SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 096 D.F. NORTE

La enseñanza-aprendizaje de la historia desde un enfoque basado en la adquisición de la conciencia histórica en el sexto grado

MA. DE LOURDES CECILIA GUERRERO SAUCEDO

ASESORA: DOLORES FLORES CARMONA

México, D. F., 2004

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 096 D.F. NORTE

La enseñanza-aprendizaje de la historia desde un enfoque basado en la adquisición de la conciencia histórica en el sexto grado

MA. DE LOURDES CECILIA GUERRERO SAUCEDO

Proyecto de Intervención Docente (Intervención Pedagógica) presentado para obtener el título de Licenciada en Educación

México, D. F., 2004

CANEK Y SACNICTÉ:

“... Vamos a andar
con todas las banderas
trenzadas de manera
que no haya soledad...

Vamos a andar,
para llegar a la
VIDA”
Silvio Rodríguez

Los amo

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN..... 5

CAPÍTULO 1: EL CONTEXTO Y LA PERTINENCIA DEL PROBLEMA

1.1 CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL DE LA ESCUELA PRIMARIA "EMPERADOR CUAUHTÉMOC"..... 8

1.2 SURGIMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DOCENTE: DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO .....,,,.,..... 12

1.3 CLARIFICACIÓN Y DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA.....,,,,..... 16

CAPÍTULO 2: LA HISTORIA; UNA POSIBILIDAD REFLEXIVA

2.1 ANTECEDENTES EN EL ENFOQUE Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA PRIMARIA.....,,,,... 18

2.2 ASPECTO TEÓRICO METODOLÓGICO..... 27

2.3 CARACTERIZACIÓN DE LA METODOLOGÍA BASADA EN LA DIDÁCTICA CRÍTICA APLICADA A LA HISTORIA..... 31

CAPÍTULO 3: LA PRÁCTICA DE UN ENFOQUE CRÍTICO

3.1 TIPO DE PROYECTO (Y CARACTERÍSTICAS)..... 36

3.2 ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA..... 38

3.3 CRONOGRAMA..... 44

3.4 PLAN DE TRABAJO..... 46

CAPÍTULO 4: BALANCE NECESARIO PARA UNA NUEVA OPCIÓN

4.1 APLICACIÓN DE LA ALTERNATIVA..... 55

4.2 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS..... 56

CONCLUSIONES..... 63

BIBLIOGRAFÍA..... 64

ANEXOS..... 65

INTRODUCCIÓN

A Canek y Sacnicté:
"Hay que aprender a leer la realidad, para poder escribir la historia."
José Martí

De las ciencias del hombre, la historia es, sin duda, la más fascinante y a la vez compleja... Pero, podríamos caer en el engaño de remitirnos a los relatos fantásticos y a las vidas de hombres y mujeres ejemplares pensando que eso es historia.

La historia es mucho más que eso, es análisis, reflexión y acción, es compromiso con nuestra realidad histórica. "Quien transmite historia, construye hegemonía[1]." Nada menos.

Es por ello que la tarea del docente debe ir mucho más allá de la mera transmisión de datos, fechas y acontecimientos históricos que no le dicen nada al alumno, y en dirección contraria a la naturaleza misma de la historia, le crea una visión fragmentaria y estática de ésta. Pero para tener una idea clara de cómo queremos que la historia sea aprendida por nuestros alumnos, es necesario acercarla al niño desde un enfoque basado en el análisis y la comprensión del pasado en función de nuestro presente, y reconstruir ese pasado simultáneamente a la construcción de un futuro distinto, cuantitativa y cualitativamente mejor, donde se escuchen todas las voces y se hable el idioma de la justicia y de la igualdad social.

Pero ésta, no es una tarea individual sino social; y en ese camino debemos avanzar, haciendo al alumno parte de un grupo, de una comunidad que lea, traduzca y resignifique lo que se les dice en aras de una *conciencia histórica*, conciencia que es necesario tener para aprender a cuestionar el orden establecido y proponer nuevos derroteros para la sociedad.

---

[1] Luis Alberto Romero, "La Historia, conocimiento, construcción y operación" en Y AHORA QUÉ PASA..EHH?; Buenos Aires, Argentina,1995. p. 10

Entonces, la historia debe significar mucho, mucho más en nuestra vida cotidiana y en la de nuestros alumnos para hacer de ella algo vivo, algo que inspire

conocimiento y acción; y para eso debemos primero reaprender la historia y la forma de enseñarla; de lo contrario correremos el riesgo de repetir viejas fórmulas y no dejar en nuestros alumnos nada más que la sensación de haber leído algunas cuantas historias que no tenían nada que ver ni con su mundo ni su realidad.

La propuesta de enseñar historia partiendo de un enfoque distinto surge de la necesidad de querer ver en nuestras escuelas alumnos que se atrevan a cuestionar, a preguntar y a defender puntos de vista propios, no es posible que los maestros sigamos fomentando un tipo de alumno callado, condicionado a obedecer sin replicar, y programado para ser igual en el futuro. Me pregunto si como maestros estamos satisfechos de ello y es eso lo que queremos: Seguir reproduciendo el esquema de dominación que se da en sociedades como la nuestra.

De ninguna manera información es sinónimo de conocimiento, ni transmisión es sinónimo de construcción. El presente trabajo da cuenta de un esfuerzo por enseñar la historia desde un enfoque cualitativamente distinto: Desarrollar en los alumnos la noción de la *conciencia histórica* colocándolos en el papel de sujetos constructores de su propia realidad, y por ende, de su propia historia.

Insisto, debemos hurgar en la historia para encontrar lecciones de dignidad y de esperanza... y es eso lo que debemos fomentar en nuestros niños, porque solo entonces podremos *transformar la oscurana en claridad*[2]

---

[2] Lema de la Cruzada Nacional de Alfabetización implementada en 1980 en Nicaragua por el FSLN.
OSCURANA: Palabra que significa oscuridad, ignorancia.

CAPÍTULO 1:

EL CONTEXTO Y LA PERTINENCIA DEL PROBLEMA

Si yo fuera un objeto, sería objetivo;
como soy un sujeto, soy subjetivo.

José Bergamín

1.1 Contexto histórico-social de la escuela primaria "Emperador Cuauhtémoc"

La aplicación de la propuesta para la enseñanza de la Historia se llevará a cabo en la escuela primaria 14-0161-027-03-x-013 "Emperador Cuauhtémoc". Esta escuela se encuentra ubicada dentro de la Delegación Azcapotzalco en los límites de las colonias Nueva Santa María y Victoria de las Democracias en la calle de Boldo No. 18. El crecimiento desbordado de la población de la Delegación Azcapotzalco en lo que antes era cultivos y áreas desecadas dio como resultado la formación de numerosas colonias y fraccionamientos y tal es el caso de la colonia Victoria de las Democracias.

Fachada y entrada a la escuela primaria "Emperador Cuauhtémoc"

Aspecto físico, económico y social

La colonia Victoria de las Democracias está ubicada entre las colonias Nueva Santa María, Ignacio Allende, Tlatilco y Cermeño. Se encuentra limitada al Sur por la calle de Caimitos, al Norte por la avenida Cuitláhuac, al este por la calle de Boldo y al oeste por Toronjil.

La colonia se encuentra construida por casas de un solo nivel y contados departamentos que fueron apenas construidos hace algunas décadas después de la fundación de la colonia. Cuenta con un mercado propio llamado "Victoria de las Democracias",un centro deportivo también con el mismo nombre, una iglesia, algunos negocios como tiendas, tortillerías, talleres mecánicos, panaderías, loncherías, una gasolinera; Entre los negocios de la colonia, sobresale la tienda de autoservicio llamada Wal- Mart, y que hace que los habitantes de este lugar no se desplacen a otras colonias para llevar a cabo sus actividades de primera necesidad.

La mayoría de las familias se reúnen mensualmente ya que a raíz del cambio de sexenio formaron un comité vecinal, esto los hace moverse en forma periódica y continua a través de asambleas vecinales para tomar decisiones y resolver problemas propios de la colonia.

Algunas personas se dedican al comercio dentro de los negocios ya mencionados o dentro de pequeñas empresas como una fábrica de veladoras y fábricas maquiladoras de ropa.

Aspecto Histórico

En el año de 1935 la colonia pertenecía a los campos de entrenamiento de un cuartel militar que se encontraba ubicado en este sitio. Pero en el año de 1940 desapareció el cuartel ya que fue expropiado por el Regente de esa época, Javier Rojo Gómez, quien hizo una invitación a los habitantes de Michoacán para que poblaran la colonia Victoria de las Democracias formándose 250 lotes. Quienes acudieron a la invitación hecha por Rojo Gómez se organizaron para poder construir sus casas a través de una persona que se nombró como jefe de manzana ahorrando dinero para la compra de material.

Otro lugar importante de la colonia Victoria de las Democracias es la iglesia en donde anteriormente se ubicaban los lavaderos públicos hasta que el Sr. Alfredo Ruiz trajo de Jalisco a la Virgen del Platanar y en su lugar se levantó la iglesia donde se venera a esta virgen durante el mes de mayo.

En el año de 1954, la escuela “Emperador Cuauhtémoc” por primera vez fue construida encima de unas barrancas con láminas de cartón y habilitada con bancas de madera; tiempo después, llegó un fuerte ventarrón y la destruyó.

Después de ese incidente, la escuela fue construida nuevamente con ladrillos y cemento sobre una superficie plana y sólida en forma definitiva gracias a las gestiones tanto de los colonos, como de la Profra. Yolanda Fandiño, primera directora de esta escuela.

La mayoría de los padres de familia de los alumnos de la escuela “Emperador Cuauhtémoc” que se encuentra en esta colonia, tienen un nivel de estudios máximo de educación primaria; contrastando con esta situación, existen alumnos provenientes de la colonia Nueva Santa María cuyos padres son profesionistas que no cuentan con el tiempo suficiente dentro de sus trabajos para enviar a sus hijos a escuelas con horario matutino de 8:00 a 12:30 horas.

Características de la escuela

La escuela “Emperador Cuauhtémoc” es de modalidad de tiempo completo continuo, en la que los alumnos cumplen con un horario de las 8:00 a las 16:00 horas, dividido de la siguiente forma:

De las 8:00 a las 12:30 los alumnos cumplen con las asignaturas de la currícula establecida por grado.

De las 12:30 hasta las 14:30 los alumnos comen dentro de la escuela en un salón habilitado como comedor que es atendido por un proveedor al que acuden por

turnos (media hora para comer) debido al insuficiente espacio para atender a toda la escuela al mismo tiempo.

A partir de las 12:30 y hasta las 16:00, restando por supuesto la media hora de comida, tienen actividades artísticas cuya función es apoyar los contenidos de las asignaturas mediante actividades que tienen como núcleo integrador al juego.

Patio de la escuela visto desde el salón de computación, como puede apreciarse, los salones se encuentran a los costados y la superficie total del patio es muy reducida.

Una de las posibilidades que sugiere el hecho de que los alumnos pasen tanto tiempo al interior de la escuela, es que los alumnos se tornen agresivos, intolerantes e irrespetuosos; -por supuesto que no se deja de lado la carga emotiva y social con la que los niños acuden a la escuela y que se encuentra moldeada por el tipo de relaciones que éstos han establecido desde sus primeros años con su familia y su comunidad-[3] ; al mismo tiempo, las actividades que se supone deberían ser para complementar su formación básica, únicamente cumplen la función de “talleres de manualidades” donde quienes cumplen con su material trabajan, y quienes no, son castigados o se dedican a molestar a sus compañeros y salirse de su salón; a todo esto, se suma la actitud indolente o prepotente de algunos miembros del personal docente, quienes lejos de fomentar

[3] Debo señalar que lo aquí enunciado no se plantea como afirmación, sino como una hipótesis que merecería ser analizada particularmente en otro momento; mi intención, en el presente escrito, es señalar este factor como uno más de los elementos que me movieron a decidir implementar una alternativa de trabajo con mis alumnos.

en los alumnos el gusto por la escuela, los orillan a establecer una *"relación dual e hipócrita en la que la idealización del que enseña como fuente inagotable de sabiduría es contrapuesta con el rechazo que fomenta la forma autoritaria en la que se lleva a cabo la enseñanza"*[4].

También es importante destacar que, en medio de todo este caos "institucional", todavía existen compañeras que creen firmemente que su labor educativa es importantísima y día con día lo demuestran al interesarse por sus alumnos, al intentar practicar dentro de su espacio áulico una forma alternativa de enseñanza y al comprometerse con su trabajo; es gracias a ellas, que la escuela aún conserva la poca población que le queda: 223 alumnos distribuidos en 10 grupos y es también gracias a ellas, que me siento con el compromiso de aplicar esta propuesta dentro de mi grupo.

1.2 Surgimiento y justificación del problema docente: diagnóstico pedagógico

Durante el ciclo escolar 2000-2001 –cuando llegué a esta escuela- me di cuenta que los alumnos tenían escasos conocimientos históricos, peor aún, no existía en ellos capacidad de análisis y reflexión (cosa que contradecía el discurso oficial que dice que los alumnos de las escuelas primarias de tiempo completo desarrollan mejor estas capacidades que los alumnos de escuelas con horario matutino o vespertino de cuatro horas) y estas capacidades, las cuales yo requería que tuviesen los alumnos para trabajar adecuadamente con ellos las actividades inherentes a mi taller –Manifestaciones Culturales- era necesario desarrollarlas a través de un enfoque distinto en la enseñanza de la Historia, que es la materia de la cual se nutría el taller de Manifestaciones Culturales.

---

[4] Rodolfo Hugo Bohovlavsky, "Psico-patología del vínculo profesor-alumno: El profesor como agente socializante" apuntes de la especialización en problemas de aprendizaje de la ENSM. México, 2001-2002. p. 103

Ya en el presente ciclo escolar, pude observar que la totalidad de los maestros de la escuela enseñan Historia desde un punto de vista memorístico porque así es como ellos ven la propia Historia: Una serie de sucesos o acontecimientos determinados que se van dando a través del tiempo, y para ellos, estos sucesos no tienen ninguna relación con ellos ni con su presente. Por otro lado, los alumnos ven a la Historia como las vidas ejemplares de héroes y caudillos, hechos extraordinarios desligados de sus causas, acontecimientos que suelen celebrarse en fiestas patrias, relatos y recuentos de vidas ejemplares y satanización de los que sus maestros, la escuela y los libros de texto consideran villanos; por desgracia, esta visión ni siquiera es interesante para ellos porque en las narraciones que de estos héroes y villanos hace el maestro, ni siquiera hay la emoción ni el suspenso necesarios para atrapar su atención; Lo que es peor: A estas narraciones insulsas, se suma la odiosa tarea de tener que aprender datos y fechas para contestar correctamente cuestionarios, o tener que copiar interminables resúmenes que terminan por cansarlos y aburrirlos.

