

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

***LAS PRÁCTICAS DOCENTES COTIDIANAS Y LA
PRESENCIA DEL ENFOQUE ACTUAL EN LA
ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA
PRIMARIA***

**T E S I S
PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN DESARROLLO EDUCATIVO
P R E S E N T A**

JOSEFINA ANGÉLICA PALOMEC SÁNCHEZ

ASESORA: GABRIELA MARGARITA SORIA LÓPEZ

Diciembre 2005

**Caminar hacia una meta deseada,
a veces resulta difícil,
la dinámica de la vida diaria
coloca diversos obstáculos
que nos abruman y distraen,
afortunadamente todos ellos
pueden ser vencidos
cuando existen a nuestro lado
aliados que nos retan, confortan,
estimulan y con gran respeto, persistencia
y aprecio nos conducen hasta el final.**

Gracias Gabriela

Gracias Lucio

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO I. SOBRE LAS PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN Y EL ENFOQUE METODOLÓGICO	8
1. La pregunta central	8
2. Metodología: un acercamiento cualitativo	9
3. Las escuelas y los maestros	15
CAPÍTULO II. LOS PROTAGONISTAS Y SUS IDEAS EN TORNO A LA HISTORIA Y SU ENSEÑANZA	21
1. Niñas y niños: sus gustos y disgustos ante la historia	21
2. <i>Los docentes: sus actitudes y saberes frente a la historia y su enseñanza</i>	23
3. Los problemas que obstruyen el desarrollo exitoso de las clases de historia desde la visión del docente	25
CAPÍTULO III. EL ENFOQUE ACTUAL PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA NECESIDAD DOCENTE DE CAMBIAR SUS PRÁCTICAS: ENTRE LA INNOVACIÓN Y LA TRADICIÓN EN EL AULA	29
1. La necesidad de renovar las formas de trabajo	29
2. Hacia la búsqueda de nuevas formas de trabajo	31
3. Hacia la “actualización” de algunas prácticas “tradicionales”	42
4. Metodologías de trabajo: búsqueda de nuevos sentidos	48
a) <i>Maestra Lourdes: Planificación por proyectos</i>	48
b) <i>Maestra Carolina : los intentos por cambiar la tradición</i>	57
5. A propósito de las metodologías de trabajo en el aula y los problemas de la enseñanza de la historia	60
6. Las estrategias no halladas	66
7. A propósito de la evaluación: un tema olvidado	67
CAPITULO IV. CONSTRUCCIÓN DE UN CONOCIMIENTO COTIDIANO DEL ENFOQUE: SOBRE LOS FILTROS DE APROPIACIÓN	72
CONCLUSIONES	79
BIBLIOGRAFÍA	88

INTRODUCCIÓN

Si bien es cierto que a nivel internacional la investigación en el campo la enseñanza de la historia es precaria, en las últimas décadas se han generado cambios importantes en cuanto a los objetivos perseguidos al enseñar la historia en las escuelas, así como en el conocimiento de los conceptos básicos implicados en la construcción del pensamiento socio-histórico.¹ Entre las aportaciones más destacables está la idea de que el propósito de la enseñanza de la historia es generar en los niños la construcción del pensamiento socio-histórico.

Estos avances han permeado sin duda alguna el diseño de los planes y programas en nuestro país. La expresión más palpable de ello es el enfoque para la enseñanza de la historia en los planes y programas de historia planteado con la Reforma de 1993.

Ante estos avances, la discusión actual ya no parece circunscribirse al diseño de propuestas que expliciten los nuevos sentidos y estrategias innovadoras para la enseñanza de la historia. El interés también está puesto en los procesos de resignificación que experimentan los docentes ante la exigencia de desterrar las formas de enseñanza de corte memorístico, para dar marcha al desarrollo de experiencias que lleven a los escolares a construir las nociones implicadas en el desarrollo del pensamiento socio-histórico, como es la de tiempo histórico.

Sin embargo, en el caso particular de México, hace apenas un par de décadas que comienzan a surgir trabajos de investigación orientados a estudiar temáticas vinculadas con la enseñanza de la historia, entre los cuales el conocimiento de las formas de trabajo que a diario emprenden los docentes en la cotidianeidad del aula no constituye un tema de interés.

¹ Autores como González Muñoz (1995), Carretero (1997) y Trepal (1999) presentan síntesis sobre el estado de la investigación en el campo de la enseñanza de la historia, a nivel internacional. Todos ellos coinciden en señalar que la producción en este campo es insuficiente, comparada con otras áreas como matemáticas o las ciencias Naturales. En el caso de México la investigación en este campo comienza a ser del interés de la comunidad educativa hasta finales de la década de los ochentas (Taboada, 1995).

Los estudios en México continúan centrados en el diseño de estrategias para “mejorar” el aprendizaje, aunque, de manera paradójica, estos planteamientos carecen del conocimiento de lo que a diario sucede en las aulas (en relación con el trabajo docente y con la manera en la que niñas y niños se apropian de habilidades, conocimientos y actitudes mientras la instrucción está en marcha). Se trata de reflexiones y propuestas basadas en supuestos que argumentan los autores a partir de su experiencia académica. (Taboada, 1995)

Así, la mayoría de los estudios se ubican en el plano de lo que debiera ser la enseñanza de la historia, sustentados en meros supuestos sobre el maestro y su práctica en el aula. Entre los supuestos que se manejan está la idea de que los docentes carecen del interés por mejorar su práctica y que la enseñanza está basada en la exposición por parte del profesor y en el dictado de resúmenes.

En este contexto surge esta investigación, con el propósito de indagar sobre las formas y los sentidos del trabajo docente cotidiano, especialmente ante la Reforma de 1993 en la que se plantea una enseñanza de corte constructivista que derive en el desarrollo del pensamiento socio-histórico de los escolares.

Se trata de una investigación de corte cualitativo, en la que se retoman las herramientas analíticas y de recolección de datos propios de la etnografía, ya que esta opción metodológica permite reconocer las formas y los sentidos que adopta la enseñanza de la historia en el marco de la reforma de los planes y programas de la educación primaria, desde la visión de los protagonistas de la escena educativa: los maestros.

El análisis del material empírico permite presentar un primer nivel de acercamiento a lo que está sucediendo en lo cotidiano en el contexto de la Reforma de 1993, a más de diez años de su puesta en marcha.

El objeto de estudio que he logrado construir alude a un proceso de cambio gestado entre los maestros en el que reconocen que su labor cotidiana debe modificarse. Sin embargo, esta necesidad de transformar la enseñanza de la

historia se construye alrededor de la resolución de las demandas que impone el trabajo cotidiano en el aula, en el cual el conocimiento explícito y conciente del nuevo enfoque no parece constituirse como un referente prioritario. De hecho, los docentes no sólo expresan un conocimiento escaso del nuevo enfoque, sino también hay quienes afirman no conocerlo.

Al analizar y tratar de reconocer el impacto del enfoque planteado en la última reforma en las prácticas docentes cotidianas es posible afirmar que las concepciones docentes aún no han sido impactadas por el enfoque formativo de la asignatura de manera sistemática y paulatina.

El proceso de cambio emprendido por los docentes expresa la presencia de ciertos elementos del enfoque de manera aislada y asistemática, en donde coexisten el interés por el manejo del contenido temático y la intención de desarrollar la noción de cambio y cronología.

Se aprecia que los docentes reconocen la poca utilidad de una enseñanza memorística e intentan darle nuevos sentidos a sus acciones cotidianas integrando nuevas formas de trabajo que sean impriman mayor dinamismo.

Es posible advertir que los docentes no sólo retoman y reorientan algunas prácticas consideradas por ellos mismos como tradicionales como es el caso de los resúmenes, la lectura y los cuestionarios, sino también introducen algunas formas de trabajo propuestas en los libros para el maestro, tales como las líneas del tiempo, representaciones, mapas conceptuales, exposición de temas por parte de los alumnos, elaboración de historietas y/o visitas. De todas estas estrategias, las líneas del tiempo y cronologías se constituyen como las más utilizadas entre los maestros.

Estas modificaciones, junto con la introducción de nuevas estrategias se insertan fundamentalmente para hacer “más entretenida” la clase de historia, con la cual se manifiesta cómo el conocimiento sobre la visión del aprendizaje y de la construcción del pensamiento socio-histórico que presenta el nuevo

enfoque no parece constituirse como un elemento explícito que promueva la necesidad de cambio del docente.

En este contexto conviene preguntarse cuáles son las vías mediante las cuales los docentes retoman algunos de los elementos planteados en el enfoque como la noción de cambio y cronología, así como de estrategias nuevas.

En análisis del referente empírico permite reconocer que los maestros han construido un conocimiento “cotidiano” del enfoque a través de ciertos ‘filtros’, entre los que destacan las actividades de los libros de texto gratuitos y la de los libros comerciales, los cuales enfatizan precisamente estas nociones en sus propuesta de trabajo.

La presentación de las características que adopta el proceso de cambio gestado entre los maestros se ha organizado en cuatro capítulos. En el primero se destaca, de manera general, la opción metodológica, así como una breve descripción de las escuelas y maestros que forman parte del estudio.

El segundo capítulo está dedicado a mostrar algunas de las ideas de los protagonistas de este estudio en relación con la historia y su enseñanza. Se destaca que a la mayoría de los niños les agrada la historia, incluso muchos de ellos encuentran cierta utilidad en del conocimiento histórico en su vida. También se señala que hay niños a quienes les agrada la clase de historia. En el caso del maestro se expone la poca información que poseen sobre el enfoque de manera explícita y conciente, así como de lo que ellos y ellas consideran como los problemas centrales en la enseñanza de la historia. A lo largo de la exposición del capítulo puede reconocerse que la visión que se plantea sobre el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento socio-histórico en el enfoque actual, es escaso y fragmentado entre los docentes.

En el tercer capítulo presento un análisis comparativo basado en lo que hacen y piensan los maestros incluidos en esta investigación y las propuestas del nuevo enfoque. Se muestra la coexistencia de prácticas y sentidos derivados

del conocimiento cotidiano del enfoque y de las prácticas consideradas como tradicionales como es el caso del cuestionario, la lectura y los resúmenes.

Finalmente el en cuarto capítulo se presenta la idea de que los docentes construyen un conocimiento cotidiano del enfoque, el cual se ha filtrado mediante la vía instrumental, es decir, a través de la actividades de los libros de texto gratuitos y de los comerciales.

I. SOBRE LAS PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN Y EL ENFOQUE METODOLÓGICO

1. La pregunta central

En los planteamientos de la última Reforma Educativa², la historia se reintegra como una disciplina de estudio independiente que organiza sus contenidos de manera secuencial con base a su ocurrencia en cada periodo. Se abarca el estudio de la Historia de México prácticamente desde el poblamiento de América hasta la actualidad y se reflexiona en la ocurrencia paralela de algunos hechos de la Historia Universal y la contextualización de nuestra nación en el mundo.

Se plantea un enfoque progresivo que, atendiendo a la psicogénesis del niño, parta del estudio de lo lejano a lo cercano, para implicar la relación con situaciones conocidas. Se pone énfasis en la comprensión de procesos de la historia y no de hechos relevantes restando peso a la historia político – militar.

Como estrategia fundamental plantea que la reflexión sustituya a la memorización para que ésta no sea privilegiada como método de aprendizaje y enfatiza la importancia de desarrollar habilidades críticas y reflexivas en el sujeto para que comprenda los acontecimientos pasados, los relacione con el contexto de la vida presente y además se identifique con su propio papel como sujeto histórico.