Partiendo de esta situación, y de la necesidad personal de comprender por qué la enseñanza de la historia resulta tan penosa para los profesores y tan tediosa e incomprensible para los alumnos en la escuela primaria, me di a la tarea de aplicar dos cuestionarios (ver anexos 1 y 2): El primero, dirigido a los profesores de la escuela donde laboro actualmente y el segundo a los alumnos de esa misma escuela para averiguar las causas de este problema.

Aplicados estos cuestionarios, surgió la necesidad de platicar de manera individual tanto con algunos compañeros como con alumnos acerca de la visión que cada uno de ellos tenía acerca de la historia y si les parecía ésta una materia necesaria o no dentro de la formación escolar. En casi todos los casos la respuesta fue siempre la misma: la historia solo les parece necesaria en el sentido de que les ayuda a los niños a tener un sentimiento de pertenencia a una nación y para conocer acerca de los acontecimientos históricos más importantes de nuestro país. Por otra parte, a la gran mayoría de los alumnos, les parece una materia pesada y aburrida a la que no le encuentran ninguna funcionalidad.

Cada uno de los cuestionarios, así como las entrevistas informales, me dieron la pauta para ir prefigurando la pregunta a resolver, pregunta que me llevaría a definir claramente el problema sobre el cual iniciar mi trabajo de investigación-acción:

¿Cómo enseñar Historia a los alumnos del tercer ciclo de primaria desde un enfoque basado en la noción de la *conciencia histórica* como parte fundamental de la misma desarrollando en el propio alumno conceptos y destrezas que le ayuden a comprender y a analizar su realidad histórico-social?

A continuación, presento de manera muy esquemática, los resultados arrojados por los cuestionarios, instrumentos que fueron de gran utilidad durante la fase inicial o de diagnóstico:

a) Número de cuestionarios aplicados a alumnos: 20 (al grupo de sexto "B")

PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO QUE FUERON RESPONDIDAS POR LOS ALUMNOS:	PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE CONTESTARON LAS PREGUNTAS:
1. MATERIA PREFERIDA	20% ESPAÑOL, 35% MATEMÁTICAS, 40% CIENCIAS NATURALES, 5% HISTORIA O CIVISMO
2. MATERIA MENOS AGRADABLE	48% HISTORIA, 12% CIVISMO, 20% ESPAÑOL Y 20% MATEMÁTICAS.
3.GUSTO POR LA HISTORIA	SI LES GUSTA: 3% DE ALUMNOS NO LES GUSTA: 97% DE ALUMNOS
4. RAZONES (POSITIVAS O NEGATIVAS)	PORQUE ES INTERESANTE: 2% PORQUE ES ABURRIDA:70% PORQUE NO LE ENTIENDEN: 28%
5. CÓMO HAS APRENDIDO HISTORIA DE PRIMERO A QUINTO GRADO (TRADICIONAL O ACTIVA)	DE FORMA TRADICIONAL (RESÚMENES Y CUESTIONARIOS): 98% DE FORMA ACTIVA (CON ESCENIFICACIONES, PELÍCULAS Y OTROS): 2%
6. CÓMO TE GUSTARÍA QUE TE ENSEÑARAN HISTORIA	CON JUEGOS, PELÍCULAS Y OBRAS DE TEATRO:65% DE LA MISMA FORMA: 35%
7. TE HA SERVIDO LA HISTORIA (SI O NO)	SI: 2% NO: 98%

b) Número de cuestionarios aplicados a profesores: 9 (tres profesores no devolvieron el cuestionario)

PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO QUE FUERON RESPONDIDAS POR LOS PROFESORES(AS):	**NÚMERO TOTAL DE PROFESORES (AS) QUE CONTESTARON LAS PREGUNTAS:**
1. LE GUSTA LA HISTORIA	SI: 4 NO: 5
2. LE GUSTA ENSEÑAR HISTORIA	SI: 3 NO: 6
3. CUÁL ES SU CONCEPTO DE HISTORIA	LA MAYORÍA CONTESTÓ QUE ES LA CIENCIA QUE ESTUDIA LOS HECHOS DEL PASADO.
4. PARA QUÉ ENSEÑA HISTORIA	LA MAYORÍA CONTESTÓ QUE PARA QUE EL ALUMNO CONOZCA Y COMPRENDA LOS ACONTECIMIENTOS OCURRIDOS EN EL PASADO.
5. CONSIDERA IMPORTANTE ENSEÑAR HISTORIA	SI: 9 (TODOS)
6. QUÉ LE RESULTA MÁS DIFÍCIL DE ENSEÑAR HISTORIA	EL APRENDER DEMASIADAS FECHAS, DATOS, NOMBRES: 7 EL HACER QUE LOS NIÑOS SE UBIQUEN TEMPORALMENTE:1 LA SUBJETIVIDAD: 1
7. RECURSOS DIDÁCTICOS QUE UTILIZA	CUESTIONARIOS: 8 RELATOS Y LEYENDAS: 2 PELÍCULAS: 3 ESCENIFICACIONES Y OTROS: 1
8. CÓMO ORGANIZA SU CLASE	DE LA MANERA TRADICIONAL: 8 A PARTIR DE LAS PROPUESTAS DE LOS NIÑOS: 1
9. CREE QUE SUS ALUMNOS COMPRENDAN SU CLASE Y LES GUSTE LA HISTORIA	SI: 6 NO: 3

1.3 Clarificación y delimitación del problema

De la pregunta inicial que me hice después de haber revisado y analizado los resultados que arrojaron los cuestionarios mencionados, así como de la exhaustiva investigación bibliográfica realizada, resolví resumir el problema en el siguiente enunciado:

Cómo enseñar Historia a los alumnos del sexto grado de primaria desde un enfoque basado en la noción de la *conciencia histórica*.

En este sentido, el propósito central tendría que ser enseñar a pensar, pensar con conciencia histórica, lo que implica la acción de asumirse como sujeto hacedor de la historia; y, desde esta perspectiva, recuperar la enseñanza como fenómeno social.

Este planteamiento, se estructura a partir de lo que Juan Luis Hidalgo define así:

> *Se conciben cuatro momentos de trabajo con la estructura analítico-conceptual y la definición de las líneas de trabajo sin que ello implique una secuencia determinada, pero sí, un compromiso de trabajo real, serio y profundo que nos lleve al hecho de, finalmente plantear el problema habiendo definido ya el objeto de estudio y teniendo tras de nosotros un vasto proceso de investigación, reflexión y análisis para elaborar un primer escrito que será motivo de múltiples revisiones y recapitulaciones hasta conformar finalmente, nuestro proyecto pedagógico, sea de acción docente, intervención pedagógica o gestión escolar*[5];

Ahora bien, es necesario hacer una recapitulación acerca de cómo ha sido la enseñanza de la historia en nuestro país para arribar a la propuesta metodológica que servirá de base para la aplicación del proyecto que pretende incidir en la solución del problema planteado.

---

[5] Hidalgo, Guzmán Juan Luis: "Planteamiento del problema o su delimitación específica" en HACIA LA INNOVACIÓN. Antología UPN, LE-94. México, p. 27.

CAPÍTULO 2:

LA HISTORIA; UNA POSIBILIDAD REFLEXIVA

El conocimiento debe ser analizado
en términos de si es o no opresivo y explotador
y no en términos de si es verdadero.

Peter McLaren

2.1 Antecedentes en el enfoque y la enseñanza de la historia en la escuela primaria

El problema en la enseñanza de la historia en la escuela primaria se da desde la propia concepción que se tiene de la historia misma y su enfoque; por lo que es necesario redimensionar la historia a la luz del análisis de autores que plantean la importancia de la misma y la necesidad de hacer de la propia historia más que conocimiento de los hechos del pasado, análisis, reflexión y acción.

Se asume a la Historia como la vía para comprender el pasado y dominar el presente, y desde esa perspectiva, la forma de enseñar historia se reduce a la mera repetición de datos, cifras, hechos descontextuados y vidas de hombres y mujeres ilustres que con capacidades suprahumanas cambiaron el rumbo de los acontecimientos en México y en el mundo.

La Historia, vista como el estudio del pasado, donde el pasado es el objeto sobre el que se actúa y quien la estudia es el sujeto, no tiene mas vuelta de hoja que esa memorización de la que ya hemos hablado; y así, la imposibilidad de analizarla y obtener de ese análisis, conclusiones que permitan al sujeto-alumno comprender su realidad histórica y su presente.

> *"En las sociedades de clase la historia forma parte de los instrumentos por medio de los cuales la clase dirigente mantiene su poder. El aparato del estado trata de controlar el pasado... organiza el tiempo pasado y conforma su imagen en función de sus intereses políticos e ideológicos"*[6].

Esta frase nos da una idea de cómo se piensa la historia desde el poder, y por ende, el enfoque que el Estado le imprime a la historia que se transmite y "enseña" en la escuela.

---

[6] Jean Chesneaux. "Historia y práctica social en el campo del poder e historia y práctica social en el campo de las luchas populares" en la antología básica de UPN: LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA PRIMARIA; México, LE-94. p. 70.

Este enfoque, conocido como *historicismo* o *saber histórico* es desarrollado y construido por científicos-historiadores aparentemente desinteresados que únicamente cuantifican datos, ordenan hechos y narran o explican la historia de manera *imparcial* con pretensiones de asepsia y universalidad, intentando con esa postura moldear la conciencia de la sociedad.

> *"Desde la investigación primero, desde la transmisión después, a través de la enseñanza, o quizá de la divulgación, el saber histórico opera permanentemente sobre la conciencia, casi la dirige. En este sentido, la historia transmitida es uno de los más poderosos instrumentos para la reproducción de una sociedad"*[7].

Y es así como observamos cómo en nuestras escuelas, desde el nivel básico hasta el superior, se enseña historia desde el *saber histórico*; es decir, desde la pasividad que le da al alumno el hecho de ser un simple observador de fenómenos pasados, donde no tiene la más mínima posibilidad de injerencia; y por tanto, la interpretación que haga de los mismos le llevarán a la inevitable conclusión de que no hay nada que él pueda hacer para cambiar el devenir histórico de su sociedad, para interpretar su presente y construir su futuro.

Si consideramos que el México actual está fundado en un proyecto de Nación surgido de las ideas liberales del siglo XVII que pugnaban por un país fundado en la "igualdad formal" y en los modelos industriales de la vieja Europa y de los Estados Unidos en donde no tenían cabida ni el grandioso pasado indígena ni el reciente –en ese entonces- pasado colonial; comprenderemos por qué se ha hecho sistemática esta práctica de reconstrucción parcial del pasado, y esa intención de estudiar al pasado como algo muerto, pues nada más peligroso para quien está en el poder que permitir el análisis, la crítica y la recuperación del pasado, pues ésta, *"antes que científica, ha sido primordialmente política; una incorporación intencionada y selectiva del pasado lejano e inmediato, adecuada a los intereses del presente para juntos modelarlo y obrar sobre el porvenir"*[8].

---

[7] Luis Alberto Romero, "La Historia, conocimiento, construcción y operación" en Y AHORA QUÉ PASA..EHH?; Buenos Aires, Argentina,1995. p. 10

[8] Enrique Florescano, "De la memoria del poder a la historia como explicación" en LA HISTORIA Y EL HISTORIADOR. México, FCE, 1995. p. 93.

Este determinismo histórico, impuesto a la sociedad desde los albores de la Nación Mexicana, cumple su función con eficaz oficio; aún cuando a lo largo de nuestra historia han existido hombres y mujeres que, escapando a su control, han luchado para construir una sociedad distinta partiendo de una recuperación crítica y reflexiva de su pasado. Así, México transita desde los primeros años de su independencia por un incierto camino entre determinismo y dialéctica, entre estatismo y revolución, hasta que, ya afianzada una filosofía durante los años que siguieron a la reforma, aparece un nuevo grupo que, sin perder las bases de esa filosofía, pretende sostener al país bajo la premisa del orden social y la paz... y emprende un arduo camino hacia la modernización del "México bronco", inaugurando líneas ferroviarias, impulsando industrias, construyendo caminos, promoviendo la inversión extranjera e iniciando una campaña por extender la educación pública en todos los niveles –fue durante esos años que Don Justo Sierra funda la Universidad Nacional- , desgraciadamente, todo este progreso a costa del pueblo, a quien se le impone la idea de que es su deber sacrificarse, que no hay otro camino, que así lo "dicta la historia". Y la historia que se enseña es justamente a la medida de esas pretensiones: aséptica cuando conviene, de bronce cuando de ensalzar al dictador se trata, estática para que los alumnos aprendan que ya todo está dicho, que sólo se puede seguir el rumbo que dicta la "historia" y que no existe posibilidad de cambio.

Pero la generación de maestros jóvenes de principios del siglo XX decide terminar con la duda entre ser "objetos" determinados históricamente o ser "sujetos" capaces de transformar el rumbo del país, y en el momento de la revolución se incorpora a ella de manera masiva.

La Revolución Mexicana, ya entonces definida en el idioma de la facción triunfante, radical en el lenguaje pero fervorosamente capitalista, le urge afianzar ese paso al Progreso que es la alfabetización, y, además, crear un paisaje alegórico y real en donde la revolución, concepto amenazante, se transforma en la Revolución, matriz de instituciones donde se asume un pasado acorde con los

ideales de la revolución, y se impulsa su conocimiento desde las aulas en la primera gran cruzada educativa del siglo que recién terminó en nuestro país, en lo que se califica de la gran utopía educativa del siglo XX [9]. A partir de la cruzada de Vasconcelos se suceden una a una, propuestas para la enseñanza de la Historia desde una perspectiva "moderna y nacionalista"; Sin embargo, el enfoque nunca deja de ser el mismo, y los alumnos siguen "aprendiendo" ese pasado sobre la base de la aplicación –hasta el cansancio- de metodologías basadas en la lectura de vidas ejemplares y hechos sobresalientes que exaltan valores morales como la nobleza, el patriotismo, la humildad y la generosidad[10].

Ya instalados en la segunda mitad del siglo XX, durante el sexenio de Luis Echeverría y bajo la tutela de la Secretaría de Educación Pública (SEP), surge la primera gran reforma del sistema educativo en 1972 desde la implantación de los libros de texto gratuitos en 1960, donde se elimina la asignatura de Historia (entre otras) de los Planes y Programas de Estudio de Educación Primaria y se integra al área de las Ciencias Sociales junto con la Geografía y algunas nociones de Civismo, reduciendo aún más, la posibilidad de aprender activamente del pasado.