Se destacan rescatar el **valor formativo** de la historia y poco a poco restar peso a la situación meramente informativa de los acontecimientos históricos que había privilegiado en la enseñanza

Como recomendación muy importante se sugiere al docente poner atención en el manejo de la temporalidad trabajando paralelamente los conceptos tiempo convencional, tiempo histórico y tiempo personal. “El tiempo histórico esta

² Esta síntesis se elabora a partir de los siguientes materiales: S.E.P. DGENAM (1996) (1993) y S.E.P. (1993b), (1994b), (1994c), (1994d).

relacionado con la duración, la sucesión y los cambios sociales, el tiempo personal es el que domina primero el niño, es individual, es la sucesión de los hechos relevantes de su vida... sólo hasta que se comprende el tiempo convencional, (horas, días, semanas, meses, años, etc.), comprende que este es continuo, medible e independiente de sus acciones. La comprensión del tiempo convencional, es un antecedente indispensable, pero no suficiente, para la comprensión del tiempo histórico, esta noción se irá formando en la medida en que el niño tenga mayores experiencias en la vida social y avance en el estudio de la historia” (SEP, 1994)

Ante todos estos planteamientos vale la pena detenerse y preguntarse ¿Qué está sucediendo con el enfoque actual para la enseñanza de la Historia? ¿Se está dando vida a los planteamientos del actual enfoque? La búsqueda de respuestas constituye el tema central de esta tesis, es decir, documentar las formas de trabajo que algunos maestros de primaria, desarrollan cotidianamente para la enseñanza de la Historia, con la finalidad de encontrar el tipo de relaciones que se establecen concretamente con el enfoque actual de la historia.

2. Metodología: un acercamiento cualitativo

Si el interés investigativo de alguien es conocer cómo se vive la cotidianidad de la práctica docente en las aulas de alguna escuela primaria como es mi caso, considero que la opción metodológica más adecuada es una de corte cualitativo. De manera particular hemos retomado las herramientas analíticas y de recolección de datos que provee la etnografía, tales como la observación participante, entrevistas, diario de campo, cuestionarios, registros ampliados, así como de la triangulación de información.

Esta opción metodológica permite acercarse a los actores en el mismo momento en que ocurre el proceso de enseñanza y aprendizaje, reconocer los implícitos de la cotidianidad desde la perspectiva de los protagonistas, con lo cual facilita la explicitación de una serie de información que a veces permanece oculta aún para ellos mismos.

Aunque la etnografía se ha cuestionado por considerar que se inclina hacia la descripción empírica de los hechos que observa, lo cierto es que implica un gran rigor teórico metodológico ya que su cualidad de tratar de hacer explícito lo implícito se requieren procesos de reflexión teórica permanentes.

Poder formar parte de la cotidianeidad, en la forma menos intrusiva posible, brinda al investigador el privilegio de documentar todo lo que ahí ocurre y exige después la reconstrucción del momento y el análisis teórico de lo presenciado, encontrando precisamente en esta reconstrucción, el posible sentido que tuvo cada decisión y acción emprendida durante ese hecho educativo desde la visión de los protagonistas.

Es importante destacar que “Las actividades observadas en una escuela, o cualquier contexto, pueden ser comprendidas como ‘cotidianas’ solo con referencia a esos sujetos; así, se circunscriben a ‘pequeños mundos’ cuyos horizontes se definen diferencialmente, de acuerdo con la experiencia directa y la historia de vida de cada sujeto”(Rockwell, Ezpeleta. 1987)

Indiscutiblemente debo aclarar que en la investigación educativa es poco frecuente que la etnografía se emplee en el sentido estricto que lo haría un antropólogo, pero es una metodología muy acorde al tipo de investigación en que se remite uno a la experiencia y actuar cotidiano de los protagonistas del hecho que se analiza. Rockwell (1984,1985) explica a la etnografía empleada en la investigación educativa como “el proceso de ‘documentar lo no documentado’. La base de este proceso es el trabajo de campo y la subsecuente elaboración de los ‘registros’ de campo” dice y continúa en otro párrafo “el hecho de poder compartir los registros es una de la ventajas del trabajo en equipo; este a la vez permite procesos de validación de la construcción y da la posibilidad de enriquecer y contrastar versiones sobre un mismo referente. El trabajo es redituable solo en función de las posibilidades que dan los registros, en tanto ‘documentos’, de hacer múltiples análisis de la realidad estudiada.” Es precisamente con estas cualidades que se decide emplear la metodología del investigador etnográfico para acceder a los datos

que facilitarían el análisis de esa pequeña parte del acto de enseñar y aprender, que se plasma en una clase de historia.

Retomo para explicar el porque de esta decisión, el siguiente párrafo de Paradise (1994): “La Etnografía como metodología es “por un lado [metodología con ‘m’ minúscula] la etnografía se entiende como un conjunto de técnicas para recolectar, analizar y presentar datos (observación participante, entrevista abierta, análisis cualitativo, descripción narrativa), y por otro lado [Metodología con ‘M’ mayúscula], la etnografía se entiende más como procedimientos para la investigación socio-cultural, los cuales integran necesariamente técnicas con una perspectiva analítico-explicativa”.³

Sin presuntuosidad alguna considero que la tarea de investigación que realicé incursiona como explica Paradise, en ambos sentidos: con ‘m’ minúscula porque recorro a tales técnicas para acercarme y explicar la práctica docente, pero también incursiono en su uso con ‘M’ mayúscula porque al investigar en la práctica docente de otros observo, describo analíticamente los procesos que se generan en ellas. Y con ambos elementos intento estructurar la explicación de cómo se da vida cotidianamente en las aulas, a las distintas prácticas docentes en la clase de historia en el marco del actual enfoque para la enseñanza de la historia.

Como en todo estudio, para su abordaje, existen dos planos: el plano del ‘deber ser’, que nos dice la forma idónea como todo debe ocurrir. Y el otro, (el que realmente siempre me atrajo para emprender la indagación), el que responde al cómo ‘es’. Es decir, cómo se transforma o adapta de acuerdo a la serie de influencias humanas, materiales, contextuales, e institucionales, la enseñanza de los contenidos históricos.

Después de iniciar la investigación, a medida que avanzaba en el análisis de los datos recabados, se hizo evidente la necesidad de definir el perfil de la

³ **PARADISE, Ruth.** 1994. “Etnografía: ¿técnicas o perspectiva epistemológica? pp. 73-74, citado en García Herrera, Adriana Piedad (1994) “La instrumentación metodológica en la recuperación de la práctica docente”. En *Práctica educativa*. pp. 37-38.

valoración de los resultados obtenidos. La decisión fue hacerlo, no desde el plano del “deber ser” educativo, sino precisamente en el plano del “ser”, ya que siendo el real, es donde cabe el uso de la etnografía con ‘M’ mayúscula. Era claro que debía escudriñar en los datos, “el valor y sentido” de lo que estaba ocurriendo en el aula aun cuando estuviese desviado de lo que es el “deber ser” o de mis hipótesis iniciales. Y también era claro que mi intención no era comparar las prácticas docentes para encontrar alguna más recomendable que las otras, sino solo dar cuenta, lo más cercanamente posible, de lo que ocurre cotidianamente.

La decisión de reflexionar en las prácticas cotidianas observadas desde el plano del como “es”, se debió a que:

- La etnografía me permitió establecer una aproximación, un acercamiento a la realidad total. Es claro que cada apreciación que planteo al analizar los datos obtenidos está matizado también por mi interpretación que tiene mucho que ver con la particular forma en que concibo el hecho educativo y que seguramente no tiene por que ser compatible con otras apreciaciones sobre el mismo asunto, pero que resulta casi imposible erradicarla del todo.
- No es mi propósito llegar a conclusiones a través de datos numéricos y frecuencias, ni establecer comparaciones entre las dos escuelas que visité, tampoco quiero llegar a comprobar la eficiencia de las estrategias aplicadas en clase, sino buscar el posible sentido que tiene el actuar docente así como la intencionalidad de cada decisión que toma en su práctica cotidiana.
- Partiendo de las ideas de Rockwell y Mercado (1986) cuando citan que toda práctica docente es única e irrepetible, creo que no podemos hablar de comparaciones entre los maestros, las estrategias o escuelas ya que cada acción y decisión generada en el espacio de la clase de historia tendrá un valor distinto según el profesor en cuestión. Pero al mismo tiempo también nos permite percibir en su conjunto, la similitud de decisiones que permiten entrever ciertos sentidos que tiene la recurrencia de las mismas y sobre todo en el caso de lo que tomo como referente en la observación y análisis, las estrategias y actividades determinadas en la clase.

- Lo que presento como producto final es el análisis de la serie de hallazgos que encontré y la forma como estos se entrelazan en una complicada trama educativa, es decir, no pretendo citar un listado de cosas hechas y no hechas o de aciertos y desaciertos sino una explicación analítica de cómo se presenta cotidianamente este hecho en las aulas.

En el recorrido metodológico tuve que tomar otras decisiones como las referentes a la definición de la dimensión de mi referente empírico y de las acciones que debía tomar, así poco a poco construí mi trabajo de investigación a lo largo de aproximadamente 33 meses.

Cuando inicié mi proyecto investigativo yo quería trabajar con dos escuelas abarcando todos los grados y acudiendo a ambos turnos porque creía que el grado y turno, podrían aportar datos valiosos a mi trabajo (y no dudo ahora, que así sea). Incluso el permiso que solicité y se me otorgó en la SEP fue para visitar ambos turnos y todos los grados. Sin embargo, cuando medí el tiempo real con que contaba, los recursos materiales y humanos de los que podía echar mano y la claridad del trabajo que deseaba hacer, me di cuenta que no podría abarcar una muestra tan amplia, entonces me remití solamente al estudio de los turnos matutinos.

Después pensé excluir los primeros y segundos grados de mi referente porque aunque en los grados iniciales la historia está incluida en la asignatura denominada *Conocimiento del medio*, es a partir de tercer grado cuando se inicia el estudio sistemático de la misma, según los requerimientos de los actuales programas, creí que era entonces en estos grados donde más evidencias encontraría de lo que buscaba.

La última decisión en este camino fue abandonar el referente 'grados' para el análisis de la información. Señalo que todos los datos que cada uno de los profesores me facilitaron están integrados de manera indistinta en todo este documento pues ellos son los que sustentan cada información que yo comparto pero para la ejemplificación.

No sobra decir que en este proceso de búsqueda, de forma permanente necesite recurrir a un cuerpo teórico, en un inicio por causa de la debilidad de mis hipótesis, durante el proceso para soportar los descubrimientos y realizar el análisis y finalmente para apoyar mis conclusiones de manera sólida.

Finalmente pude entrevistar a 40 niños y 19 docentes, observar 47 horas de clase, aplicar un cuestionario a 18 profesores, recopilar cuadernos de clase, registros de Avance Programático, Planes Anuales de Trabajo y sus correspondientes ajustes, Instrumentos de Evaluación y cerca de 22 entrevistas para hacer descripciones y aclaraciones del trabajo registrado en los cuadernos y evaluaciones.

Optar por el corte cualitativo de la investigación fue otra consideración que radicó precisamente en la forma como decidí presentar los resultados finales a fin de compartirlos con quien esté interesado. A mi juicio pareció conveniente elaborar una descripción analítica de los datos recopilados que incluyera la descripción reflexiva de los hallazgos y los sentidos de las decisiones que los docentes de mi referente me permitieron apreciar.

Requiero detenerme un momento para aclarar el término 'sentidos'. Entiendo por 'sentido', la lógica que se puede establecer a través de las demandas institucionales que el profesor debe llevar a cabo, las decisiones que él toma cotidianamente, el proceso que sigue y caracteriza a cada una de sus clases, y el producto que de esto resulta. El maestro sabe lo que quiere que ocurra en cada clase, con los conocimientos, habilidades o actitudes de sus alumnos o hasta con los requerimientos administrativos que a veces necesita para su labor técnica, esa idea interna guía su clase dando 'sentido' a lo que hace, aunque en muchas ocasiones los resultados no sean los esperados por los demás. Por supuesto, no olvido que dichas decisiones están cruzadas por su formación como persona y como profesional, y que dependen en mucho de las presiones a las que está sometido y de la forma como establece las interrelaciones cotidianas en la escuela.