La segunda gran reforma, se da en 1981 con la integración, a los contenidos educativos, del método global de análisis estructural para la enseñanza de la lecto-escritura, y al mismo tiempo, como metodología para el estudio de las demás áreas. Pareciera que con la implantación de esta reforma, y el cambio de libros de texto por tercera ocasión, las carencias del sistema educativo serían subsanadas y

que los alumnos accederían al conocimiento de una forma global, que les ayudaría a comprender tanto las partes como el todo –por extensión, las ciencias sociales serían mejor asimiladas por el alumno-. Sin embargo, nunca se consultó a profesores sobre la pertinencia de este cambio, llevado a cabo desde los escritorios de la SEP; y durante los ocho años que tuvo vigencia, esta reforma demostró su ineficacia al repetir los mismos errores de la reforma anterior.

---

[9] Carlos Monsiváis, en la conferencia magistral: EL MAGISTERIO EN EL SIGLO XX. PERSPECTIVAS PARA EL SIGLO XXI del acto inaugural del Primer Congreso de Educación Pública de la Ciudad de México Unidad de Congresos del Centro Médico Nacional Siglo XXI. 26 de enero del 2002.
[10] Ídem.

Es en el año de 1989, y después de que la SEP, el Sindicato nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y el Estado mismo sufrieran su primera derrota histórica en su afán por controlar la historia y el destino del magisterio del país a manos del magisterio democrático nacional aglutinado en torno a la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE) cuando los tecnócratas de Salinas de Gortari deciden implantar su Programa para la Modernización de la Educación 1989-1994, el cual es presentado por el ex presidente el 9 de octubre en la Ciudad de Monterrey, Nuevo León (manteniendo una prudente distancia con el centro neurálgico del país y de la disidencia magisterial) con la presencia del entonces Secretario de Educación Ernesto Zedillo y de la nueva Secretaria General del SNTE, Elba Esther Gordillo.

En el documento de dicho programa, se ubican los principales retos que será necesario enfrentar y las soluciones que se pretenden lograr durante el sexenio, ratificando el papel prioritario de la educación e insistiendo en que:

> *"Confrontamos el desafío de impartir una mejor educación; una educación de calidad. Sólo la formación de hombres inspirados en nuestros valores, solidarios, participativos, bien formados, con la capacidad para analizar y transformar su situación, de aprender permanentemente, de autoevaluarse y de innovar, permitirá que se alcancen plenamente los objetivos de integración nacional, justicia, transformación social y promoción personal que los mexicanos asignamos a la educación"*[11] .

Viendo que era inútil el implantar una nueva reforma acorde con los intereses del gobierno en turno sin la participación –por lo menos en el discurso- de los maestros y maestras del país, y habiendo aprendido la lección de que el magisterio era capaz de oponerse a las políticas "modernizadoras" del estado con una organización y capacidad de convocatoria ejemplares, el entonces presidente Salinas decide echar mano de su mejor carta y convoca para la realización de tales objetivos, -mediante una Comisión para la Consulta Nacional- a la sociedad mexicana a través de expertos y técnicos de la enseñanza, escritores e intelectuales dedicados a examinar la cuestión educativa, a los maestros a través

[11] SEP: Programa de Modernización Educativa, 1989. p. 5

del CEN del SNTE, a padres de familia (mas bien a la fantasma Asociación Nacional de Padres de Familia), a los representantes del sector social, campesino y empresarial, a las autoridades educativas de todos los ciclos escolares, los jóvenes y adultos usuarios de la actividad docente entre muchas otras voces para darle legitimidad a su Programa (a la fecha no sabemos cómo consultaron a tanta gente). Así, a través de la Consulta Nacional se manifiesta la principal tarea que es la de:

-Actualizar planes y programas
-Vincular la escuela y comunidad
-Fortalecer la educación primaria
-Elevar la eficiencia terminal
-Profesionalizar la carrera magisterial
-Mejorar las condiciones de vida del maestro.

Todo esto con el fin de implantar un proyecto que vinculara la educación con el aparato productivo y al mismo tiempo desarticulara al movimiento magisterial partiendo de la máxima “divide y vencerás” instaurando la carrera magisterial para que a partir de esfuerzos individuales –nunca colectivos, como si la tarea de enseñar fuera individual y diferenciada- se premiara con mayor salario a los “mejores” maestros.

Esta tarea del gobierno concluyó –en una primera fase- con la renovación de los libros de texto, a partir de la reformulación de los contenidos y materiales educativos que se da como parte de una de las tres líneas fundamentales de la estrategia para lograr establecer el Acuerdo Nacional para Modernización de la Educación Básica firmado en 1992 (otra vez sin el concurso real del magisterio).

Esta reformulación de contenidos y materiales educativos que se llevó a cabo en varias etapas, dio inicio con los programas ajustados en 1990 y concluyó con el Plan y Programas de estudio en Educación Básica de 1993 estableciendo el cambio curricular y organizando los contenidos nuevamente por asignaturas, que

para el caso de la asignatura de historia, plantea como propósito general el siguiente:

> *"Adquirir los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y el uso de los recursos naturales, así como aquellos que proporcionan una visión organizada de la Historia y Geografía de México"*[12]

Esta implantación se aplicó en dos etapas: primero se aplicó a los grados 1º, 3º y 5º en todas las asignaturas a excepción de 3º y 5º donde no se aplicaron los nuevos programas de ciencias Naturales, mientras que en los grados de 4º y 6º se aplicaron los programas de Historia, Geografía y Educación Cívica; en la segunda etapa se aplican todas las asignaturas de 1º a 6º grado.

En cuanto a los libros de texto, durante 1992 se emite la convocatoria para la elaboración de los mismos, y se declara al ciclo escolar 1992-1993 *Año para el estudio de la Historia de México* distribuyendo en todo el país, los libros de Historia de 4º a 6º y una antología de apoyo para el maestro[13].

La convocatoria para la elaboración de los libros de texto, marcaba un hito en la historia de la educación en México, pues nunca antes se había solicitado en esa forma la participación de profesores y especialistas para la elaboración de materiales educativos; sin embargo, el entusiasmo, duró poco, pues los libros de Historia resultaron muy controvertidos al resaltar pasajes que antes habían sido omitidos como la Masacre del 2 de octubre en Tlatelolco, o el reconocimiento que se hacía del hasta ese entonces satanizado período porfirista como una época de progreso, grandes cambios y modernización en una clara alusión al gobierno de Salinas por lo que hubo que retirarlos y sustituirlos por otros menos polémicos.

---

[12] SEP: Plan y Programas de Estudio 1993. Primaria, Propósitos Generales. P 7.
[13] I. Eréndira Vásquez Sánchez "Modernización Educativa" en ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL 4º GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. Tesina UPN. México, 2000. p. 14.

En el caso de los contenidos de Historia, dicha reformulación señalaba un estudio sistemático y un valor formativo *"como factor que contribuye a la adquisición de valores éticos personales y de convivencia social y a la afirmación consciente y madura de la identidad nacional"*[14] . Según esta concepción, el aprendizaje de la Historia abandonaba lo memorístico y dejaba de lado datos, fechas y nombres y para darle un enfoque distinto, el cual tenía como características principales:

> **Organizar los temas de estudio en forma progresiva, se parte de lo más cercano y concreto para el niño, y continúa hacia lo más lejano y general.*
>
> **Estimular el desarrollo de nociones para el ordenamiento y la comprensión del conocimiento histórico. Al promover un estudio sistemático sobre esta asignatura, se adquiere el esquema de ordenamiento histórico, noción de causalidad, influencia recíproca entre fenómenos, difusión de influencias y diversidad de procesos históricos y formas de civilización. Así, con el ejercicio constante de la reflexión histórica, se desarrolla la capacidad de análisis de la vida social contemporánea.*
>
> **Diversificar los objetos de conocimiento histórico, pues se pretende no sólo centrar el contenido en procesos políticos y militares, sino en hechos de igual importancia como: transformaciones en la historia del pensamiento, de las ciencias, de las manifestaciones artísticas, de los grandes cambios en la civilización material y en la cultura y las formas de vida cotidiana.*
>
> **Fortalecer la función del estudio de la historia en la formación cívica, con ello se propone: Otorgar relevancia al conocimiento y a la reflexión sobre la personalidad y el ideario de las figuras centrales en la formación de nuestra nacionalidad, promover el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural de la humanidad y la confianza en la capacidad de los seres humanos para transformar y mejorar sus formas de vida.*
>
> **Articular el estudio de la historia con el de la geografía para establecer las relaciones entre los procesos históricos y el medio geográfico, así como que se reconozca la influencia del medio sobre las posibilidades del desarrollo humano*[15]*.*

---

[14] SEP : Plan y Programas de Estudio 1993, Propósitos Generales de Historia p. 91
[15] SEP. Plan y Programas de Estudio 1993. Propósitos Generales de Historia. P. 17

Pareciera que con estos nuevos planes y programas la enseñanza de la Historia abandonaría el "enfoque" memorístico que desde siempre había tenido esta materia; sin embargo, la realidad es que al presentar los contenidos como "incuestionables" y al no existir un compromiso real –ni del gobierno, ni del maestro- por traspasar la frontera de ese *saber histórico* y avanzar para desarrollar la *conciencia histórica* en los alumnos, se continúan reproduciendo viejos esquemas y las carencias siguen siendo las mismas; además, las promesas oficiales sobre elevar la calidad de la educación (en donde la enseñanza de los contenidos tiene un papel fundamental, así como la metodología que se utiliza) no dejan de ser sólo eso: Promesas.

El 15 de mayo del 2001, Fox habló de *"avanzar todos hacia un sistema educativo de mayor calidad, de vanguardia y excelencia*, para inmediatamente endilgarle a los maestros esta *responsabilidad social"*.[16] Sucede que siempre que se habla de mejorar la calidad de la educación, se asocia con mejorar la preparación de los maestros[17], entonces se entiende que lo segundo es un obstáculo para lo primero. De esto dan cuenta puntual los medios, y de las promesas para el magisterio (Incrementar el PIB, aumentar los salarios, dotar a las escuelas de recursos, etc.) las pregonan y las olvidan –su incumplimiento no importa-.

En esta tarea de rescatar la Historia, para asumirla como parte de nuestro presente, estamos comprometidos quienes creemos que la enseñanza de la misma es una necesidad primordial si queremos que esta sociedad nuestra cambie, pues *"en un país sin historia, el que logra dar contenido a la memoria, define los conceptos e interpreta el pasado, gana el futuro"*[18]. Y ese futuro debe ser ganado por la misma sociedad que hoy obedece y calla, pero que mañana tendrá voz si le ayudamos a hablar.

---

[16]Vicente Fox Quesada. "Los ajustes económicos no afectarán al sector educativo, asegura Fox" La Jornada, 16 de mayo de 2001, p. 3.
[17] Véanse las contracarátulas de los libros de la SEP.
[18] Sturmer (consejero del canciller Helmut Kohl) citado por John Torpey en HABERMAS Y LOS HISTORIADORES, revista New German Critique, Alemania 1988. p. 15.

Finalmente, es importante señalar que el presente trabajo no es una propuesta metodológica en sí misma, pues no se pretende enseñar la misma clase de historia con métodos o técnicas nuevas; sino más bien, que a partir del análisis del enfoque mismo que se da cuando se aborda la Historia en la escuela primaria recuperemos una nueva forma de estudiar y hacer historia, lo que finalmente resulta en una propuesta de trabajo áulico en el sentido de que implica una ruptura con la práctica tradicional.

2.2 Aspecto teórico-metodológico

Para el desarrollo de este aspecto de mi proyecto, las lecturas de la tercera unidad del curso CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA PRIMARIA sirvieron como referente y pauta para el desarrollo de la propuesta metodológica, pero antes de iniciar con la presentación de la misma es importante hacer algunas consideraciones:

En lo referente a los antecedentes en el enfoque y la enseñanza de la historia, abundaré sobre el por qué mi propuesta se centra en el análisis y la crítica del enfoque que se le da a la enseñanza de la historia en la escuela primaria, y por qué no coincido con quienes plantean que gracias a la reformulación de contenidos el enfoque de la historia es distinto actualmente; es preciso agregar que a esta reflexión se suma el hecho de observar que la realidad en las escuelas primarias es muy distinta de la que se plantea en los discursos oficiales y en los diversos foros y encuentros auspiciados por la SEP y otras instituciones oficiales[19].

Cuando se presenta una propuesta metodológica, necesariamente ésta debe estar sustentada en una forma de pensamiento, en un paradigma; no podemos decir que vamos a enseñar a leer y a escribir con el método Minjares que nuestra

[19] Si no, compárense los resultados del 1er estudio comparativo del laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación de la UNESCO aplicado a 12 países de América Latina y publicado en el 2000 donde México obtuvo los promedios mas bajos de la región

propuesta se basa lo mismo en las teorías de Skinner y Bandura como en las de Ausubel y Piaget; por lo tanto, debemos ubicarnos en el paradigma que refleja nuestra propia visión del mundo, y nos apoya en el momento de elaborar nuestro análisis y presentar nuestra propuesta de solución al problema planteado. Y bien, dentro de ese terreno, será primordial hacer algunas acotaciones.

Una visión del mundo y de la historia estáticas, donde el hombre es solamente espectador y no actor, donde su presente está condicionado y determinado históricamente nos lleva consecuentemente a una actitud pasiva, sin posibilidad de cambio alguno, y, por consiguiente, a reproducir los mismos esquemas en el salón de clase; Por el otro lado, está la visión de Chesneaux, Ferro, Bloch y el propio Marx que nos obligan a "tomar la historia por los cuernos" a desmenuzarla, a hacerla pedazos hasta encontrar que somos sujetos actuantes y que el pasado es algo vivo, que opera en el presente y se confunde con él convirtiéndose en parte no solo del *saber,* sino también de la *conciencia histórica*[20]; y que de esta forma podremos incidir en el curso de la historia. Esta actitud, nos obliga necesariamente a abandonar el fatalismo en el que la historia oficial nos tiene inmersos.

Así, esta visión alternativa, la que hace un uso práctico de la historia para librar las batallas del presente y construir una nueva versión de futuro, requiere apoyarse en una posición pedagógica también distinta y alternativa, una posición que nos permita trabajar en el salón de clases desde otro ángulo, que rescate lo mejor de nuestros saberes y los de nuestros alumnos, que nos permita hacer de ese espacio un punto de encuentro, pero también de análisis, crítica y reflexión y esta posición es precisamente la que asume la **didáctica crítica**, centro de reunión de las teorías sostenidas por Piaget dentro del constructivismo psicogenético, la teoría del aprendizaje significativo sostenida por Ausubel en el marco del paradigma cognitivo, y finalmente las aportaciones hechas por el paradigma socio-cultural desarrollado por Vigotsky.

---

[20] Luis Alberto Romero, "La Historia, conocimiento, construcción y operación" en Y AHORA QUÉ PASA..EHH?; Buenos Aires, Argentina,1995. p. 8

Cabe aclarar, que ninguno de los tres autores mencionados desarrollaron un mismo modelo psicoeducativo, aunque en el caso de Ausubel, retomó algunos elementos piagetianos y de Vigotsky durante el desarrollo de sus investigaciones.

Pero centremos nuestra atención en los conceptos y fundamentos de la **Didáctica Crítica**:

Esta corriente critica el autoritarismo pedagógico del maestro y se pronuncia por una reflexión colectiva entre maestro-alumno, aborda la realidad como histórica, que evoluciona en el transcurso de sus contradicciones; considerada como totalidad, no es estática, es mas bien una construcción social producto de la acción-reflexión de los hombres.

La práctica social permite pues, que el aprendizaje se logre y por ello es básico este concepto en la Didáctica Crítica. Es decir, el aprendizaje es un proceso en espiral a partir del cual se logran nuevos y más profundos conceptos de la práctica social.

El aprendizaje grupal se concibe como un proceso de esclarecimiento de verdades que se conciben entre los hombres, donde lo individual queda subordinado a lo social. El aprendizaje grupal, al ubicar al alumno y al maestro como seres sociales, busca abordar y transformar los conocimientos desde una perspectiva de grupo. Esto implica la importancia de interactuar y vincularse en un grupo como medio para que el sujeto posibilite el conocimiento.

Para promover cualitativamente los conceptos de enseñanza y aprendizaje, la Didáctica Crítica tiene que recuperar su unidad dialéctica. Se aprende mientras se enseña y se enseña mientras se aprende. Significa que tanto el maestro como el alumno puedan cambiar sus funciones tradicionales.

Esta tarea no es fácil, y para ello, la Didáctica Crítica debe impulsar al grupo a actuar, a indagar, a ser creativos y establecer nuevos vínculos con las personas y con los objetos del conocimiento.

Tres conceptos que complementan y nutren esta concepción son los siguientes:

> **La modificación de pautas de conducta, una pauta implica una internalización global en la mente, cuerpo y mundo externo.*
>
> **El proceso de apropiación instrumental para modificarla. Así mismo, como todo aprendizaje es aprendizaje social, entonces es aprendizaje en roles. Lo que se internaliza en ese proceso de apropiación de la realidad son funciones, que pueden ser descritas en forma de roles en situación.*
>
> **La reestructuración del esquema referencial interno del sujeto en cuanto cambio en sus experiencias, conocimientos y afectos con los cuales piensa y opera sobre la realidad social y como resultante de su interacción con los procesos y objetos totales y parciales a ella*[21]*.*

Todo lo anterior nos lleva a pensar nuestra práctica docente de un modo distinto, que se aleje del autoritarismo y la verticalidad que la caracterizan desde siempre y evitar caer en las trampas de novedosos métodos que predican una democratización en las aulas y una participación cada vez mayor en el aprendizaje pero siempre estableciendo que quien define el proceso de comunicación es el que está arriba, y esto nos muestra como *"muchas veces llamamos educación a lo que no es mas que adiestramiento: consecuencia inevitable de la forma en que la relación es establecida"*[22]*.*

Quizá en un principio nos cueste trabajo, pues es difícil abandonar la seguridad que da un vínculo definido verticalmente y la tranquilidad que da una clase estructurada y preparada rigurosamente en la que el orden del pensamiento lo impone quien está al frente de la clase, es decir: el maestro[23], pero es precisamente esta ruptura con nuestra práctica tradicional la que nos ha de llevar a la concretización de una metodología en la enseñanza de la historia basada en el respeto mutuo y los acuerdos entre iguales.

---

[21] INEA "Conceptos y fundamentos de la Didáctica Crítica" en PLANEACIÓN DIDÁCTICA, ¿QUÉ CARACTERÍSTICAS TIENE?, EN Cuadernos de operación del INEA. México, 2000. pp. 7-14.
[22] Rodolfo Hugo Bohovlavsky "Psico-patología del vínculo profesor-alumno: El profesor como agente socializante" apuntes de la especialización en problemas de aprendizaje de la ENSM. México, 2001-2002. p. 101
[23] Ídem.

2.3 Caracterización de la metodología basada en la didáctica crítica aplicada a la historia

La Historia, como asignatura que ha de aprenderse en la escuela primaria, tiene su principal tropiezo en la incapacidad de experimentación, ya que la mayor parte de los fenómenos sociales son difíciles de manipular y reproducir a voluntad como se hace con una reacción química[24] y es precisamente esa incapacidad la que tradicionalmente la señala como una disciplina donde no puede aplicarse una didáctica distinta a la tradicional. Y sin embargo, es la historia la que nos presenta la gran oportunidad de desarrollar en el alumno la capacidad de pensamiento conceptual.

Henry Pulckrose dice de la historia que:

> *Realiza una aportación polifacética al currículum de la escuela primaria. Una es el conocimiento: Información, comprensión y contenido. Este conocimiento comprende hechos ampliamente admitidos sobre los cuales puede situarse un marco histórico; la relación entre los hechos aceptados y los datos sobre los mismos y la materia de un determinado fragmento del discurso histórico. Una segunda faceta consiste en la apreciación de los conceptos específicos que proporcionan a la historia su rango como disciplina académica. La tercera complementa a las dos anteriores y consiste en las destrezas: la capacidad de indagación a partir de una gama de fuentes, de formular juicios sobre los descubrimientos realizados y presentarlos de forma que puedan ser entendidos por otra persona*[25].

En el mismo texto, Pulckrose afirma que los profesores deben preocuparse por el desarrollo conceptual del alumno, para lo cual es necesario trabajar destrezas que incluyan actividades prácticas, reales, tangibles, como las visitas a sitios de interés histórico, las discusiones sobre un tema en clase dividiendo al grupo en equipos

---

[24] Elena Martín. "Jugando a hacer historia: los juegos de simulación como recurso didáctico" en: LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA PRIMARIA. Antología UPN, LE-94 México. p. 131.

[25] Henry Pulckrose. "Conceptos y Destrezas", fragmento, en CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA PRIMARIA; Antología UPN. México, LE-94. p. 99.

antagónicos, animarlos a analizar las causas de alguna disputa real entre compañeros, etc.

Entendiendo como concepto a *"toda entidad lógica que resulta del conocimiento de los objetos, posibilitada por la descripción, la clasificación y la previsión de lo cognoscible, sean éstos abstractos o concretos, universales o individuales"*[26] es necesario mencionar que la adquisición de conceptos es fundamental en la enseñanza del alumno; y en el caso de la historia, es fundamental el aprendizaje de conceptos, pues éstos le facilitarán distinguir las diversas formas de pensamiento observadas a través del tiempo y le permitirán analizar diversas realidades históricas.

Ahora bien, esta formación de conceptos en el alumno se basa en sus propias experiencias, de modo que los métodos tradicionales en la enseñanza de la historia (resúmenes, cuestionarios, memorización, etc.) en nada contribuyen a la construcción de los conceptos cruciales para un entendimiento de lo que supone ser un historiador y penetrar en el pasado[27].

Quizá pensemos que la adquisición de estos conceptos –esenciales para la comprensión de la historia- resultan demasiado abstractos para que sean comprendidos y asimilados por niños acostumbrados a la memorización; no obstante, Pulckrose afirma que aún en niños muy pequeños, *"se encuentran latentes, preparadas para despertar, las semillas de la formación de un concepto histórico específico"*[28]. Llama la atención sobre esta afirmación, el hecho de que otros estudiosos de la construcción de las nociones histórico-sociales en el niño planteen, contrariamente a Pulckrose que la noción del niño sobre conceptos histórico-sociales es más bien estática, sin posibilidad de cambio y sólo hasta el período del pensamiento formal en el niño, éste comienza a vislumbrar un mundo distinto.

---

[26] Definición de "Concepto" en: DICCIONARIO DE FILOSOFÍA. Panamericana Editorial, Santa fe de Bogotá, Colombia, 1998. p. 89.
[27] Henry Pulckrose.Op. cit., p. 101.
[28] Ibíd., p. 102.

Aún así, conceptos tales como *"cronología, cambio y continuidad, causa y efecto; la capacidad de sopesar los datos, de mostrarse escéptico y de identificarse con personas de un tiempo pasado"*[29] y que son necesarios para la reflexión histórica, pueden evolucionar favorablemente si se trabaja sobre la base de la apropiación de conocimientos, cuando éstos cobran un sentido para el alumno.

En este sentido, es necesario convertir el conocimiento histórico en "nuestro" –del alumno y de nosotros los profesores- y establecer una relación personal con él; de esta manera, el conocimiento se hará significativo para el alumno y difícilmente podrá olvidarlo cuando ya forma parte de él.

El desarrollo de conceptos se da en el niño a partir de ciertas destrezas que debe poner en práctica en el momento de revisar los contenidos históricos que se pretendan trabajar en clase; por ejemplo:

- Descubrir información a través de una variedad de fuentes, ya sean libros, mapas, objetos antiguos, edificios, narraciones de gente mayor, entre otras.

- Observar y escuchar con atención, así como anotar lo que consideren importante de lo que se observa o escucha.

- Registrar esas observaciones de muy distintos modos, como lo es el dibujo, la pintura, la escritura –ya sea en forma de escrito científico o narrativa, prosa o verso-, la grabación de imágenes, la fotografía, la elaboración de maquetas, etc.

- Traducir la información obtenida de cierta forma para presentarla de otro; por ejemplo la descripción de un objeto observado o la representación teatral de hechos históricos tomados de algún texto.

- Seleccionar, organizar y presentar ante el grupo la información para comprobar ideas o teorías.

- Recordar información previamente aprendida.

[29] Ídem.

Todas estas destrezas se van adquiriendo con la confianza que le da al niño saber que lo que estudia, investiga y analiza forma parte de su propio pasado y que el maestro trabaja a su lado apoyándolo en el desarrollo de las mismas.

Es importante señalar que los conceptos históricos por el niño aprendidos, les ayudan a comprender de manera más eficaz los valores que se encuentran inmersos en la sociedad actual, y los posibilita a enjuiciar cuestiones contemporáneas con claridad “histórica” y sin prejuicios; esto les permitirá elegir qué tipo de sociedad es la quieren para vivir y se sabrán parte importante en la transformación de la misma.

Al tiempo que los alumnos adquieren conceptos, es necesario enseñarles a utilizar el lenguaje que les permita compartir sus ideas y puntos de vista con otros alumnos; así que es importante que utilicen los términos propios y frases especializadas de la historia en tanto disciplina académica. Si estimulamos a los alumnos a utilizar términos como “época”,”poder”, “reforma”, “justicia”, será más fácil para ellos entender que cada palabra tiene un significado claro y específico, como dice Pulckrose *el medio conforma el mensaje.*

Finalmente, recapitulemos un poco sobre la actitud que el maestro debe tener frente al alumno basando sus estrategias de enseñanza en la didáctica crítica: Recordemos que el maestro debe asumirse como parte integrante del grupo y aprender de sus alumnos lo mismo que ellos aprenden de él; esta relación de horizontalidad, permitirá que el alumno adquiera los conceptos y destrezas que le son necesarios para la comprensión de los fenómenos histórico-sociales en un marco de respeto, donde posiblemente se aprenda a partir del ensayo y error pero que finalmente llevará al alumno –y al grupo- a la comprensión de procesos que le permitirán interrogar al pasado en la búsqueda de la comprensión de su presente desde una lógica que recupera al sujeto -individual o colectivo-, en relación con su realidad y de posibilidad constructora de conocimiento lo cual les permitirá abrirse espacios de reflexión-acción sobre su entorno para construir; con la responsabilidad que esto implica. De esta forma es como se da la conciencia histórica.

CAPÍTULO 3:

LA PRÁCTICA DE UN ENFOQUE CRÍTICO

En la historia se hace lo que es
históricamente posible,
y no lo que quisiéramos hacer.

Paulo Freire

3.1 Tipo de proyecto (y características)

Ya en el primer capítulo del presente trabajo planteé cuáles eran las razones para elegir como tema *la enseñanza de la historia...* y desarrollar mi proyecto en torno al mismo; ahora bien, este proyecto es de intervención pedagógica, como a continuación se explicita:

Caracterización del proyecto de intervención pedagógica

En cuanto al contenido, primero debemos tener claro que todo proyecto debe considerar la transformación de la práctica docente conceptualizando al maestro como formador.

Es importante saber que el proyecto de intervención pedagógica se limita a abordar los contenidos escolares, dado que es de orden teórico-metodológico y plantea la necesidad de elaborar propuestas relacionadas con la construcción de metodologías didácticas.

Por estas razones, en el proyecto de intervención pedagógica los contenidos escolares se abordan desde:

- La disciplina en el proceso de construcción del conocimiento como elemento dentro del aprendizaje;

- El planteamiento de problemas que hacen referencia hacia el currículum y se concretan en planes de estudios, programas, libros de texto, asociado a contenidos emergentes en el salón de clase;

- La recuperación del saber docente desde una reconstrucción conceptual y la novela escolar de la formación de cada maestro.

En cuanto a la metodología del proyecto de intervención pedagógica, su objetivo es

> *"el conocimiento de los problemas delimitados y conceptualizados, como también, la actuación de los sujetos en el proceso de su evolución y cambio que pueda derivarse de él.*
>
> *Considerando que la intervención recupera la implicación del sujeto en los procesos de enseñanza-aprendizaje se utiliza como estrategia metodológica la novela escolar y se constituye, entre otras cosas, a través de:*
>
> *a) Identificación con esquemas de aprendizaje que reproducen "ciertas habilidades y conocimientos de los contenidos".*
> *b) Identificación con modelos docentes, ya sea mitificándolos, negándolos o recuperando parcialmente alguno de sus elementos.*
> *c) Proyección de modelos de valores aprendidos en la escuela hacia fuera.*
> *d) Vínculos con conocimientos, formas de sentir y expresar contenidos escolares.*
> *e) Vínculos con formas de socialización entre iguales y en relación al profesor.*
>
> *La novela como estrategia metodológica, se delimita por un tiempo y un espacio determinados, pues ambos son componentes fundamentales de la intervención pedagógica; definida la metodología, es importante recordar que la problematización es el punto de partida en el proceso de construcción del proyecto de intervención pedagógica"*[30].

De mucha utilidad durante el ciclo escolar anterior, fue el apoyo de dos alumnas en la recopilación de las experiencias del grupo a lo largo de ese año, así como la redacción –por mi parte- de momentos que me resultaron particularmente significativos durante el desarrollo de mi trabajo con ese grupo, ayudándome a conformar paso a paso, el plan de trabajo que llevaría a cabo durante el siguiente ciclo.

---

[30] Lectura "Proyecto de intervención pedagógica" en HACIA LA INNOVACIÓN. Antología UPN, LE-94, México. pp. 131-135.