No sobra mencionar que paso a paso en estas tareas, caminó también la investigación bibliográfica, la búsqueda de soportes teóricos, la justificación teórica científica de nuestros hallazgos. Estos procesos no están divorciados, por el contrario son totalmente complementarios, por eso no puedo describir su ruta como si fuera una parte aislada en el procedimiento.

Para presentar los resultados finales poco a poco tuve que hallar los puntos de encuentro entre lo descubierto en la cotidianidad de la práctica docente en la enseñanza de la historia al intentar que “lo no significativo se transforme en indicio, en pista posible de eso que buscamos” (Rockwell,1986: 11) y lo explicitado en los más recientes planteamientos teóricos acerca de esta enseñanza.

3. Las escuelas y los maestros

La escuela primaria como universo de investigación es realmente enorme, para lograr un acercamiento cualitativo a la práctica docente fijé mi atención en dos escuelas ubicadas en la delegación Benito Juárez, en la Col. San Pedro de los Pinos: la Esc. Insurgentes Bravo y la Esc. Gral. Francisco Menéndez, en ellas trabajé con 19 grupos, 19 maestros, y 38 alumnos.

Decidí manejar la información obtenida de 3º a 6º grados que son los grados donde se imparte sistemáticamente la asignatura y elegí indagar en una demarcación escolar rodeada por la misma zona de influencia en general, asimismo me limité sólo a la experiencia de la escuela oficial, considerando el turno matutino.

Acudí a estas escuelas porque he trabajado en esta colonia por 11 años y debido a la participación en cursos y talleres interanuales de carácter técnico pedagógico por un lado y a las reuniones de carácter sindical por otro, (concretamente por mi participación en gestoría, información y organización sindical) he tenido la oportunidad de conocer y convivir con la mayoría de los docentes que laboran en ellas en ambos turnos, esta situación me facilitó el

acceso al aula con la credibilidad y confianza de los docentes para que me permitieran involucrarme en su trabajo cotidiano reduciendo de alguna manera la sensación de ser intrusiva en su labor.

La colonia San Pedro de los Pinos es un sitio de buen nivel socioeconómico y generadora de varias actividades laborales, pero la población que asiste a estas escuelas no es originaria del lugar, sino de algunas colonias humildes de los alrededores de Tacubaya, Observatorio, Mixcoac, o inclusive del Estado de México. Esto es consecuencia del desplazamiento que los padres o los mismos niños realizan para trabajar en sus oficinas, comercios y servicios. Su preferencia también radica en la cercanía con el metro del mismo nombre y de las Avenidas Revolución y Patriotismo que tienen gran afluencia de transporte.

En los alrededores de ambas escuelas que se encuentran separadas por escasas tres cuadras, no se carece de ningún servicio y dichos planteles educativos, cuentan con recursos materiales suficientes para atender a la población demandante.

La Escuela Insurgentes Bravo es una escuela muy pequeña que cuenta con ambos turnos, el vespertino casi no tiene población y esta a punto de cerrarse. El matutino cuenta con doce grupos, dos de cada grado con un promedio de 25 alumnos por grupo. Es un edificio de dos niveles con doce salones construidos ex profeso, cuenta con un patio muy pequeño y un aula de usos múltiples de dimensiones reducidas que es biblioteca, sala de video, sala de juntas y salón de USAER (Unidad de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular), integrada por dos pedagogos o psicólogos de apoyo permanente a la escuela y un equipo interdisciplinario rotatorio integrado por terapeuta de lenguaje, trabajador social, terapeuta de trastornos psicomotores y psicólogo educativo más un coordinador de unidad). El material didáctico con que cuenta el plantel se almacena en una bodega y está controlado por la dirección, quien lo requiera puede solicitarlo mediante vale. Todos los alumnos cuentan con sus libros de texto y demás materiales. A pesar de su tamaño alberga también a una zona escolar en un aula de construcción reciente. Aquí se centra la supervisión de ambas escuelas del referente.

Los profesores con los que trabaje son 8, los que atienden de 3º a 6º grado en el turno matutino. Ellos me proporcionaron avances programáticos, planes de trabajo, exámenes, cuestionarios y entrevistas personales. De cada grupo tomé dos alumnos así que recupere también 16 entrevistas y 16 cuadernos y pude observar en total de 19 clases de entre 30 a 80 minutos por cada una.

Por lo que pude observar, presumo que el ambiente de trabajo en esta escuela es tenso, de poca simpatía y con intereses individualistas, no hay mucha comunicación entre profesores, aunque intentan trabajar de forma paralela con su compañero de grado, por indicaciones de la dirección, el esfuerzo común que llevan a cabo es elaborar y aplicar exámenes iguales o semejantes, en calendarios semejantes.

Algunos de ellos aplican más prácticas novedosas que tradicionalistas, pero no parecen socializar sus estrategias con los que lo hacen a la inversa porque existe una especie de recelo entre ellos. Sugerir algo sin el riesgo de que alguno se ofenda por el hecho, parece un temor presente. Aún en espacios de receso o reuniones casi no conviven más que en parejas o tríos.

Mi llegada coincidió con la jubilación y retiro de la directora en turno. Su sucesor no fue designado mientras permanecí en la escuela, pero pude continuar la labor sin mayores tropiezos.

A decir del personal preferían no tener director pues se sentían más a gusto controlando solos sus obligaciones laborales.

En el siguiente cuadro integro la información rescatada de cada uno de ellos:

CUADRO DE PROFESORES QUE LABORAN EN LA ESC. INSURGENTES BRAVO

PROFESOR	GRADO ATENDIDO	PREPARACION PROFESIONAL	EXPERIENCIA DOCENTE
LAURA	3º	N. BASICA, PROB. DE APRENDIZAJE	16 AÑOS
ADRIANA	3º	NORMAL BASICA	17 AÑOS
MARICARMEN	4º	NORMAL BASICA Y PINTURA	8 AÑOS
CARMEN	4º	N. BASICA, 2 AÑOS PEDAGOGÍA, 2 AÑOS PROB. APRENDIZAJE	20 AÑOS
MARTHA	5º	N. BASICA LIC. MATEMATICAS 2 S. ING. ELECTRONICA.	16 AÑOS
MARTIN	5º	NORMAL BASICA	15 AÑOS
LOURDES	6º	N. BASICA, LIC. EDUCACION BASICA	28 AÑOS
ANGELINA	6º	N. BASICA, LIC. PSICOLOGIA EDUC.	26 AÑOS

La Escuela Gral. Francisco Menéndez es una escuela que cuenta con 16 aulas construidas exprofeso que se distribuyen en dos edificios de dos niveles. En el turno matutino, existen tres grupos de 2º a 5º y dos grupos en 1º y 6º. Cada uno tiene una población cercana a los 35 alumnos. Se cuenta con un patio de amplias dimensiones, un jardín con fuente, una pequeña aula exclusiva para USAER y una espaciosa aula de usos múltiples que hace las veces de sala de juntas, sala de video y salón de música.

El material didáctico está a disposición de los maestros en una bodega bajo el control de una maestra comisionada para repartirlo a quien se lo solicite. Los alumnos cuentan con libros de texto y todos sus materiales escolares, así como un mobiliario distinto para cada grado, mesas de trabajo rectangulares pequeñas con sillas separadas para los más pequeños, mesas hexagonales con sillas separadas para los de 2º y mesa bancos de distintos tamaños incluyendo bancas para zurdos de 4º a 6º.

En este plantel recabé información para documentar la investigación con 11 maestros por lo que tuve acceso a un número igual de entrevistas y cuestionarios pero no así de observaciones de clase, avances programáticos, exámenes y cuadernos, ya que una de las profesoras de tercer grado

consideró conveniente no prestar más su apoyo a la investigación ya que sentía que descuidaba su trabajo, ese fue su decir, la verdad es que se apenó de que alguien notara su situación personal y se devaluara su imagen ya que noté accidentalmente por sus retrasos en nuestras citas, que su asistencia era muy irregular. Aunque trate de persuadirla porque me interesaba recuperar sus aportaciones de cualquier modo se tuvo que prescindir de su valioso apoyo.

El ambiente de trabajo es cordial entre la mayoría de profesores, existe un grupo integrado por las profesoras de reciente ingreso que tiene problemas de entendimiento con el resto del personal, el director es comisionado y es su primera experiencia en el cargo razón por la que quizá tenga problemas de comunicación y entendimiento con la mayor parte del personal. Hay otro grupo de profesoras quienes llevan muchísimos años trabajando en el plantel razón por la que son consideradas casi una institución por los alumnos, maestros y trabajadores.

Las clases que pude observar y rescatar de esta escuela fueron en total 28. Asimismo se entrevistó 34 alumnos y obtuvo cuadernos de 31 alumnos solamente por la reducción del grupo citado y la carencia de un cuaderno extra en el grupo de la maestra Carmelita.

Este es el plantel donde he laborado por casi quince años en el turno vespertino, por ello la distribución de mis tiempos se simplificó mientras estuve en ella pues no tenía que gastar ningún recurso en trasladarme a mi empleo.

CUADRO DE PROFESORES QUE LABORAN EN LA ESC. GRAL. FRANCISCO MENENDEZ

PROFESOR	GRADO ATENDIDO	PREPARACION PROFESIONAL	EXPERIENCIA DOCENTE
MA DE LA LUZ	3º	NORMAL BASICA ODONTOLOGÍA	32 AÑOS
CONCEPCIÓN	3º	NORMAL BASICA	22 AÑOS
MARTHA PATRICIA	3º	NORMAL BASICA	12 AÑOS *
SILVIA	4º	LIC. EN EDUCACION L. PSIC. EDUCATIVA	5 AÑOS
CAROLINA	4º	NORMAL BASICA	23 AÑOS
LOURDES	4º	LIC. EDUCACION DIP. LECTURA DIP. INVEST. ESCOLAR ½ ESPEC. LENGUA Y LIT.	4 AÑOS
FRANCISCO	5º	NORMAL BASICA PSIC. INFANTIL 3 SEMESTRES	10 AÑOS
CARMELITA	5º	NORMAL BASICA LIC. EDUC. PRIMARIA	40 AÑOS
SARA	5º	NORMAL BASICA LIC. FILOSOFIA 4º SEM	19 AÑOS
ELVIRA	6º	NORMAL BASIC L. EDUC. PRIMARIA	40 AÑOS
ANA MARIA	6º	NORMAL BASICA LIC. ED. CIVICA Y SOCIAL INGENIERO TEXTIL	21 AÑOS

En resumen mi referente empírico se integró por 47 horas de clase observadas, 40 entrevistas a niños, 36 cuadernos de trabajo diario, 19 entrevistas y cuestionarios aplicados a docentes, 18 avances programáticos, 18 juegos de exámenes, 15 planes de trabajo y sus ajustes, 22 sesiones para aclaraciones de los cuadernos. Y muchas horas de pláticas informales con los 19 profesores más sus directores e inspectora quienes sin saberlo también me proporcionaron información valiosa.

II. LOS PROTAGONISTAS Y SUS IDEAS EN TORNO A LA HISTORIA Y SU ENSEÑANZA

¿Realmente es importante aprender historia en la escuela primaria? ¿Tiene algún sentido para la vida de un individuo saber historia? ¿Qué piensan los maestros y escolares al respecto?

En este apartado pretendo mostrar las ideas que niñas y niños tienen en torno a la historia y su enseñanza. Veremos cómo los pequeños de primaria parecen rebasar las expectativas de los especialistas en el campo de la didáctica de la historia, en torno a su agrado o disgusto por esta asignatura, en tanto se aprecian posturas encontradas. En relación con los adultos se exponen algunos de los sentidos que confieren a la historia, tanto desde la visión personal, como desde la óptica institucional.

1. Niñas y niños: sus gustos y disgustos ante la historia

En el tiempo que permanecí en las escuelas tuve la oportunidad de realizar entrevistas y recopilar la opinión de 34 alumnos de 3º a 6º grado, presento algunas de sus ideas con motivo de su valoración.

Una cuestión que me inquietaba era lo que los niños opinaban acerca de la clase de historia y el concepto que han construido de la misma. De alguna manera me atreví a pensar que las respuestas serían desfavorables en todos los casos, pero me encontré en realidad con opiniones muy variadas.

La mayoría de escolares tienen gusto por la historia y les atrae saber cómo era la vida en el pasado. Entre las opiniones que expresan destacan las siguientes:

*Me gusta la historia porque yo puedo saber lo que fue de nuestros antepasados, la revolución y pues muchas cosas....este año está bien porque **la maestra nos enseña lo que puede.***

Me gusta la historia porque aprendo más de nuestros antepasados, cuáles eran sus costumbres de antes y cómo era México antes.

*A mi me gusta mucho la historia, **aprendo mucho de nuestros antepasados, dónde vivían, qué cosas hacían.***

Algunos niños manifiestan su rechazo por la historia al afirmar ***No me gusta la historia porque es difícil, te dejan preguntas y luego tienes que leer y contestar...no puedo aprender las fechas y los nombres de los personajes.***

Intentando profundizar en el sentir de expresiones como ésta, habría que preguntarse si el disgusto manifiesto es por simple preferencia o está vinculado más con la forma como se les ha enseñado historia en las aulas, en tanto que lo que detestan en realidad es la saturación de información percibida como inútil y difícil.

También hay quienes rescatan una razón para aprender la historia y coinciden en la dificultad que conlleva su estudio, pero contemplan cierta utilidad cuando afirman:

*Pues que se hace difícil estudiar todo pero **ayuda a saber lo que antes se hacía**, antes que estuviéramos aquí*

Conviene señalar también que las y los escolares conciben a la historia como un cúmulo de información que les ofrece la posibilidad de conocer el pasado de la humanidad.

Es saber más de nuestros antepasados, porque a mi me gusta saber que es lo que paso aquí en México ahora que es una gran ciudad

Es muy importante la historia porque aprendo muchas cosas de nuestros antepasados y no solamente de aquí sino de otros países.

Es todo lo que pasó en México, todo lo que hacían nuestros antepasados...

Hay quienes rebasan la idea de la mera información y completan esta conceptualización al incluir en su decir elementos vinculados con la idea de cambio, cuando afirman:

*Es algo sensacional porque **podemos saber lo que pasó antes de que nosotros nacióramos y es padre saberlo, porque nosotros sabemos cómo nos cambió nuestra vida** como fue avanzando la tecnología*

*La historia es nuestros antepasados, y yo quiero **saber como cambió nuestra vida***

Finalmente, todas estas opiniones nos permiten echar un vistazo a la percepción infantil y advertir que la historia, no sólo es vista como un cúmulo de información del pasado, sino que también le encuentran un sentido, en este caso la posibilidad de comprender los cambios que ha generado.

2. Los docentes: sus actitudes y saberes frente a la historia y su enseñanza

Desde la perspectiva docente, la enseñanza de la historia puede adoptar diversos sentidos. Para algunos maestros incluidos en esta investigación la importancia de la formación socio-histórica radica en la posibilidad de poseer información precisa, como es el caso de uno de los maestros cuando afirma **Que sepan de su medio... de las personas que han hecho méritos y cosas buenas sobre todo, que conozcan otros hechos sucedidos en otros países** (Es2M23°EN) o de otro docente al expresar: **por lo menos y más que nada saber que sucedió antes. El alumno debe enfocarse más a lo que es la historia de nuestro país.** (Es2M65°EN)

Para otros, la enseñanza de la historia involucra algo más que acumular información. Implica, necesariamente desarrollar la noción de cambio como lo señala el siguiente maestro:

Que conozcan los hechos históricos, el cambio de la evolución de la vida, como fue evolucionando, que era lo que ellos tenían antes y que es lo que tienen ahora y que también hagan una valoración (Es2M43°EN)

La enseñanza de la historia, también puede involucrar el desarrollo de una actitud crítica frente a los fenómenos históricos que permita el desarrollo del a

identidad como mexicanos o la relación del presente con el pasado, como lo destacan los siguientes comentarios:

Que realmente se sientan ellos como eso, como mexicanos y que no estén ahora sí que con culturas de otros lados... que se vuelvan críticos, que retomen lo que nos pudieron haber dejado bien, lo que nos pudieron haber dejado mal.(Es1M63°EN)

Entiendes cosas que estamos viviendo que se relacionan con hechos pasados (Es2M74°EN).

Yo creo que ver la historia como lo que hay en el pasado que puede aplicarse en el presente, con su proyección a futuro...a veces la historia por ejemplo es cíclica y nada más lo que cambia son los factores y analizar que es lo que hay del pasado que todavía nos sigue afectando en el presente, o que favorece o no favorece. (Es1M45°EN).

Las referencias anteriores muestran la diversidad de conceptualizaciones en torno al sentido de enseñar historia, en estas citas no sólo parece importante la acumulación de información, sino también el desarrollo de nociones, actitudes y habilidades, tales como: la noción de cambio, la relación presente-pasado, la capacidad crítica o la construcción de una identidad nacional.

Así mismo, conviene señalar cómo algunas ideas que expresan los maestros no están tan lejanas a las que formulan algunos expertos, como es el caso de Florescano (2000). En opinión de éste la historia es el saber que da cuenta de las raíces profundas que sostienen las sociedades, las naciones y las culturas y, asimismo, es la disciplina que esclarece el pasado de los individuos: es el saber que desvela las raíces sociales del ser humano.

Si la finalidad que se plantea para el estudio de esta asignatura en la escuela primaria es recuperar la experiencia del pasado con objeto de comprender la dinámica de la vida social presente y desencadenar en los educandos una actitud crítica ante los fenómenos socio-históricos, es posible advertir que las y los docentes de este estudio comparten algunas de las ideas de esta visión de la enseñanza.

En los capítulos siguientes veremos de qué manera estas y sentidos particulares en el trabajo cotidiano en el aula y sus posibles vínculos con el enfoque actual para la enseñanza de la historia.

3. Los problemas que obstruyen el desarrollo exitoso de las clases de historia desde la visión del docente

Los profesores en la escuela primaria tienen siempre como una gran preocupación cumplir con el programa de cualquier asignatura. La historia no escapa a esta situación y aunque en las escuelas visitadas se hizo manifiesto el sentir de que el tiempo real de clase no alcanza para el cumplimiento de la curricula, ellos hacen un gran esfuerzo por lograr la revisión de todos los contenidos.

Para los maestros, la enseñanza de la historia se enfrenta a varias problemáticas y aunque no todos las citan en igualdad de importancia, estas forman parte de su apreciación en general y son determinantes para la toma de decisiones en su práctica cotidiana. Es a partir de las problemáticas que los docentes van delineando el trabajo cotidiano en el aula, como se muestra en el siguiente cuadro:

Problemática	Estrategia para enfrentar la problemática
La forma como aprendió el docente	Modifican las mismas actividades y estrategias con las que aprendió para hacerlas más "dinámicas para las niñas y niños".
El hábito de la lectura en niños y maestros como vía para documentarse permanentemente.	Privilegiar estrategias basadas en la lectura de comprensión, en sus diversas modalidades como: comentada o en grupo.
La falta de interés y de tiempo que se le dedica a la asignatura	Aumentar las sesiones u horarios de clase, integrar nuevas y variadas estrategias que despierten el interés de niñas y niños
La necesidad de apoyo pedagógico	Búsqueda de apoyo con sus compañeros o en cursos y fuentes escritas
La falta de materiales para la clase	Búsqueda de actividades y materiales novedosos de venta en librerías
La saturación de información que destaca la historia acontecimental.	Incursión en otras parcelas de la historia.
La carga excesiva de contenidos en el programa.	Selección de los temas considerados relevantes, o ver todo tema aunque sea muy por encima

La necesidad de usar varias estrategias para despertar el interés por el aprendizaje en los alumnos.	Implementar estrategias diferentes en el aula escuchando las sugerencias de compañeros, librerías y/o alumnos.
La necesidad de motivar al niño para que sea más participativo en la clase.	Recuperar las experiencias e intereses de los niños en el aula para interesarlos en el tema a partir de su propio contexto.
La formación docente y la necesidad de actualización.	Búsqueda, de cursos, talleres, bibliografía
La aplicación de estrategias que generen la reflexión y el análisis	Facilitar la participación de los niños a través de actividades que sean de su interés en forma individual y por equipos para socializar sus ideas.

Apreciando este cuadro es observable que el centro de interés del maestro está en las formas de trabajo, es decir, la decisión de transformar las prácticas docentes cotidianas esta en la técnica y en la preocupación por cubrir el programa del curso. Aunque no podemos dudar de la preocupación docente por atender el área cognitiva y afectivo que viven los niños y niñas que están involucrados en la adquisición y construcción del pensamiento socio-histórico, esta necesidad no forma parte de sus preocupaciones de manera explícita.

A propósito del enfoque actual para la enseñanza de la historia en la escuela primaria: ¿qué saben los docentes al respecto?

El conocimiento que los docentes expresan tener del enfoque no sólo es escaso, sino también fragmentado. Sólo tres maestros incluidos en el estudio afirman conocer el enfoque y refieren lo siguiente:

Que los alumnos identifiquen las etapas de la historia de México, analicen y comprendan los hechos históricos más importantes.

Que la enseñanza va de lo particular a lo general, que se estimule el desarrollo de una conciencia crítica, adquisición de aprendizajes significativos

Que haya comprensión de los hechos históricos, así como de reflexión y análisis, que haya curiosidad por investigar en otras fuentes, formación de valores y actitudes.

Los maestros restantes, aun cuando afirman no conocer el enfoque actual, ofrecen, de manera intuitiva, algunas ideas de lo que incluye el enfoque. Un

grupo de maestros aporta palabras y/o frases sueltas. Algunos maestros señalan, por ejemplo:

***Que la enseñanza va de lo particular a lo general
Que se fomente y el desarrollo de una conciencia crítica
Que la adquisición de los aprendizajes sea significativa***

Lo mismo ocurre con otra maestra quien expresa:

Creo que es el enfoque constructivista... que el alumno sea constructor de su propio conocimiento y permitir la interacción entre el alumno y el objeto de conocimiento.

Otro grupo de maestros menciona algunas de las nociones involucradas en el desarrollo del pensamiento socio-histórico como: tiempo, espacio y ubicación, cambio histórico, herencia cultural, relación presente y pasado.

Llama la atención que aquellos maestros que expresan no conocer el enfoque de inmediato tratan de justificarse con la investigadora por que tal parecía que ocasionaba una gran intranquilidad aceptar el desconocimiento del enfoque. Uno de los profesores entrevistados, comentó de manera confidencial con voz de preocupación en el momento de contestar negativamente al cuestionamiento:

Mira, la verdad es que yo sé que si debería conocerlo, es más creo que incluso aquí en la escuela en alguna junta lo comentamos o no sé si fue en un taller interanual, no muy profundamente, pero algo se dijo al respecto. Pero yo he tenido este año muchos problemas personales y mi cabeza se encuentra dispersa, no es que me justifique, pero uno no rinde igual, lo que menos he pensado es como tengo que enseñar la historia, además tu sabes que lo importante es que vayan muy bien en español y matemáticas, eso es lo que siempre se fijan los padres y los directores. La historia pues es como que un poco menos importante, y no es que no tenga importancia pero como que ya se acostumbro uno a que así sea. Mi grupo eso si no pueden reclamarme nada de lo que es de español y matemáticas". (Nota extraída del diario de campo).