3.2 Estrategias metodológicas para la enseñanza de la historia

En este apartado, se pretende explicar cómo –a partir de ciertas estrategias metodológicas- se puede "recuperar", en la enseñanza, la *conciencia histórica* como presente potencial en la formación de alumnos autónomos, concientes de sus deseos, sueños y emociones como aspectos dinamizadores de procesos transformativos de la realidad.

Ya se ha mencionado en párrafos anteriores cuál es la forma en la que se puede desarrollar la adquisición de conceptos históricos en el niño; así mismo, cuáles son las destrezas que apoyan ese desarrollo del pensamiento conceptual y la necesidad de alentarlas; pues bien, ahora se presentan algunos ejemplos de estrategias para trabajar con los alumnos, es importante resaltar que la intención de aplicarlas se desprende de la estrecha relación que encuentro entre lo que en ellas se propone y la intención final de la alternativa; de ninguna manera se asumen como las únicas o las mejores; simplemente se entienden como las herramientas que se aplicarán para, insisto, iniciar en el despertar de un reconocimiento propio y del surgimiento de una *conciencia histórica* en los alumnos.

Estas estrategias han sido recuperadas de trabajos como los de Elena Martín, Henry Pulckrose y otros autores que se han ocupado del análisis de la enseñanza de la historia en la escuela primaria[31] :

Estrategias-secuencia:

Por ejemplo,

1. Debatir el orden en el que se realiza una actividad simple como bañarse, vestirse, comprar algo. Aquí se pueden explorar modos de presentar esta actividad, ya sea verbalmente o por medio de dibujos.

[31] Martín, Elena y otros en la antología de la UPN: CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA PRIMARIA; México, LE-94 pp. 131-135.

2. Establecer la secuencia de la jornada escolar y de las jornadas individuales de cada niño y cómo éstas encajan en la anterior.

3. Organizar un juego de secuencia como ordenar una serie de fotografías de personajes en orden cronológico o establecer relaciones secuenciales entre una serie de objetos presentados al grupo.

4. Continuar las discusiones basadas en estudios locales o con la exploración física del entorno inmediato.

5. Realizar juegos de secuencias con tarjetas de imágenes relacionadas entre sí animando a los alumnos a relacionarlas y a establecer secuencias espacio-temporales.

Líneas cronológicas

1. Montar una cronología en torno a la clase, complementándola con fotografías o dibujos de los propios alumnos.

2. Cronología personal: Aquí, cada alumno elabora su propia línea cronológica eligiendo hasta donde quiere abarcar (en períodos de la historia propia o familiar) y alentándolo para retroceder hasta donde pueda en el tiempo.

3. Línea del tiempo: Este recurso ya es conocido en todas las escuelas aunque rara vez es aplicado para la explicación de períodos históricos, aquí, dependiendo del periodo a señalar (la clase decide desde donde empieza su línea) se consiguen recortes, dibujos e ilustraciones que se quieran señalar y se van pegando a la línea del tiempo mientras se comparan las diferencias entre uno y otro períodos (se puede iniciar con las diferencias en el vestir e ir elevando la dificultad en la observación y la comparación hasta llegar a comparar sistemas político-sociales).

4. Cajas cronológicas: Aquí se inicia preguntando a los alumnos cuáles serían los tres objetos más importantes que les gustaría llevar si viajaran al futuro, de ahí se parte para la elaboración de cajas con objetos pertenecientes al pasado. se pueden elaborar cajas que solamente traten de un aspecto en particular, como cajas de tecnología, de arte o de moda.

Diagramas cronológicos

En ellos se hace uso de la identificación histórica a partir de la interpretación de testimonios materiales como pueden ser unas ruinas o las diversas reconstrucciones sufridas por algún edificio a lo largo del tiempo. En el diagrama se ilustran esas modificaciones o se señalan los cambios habidos en un lugar.

La imaginación como recurso para continuar narraciones de hechos desde la perspectiva del espectador

Aquí se cuentan historias inconclusas que los niños terminarán o se presentan películas a las que los alumnos deberán cambiar el final, con ello se estimula la imaginación y la capacidad de armar secuencias lógicas.

Los juegos de simulación

Son reproducciones de acontecimientos de la vida real en las que se elimina la información irrelevante, se secuencian los pasos y se permite a los alumnos ser los actores de la situación, enfrentándolos a la necesidad de tomar decisiones reales y valorar sus resultados.

El debate

En esta actividad, se divide al grupo en dos equipos y se les presenta el tema a debatir; posteriormente, se pide a cada equipo defender una posición determinada para convencer con sus argumentos al resto del grupo de que ellos tienen la

razón; esta estrategia, además de enfrentarlos a la necesidad de explicar un punto de vista con sus propias palabras y hacerlo suyo, fomenta actitudes de respeto, comprensión, tolerancia, solidaridad y responsabilidad.

¡A telegrafiar la historia!

Con esta estrategia, los alumnos localizan las ideas principales de un texto, elaboran una síntesis y redactan un telegrama, lo que les ayuda a clasificar, discriminar y sintetizar información, al tiempo que el análisis de ese fragmento del pasado les posibilita entender ciertos problemas del presente y así ayudar a encontrarles solución.

La historia a través de estudios familiares

Para esta estrategia se pide la participación de la gente mayor, a la que se invita a narrar alguna anécdota de su juventud o a explicar cómo era la vida en su época, esto proporciona una idea de la importancia de las raíces que cada individuo tiene en la comunidad local, nacional e internacional, al tiempo que denota la continuidad de la raza humana.

El cine como recurso

Esta es una aproximación recreativa al pasado de las sociedades desde distintos ángulos, el cual, sabiendo utilizarlo, puede generar innumerables espacios para el análisis, la crítica y la discusión entre los miembros del grupo.

Como se puede observar, estas estrategias, aplicadas durante el desarrollo no sólo de la clase de historia, permiten al alumno ir estructurando un tipo de pensamiento menos estático y le ayuden a establecer relaciones dinámicas, de constante búsqueda y creación con otros miembros del grupo; y al mismo tiempo, le ayudan a redefinir su propia relación con la historia.

Como se puede observar, estas estrategias, aplicadas durante el desarrollo no sólo de la clase de historia, permiten al alumno ir estructurando un tipo de pensamiento menos estático y le ayuden a establecer relaciones dinámicas, de constante búsqueda y creación con otros miembros del grupo; y al mismo tiempo, le ayudan a redefinir su propia relación con la historia.

Ahora bien ¿Cómo se incorporan elementos de la didáctica crítica a partir de la aplicación de estrategias como las anteriormente enunciadas? O mejor aún ¿Cómo se concatenan didáctica crítica y estrategias para lograr el propósito enunciado en la delimitación del problema?

cuando pretendemos hacer mejor nuestro trabajo, recurrimos a las diversas propuestas psicopedagógicas desde las cuales pretendemos construir caminos para optimizar los procesos en el aula, sin embargo, aún en este esfuerzo, tendemos a despojar a las propias propuestas a las que recurrimos de su integridad y enajenándolas del contexto en que son construidas las mutilamos y de ellas seleccionamos sólo aquello que nos parece puede facilitar la transmisión del conocimiento en el aula y al hacer un uso fragmentario de tales propuestas desde un enfoque instrumental las despojamos de su valor y las reducimos a un carácter técnico-utilitarista, pero además, implica una caracterización del propio conocimiento, que por cierto no nos damos a la tarea de cuestionar. Esto también tiene que ver con la forma como pensamos la escuela y condiciona de la misma manera nuestra forma de ver la relación áulica.

Entre el *qué enseñar* y el *cómo* enseñar invertimos una gran cantidad de esfuerzos, sin que se nos ocurra, de vez en vez, explorar la naturaleza de aquello que nos empeñamos en enseñar, o mejor todavía, tener en cuenta el sentido que todo esto puede significar a *quién* le pretendemos enseñar; por otro lado, tampoco cuestionamos los vínculos a partir de los cuales organizamos el trabajo en el aula. Dadas estas condiciones, me parece necesario que nos planteemos la tarea de profundizar sobre las implicaciones de nuestro quehacer y sus factores

constitutivos. Partiendo de la idea de que las relaciones sociales no son una producción natural, sino una construcción histórica, que se llevan a cabo en la es necesario preguntarnos ¿Cómo vemos la escuela y cómo nos vemos en nuestra labor dentro de ella? ¿Cómo estamos asumiendo el conocimiento? ¿Cómo concebimos a ese *otro,* nuestro alumno, en nuestra relación áulica? ¿Desde dónde se constituye nuestro quehacer? ¿Cómo opera la visión del proceso enseñanza-aprendizaje centrada en las estrategias, y en las técnicas?

Tal problema supone una visión concreta de la escuela y su labor, una concepción específica del conocimiento y particularmente define y condiciona una forma de relación áulica, es decir, una forma de entender nuestro encuentro con los estudiantes y la forma de relacionarnos con ellos. De hecho, me parece que desde este lugar se determina cómo asumimos a nuestros alumnos en la relación que establecemos en el aula y se configuran los esquemas que implantamos en esta relación. A todo esto subyace una lógica de razonamiento que sustenta nuestro quehacer, lo cual implica el reconocimiento de estas condiciones como una construcción social, como una articulación compleja de procesos en movimiento que devienen como producción de la acción humana. Evidentemente que este enfoque nos aleja de la visión que supone la práctica educativa como una acción neutral, natural y anquilosada. Nos remite a los ámbitos de reproducción pero también a los de ruptura.

Cada propuesta del tipo que sea, conlleva implícita una concepción de éste -por decirlo de alguna manera- aun en el caso de que ni siquiera sea mencionado. Es decir, que aun en el caso de que no se haga de manera explícita, en cada discurso subyace una manera de concebir el conocimiento; en el caso que nos ocupa, la aplicación de estas estrategias conlleva una forma de pensar y pensarse diferente dentro del espacio áulico, significa romper con las relaciones de poder que se gestan desde fuera y que se reproducen dentro del aula, la idea de que sean los alumnos-sujetos quienes de manera libre decidan *qué* y *cómo* trabajar las estrategias que se presentan; aquí la tarea del maestro –mi tarea- será la de

coordinar el trabajo que se realice bajo la premisa de las actividades a realizar y los tiempos fijados para las mismas se respetarán en la medida en que los

alumnos consideren que es factible; ya que, si somos congruentes con las tesis que hemos planteado, y la intención de nuestra propuesta alternativa, tendremos que reconocer que son los alumnos –y no otros- quienes tienen la responsabilidad de asumir la construcción de su propio conocimiento.

Esto nos lleva a otra reflexión: ¿Hacia dónde se desplaza el poder en un enfoque como el que estamos planteando? Me parece que una visión que se centra en el sujeto y que pone el énfasis en el proceso colectivo de construcción, necesariamente le da poder al espacio áulico. Es una visión que traslada el poder a las personas y a su quehacer colectivo. Es una propuesta en la cual el sujeto se hace cargo de sí mismo y de su proceso. En suma, es una propuesta que dota de poder al sujeto. Pienso que este sería un principio básico para instituirse como un espacio alternativo, libertario, democrático, de ruptura, generativo y potenciador. Sería una necesaria condición para potenciar al sujeto. Y es, precisamente el sentido que le da la didáctica crítica a las actividades que se irán desarrollando a lo largo del curso dentro de nuestro espacio de aprendizaje y de poder: El aula.

3.3 Cronograma

Para la fase de aplicación de la alternativa de innovación, se planeó un cronograma para delimitar los tiempos específicos en que se habría de trabajar el proyecto dentro del grupo; sobre todo, considerando que éste solamente puede ocupar un tiempo determinado dentro de la jornada escolar, pues el resto, seguiría siendo ocupado por las otras asignaturas de la currícula. Es importante mencionar que aproveché al máximo no sólo el horario asignado, sino que, tomando en cuenta que el horario de talleres, a pesar de que se basa primordialmente en trabajar actividades que tienen como núcleo integrador el juego, dentro de algunos proyectos pude trabajar mis actividades como la

cronología personal y el árbol cronológico familiar; mismas que me fueron de gran utilidad y apoyo en la aplicación de mi proyecto.

Cronograma 2002 - 2003

ACTIVIDADES	SEPT	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB
- ELABORAR EL MURAL DE LA VIDA COTIDIANA - ENTREVISTA IMAGINARIA A ALGUNO DE LOS INICIADORES DE LA REVOLUCIÓN DE INDEPENDENCIA	✓					
- ELABORACIÓN DE UN DIAGRAMA CRONOLÓGICO.	✓					
ANALIZAR LOSTEXTOS DEL LIBRO DEL ALUMNO "CONTRA LA ESCLAVITUD" Y "DEL PENSAMIENTO DE MORELOS"Y COMPARARLOS CON LOSARTÍCULOS 2 Y 39 DE LACONSTITUCIÓN POLÍTICA PARA ESTABLECER UNA COMPARACIÓN Y ARMAR UN DEBATE EN CLASE.	✓					
-ELABORACIÓN DE UNA HISTORIETA SOBRE LA LUCHA DE INDEPENDENCIA		✓				
- ELABORACIÓN DE UN DIAGRAMA CRONOLÓGICO.		✓				
- ELABORACIÓN DE UN PERIÓDICO CON LA INFORMACIÓN MÁS RELEVANTEDE LA ÉPOCA.		✓	✓	✓	✓	✓
- REALIZACIÓN DE "NOTICIERO DE LA HISTORIA" POR EQUIPOS.			✓			
- REALIZACIÓN DE "ELECCIONES" EN EL SALÓN A PARTIR DE UN JUEGO DE SIMULACIÓN.				✓		
- ESTRATEGIA "¡A TELEGRAFIAR LA HISTORIA!"					✓	
PELÍCULA "MEXICANOS AL GRITO DE GUERRA" -DISCUSIÓN GRUPAL					✓	
- RALLY DE LA HISTORIA						✓

3.4 Plan de trabajo

Para llevar a cabo esta propuesta, se elaboró un Plan de Trabajo que contempló las siguientes fases:

1. Los propósitos (generales y particulares).
2. Las acciones que se llevaron a cabo.
3. Las estrategias.
4. Los recursos.
5. Tiempo en que se pretenden lograr los propósitos.
6. Forma en que se aplicaría la evaluación y se haría el seguimiento correspondiente de las fases.

La idea central, es que, sobre la base del propósito central de la propuesta, se revisaran los contenidos programáticos del área de historia en 6º grado y se definieran los propósitos que se pretendían alcanzar; es preciso señalar que para ser congruente con lo antes expuesto, era importantísimo hacer partícipes a los alumnos del propósito general e invitarles a organizar los temas de acuerdo a sus propios intereses y necesidades, lo que dio como consecuencia, que hubieran algunas modificaciones; asimismo, el grado de compromiso y participación de los alumnos, así como algunos imprevistos surgidos en el transcurso de esos meses, fueron decisivos en la prolongación (en tiempo) de algunas de las actividades, situación que se especificará en el capítulo siguiente.