Como puede apreciarse el efecto que causó responder negativamente lleva al maestro a tratar de dejar una buena imagen de él y de su trabajo, pero también evidenciar ciertas situaciones institucionales como la importancia que las autoridades y el programa dan a la historia, y la forma como inconcientemente al saber esto, puede no prestarse igual atención a la asignatura cuando se lleva a cabo la labor docente o cuando la escuela refiere al docente información

sobre ella, registrándose lo comentado como dato no importante o dato visto muy superficialmente.

Curiosamente la reflexión del maestro parece coincidir con la de Guerrero Araiza, alrededor de la actitud de aparente indiferencia del docente en la enseñanza de la historia: “Por otra parte las exigencias de autoridades y padres de familia en relación con el cumplimiento de los objetivos del programa en el caso de las matemáticas y el español y de un mínimo socialmente aceptable que se le demanda a la escuela y al maestro en el caso de las ciencias sociales refuerzan dicha tendencia” [la de la indiferencia].

El comentario del maestro no sólo refleja la poca importancia concedida a la enseñanza de la historia, sino también expresa el conocimiento fragmentado que se tiene en torno al enfoque de la enseñanza de la historia.

Ante estas expresiones resulta pertinente preguntarse cómo se expresa este saber en torno al enfoque actual para la enseñanza de la historia en la práctica cotidiana de los docentes.

CAPÍTULO III. EL ENFOQUE ACTUAL PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA NECESIDAD DOCENTE DE CAMBIAR SUS PRÁCTICAS: ENTRE LA INNOVACIÓN Y LA TRADICIÓN EN EL AULA

1. La necesidad de renovar las formas de trabajo

La manera como un docente concibe la enseñanza y el aprendizaje puede dar pauta para suponer si en clase éste asume una postura innovadora, activa, constructivista, tradicional, pasiva, centrada en sí mismo, en el conocimiento o en el alumno.

Una visión un tanto tradicional diríamos que se identificaría porque "...el maestro tiene que hablar, explicar y los niños tienen que escuchar, atender, repetir, conservar. Los documentos escritos existen como instrumentos que el maestro abre o cierra en el momento que él decide, no como un saber acumulado que esta a su disposición" (Castorina, Goldin y Torres:154)

Por el contrario, el maestro que simpatiza con la idea de "entender que el niño es alguien que sabe, y admite que lo que va a aprender depende mucho de él... independientemente de qué caminos se sigan" (Castorina, Goldi y, Torres: 60), puede generar una dinámica diferente y positiva dentro del aula que de mayor participación al alumno y donde él sea solo un guía, un facilitador de situaciones para que se genere la reflexión la participación, la consolidación de saberes.

El análisis de mi referente empírico me permite señalar que las y los docentes retoman prácticas y sentidos de unas y otras posturas. Difícilmente puede afirmarse que pertenecen a uno y otro campo. A ratos parecen asumir una metodología centrada en las prácticas tradicionales, pero se advierten modificaciones a las mismas con claros tintes "innovadores". Tampoco podría afirmarse que son abiertamente constructivistas e innovadores, en tanto la noción que los docentes expresan en torno al aprendizaje y la enseñanza no parece variar, aunque, desde la visión del maestro, se tratan de acciones encaminadas a provocar aprendizaje significativos en los educandos. En este contexto podríamos afirmar que coexisten intenciones encontradas en las

acciones que los docentes emprenden a diario: prácticas nuevas que intentan despertar y promover la participación del niño, prácticas comunes que con un poco de variaciones en su aplicación intentan ser menos tediosas, así como prácticas consideradas tradicionales en las que quizá a veces era clara la finalidad de su aplicación y en otras no.

Sin embargo, algo que sí es muy claro en todos los docentes, es el reconocimiento de que en su labor cotidiana necesita renovarse y, sin duda alguna, la existencia de esfuerzos por conseguirlo, están presentes a diario, sean estos atinados o no, desde la perspectiva de los especialistas o frente a los propósitos del enfoque actual para la enseñanza de la historia.

El análisis del material empírico muestra la necesidad del docente de modificar su práctica, aún cuando los profesores expresan no tener un conocimiento pleno del enfoque.

En el devenir cotidiano del proceso enseñanza y aprendizaje, el profesor tiene una imperante necesidad: buscar cómo hacer para que los niños y niñas se apropien de los contenidos de la currícula. Por ello, conozca o no el enfoque que contienen los actuales planes y programas de manera integral y explícita, el docente incorpora diversas estrategias, las cuales diseña a partir de los saberes que ha construido en torno al sentido de la enseñanza de la historia.

De acuerdo con el análisis del material empírico el principal motor de cambio surge por la constante demanda de los alumnos de hacer cosas distintas que puedan tener el calificativo de entretenidas⁴. Niñas y niños, con palabras y acciones, demuestran si están satisfechos o no con lo que hacen en la clase y cuando algo les es significativo y les agrada vuelven a solicitar hacerlo en otro momento. Claro que la respuesta a esta demanda es más fuerte mientras más fuerte es el compromiso docente.

⁴ De acuerdo con Mercado (2002) y con Luna (2000) Los niños y las niñas son un referente básico para la planificación que realiza el docente. Es a partir del expediente cotidiano que construyen alrededor de cada niño y de las necesidades del grupo que los docentes van articulando el proceso de enseñanza y aprendizaje.

2. Hacia la búsqueda de nuevas formas de trabajo

Al interior del aula encontramos evidencias de una variedad de estrategias y actividades que demuestran la preocupación del docente por innovar los procesos de enseñanza en la historia y por reducir la rutina y el tedio en esta clase.

Las formas de trabajo apreciadas durante la indagación rebasan la suposición de que las prácticas docentes para la enseñanza de la historia están circunscritas al cuestionario o al dictado de un resumen, como suele afirmarse. Como podrá apreciarse en el próximo cuadro, los docentes incluidos en este estudio conocen y utilizan distintos tipos de estrategias, para ellos “innovadoras”, que coexisten con otras consideradas tradicionalistas.

Este dato parece contrario a lo que suponen algunos especialistas en historia, como Florescano (2000:136) cuando afirma que “en las escuelas los niños unánimemente tienen esta materia como la más aburrida y la consideran un verdadero suplicio...rechazan las clases de historia porque están basadas en la memorización y en procedimientos tradicionales”.

El análisis del material empírico parece contradecir algunas ideas que se manejan en el libro del maestro, tales como:

“En la enseñanza de la historia con frecuencia se recurre a una rutina que comienza con la lectura del libro de texto, en ocasiones seguida de una explicación del profesor, y termina cuando se pide a los alumnos elaborar un resumen del texto o contestar un cuestionario” (SEP, 1996: 51)

En todo caso, lo importante es conocer cómo, con qué intención y frecuencia son usadas, hasta dónde realmente el maestro no sólo se ha aventurado a buscarlas, diseñarlas, adecuarlas y/o aplicarlas sino también a evaluar su utilidad e impacto en los alumnos. Esta situación permitiría centrar la atención en el sentido de las acciones y no tanto en la cantidad y variedad de actividades y recursos.

Las estrategias utilizadas por los docentes incluidos en este estudio son variadas y van desde la utilización de las líneas del tiempo, hasta el uso de videos como se muestra en la siguiente tabla:

Estrategias utilizadas por los maestros

Estrategia citada	Actividad referida
Línea del tiempo	Representar la Historia Personal o familiar con recortes y datos escritos, elaborar por equipo líneas por periodos y marcar sucesos con o sin dibujo.
Resumen	Resumir lecturas del texto con las ideas subrayadas al leer o sacando lo que el alumno considere e ilustrar con recortes
Cronologías	Elaborar por periodo, o por acontecimiento importante los hechos que lo constituyen en forma de lista según el orden de ocurrencia.
Cuestionario	Dictados por el maestro, construido en la clase, elaborado por equipos, dictado por algunos niños a preferencia de ellos.
Mapas conceptuales	Elaborados por el maestro en el pizarrón y después copiados o por los niños con las ideas el pizarrón o copiado de libros X no oficiales
Entretenimientos	Resolver crucigramas, unión de puntos, sopa de letras, tripas de gato con datos históricos
Indagación	Buscar datos en libros escolares, biblioteca, comunidad, familia y reportar resultados al grupo o solo al maestro de forma oral y/o por escrito.
Exposición de temas	Temas preparados en clase después de alguna lectura o indagados en casa ya sea de forma Individual o por equipos
Producciones manuales	Elaboración de maquetas, frisos, modelaje en plastilina, cuadros de personajes con

	técnica de collage, acuarela, lápiz de color, etc
Historieta	Reproducir un hecho histórico con viñetas inventando el argumento con ideas del libro o propias del niño
Lectura comentada	Libro de texto, libros de apoyo
Visitas	Museos.
Mapas	Copiados del libro, comprados y trabajados en clase.
Juegos y concursos	Elaborar en pareja rompecabezas o dominós históricos comprados o hechos en el grupo, Rally de preguntas históricas.
Juegos de simulación	Personificación, guiñol, escenificaciones Hechas en el grupo o en la ceremonia cívica
Ilustraciones y dibujos	Hechos por el niño, copiados del pizarrón o el libro, recortados de estampas
Biografías	Personales, personajes históricos
Canciones y poesías	Ceremonia, concursos SEP
Lista de ideas principales	El maestro o colectivamente en clase saca del libro las ideas centrales por lección y se elabora una lista con ellas en lugar de hacer resumen.
Entrevistas	Hacer entrevistas reales o ficticias: con personas conocidas imaginar una entrevista a alguien importante vivo o muerto, pero no conocido.

Cabe destacar que algunas de las estrategias incluidas en la lista anterior coinciden con ciertas orientaciones didácticas que aparecen en el libro para el maestro. De acuerdo con los libros del maestro de cada grado es posible recuperar una serie de recomendaciones para trabajar en el aula con los nuevos enfoques, las cuales son:

La visita a museos locales, a fin de valorar las grandes obras hechas por el hombre, despertar el aprecio por el pasado y sus vestigios, conocer aspectos de la vida cotidiana en otras épocas y caracterizar un periodo histórico determinado.

Recuperación de testimonios orales de las personas de su comunidad, de un centro de trabajo, de su familia, de otra institución etc.

La revisión de documentos históricos, proclamas, manifiestos, cartas, fotografías artículos de periódicos y revistas, narraciones de testigos, etc. a fin de ilustrar la información que se expone y de involucrar al niño en acciones propias del historiador.

El uso de líneas del tiempo para ilustrar la continuidad y ruptura de un proceso histórico, o comparar acontecimientos paralelos ocurridos en distintos lugares.

La lectura de mapas para la localización de espacios geográficos relacionados con acontecimientos históricos.

El uso de la historieta, para desarrollar la creatividad y la noción de orden cronológico de los acontecimientos así como facilitar la relación de acontecimientos con su periodo

La escenificación y teatro guiñol, para afianzar el orden de los acontecimientos históricos y comprender formas de vida y pensamientos del pasado o comportamiento de actores específicos.

El libro para el maestro enfatiza que las estrategias citadas sean empleadas, adecuadas y diversificadas para dinamizar su clase y facilitar el cumplimiento de los propósitos del programa logrando así el fin inmediato: hacer de la clase de historia un espacio de aprendizaje no rutinario y aburrido sino entretenido y motivante.

Desde una perspectiva comparativa, puede apreciarse que las y los docentes coinciden en esta recomendación. Retoman, reorientan e introducen nuevas formas de trabajo tales como las líneas del tiempo, los juegos de simulación o bien el trabajo alrededor de los mapas. Sin embargo también es necesario decir que la incorporación de estrategias nuevas se hace en el marco de

determinadas formas de concebir al aprendizaje y a la enseñanza, las cuales no siempre coinciden con las que se proponen en los planes y programas.⁵

De todas estas estrategias desarrolladas por los maestros incluidos en este estudio, es posible advertir variedad en el uso de líneas del tiempo y cronologías. Puede apreciarse el uso de estas dos estrategias bajo modalidades diferentes que van desde el dictado del significado de la línea del tiempo y de la definición de tiempo histórico, pasando por la elaboración de una tira personal, ilustrada con dibujos o fotografías de los niños o niñas e inclusive ejercicios de orden cronológico o redacciones personales sobre los cambios en la vida y la historia con el paso del tiempo. Veamos a continuación algunas producciones.

En la siguiente producción podemos apreciar cómo el objeto de conocimiento se convierte en objeto de enseñanza, cuando un docente toma “la medición del tiempo” como un tema de enseñanza:

⁵ De acuerdo con Soria (1999) para los docentes el aprendizaje en el área de enseñanza de la historia está relacionado con la idea de “adquirir” informaciones específicas sobre los hechos históricos estudiados. Adquisición que requiere de etapas de trabajo sucesivas (comprender el tema, reforzar el tema y memorizar datos relevantes) y de cierta manera en la que el alumno debe conducirse mientras la clase está en marcha (poner atención y guardar silencio). En este contexto el aprendizaje está vinculado con una noción conductista que deja fuera la actividad creativa y constructiva del alumno.

La medición del tiempo

Dictado.

La medición del tiempo
 Desde hace muchos años, los antiguos
 pobladores empezaron a medir el tiempo
 observando el movimiento del Sol,
 la Luna y las estrellas, inventaron el
 calendario, también se inventaron gran
 variedad de relojes.


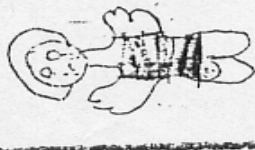





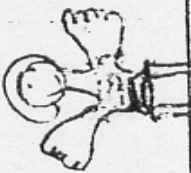


nociones de espacio y tiempo, sino también un ejemplo de cómo se dicta la definición de línea del tiempo y luego se ejemplifica. También podremos encontrar copias de líneas del tiempo y ubicación de acontecimientos

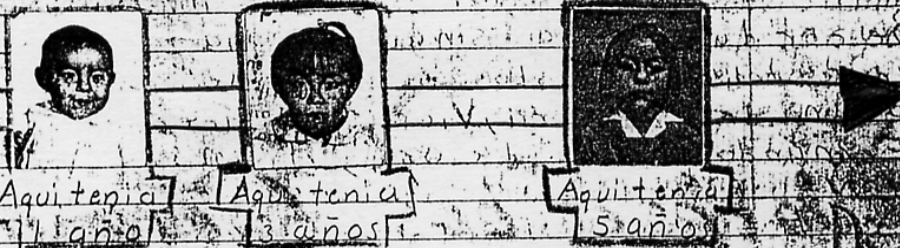
La historia de mi vida
6 SEP / 99

El primer día de mi vida fue el 29 de Diciembre de 1989.
Yo de primeros años fui una niña alegre y sana, a los 6 meses me salieron los primeros 2 dientes y empecé a caminar a los 10 meses, como todos los niños tenía unas manías una de ellas era chuparme el dedo gordo. Al año de edad me bautizaron, a los 3 años hice la presentación me gustaba hacer bromas, a los 4 años entré a el kínder a los 6 años salí de el kínder y entré a primaria en 1ºB me tocó una maestra muy agradable en 2ºB también se llama Elvia y en 3ºA me tocó a la maestra Lourdes me caló mas o menos y ya voy en 4ºA.

Melissa

Fecha		
1 año		utilizo
2 años		caída
3 años		Presentación
4 años		entre al kinder
5 años		
6 años		entre a primaria
7 años		Murió mi abuelito bis abuelita
8 años		10

Tuve un cambio muy repentino y un gran cambio de actitud.
 Ahora soy una niña problema, pero a mí me gusta ser responsable.

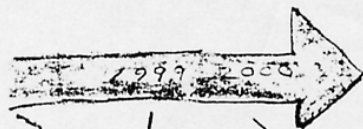
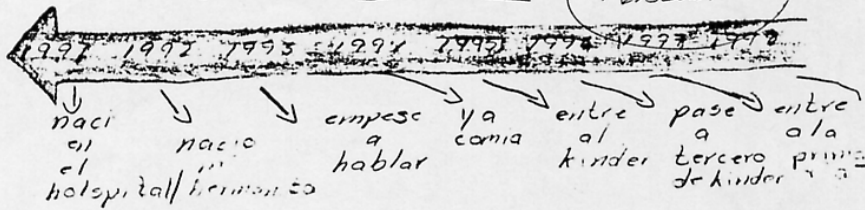


Suadalepp Santiago

Como puedes ver, la línea del tiempo es un esquema que nos permite ubicar un suceso. En ella podemos anotar e ilustrar los acontecimientos más importantes en el orden que ocurrieron y también el tiempo de duración.

Mi línea del tiempo

Persaual



pase a 2º pº
 estoy en tercero de primaria con muchos amigos
 voy a pasar a 4º cuarto

Trabaja sustruido en el libro

México D.F. a 27/01/00 *J. J. J.*

Copia del libro

Francia invade a España

Inicia la guerra de independencia

Consumacion de la independencia

1808 1809 1810 1811 1812 1813 1814 1815 1816 1817 1818 1819 1820

Los insurgentes se aproximan a la Ciudad de México

Imperio de Iturbide

3.- Completa la línea del tiempo ubicando los acontecimientos donde correspondan

A Retiro de los ejercitos de Napoleón
 B Traslado del gobierno de B. Juárez a S.L.P.
 C Fin del imperio de Maximiliano
 D Establecimiento del imperio de Maximiliano

1860 1863 B 1866 A 1870

Con los ejemplos anteriores puede apreciarse que existen múltiples formas de trabajo cotidiano en el aula, en donde maestros y maestras intentan darle un nuevo sentido al proceso de enseñanza aprendizaje de la historia a través de

“nuevas” formas de trabajo⁶, que implican la presencia de la noción de tiempo histórico, de manera especial en lo referente a cambio y cronología.

Esta tendencia contrasta con lo que los maestros dicen conocer sobre el enfoque para la enseñanza de la historia, pues, como vimos en el capítulo anterior, los docentes hacen poco énfasis en el desarrollo de la noción de tiempo histórico cuando refieren al conocimiento que poseen sobre el enfoque y en torno a las problemáticas de la enseñanza de la historia.

En este contexto resulta interesante preguntarse sobre la manera en la que se están filtrando algunos elementos del nuevo enfoque como lo es la noción de cambio y cronología.

3. Hacia la “actualización” de algunas prácticas “tradicionales”

En este intento de las y los docentes por transformar su práctica educativa, también es posible advertir algunas modificaciones en el uso de las llamadas prácticas tradicionales. A través de estas modificaciones se intenta dinamizar la clase de historia, de tal manera que niñas y niños logren, desde la perspectiva de estos docentes, aprendizajes significativos.

Algunos profesores incluidos en esta investigación expresan que al valorar el desarrollo y/o los resultados en su clase de historia, han sentido la necesidad de modificar sus prácticas cotidianas como una manera de reducir en los niños el poco agrado que sienten por la asignatura y de paso lograr así mejores resultados de aprendizaje. Es posible que esta sincera intención no se encuentre mediada por los conocimientos necesarios en el terreno teórico metodológico y que hasta el momento no haya hecho eco en todos los docentes, pero una reflexión así es de gran valía puesto que implica la decisión conciente y reflexiva de buscar y probar cosas distintas en la vida del aula y marca además el inicio de una etapa de cambios sólidos.

⁶ Si contrastamos las formas de trabajo para la enseñanza de la historia que aparecen en la tesis de Soria (1999), la cual basa su análisis en un periodo previo a la Reforma de 1993, es posible advertir que la noción de cambio, así como el uso de las líneas del tiempo no están presentes.

Probar estrategias y/o actividades innovadoras en el aula o realizar adecuaciones curriculares adaptando nuevos procedimientos sobre las ya conocidas, son las opciones que se apreciaron en las decisiones docentes cuando hay intención de modificar las prácticas cotidianas en el aula al enseñar historia. Esta decisión parece muy personal, y no puede ser tomada sin atender a las concepciones, recursos y tiempos que cada profesor vive y que sin duda definirán el cómo, con qué y para qué de la enseñanza de la historia en cada uno de sus grupos.

El análisis del referente empírico, me permitió concentrar en el cuadro siguiente aquellas modificaciones o variaciones encontradas en el trabajo de una misma estrategia o actividad, que por cierto, en su momento, fueron descritas por los profesores con agrado por ser aquellas cosas consideradas como distintas y novedosas en su actuar cotidiano.

ESTRATEGIA CONOCIDA	VARIACIONES ENCONTRADAS
Lectura comentada	<ul style="list-style-type: none"> • realizada por el maestro y comentada por el mismo • realizada por los niños y comentada por el maestro • realizada por el maestro y comentada por los niños • realizada por los niños y comentada por todos.
Cuestionario	<ul style="list-style-type: none"> • elaborado y dictado o escrito en el pizarrón por el maestro resuelto por los niños en forma individual • elaborado y resuelto por los niños en forma individual • elaborado, dictado y resuelto por los niños en colectivo • dictado entre todos y resuelto en forma individual • elaborado por el maestro con opción múltiple • elaborado y resuelto por el maestro como guía para los exámenes, 'estudiado' por los niños
Resumen	<ul style="list-style-type: none"> • ideas elegidas y dictadas por el maestro • ideas elegidas y anotadas por los alumnos en colectivo • ideas surgidas de la reflexión de los niños después de analizar un contenido en clase. • ideas elegidas entre todos elaborando una lista con ellas • ideas elegidas y escritas en forma individual
Mapas	<ul style="list-style-type: none"> • mapas calcados como replica del libro • mapas trazados por alumno para representar algo que le indica el profesor • mapas impresos que se colorean indicando cosas ajenas al texto que indica el maestro. • Mapas impresos recortados y con aplicaciones <p>** Lo que se señala o ubica en estos mapas son siempre lugares que fechan acontecimientos históricos político militares.</p>
ilustraciones	<ul style="list-style-type: none"> • dibujos hechos por el alumno • recortes de periódico, revistas, folletos diversos • uso estricto de monografías • fotocopias dadas por el docente para este fin • calcas del libro • fotografías

Para ilustrar la manera en la que los docentes dan contenido a la innovación, se muestra a continuación algunos ejemplos de resúmenes elaborados en diferentes situaciones.

En el primero pude apreciarse la forma usualmente conocida en la que el docente dicta al alumno determinadas informaciones. En el segundo notamos una redacción elaborada en equipo por los alumnos después de leer y comentar en clase el tema y en la tercer producción se observa una redacción construida con las ideas rescatadas por el niño después de el desarrollo del tema en la clase y de la investigación en fuentes como el periódico.

Resumen "tradicional"

México D.F. a 22 de noviembre de 1999

Civilización Romana

Italia una península en forma de botá situada en el centro del mar mediterráneo. Tiene por límites al norte los Alpes; al sur mar jónico; al este el mar adriático; al Oeste el mar tirreno. Cuenta con varias islas importante situadas frente a sus costas: Sicilia, Cerdeña, Córcega, Elba y el pequeño arch. pélogo Toscano.