Se elaboró además, una dosificación mensual de los contenidos para distribuir correctamente las actividades a realizar; es importante recalcar que tanto cronograma como plan de trabajo, sufrieron modificaciones que, sin embargo, no afectaron sustancialmente el propósito del proyecto.

Dosificación de los contenidos y propósitos a alcanzar por mes, según el programa oficial

PROPÓSITOS	SEPTIEMBRE				OCTUBRE			
	1ª semana	2ª semana	3a semana	4a semana	1ª semana	2ª semana	3a semana	4a semana
QUE EL ALUMNO RECONOZCA Y ANALICE LAS DESIGUALDADES SOCIALES Y POLÍTICAS A FINES DEL VIRREINATO Y OTRAS CAUSAS QUE DIERON ORIGEN A LA GUERRA DE INDEPENDENCIA.	ANTECE-DENTES DE LA INDE PENDEN-CIA: - IDEAS DE LA ILUSTRA-CIÓN Y SU INFLUEN-CIA	-LA INVA-SIÓN NAPO-LEÓNICA A ESPAÑA Y LA POLÍTICA DE LOS DOMINIOS ESPAÑOLES EN AMÉRICA	-DESCON TENTO Y DESI-GUALDAD SOCIAL Y POLÍTICA EN LA SOCIEDAD NOVO-HISPANA. -EL NACIO-NALISMO CRIOLLO.	-GESTA-CIÓN DEL MOVI-MIENTO INDEPEN-DIENTE EN MÉXI-CO E INI-CIO DE LA LUCHA ARMADA.	IDEARIO POLÍTICO SOCIAL DE LOS INSUR-GENTES: ABOLI-CIÓN DE LA ESCLA-VITUD ENTRE OTROS.	CONSU-MACIÓN DE LA INDEPEN-DENCIA: -LA CONSTI-TUCIÓN DE CÁDIZ Y REACCIO-NES EN LA NUEVA ESPAÑA.	VICENTE GUERRE-RO Y LA RESIS-TENCIA INSUR-GENTE EN EL SUR.	EL PLAN DE IGUALA, LOS TRATA-DOS DE CÓRDO-BA Y EL FIN DE LA GUERRA DE INDEPEN-DENCIA.

PROPÓSITOS	NOVIEMBRE				DICIEMBRE			
	1ª semana	2ª semana	3a semana	4a sem. y 1ª de Dic.	1ª semana	2ª semana	3a semana	4a semana
QUE EL ALUMNO: RECONOZCA DIFERENTES TENDENCIAS POLÍTICAS DESDE LOS PRIMEROS AÑOS DE LA INDEPENDENCIA HASTA LA REFORMA (PROYECTOS FEDERALISTAS Y CENTRALISTAS). **IDENTIFIQUE Y ANALICE LOS PROBLEMAS INTERNOS Y LOS CONFLICTOS INTERNACIONALES QUE DIFICULTABAN LA CONFORMACIÓN DE UNA NACIÓN.** **ANALICE LOS CONTENIDOS DE LOS PROYECTOS LIBERAL Y CONSERVADOR Y SUS DIFERENCIAS.**	-LOS EFECTOS ECONÓMICOS DE LA GUERRA DE INDEPENDENCIA Y LOS OBSTÁCULOS PARA ORGANIZAR EL PAÍS. - EL IMPERIO DE ITURBIDE.	- EL TRIUNFO DEL PROYECTO REPUBLICANO. EL CONGRESO CONSTITUYENTE Y LA CONSTITUCIÓN DE 1824.	- LUCHAS INTERNAS Y DEBILIDAD DE LOS PRIMEROS GOBIERNOS - LA PRIMERA REFORMA LIBERAL.	- LOS CONFLICTOS INTERNACIONALES Y LAS PÉRDIDAS TERRITORIALES. LA DEUDA EXTERNA Y LA GUERRA DE LOS PASTELES LA INDEPENDENCIA DE TEXAS Y SU ANEXIÓN A ESTADOS UNIDOS.	- LA GUERRA CONTRA ESTADOS UNIDOS Y LA RESISTENCIA MEXICANA. LOS TRATADOS DE GUADALUPE HIDALGO Y LA PÉRDIDA DEL TERRITORIO.	- LAS IDEAS DE LOS LIBERALES Y LOS CONSERVADORES. LA DICTADURA DE SANTA ANNA Y LA REVOLUCIÓN DE AYUTLA. - LA CONSTITUCIÓN DE 1857.		

PROPÓSITOS	ENERO				FEBRERO			
	1ª semana	2ª semana	3a semana	4a semana	1ª semana	2ª semana	3a semana	4a semana
ANALICE LAS CIRCUNSTANCIAS QUE PROPICIARON LA GUERRA DE REFORMA, LA INTERVENCIÓN FRANCESA Y EL IMPERIO DE MAXIMILIANO, **COMPRENDA LA IMPORTANCIA DEL LEGADO LIBERAL.** **RECONOZCA LAS PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LA VIDA SOCIAL EN MÉXICO Y LOS AVANCES DE LAS CIENCIAS Y ARTES.**	- LA GUERRA DE TRES AÑOS Y LAS LEYES DE REFORMA	- LA INTERVEN-CIÓN Y EL IMPERIO DE MAXIMILIA-NO.	-SOCIE-DAD Y CULTURA EN LA PRIME-RA MITAD DEL SIGLO XIX.					

Plan de trabajo y programa de actividades

PROPÓSITOS	ESTRATEGIAS	RECURSOS	TIEMPO	EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO
BLOQUE I **LA INDEPENDENCIA:** RECONOCER Y ANALIZAR LAS DESIGUALDADES SOCIALES Y POLÍTICAS A FINES DEL VIRREINATO, ASÍ COMO OTRAS CAUSAS QUE DIERON ORIGEN A LA LUCHA DE INDEPENDENCIA.	- ELABORAR EL MURAL DE LA VIDA COTIDIANA - ENTREVISTA IMAGINARIA A ALGUNO DE LOS INICIADORES DE LA REVOLUCIÓN DE INDEPEN-DENCIA	- PAPEL CRAFT. - DIBUJOS, RECORTES, ESTAMPAS, TROZOS DE TELAS U OTROS MATERIALES - RESISTOL Y CINTA CANELA. -PINTURA DIGITAL. -RECORTES DE LETRAS. -PAPEL, LÁPICES Y BOLÍGRAFOS	CUATRO SESIO-NES DURAN-TE LA PRIMERA SEMANA DE SEPTIEM-BRE DEL 2002	OBSERVACIÓN DIRECTA, LISTA DE COTEJO, FICHAS DE EVALUACIÓN POR EQUIPOS, EVALUACIÓN REFLEXIVA GRUPAL Y EVALUACIÓN DE CONTENIDOS
IDENTIFICAR LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS DISTINTAS ETAPAS DE LA LUCHA.	- ELABORACIÓN DE UN DIAGRAMA CRONOLÓGICO.	-MAPAS DE LA REPÚBLICA MEXICANA, COLORES Y SELLOS.	TRES SESIONES	OBSERVACIÓN DIRECTA, LISTA DE COTEJO, FICHAS DE EVALUACIÓN POR EQUIPOS, EVALUACIÓN REFLEXIVA GRUPAL Y EVALUACIÓN DE CONTENIDOS

ESTABLECER LA RELACIÓN QUE SE GENERA EN EL MOVIMIENTO DE ILUSTRACIÓN Y EL QUE SE EXPRESA EN EL MOVIMIENTO INSURGENTE: SUS IDEALES Y PROYECTOS, ASÍ COMO LOS ELEMENTOS QUE PERMITEN LA CONFORMACIÓN DE UNA NACIÓN INDEPENDIENTE.		-ANALIZAR LOS TEXTOS DEL LIBRO DEL ALUMNO “CONTRA LA ESCLAVITUD” Y “DEL PENSAMIENTO DE MORELOS” Y COMPARARLOS CON LOS ARTÍCULOS 2 Y 39 DE LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA PARA ESTABLECER UNA COMPARACIÓN Y ARMAR UN DEBATE EN CLASE. -ELABORACIÓN DE UNA HISTORIETA SOBRE LA LUCHA DE INDEPENDENCIA	-LIBRO DE HISTORIA, MATERIAL BIBLIO-GRÁFICO ADICIONAL, LA CONSTI-TUCIÓN POLÍTICA DE MÉXICO. -PAPEL, RE-CORTES, COLORES, TIJERAS, RESISTOL.	TRES SESIONES	OBSERVACIÓN DIRECTA, LISTA DE COTEJO, FICHAS DE EVALUACIÓN POR EQUIPOS, EVALUACIÓN REFLEXIVA GRUPAL Y EVALUACIÓN DE CONTENIDOS

BLOQUE II **DE LA INDEPENDENCIA A LA REFORMA:** RECONOCER LAS DIFERENTES TENDENCIAS POLÍTICAS QUE SE MANIFIESTAN DESDE LOS PRIMEROS AÑOS DE VIDA INDEPENDIENTE HASTA LA REFORMA Y QUE SE EXPRESAN A TRAVÉS DE LOS PROYECTOS DE LOS FEDERALISTAS Y LOS CENTRALISTAS.	-ELABORACIÓN DE UN DIAGRAMA CRONOLÓGICO. -ELABORACIÓN DE UN PERIÓDICO CON LA INFORMACIÓN MÁS RELEVANTE DE LA ÉPOCA.	-PAPEL, RE-CORTES, COLORES, TIJERAS, RESISTOL. -GELATI-NÓGRAFO Y STENCILES	CUATRO SESIONES	OBSERVACIÓN DIRECTA, LISTA DE COTEJO, FICHAS DE EVALUACIÓN POR EQUIPOS, EVALUACIÓN REFLEXIVA GRUPAL Y EVALUACIÓN DE CONTENIDOS
IDENTIFICAR Y ANALIZAR LOS PROBLEMAS INTERNOS Y LOS CONFLICTOS INTERNACIONALES QUE DIFICULTABAN LA CONFORMACIÓN DE UNA NACIÓN.	- REALIZACIÓN DE “NOTICIERO DE LA HISTORIA” POR EQUIPOS.	- TODOS LOS MATERIALES DISPONIBLES EN EL SALÓN PARA AMBIENTAR SU NOTICIERO	CUATRO SESIONES	OBSERVACIÓN DIRECTA, LISTA DE COTEJO, FICHAS DE EVALUACIÓN POR EQUIPOS, EVALUACIÓN REFLEXIVA GRUPAL Y EVALUACIÓN DE CONTENIDOS
ANALIZAR EL CONTENIDO DEL PROYECTO LIBERAL DE JUÁREZ Y LA CONSTITUCIÓN DE 1857 Y SUS DIFERENCIAS CON EL PROYECTO	- REALIZACIÓN DE “ELECCIONES” EN EL SALÓN A PARTIR DE UN JUEGO DE SIMULACIÓN.	-PAPEL, RE-CORTES, COLORES, TIJERAS, RESISTOL.	CUATRO SESIONES	OBSERVACIÓN DIRECTA, FICHAS DE EVALUACIÓN POR EQUIPOS, EVALUACIÓN REFLEXIVA GRUPAL Y EVALUACIÓN DE

CONSERVADOR.				CONTENIDOS
INVESTIGAR SOBRE LAS REBELIONES POPULARES QUE SE DIERON EN LA ÉPOCA.	-ESTRATEGIA “¡A TELEGRA-FIAR LA HISTORIA!”	-LIBROS DE CONSULTA, HOJAS, LÁPICES Y BOLÍGRAFOS	CUATRO SESIONES	FICHAS DE EVALUACIÓN POR EQUIPOS, Y EVALUACIÓN DE CONTENIDOS
ANALIZAR LAS CIRCUNSTANCIAS QUE PROPICIARON LA GUERRA DE REFORMA, LA INTERVENCIÓN FRANCESA Y EL IMPERIO DE MAXIMILIANO.	-PELÍCULA “MEXICANOS AL GRITO DE GUERRA” -DISCUSIÓN GRUPAL	-TELEVISIÓN, VIDEO Y CINTA.	TRES SESIONES	OBSERVACIÓN DIRECTA, LISTA DE COTEJO, FICHAS DE EVALUACIÓN POR EQUIPOS, EVALUACIÓN REFLEXIVA GRUPAL Y EVALUACIÓN DE CONTENIDOS
ANALIZAR Y COMPARAR EL IDEARIO LIBERAL CON LA POLÍTICA ACTUAL.	-RALLY DE LA HISTORIA	-SOBRES, PAPEL, LÁPICES, PISTAS, LLANTAS, ETC.	CUATRO SESIONES	OBSERVACIÓN DIRECTA, LISTA DE COTEJO, FICHAS DE EVALUACIÓN POR EQUIPOS, EVALUACIÓN REFLEXIVA GRUPAL Y EVALUACIÓN DE CONTENIDOS

RECONOCER LAS PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LA VIDA COTIDIANA EN ESA ÉPOCA Y LOS AVANCES EN LA CIENCIA Y LAS ARTES.		-POR EQUIPOS, ELABORACIÓN DE GUIÓN TEATRAL Y PRESENTACIÓN ANTE EL GRUPO COMO TEATRO DE SOMBRAS.	-CARTULINA NEGRA, DIUREX, PALOS, SÁBANAS, ETC.	CUATRO SESIONES	OBSERVACIÓN DIRECTA, LISTA DE COTEJO, FICHAS DE EVALUACIÓN POR EQUIPOS, EVALUACIÓN REFLEXIVA GRUPAL Y EVALUACIÓN DE CONTENIDOS

CAPÍTULO 4:

BALANCE NECESARIO PARA UNA NUEVA OPCIÓN

Caminante no hay camino,
Se hace camino al andar

Antonio Machado

4.1 Aplicación de la alternativa

Como puede verse en el cronograma de actividades, se dio un espacio muy amplio para la aplicación de las actividades planeadas; sin embargo, hubo que reajustar algunas fechas a partir de los imprevistos y, también es importante mencionarlo, sobre la base del interés de los alumnos hubo actividades que se alargaron; un ejemplo de esto, fueron las campañas electorales donde los alumnos se interesaron por presentar un buen programa de gobierno y por implementar campañas que les atrajeran un mayor número de votantes.

Cada actividad significó un reto tanto para los alumnos como para mí, pues la planeación llevó un papel significativo en cada actividad. Por otra parte, los alumnos se mostraron interesados en la organización y ejecución de los ejercicios propuestos y jugaron un papel importante en la modificación de algunos de ellos.

Algunos productos que se lograron fueron de gran ayuda para continuar con la aplicación de los trabajos subsecuentes, como lo fue la historieta de la Independencia y la presentación de los “noticieros de la historia” presentados por cada equipo de trabajo, donde cada alumno se esforzó por presentar un “show” ameno y divertido, pero sin olvidar la parte fundamental, que era la presentación de los hechos históricos que se les entregaron para su presentación ante el grupo.