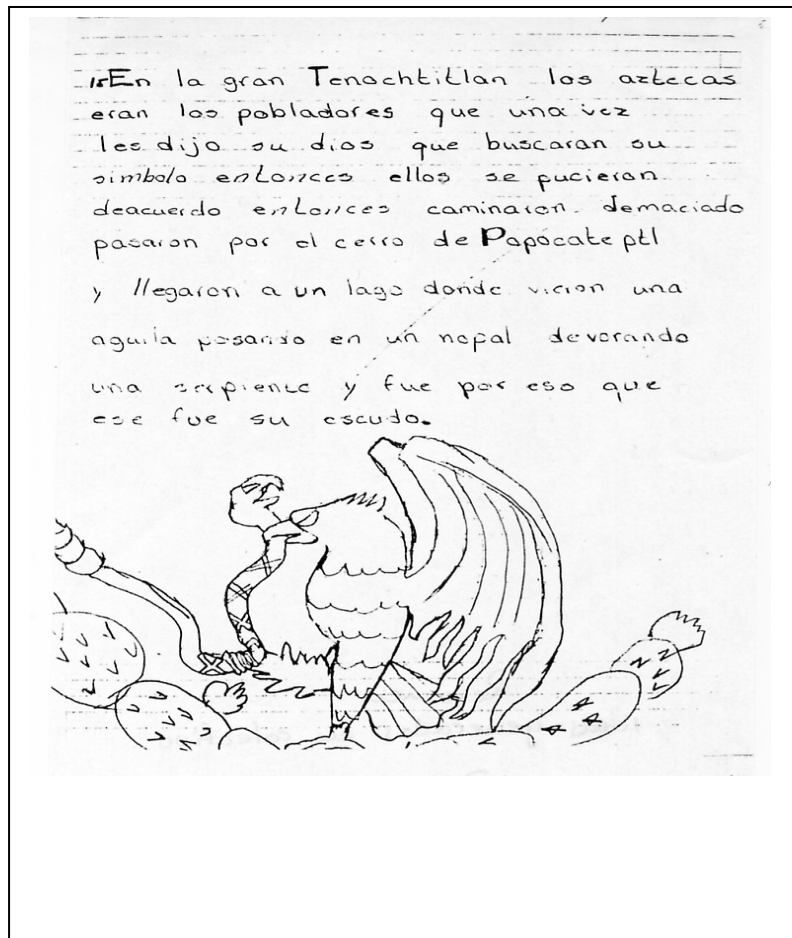
Este fue el escenario de la civilización romana, cuya influencia perdura hasta nuestros días.

En la antigüedad el país estuvo habitado por numerosas tribus, producción de grandes y constantes emigraciones de unos pueblos Indio-europeos, (Arios) etruscos y galos. La leyenda atribuye la fundación romana a Rómulo y Remo, como se explica en otro lugar, la historia dice que fue un grupo de aventureros quienes fundaron roma sobre el monte palatino, la más alta de las siete colinas en la margen izquierda del río Tiber. En etruscos y sabinos. Eran de estatura media, morenos, robustos. Se distinguieron por su inteligencia, la bondad, sobriedad, valor, disciplina y ambición.

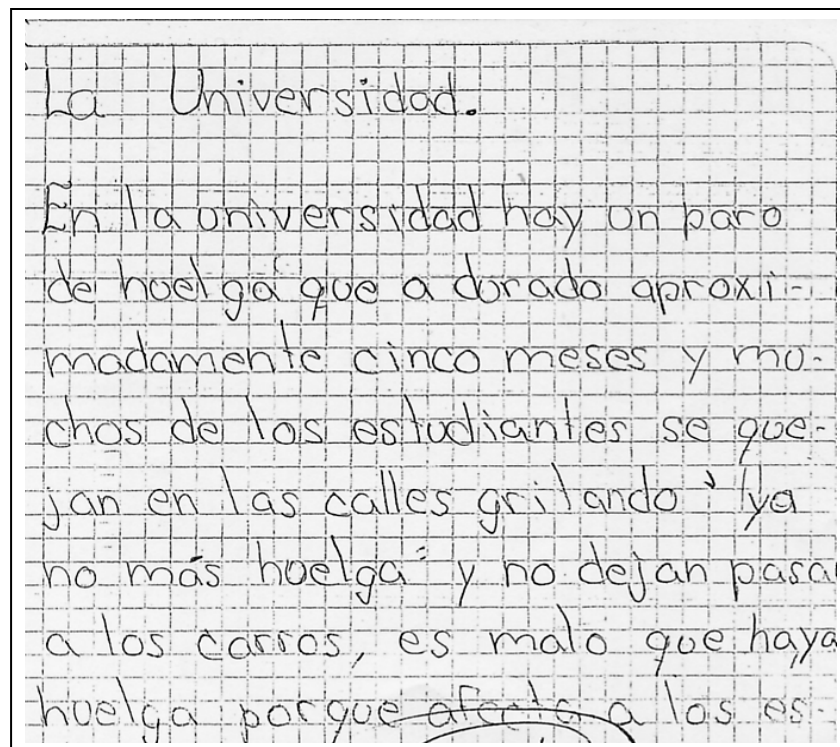
Durante los años del 753 al 509 A.C. funcionó un gobierno monárquico que tuvo por primer jefe a Rómulo que fue desapareció durante una tempestad y fue adorado con el nombre de Quirino. Le siguió en el mando Numa Pompilio, de origen sabino, rey de espíritu religioso.

En el siguiente resumen pude apreciarse una redacción construida con palabras de los propios niños.

Resumen elaborado por las y los escolares después de la lectura y discusión



Finalmente, en el siguiente ejemplo, podemos reconocer la elaboración de un resumen a partir del análisis de fuentes distintas al libro de texto como lo es el periódico.



Los ejemplos anteriores son una muestra de la sana intención de modificar las prácticas "tradicionales", en donde éstas son recreadas por los maestros para "dinamizar" las clases y con ello hacer del trabajo cotidiano una actividad "constructivista".

Como es apreciable existe un sentido especial que vincula los saberes de los maestros, las conceptualizaciones que tienen, las cosas que les preocupan, las decisiones teórico metodológicas, el tipo de estrategias y actividades que seleccionan para abordar una clase de historia y el grado de disposición para aceptar innovaciones en sus prácticas cotidianas.

Sabemos que la intención de lograr cambios en educación no siempre va de la mano con la decisión y posibilidad de emprenderlos, en el proceso se atraviesan muchos factores. En el caso del aula, el maestro tiene que encontrar el punto exacto de intersección entre las demandas del programa, las de sus autoridades, las de los padres, las de los alumnos y las suyas propias. Parece que esta tarea es todavía más complicada cuando nos remitimos al caso de la enseñanza de la historia, ya que cada uno responde a su propia idea de lo que

es realmente importante en la asignatura, una asignatura quizá considerada 'comodín' porque cada quien la interpreta y desarrolla como mejor le parece y en el momento que cree conveniente.

4. Metodologías de trabajo: búsqueda de nuevos sentidos

Las metodologías de trabajo que diseñan los maestros son heterogéneas. Parece que tienen que ver con su propia historia formativa profesional y con las diferentes situaciones que se viven cada año en cada escuela y aula. Hasta ahora las demandas del nuevo enfoque para la enseñanza no parecen ser el punto de partida de manera explícita.

A continuación presentamos dos situaciones de trabajo cotidiano que muestran metodologías de trabajo diferentes a la dinámica "tradicional". La primera de ellas representa la presencia de casos excepcionales en las dinámicas de trabajo cotidiano. La segunda de ellas muestra una de las formas más comunes de trabajo entre los maestros incluidos en este trabajo de investigación.

a) Maestra Lourdes: Planificación por proyectos

Una de las maestras planifica el trabajo cotidiano en el aula a partir del método de proyectos que se desprende de un programa denominado PACAEP, Programa de Actividades Culturales y Académicas para la Escuela Primaria, mismo que exige a los docentes tomar una capacitación de tres años por la que reciben un reconocimiento como MAC (Maestro de Actividades Culturales).

De acuerdo con la docente, la metodología de este programa demanda que los niños sean quienes elijan un tema que les cause mucho interés, entonces el docente investiga sobre el mismo en las fuentes con que cuenta en la escuela y fuera de ella y diseña junto con ellos una carta programática a la que denomina 'proyecto'. Este diseño debe abarcar el trabajo integral de todas las asignaturas y las vincula con el tema elegido procurando cumplir los contenidos programáticos propios del grado, es decir, se realizan ciertas adecuaciones

curriculares para que las principales estrategias de conocimiento sean el trabajo en equipo y la indagación y exposición colectiva de hallazgos por parte de los alumnos a fin de llegar a la elaboración de conclusiones temáticas y la exhibición de resultados dentro y de ser posible aún fuera de la escuela. El desarrollo de un proyecto puede durar meses e incluso tiempos distintos a los bimestres conocidos. Así, en un ciclo escolar se pueden aplicar tres o quizá cinco proyectos y con ellos abarcar todo el contenido programático del grado en la medida de lo posible.

El maestro de actividades culturales (MAC) tiene que ser muy hábil para guiar el proceso y conducir las sesiones a fin de establecer conclusiones y reorientar el conocimiento en caso de que se manifiesten ambigüedades o problemas propios del nivel cognitivo de los niños y para hacer que se de la integración del conocimiento tocando todas las asignaturas que se puedan correlacionar.

Según se aprecia la metodología descrita por la profesora podría ser la siguiente.

- Elección de un tema generador (los sismos, los zoológicos, etc)
- Indagación de los recursos con que se cuenta para la investigación dentro y fuera de la escuela por el maestro
- Esbozo de los temas que se relacionan con el que se eligió por los niños en los programas en todas las asignaturas
- Búsqueda de los antecedentes con que se cuenta en los materiales de otros grados.
- Selección de estrategias a seguir para tratar y presentar la información
- Elaboración del proyecto (considerando estrategias, actividades, tiempos, recursos, responsables y posibles resultados)
- Presentación y evaluación del proyecto de trabajo al grupo
- Inclusión o modificación de acciones y tareas con ideas de los niños
- Integración de equipos y Distribución de tareas en el grupo
- Seguimiento de las acciones programadas y de la participación de los niños
- Abastecimiento de los recursos(fuentes de información, materiales, control de tiempos, etc.)

- Organización de la presentación de los conocimientos ante un público interno y/o externo (considerando acciones antes, durante y después de la presentación)
- Evaluación al interior del grupo y determinación de conclusiones
- Elaboración de un producto final antología, memoria, boletín, etc.

Al ingresar al aula la docente nos permitió acompañar al grupo en algunas sesiones, pero no apreciamos todo el desarrollo del proyecto por lo largo del mismo pero tratando de encontrar un esquema (flexible), en las clases apreciadas diríamos que se distinguen varios momentos:

Uno de **contextualización** que corre por cuenta del docente, en el que recupera algunos elementos de sesiones y conocimientos pasados, y ubica a los niños en el tema que se va a abordar.

Un segundo momento donde se da paso a una especie de **lluvia de ideas** donde ella permite a los alumnos participar recordando los datos concretos con respecto al tema que ellos ya conocen, por la emoción de los niños en las participaciones esta lluvia de ideas a veces se torna en debate. En este segundo momento la maestra limita su participación a guiar las aportaciones de niñas y niños facilitando la recuperación de conocimientos previos.

Los argumentos que exponen los alumnos demuestran su dominio del tema, su capacidad de expresión de ideas, pero también su dedicación a la indagación de fuentes bibliográficas.

Ma: "A Ver ... cuando estábamos en el Santuario me comentaban que querían saber sobre el Sistema Solar,... los libros que han visto han servido para que todos podamos ver sobre el Sistema Solar, ¿Qué sabemos de él? ¿Quién quiere participar?"

No: Yo recuerdo que nos dijo que los planetas giraban alrededor del Sol.

Na: ¡Yo!, Que los planetas... este...son como un pedazo de roca con lumbre.

Na 2: y que los planetas son diferentes de las estrellas porque unos tienen luz propia y otros no.