Por último, es importante recalcar que, a pesar de que hubo alumnos que en un principio se mostraron reacios a participar, o que bloqueaban el trabajo grupal con su falta de empeño y actitudes de desdén o de burla, finalmente se integraron al trabajo, aunque los avances en ellos mostrados, no fueron los mismos que los del resto de sus compañeros.

4.2 Análisis, discusión e interpretación de resultados

Para iniciar este apartado, debo mencionar que la intención era concluir con la aplicación del proyecto aún después del tiempo señalado en el cronograma con el fin de realizar al final, una mesa redonda donde todos los participantes en este proyecto presentaran ante sus compañeros, sus observaciones, puntos de vista e impresiones; sin embargo, un accidente personal me obligó a alejarme del grupo e impidió que esta actividad final se llevara a cabo; sin embargo, las actividades en sí, resultaron una buena fuente de análisis no sólo para mí sino para los alumnos, quienes pudieron observar, paso a paso, los cambios que experimentaban tanto en su forma de ver la historia, como de abordarla; además de que la realización de las actividades resultó una excelente oportunidad para promover dentro del grupo valores como la solidaridad, el compañerismo, el respeto, la tolerancia y el trabajo entre otros.

En cuanto a los instrumentos de evaluación -pequeños ejercicios de recuperación grupales que, una vez realizados anotaba en un cuadro de doble entrada (ver anexos 3 y 4) lo que lograban los alumnos al término de las sesiones-, es importante mencionar que en un principio se complicó el seguimiento de destrezas y habilidades adquiridas –o no- por los alumnos; pues se anotaron rasgos difíciles de cuantificar en las listas de cotejo grupales; además, también inicié la evaluación de esta fase de mi proyecto con la aplicación de ejercicios que me demostraran los avances obtenidos por cada alumno en lo que se refiere a los contenidos trabajados; sin embargo, ambos instrumentos de evaluación pretendían resultados distintos evaluando rasgos tales como actitudes de los alumnos, contenidos y las acciones que yo misma emprendía en cada etapa, lo cual me generó confusión al no obtener resultados que me permitieran realizar un análisis; por lo cual, decidí rediseñarlos y definir qué iba a evaluar con cada uno, sin intentar establecer una “relación forzada” entre uno y otro instrumento.

Así, considerando estos elementos, y tomando en cuenta que la finalidad del proyecto es el reconocimiento y la apropiación de una *conciencia histórica* por parte de cada uno de los alumnos, concluí que también debía incorporar a la discusión sobre los instrumentos idóneos para la evaluación de la fase de aplicación a los propios alumnos,

> *... puesto que la evaluación es parte integral del proceso de aprendizaje, es preciso contar con el alumno, en la medida en que sea posible hacerlo, a la hora de evaluar su propio aprendizaje...* ya que... *durante los últimos años de escuela, los niños necesitan tomar conciencia del proceso de aprendizaje...*[32]

lo cual nos llevó a elaborar una relación de los rasgos que el grupo consideró que debían tomarse en cuenta para la evaluación; Dividiendo, ahora sí, la evaluación en tres niveles: las actitudes mostradas por los alumnos durante el proceso y que serían revisadas tanto por ellos mismos como por mí (auto evaluaciones, evaluaciones por equipo o grupales y listas de cotejo que yo misma manejaría); el grado de apropiación de los contenidos que se haría basándose en discusiones grupales, evaluaciones individuales o exposición de contenidos ante el grupo (aquí cabrían instrumentos como exámenes a libro abierto, en equipo, global mensual para resolver en casa y trabajos de composición); y por último, la evaluación que yo misma hiciera de mi propio desempeño ante –y con- el grupo (ver muestras en los anexos 5, 6 y 7).

Estas evaluaciones, fueron independientes entre sí y sirvieron para tres propósitos:

El primero, que los alumnos aprendieran a tomar en cuenta su propio desempeño y su actitud frente al trabajo realizado.

El segundo, que los alumnos y yo misma, nos diéramos cuenta de qué tan eficaces habían resultado ser las actividades realizadas en la comprensión y apropiación no

---

[32] WHEELER. “La evaluación”.-El desarrollo del currículo escolar. En APLICACIÓN DE LA ALTERNATIVA DE INNOVACIÓN; Antología UPN. México, LE-94. p. 26

sólo de contenidos, sino también de conceptos que podrían utilizar en otro contexto, o aplicar a situaciones presentes.

El tercero, que revisara si el proyecto de innovación que apliqué fue realmente efectivo; cuáles eran sus fortalezas y cuáles sus debilidades.

A continuación se presentan, de manera global, los rasgos que individualmente fueron observados y evaluados durante la aplicación del proyecto en la gráfica “A". La intención de la misma, es presentar hasta qué punto los alumnos fueron capaces de transformar conductas o concepciones iniciales y superaron problemas relativos a la comprensión de hechos históricos. Cabe mencionar, que además de la aplicación del cuestionario inicial, se realizaron ejercicios como: lectura de pequeños textos donde se solicitaba a los alumnos identificar ideas principales y de apoyo; presentación de mapas conceptuales incompletos junto con un pequeño texto para que los alumnos completaran el mapa, así como breves cuestionarios solicitando a los alumnos definiciones de algunos conceptos que deben usarse en historia; estos ejercicios, hicieron las veces de instrumentos de evaluación diagnóstica que me dieron la pauta para definir desde qué punto arrancaríamos con las actividades planeadas en mi propuesta.

Los números del **eje vertical**, representan el número de alumnos de 0 hasta 20, que son los integrantes del 6º B; en el **eje horizontal**, se muestran, numerados también (del 1 al 4), los rasgos que fueron evaluados durante las diversas fases de aplicación del proyecto y que se muestran de manera global como el número de alumnos que alcanzaron dichos rasgos:

1. Adquisición y desarrollo de destrezas como: analizar textos, identificar ideas principales y de apoyo, elaboración de cuadros sinópticos o mapas conceptuales para auxiliarse en sus lecturas y reportes.

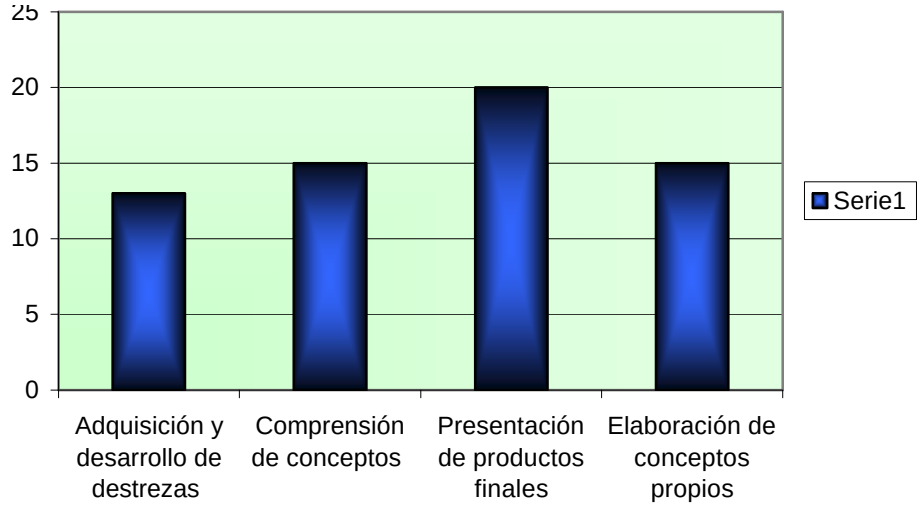
2. Comprensión de conceptos como cronología, cambio y continuidad, causa y efecto, temporalidad.

3. Presentación de productos finales, como elaboración del mural, diagrama cronológico, la historieta, el guión de noticiero y el telegrama de la historia.

4. Elaboración de conceptos propios.

GRÁFICA "A"

de rasgos evaluados durante el proyecto con los alumnos de 6º B



NOTA: Los números del eje vertical representan al número de alumnos del grupo que cubrieron los rasgos que fueron evaluados durante el desarrollo de la propuesta.

Primero que nada, es necesario señalar que los rasgos evaluados tienen como punto de partida y comparación el cero, ya que ninguno de los alumnos del sexto "B" tenían –o aplicaban en su trabajo cotidiano- ninguno de los rasgos que se observan en la gráfica; incluso, en la elaboración de productos finales, el número

de alumnos que concluía un trabajo era muy escaso, se notaba mucha apatía y desinterés en ellos; así, se puede decir que el trabajo inició desde la motivación y la aplicación de pequeñas técnicas que promovieran en los alumnos el interés por la clase. Como podemos observar en la gráfica anterior, en lo que se refiere a la adquisición y desarrollo de habilidades y destrezas, poco más de la mitad de los alumnos alcanzaron un nivel aceptable, esto es, lograron desarrollar en ellos habilidades como el análisis de textos y la identificación de ideas principales, así como la elaboración de cuadros sinópticos o mapas conceptuales; en la comprensión de conceptos, ayudó mucho la adquisición de habilidades para llegar a ésta, por lo que casi el 75% del grupo accedió a ella; y es de resaltar que la variedad de actividades –novedosas y atractivas- dieron como resultado que la presentación de productos finales, como elaboración del mural, diagrama cronológico, la historieta, el guión de noticiero y el telegrama de la historia se cubriera casi al 100%, pues nadie quería quedar excluido en la elaboración de materiales o en la participación por equipos o grupal. Finalmente, en la construcción de conceptos propios, me parece que las discusiones y confrontaciones de ideas resultaron de gran ayuda para ir desarrollando en los niños puntos de vista propios y exponer conceptos que construían después de una serie de cuestionamientos y deducciones que ellos mismos hacían.

En la siguiente gráfica, a la que llamaré Gráfica “B”, se presentan las actitudes evaluadas en los alumnos y, que como veremos a continuación, también sufrieron modificaciones a lo largo del tiempo que se trabajó con este grupo. Antes de presentar los resultados, mencionaré que este grupo estaba catalogado al inicio del curso como el peor de la escuela en cuanto a conducta, disciplina y disposición al trabajo; lo que en un inicio me hizo trabajar mucho en cuanto a estos aspectos para demostrar lo contrario, las reglas fueron elaboradas por todo el grupo al inicio del ciclo escolar y también se establecieron sanciones para aquellos que infringieran esas reglas; al mismo tiempo, el trabajo con la propuesta

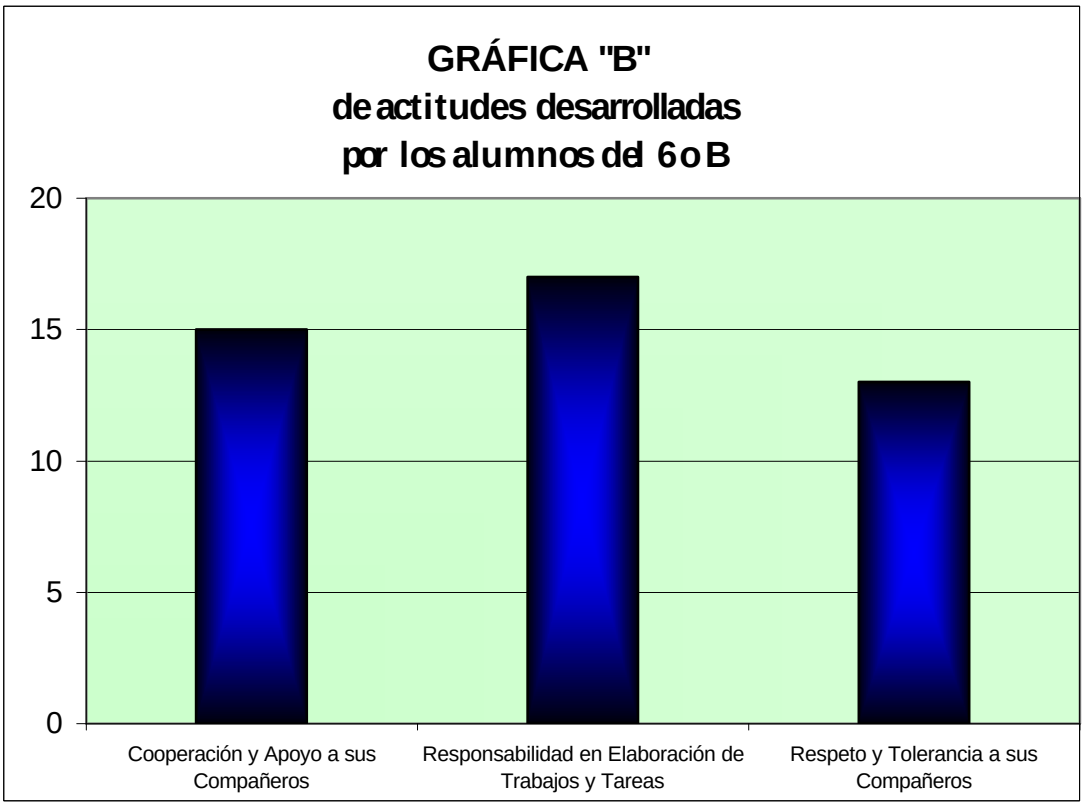
de historia, fue de gran ayuda para resolver los problemas de conducta y de actitud que se veían dentro del grupo.

Como en la anterior, los números del **eje vertical**, representan el número de alumnos de 0 hasta 20; en el **eje horizontal**, se presentan, igualmente numerados del 1 al 3), las actitudes evaluadas, y que son:

1. Cooperación y apoyo a sus compañeros en los trabajos tanto de equipo y grupales como individuales.

2. Responsabilidad en la elaboración de trabajos y tareas.

3. Respeto hacia las ideas de los demás así como tolerancia.



NOTA: Los números del eje vertical representan al número de alumnos del grupo que mostraron un crecimiento significativo en el desarrollo de las actitudes señaladas.

Vemos entonces que en el rubro de cooperación y apoyo a sus compañeros casi el 70% del grupo logró transformar una actitud inicial de poca cooperación en una actitud positiva que se tradujo en buenos resultados en el trabajo; en el caso de la responsabilidad en la elaboración de trabajos y tareas, casi todos los alumnos asumieron con empeño sus tareas, es decir, cambiaron una actitud de desinterés por una de responsabilidad, aunque no todos concluyeran sus trabajos por diversas razones, lo cual no significó propiamente que no tuvieran una actitud responsable hacia el trabajo; finalmente, en lo que respecta al respeto hacia las ideas de los demás y tolerancia, poco más de la mitad del grupo alcanzaron una buena actitud; sin embargo, factores como las costumbres familiares, los prejuicios, la propia actitud inicial de los alumnos de burla hacia sus compañeros, fueron determinantes en los bajos resultados obtenidos en este aspecto; no obstante, me parece que sí fue un logro el conseguir que 12 de 20 alumnos hayan asumido como parte de su conducta social, el respetar puntos de vista distintos –y en ocasiones contrarios- a los propios y ser tolerantes con sus compañeros.

Es importante señalar que tanto los cambios actitudinales como la adquisición y desarrollo de habilidades y conocimientos que fueron alcanzándose durante el desarrollo del proyecto que he presentado, son significativos; sobre todo si se toma en cuenta que del total de alumnos del grupo, al inicio del ciclo escolar no había ninguno que tuviera siquiera un nivel aceptable ni en habilidades y conocimientos ni en actitudes; al mismo tiempo, también hay que recalcar que la aplicación del proyecto influyó de manera positiva en el aprovechamiento general del grupo y en el desarrollo de lazos afectivos más sólidos entre todos los alumnos.

CONCLUSIONES

Cuando se inicia un proyecto –en cualquier ámbito de nuestra vida- lo que se tiene en mente es un cambio, una toma de decisiones, romper con el inmovilismo al que nos lleva la rutina y la falta de compromiso; por otra parte, está justamente ese compromiso que asumimos con nosotros mismos y con los otros al decidir dar un paso en una dirección distinta a la habitual, y tal vez esa sea la razón por la que muchas veces optamos por mantenernos a buen resguardo de lo que significaría dar ese paso: la incertidumbre, y nos conformamos con la seguridad y comodidad que nos garantiza el aceptar las cosas como son.

En el caso del trabajo dentro del aula, el seguir realizando nuestra labor de la manera en que nosotros mismos fuimos enseñados, significa continuar instalados en esa *certeza moral* o *conformismo intelectual* que hace de nosotros –y de nuestros alumnos- sujetos callados, condicionados a obedecer sin replicar, y programados para ser iguales en el futuro. Es por estas razones, que inicié este proyecto con el ánimo de mover las estructuras establecidas (insisto, nuestras y de nuestros alumnos) y poder dar un paso hacia la construcción de nuevos caminos que posibilitasen el cuestionamiento, la crítica y la reflexión, así como a la discusión de alternativas que nos permitieran cambiar nuestra visión del mundo, y por ende, del futuro.

Considero que la aplicación de este proyecto ha posibilitado ese tránsito –en los alumnos y en mi misma- hacia el descubrimiento de alternativas menos “serias” de aprender historia, mismas que han ido conformando paulatinamente una actitud hacia la misma cualitativamente diferente; al mismo tiempo, creo firmemente que hemos transformado nuestro espacio áulico en un sitio donde el aprendizaje individual y colectivo se alcanza a partir de trabajo arduo, discusiones y reflexión que no están exentas de diversión, pues hemos logrado despojarnos de falsas formalidades académicas. Y son todas estas experiencias de aprendizaje las que, en un futuro espero serán decisivas en la conformación (en cada alumno) de una verdadera *conciencia histórica.*

BIBLIOGRAFÍA

BOHOVSLAVSKY, Rodolfo Hugo. *Psicopatología del vínculo profesor-alumno: El profesor como agente socializante.*Apuntes de la especialización en problemas de aprendizaje de la ENSM. México, 2001.

CHESNEAUX, Jean. *Historia y práctica social en el campo del poder. Historia y práctica social en el campo de las luchas populares.* Presentados en la antología básica de la UPN: LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA PRIMARIA, México, LE-94.

FOX, Quesada Vicente. Declaraciones 16 de mayo del 2001. Periódico LA JORNADA.

FLORESCANO, Enrique. *De la memoria del poder a la historia como explicación* en LA HISTORIA Y EL HISTORIADOR. México, FCE, 1995.

GOBIERNO DE LA REPÚBLICA. *Programa para la Modernización de la Educación Básica*. México, 1989.

HIDALGO, Guzmán Juan Luis. *Planteamiento del problema o su delimitación específica en el campo problemático.* En la antología básica de la UPN: HACIA LA INNOVACIÓN, México, LE-94.

INEA. *Cuadernos de operación.* México, 2000.

MARTÍN, Elena. *Jugando a hacer historia: los juegos de simulación como recurso didáctico* presentado en la antología de UPN: LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA PRIMARIA. UPN, LE-94 México.

MARTÍNEZ, Echeverri Leonor et al. DICCIONARIO DE FILOSOFÍA. Panamericana Eitorial, Santafé de Bogotá, Colombia, 1998.

MONSIVÁIS, Carlos. Conferencia magistral: EL MAGISTERIO EN EL SIGLO XX., PERSPECTIVAS PARA EL SIGLO XXI del acto inaugural del Primer Congreso de Educación Pública de la Ciudad de México Unidad de Congresos del Centro Médico Nacional Siglo XXI. 26 de enero del 2002.

PULCKROSE, Henry. *Conceptos y Destrezas*, fragmento presentado en la antología de UPN: CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA PRIMARIA; México, LE-94.

ROMERO, Luis Alberto. *La Historia, conocimiento, construcción y operación* en Y AHORA QUÉ PASA... EHH? ; Buenos Aires, Argentina,1995.

SALDIERNA, Georgina y otros en sus artículos del 10, 11 y 18 de diciembre del 2001 y 27 de enero del 2002. Periódico LA JORNADA.

SEP. Plan y Programas de Estudio 1993.

TORPEY, John. HABERMAS Y LOS HISTORIADORES, revista New German Critique, Alemania 1988.

WHEELER. *La evaluación.* El desarrollo del currículo escolar en APLICACIÓN DE LA ALTERNATIVA DE INNOVACIÓN; Antología UPN. México, LE-94.

ANEXOS

No. 1: Modelo de Cuestionario a Profesores

ENCUESTA PARA PROFESORES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

La presente, tiene como finalidad conocer su opinión acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la escuela primaria, por lo que se le solicita contestar las preguntas lo mas completo posible y con sinceridad.
Muchas gracias.

1. ¿Le gusta la historia? Explique brevemente por qué_____
_____

2. ¿Le gusta enseñar historia? Explique brevemente por qué _____
_____

3. ¿Cuál es su concepto de historia?_____
_____

4. ¿Para qué enseña historia?_____
_____

5. ¿Considera importante enseñar historia a los niños?_____
_____

6. ¿Qué es lo que considera más difícil dentro de la enseñanza de la historia?_____
_____
_____

7. ¿Qué recursos didácticos utiliza?_____

8. ¿Cómo organiza su tarea de enseñar historia?_____
_____

9. ¿Cree que sus alumnos comprendan a fondo lo que usted les enseña de historia? Argumente su respuesta _____
_____
_____

10. ¿Cree que a sus alumnos les guste la historia, explique por qué? _____
_____
_____

No. 2: Modelo de Cuestionario a Alumnos

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS: LA HISTORIA, ¿CÓMO LA VES?

Este cuestionario, tiene como finalidad, conocer tu opinión acerca de cómo se enseña la historia en la escuela, cómo la has aprendido tú y cómo te gustaría trabajarla, por lo que se te pide contestes claramente y con toda honestidad.
Muchas Gracias.

1. De todas las materias que ves en la escuela, cuál te gusta más. Explica por qué_____
_____
_____
_____
_____

2. Cuál te gusta menos. Explica por qué
_____
_____
_____
_____
_____

3. ¿Te gusta la historia? _____

4. ¿Por qué? _____
_____
_____
_____

5. ¿Cómo te han enseñado historia tus maestros de primero a sexto?
_____
_____
_____
_____

6. ¿Cómo te gustaría que te dieran la clase de historia? _____
_____
_____
_____
_____

7. ¿Crees que lo que aprendes de historia te ha servido para algo? _____

8. ¿Por qué?_____

_____

_____

No. 3 y 4: Modelos de cuadro de doble entrada para evaluación

Rasgos a evaluar	Todo el grupo	La mayoría del grupo	Alumnos que requieren más atención	Alumnos más avanzados
Relaciona diversas causas de los cambios sociales en distintas épocas, en el país.				
Relaciona ciertas costumbres y formas de pensar con otras épocas.				
Explica algunas de las causas por las cuales se conservan o cambian costumbres y formas de gobierno en la vida de diversos grupos humanos.				
Identifica algunas causas que originan cambios sociales en diversas épocas del país y de otros.				
Compara la formas de pensar e ideales de algunos pueblos en distintas épocas.				
Toma una posición ante los hechos sociales e históricos considerando las distintas opiniones y participación de la gente.				
Comprende y representa formas de pensar y actuar de diversos personajes en la vida social o histórica.				
Analiza causas de acontecimientos históricos involucrando a las personas, los lugares y las cosas				
Para recordar hechos del pasado los relaciona con otros sucedidos antes, después o al mismo tiempo.				
Ordena acontecimientos históricos considerando los períodos en que se sucedieron				
Ordena hechos históricos considerando las fechas y época en que sucedieron tanto antes de nuestra era como en la actual.				
Ubica en una línea del tiempo los hechos históricos.				

RASGOS A EVALUAR	Todo el grupo	La mayoría del grupo	Alumnos que requieren más atención	Alumnos más avanzados
Se comunica con claridad tomando en cuenta lo que va a decir y a quién se lo va a decir.				
Organiza su exposición tomando en cuéntale tema, propósito y público.				
Utiliza la comparación para precisar lo que desea comunicar.				
Utiliza el vocabulario y expresiones adecuado a las situaciones.				
Se comunica de manera fluida y clara de acuerdo a lo que quiere expresar.				
Comunica sus investigaciones e ideas de manera fluida y correcta ante cualquier tipo de público.				
Elabora y expone correctamente distintos tipos de diálogos.				
Comprende instrucciones y se da cuenta de que debe ser claro para darlas.				
Promueve la cooperación entre compañeros y compañeras según las necesidades del grupo.				
Reconoce sus necesidades escolares, identifica claramente quién puede ayudarlo.				
Organiza el uso de materiales y espacios en función de las actividades del grupo y comunidad.				
Compara, clasifica, analiza e integra la información obtenida en investigaciones y resolución de problemas.				
Revisa la información que tiene para determinar lo que le hace falta.				
Organiza la información de acuerdo a un criterio.				
Compara y clasifica la información a partir de dos o más criterios.				
Busca relaciones de causa-efecto a partir de la información que tiene.				

NOTA: La elaboración de estos cuadros está basada en los modelos presentados para el diagnóstico inicial por grados elaboradas por la SEP en el 2000.

No. 5: Modelos de listas de cotejo y fichas de evaluación.

MES: SEPTIEMBRE

RASGOS A EVALUAR EN EL ASPECTO DE ADQUISICIÓN DE DESTREZAS, HABILIDADES Y CONOCIMIENTOS

NOMBRE DEL ALUMNO	**COMPRENSIÓN DE INSTRUCCIONES**	**COMPRENSIÓN DE TEXTOS**	**IDENTIFICACIÓN DE IDEAS PRINCIPALES Y DE APOYO**	**ELABORACIÓN DE PRODUCTOS FINALES**
BARRÓN PAREDES DONOBAN ORLANDO				
BAUSET GARCÍA CARLOS ENRIQUE				
CHAVEZ RAZO JAIR ALEJANDRO				
CORIA HERNÁNDEZ ROBERTO ANDRÉS				
CORONA SALAZAR MIGUEL ANGEL				
ESPINOSA SILVESTRE MARIANA				
ESTRADA AYALA JOSSELIN EXCIRIA				
GARCÍA CORREA LETICIA				
GONZÁLEZ GONZÁLEZ JOCELIN DANAEE				
MARÍN GARCÍA ESTEBAN				
MARTÍNEZ GARCÍA CHRISTIAN RAFAEL				

RAMOS CRUZ ILSE YHAJAIRA				
RICALDE MURCIA BENJAMÍN FRANKLIN				
SAUCEDO SOSA ANGEL SANTIAGO				
TENORIO CABRERA IVÁN				
TREJO FRAGOSO LUIS EDUARDO				
VÁZQUEZ VARGAS ISRAEL				
VITELA DÍAZ ANDREA GUADALUPE				
ZÚÑIGA MOLINA INGRID YAEL				

ESCALA DE EVALUACIÓN:

E= EXCELENTE

MB= MUY BIEN

B= BIEN

S= SUFICIENTE

NS= NO SUFICIENTE

MES: SEPTIEMBRE

RASGOS A EVALUAR EN EL ASPECTO DE ACTITUDES MOSTRADAS POR LOS ALUMNOS DURANTE EL PROCESO

NOMBRE DEL ALUMNO	**RESPETO Y COOPERACIÒN**	**RESPONSABILIDAD EN LA ELABORACIÓN DE TRABAJOS Y TAREAS**	**PARTICIPACIÓN EN CLASE**	**APOYO A SUS COMPAÑEROS**
BARRÓN PAREDES DONOBAN ORLANDO				
BAUSET GARCÍA CARLOS ENRIQUE				
CHAVEZ RAZO JAIR ALEJANDRO				
CORIA HERNÁNDEZ ROBERTO ANDRÉS				
CORONA SALAZAR MIGUEL ANGEL				
ESPINOSA SILVESTRE MARIANA				
ESTRADA AYALA JOSSELIN EXCIRIA				
GARCÍA CORREA LETICIA				
GONZÁLEZ GONZÁLEZ JOCELIN DANAEE				
MARÍN GARCÍA ESTEBAN				
MARTÍNEZ GARCÍA CHRISTIAN RAFAEL				

RAMOS CRUZ ILSE YHAJAIRA				
RICALDE MURCIA BENJAMÍN FRANKLIN				
SAUCEDO SOSA ANGEL SANTIAGO				
TENORIO CABRERA IVÁN				
TREJO FRAGOSO LUIS EDUARDO				
VÁZQUEZ VARGAS ISRAEL				
VITELA DÍAZ ANDREA GUADALUPE				
ZÚÑIGA MOLINA INGRID YAEL				

ESCALA DE EVALUACIÓN:

E= EXCELENTE

MB= MUY BIEN

B= BIEN

S= SUFICIENTE

NS= NO SUFICIENTE

No. 6: MODELO DE FICHA DE EVALUACIÒN DE EQUIPO

TEMA:_____ FECHA EN QUE SE TRATÒ:_____

NOMBRE DEL EQUIPO_____ NOMBRE DE LOS INTEGRANTES:	¿ QUÈ HICIMOS?	¿CÒMO LO HICIMOS?	¿LO TERMINAMOS?	¿QUÈ NOS HIZO FALTA?

No. 7: MODELO DE FICHA DE AUTO-EVALUACIÒN

TEMA:_____ FECHA EN QUE SE TRATÒ:_____

NOMBRE DEL ALUMNO:_____ _____ _____	¿ QUÈ HICE?	¿CÒMO LO HICE?	¿LO TERMINÉ? ¿POR QUÉ?	¿QUÈ ME HIZO FALTA?	MI COMPRO-MISO

No. 8: LOS ALUMNOS DEL 6º B DESARROLLANDO DIVERSAS ACTIVIDADES DURANTE LAS CLASES DE HISTORIA