Ma... nuestros antepasados ¿Cómo los veían?

No: Nuestros antepasados tenían un aparatito para ver

Ma: ¿Cómo crees que era? ¿Estaba tan complicado como ahora?

Durante este segundo momento se reconoce la intención de ubicar cronológicamente a los sujetos históricos en cuestión y sus descubrimientos.

Ma: Por ahí mencionaron a Nicolás Copérnico ¿Qué pasa con él?

Na: Copérnico estudio que la tierra tenía un movimiento en una órbita y que los demás planetas también lo tienen

No: todo eso lo descubrió Isaac Newton. Que los planetas giraban.

Ma: Hace un rato lo estábamos ubicando mal en la época, siendo que todavía no nacía ¿Quién es?

Nos: ¡Isaac Newton!

Ma: Isaac newton, este personaje ¿Qué hacía?

No: Ley de la gravitación universal: Cada planeta gira sobre su propio eje

Ma: ¿Quién entiende eso?

No: ¡Ay no a mi no me pregunte!

Poco a poco se van incorporando nuevos conocimientos con la participación colectiva y entonces surge un tercer momento en que la docente propone la **búsqueda de información en fuentes documentales**. Ella, igualmente, deja que los niños sean los que busquen lo que ellos creen que se relaciona con el tema tratado, sin límites de tiempo para la búsqueda.

No. Medir el tiempo.

Ma: Medir el tiempo, eso fue muy importante, pero ¿qué más? Qué más hacían con esto... (todos guardan un silencio largo y ella sugiere) Qué les parece si revisamos su libro de historia y nuestro libro de español. (Rápidamente indica) Este equipo saca libro de historia, este el de español, este de historia y este de español ¡Rápido! (pasa equipo por equipo y bajito les pide buscar algo sobre el significado de "prehistórico y prehispanico").

Si la tarea no resulta entonces proporciona un documento para su lectura o como sucedió en la segunda sesión ella misma da lectura a otro texto distinto con la misma intención: generar la participación de los niños.

En esa sesión fue notoria su molestia al no lograr la participación fluida de los niños por eso procede a explicar una serie de datos y mientras lo hace lanza una serie de pistas para despertar el interés por participar en los alumnos.

Otra etapa se consolida cuando los pequeños deben **explicar sus indagaciones** a los demás, este hecho en el grupo se realiza con claridad lo que demuestra experiencia en la actividad. Esta 4° etapa puede terminar en la **técnica expositiva** por parte de la maestra ya sea para dar cierre a las participaciones de los niños o como ocurrió durante la segunda sesión, para suplir la escasa participación de los niños.

Ma: quién más nos quiere comentar ahora de lo de historia...lo que hayan leído.

No: Los hombres prehistóricos aprendieron a cosechar maíz y todo eso pero luego resulta que la tierra es fértil entonces se puede cosechar cebollas, frijoles, maíz. (interrumpe la maestra preguntando)

Ma: ¿Pero cómo se imaginan que lo hacían ellos? Tu dices que el suelo era muy importante, ¿qué hacían?

No: Agarraban el suelo y con algo le abrían, después le echaban ahí la semilla y después con el sol y el agua se hacía más grande y más fuerte.

Existe una etapa más donde la docente propone una **estrategia gráfica manual**, en la 1° sesión es la historieta, en la 3° la elaboración de una línea del tiempo y en la 2°, aunque no se realizó, traía preparado en fotocopias, la elaboración de un calendario azteca. Estas acciones salvan al grupo de la dispersión o la aburrición y responden a la demanda de los niños de manipulación. En estas producciones queda plasmado lo que se ha discutido en la clase.

En ocasiones las tareas son simples como el coloreado o armado de algo, en otras, como el caso de la línea del tiempo, se implica una doble dificultad. Leer y comprender el texto generador, buscar las ideas principales y con estos datos elaborar una línea del tiempo. La tarea también implica el orden cronológico y

por supuesto implica cierta práctica en la elaboración e interpretación de líneas del tiempo en los niños.

Ma: ustedes van a hacer una línea del tiempo y vamos a distribuir esta leyenda ¿sí? Ustedes nada más me van a ubicar el dato de tres lugares.

Ma: Bueno esta hoja la vamos a doblar a la mitad de manera vertical y es individual como son muy poquitos años...

No: ¿qué dibujos vamos a poner?

No: ¡Un dibujo vas a poner y ya!

Ma: Pueden ponerle abajo un símbolo o las palabras que recuerden

Na. ¿Qué dijo ayer que hizo Cristóbal Colón cuando llegó aquí?

No: ¡Saqué al país!

La etapa quinta la nombro de **reafirmación y** se manifiesta cuando los alumnos **explican al grupo el contenido aprendido**, ya sea al plasmarlo en su historieta o línea del tiempo o cualquier otra actividad que después deberán socializar con el resto de los equipos sin límite de tiempo para la exposición de trabajo.

No: (pasa a explicar la historieta que hizo) Maestra yo creo que en ese tiempo de la época prehispánica los hombres no hablaban. Aquí yo pongo que ellos se subían a los árboles a contemplar las estrellas y este... aquí hay nubes en el cielo y va lloviendo para que vaya creciendo la semilla que sembró para que crezca.

Ma: en que época creen que sembró el hombre esa semilla en que periodo.

No: En tiempo de junio.

Ma: ajá, pero de que tiempo de sequía o de calor

No: De lluvia para que creciera la planta con el agua. Aquí puse ¡Bunga, bunga! ¡Bunga, bunga!

Las principales características generales que se apreciaron en las prácticas cotidianas de la profesora Lourdes son:

- La existencia del libro de texto, de diversas asignaturas, en la clase, como fuente de consulta.
- Indagación colectiva a partir de materiales diversos: lecturas, ilustraciones, trabajo en equipos esquemas, etc. L
- Trabajo en equipos, lo que facilitó la recuperación constante de los conocimientos de los alumnos en forma oral.
- La producción escrita se caracterizó por la elaboración de las historietas y la línea del tiempo.
- El clima de trabajo, siempre de libertad, sin límites de tiempo. Sus clases oscilaron entre los 40 minutos y 1 hora 40 minutos.

Fue notoria la ausencia dos recursos “tradicionales”: el pizarrón y el cuaderno (este último solo lo usaron los alumnos que quisieron hacer algunas anotaciones de su trabajo) y la “exposición” del tema por parte del docente.

Destaca la participación de niñas y niños a partir de actividades diversas y que al final de la clase la maestra recupera las producciones de los alumnos, las retiene para su revisión y procede a dejar tareas de investigación solicitando que se anote la procedencia de los datos investigados.

Algunas de las acciones apreciadas se pueden comprender al remitirnos a su entrevista donde ella comenta:

“he detectado que no les interesa realmente la historia. Cuando estuvimos revisando los libros para ver qué nos servía para el proyecto,...pero me doy cuenta que creen, o vemos, yo también a lo mejor entro ahí, que no hay muchas cosas que nos ayuden sobre la Independencia, el Renacimiento, las culturas. Como que eso no les interesa a los niños, entonces la dificultad para mí es como interesarlos a que busquen todo eso y vean en sus libros, y que vayan más allá de... sin necesidad de obligarlos”.

En estas líneas, la maestra sostiene dos afirmaciones: ella y los niños no hayan una utilidad en algunos contenidos históricos y ella busca la manera de adaptar el método de proyectos, a los contenidos históricos, a fin de que

resulten interesantes para los pequeños, por ello no puede seguir una clase de historia ni como sugiere el libro ni como lo marca el calendario en relación a las fechas cívicas.

Uno de estos intentos de adecuación curricular fue el que nos permitió la docente presenciar con sus clases. De hecho, es posible pensar que las decisiones didácticas que hemos apreciado pueden estar determinadas por la concepción de aprendizaje y enseñanza que ella tiene, por su concepto de la historia y por la formación que tiene y demuestra en la metodología que emplea, es decir, por sus saberes docentes.

En el caso de las estrategias empleadas por ella no encontré en sus prácticas cotidianas las que de alguna manera han sido privativas para la enseñanza de la historia: el cuestionario la lectura comentada y el resumen. Represente en el siguiente cuadro la dinámica que pude observar.

Estrategias y actividades seleccionadas para cada sesión		
Tema : el Sistema Solar 4 °		
Clase 1	Clase 2	Clase 3
Expositiva , por parte de la maestra y de los niños	* Lluvia de ideas , por parte de los alumnos	Debate por parte de los alumnos
Lluvia de ideas , por parte de los alumnos	* Lectura generadora para un propiciar debate	Lectura generadora , por parte de los alumnos
Indagación en fuentes (Libros de texto español e historia) Con la exposición de ideas centrales	* Lectura por parte de la maestra	Línea del tiempo Elaborada por los niños individualmente
Historieta	* Participaciones de los niños	Ordenamiento cronológico de acontecimientos
Argumentación de ideas	* Expositiva , por parte de la maestra	
La organización del grupo para el trabajo es permanentemente en equipos y por momentos se ajusta a la forma individual.		

Quiero agregar que por circunstancias no indagadas en su momento, al hojear los cuadernos de trabajo se encontró poca evidencia de haberse tratado los temas o contenidos que forman parte del programa del trabajo en historia de cuarto grado, pero si se apreció el estudio de temas históricos diversos. Situación muy comprensible si las clases como la apreciada son frecuentes.

Otro aspecto importante es destacar que los contenidos que la docente aborda en clase, no forman parte del programa de cuarto grado, pero que curiosamente si responden al propósito general del grado:

“Que los alumnos adquieran un sistema de ordenamiento secuencial de las grandes etapas de la formación histórica de la nación y que ejerciten las nociones de tiempo y cambio históricos, aplicándola a periodos prolongados”.
(SEP, 1993:90)

Al querer hallar vinculación con las demandas de la currícula diríamos que podrían estar presentes en la primera y segunda lección del libro del alumno. Mismas que se programan generalmente en el primer bimestre, situación curiosa porque este clase tiene lugar en el mes de mayo, durante el último bimestre.

De alguna manera estos elementos hacen suponer que la maestra efectúa su propia interpretación del programa por ello centra su atención en los propósitos y no en los contenidos, sin preocuparse por la currícula del grado. Quizá pone en juego sus propias experiencias y saberes, ya que trabaja de acuerdo a un sistema que le convence, al que acudió por voluntad propia para prepararse durante tres años.

Otro ejemplo de esta interpretación del programa es la correlación que ella establece para que a través de un tema generador que inicialmente aborda desde el punto de vista de la geografía poco a poco va adentrándose en los contenidos históricos.

Las evidencias me permiten afirmar que se filtran en su práctica los conocimientos que adquiere en la UPN ya que se encuentra actualmente en un taller de investigación para maestros, relacionado con la enseñanza de las Ciencias Naturales. Estos datos me parecen importantes porque ella no adquirió las nociones del actual enfoque por vía oficial, sino que se están filtrando a través de la actualización que ella busca.

b) La maestra Carolina : los intentos por cambiar la tradición

El análisis del material empírico me permite reconocer una metodología muy común entre los docentes, como el caso de la profesora Carolina.

La metodología empleada por Carolina puede caracterizarse por los siguientes elementos:

- Revisar los libros de texto de los alumnos y su programa del grado
- Seleccionar la lección que guiará la clase como lectura (colectiva, comentada o individual)
- Recurrir al calendario para verificar e incluir las efemérides que se relacionen
- Elaborar previo a la clase los ejercicios que solicitará
- Prever algunos materiales de apoyo
- Introducción al tema a partir de la lectura
- Guiar la introducción temática e inducir el manejo del contenido
- Distribuir tareas en equipo (lectura, discusión de preguntas, elaboración de laminas o dibujos, búsqueda de respuestas a preguntas de indagación etc.)
- Revisión de producciones
- Definición de conclusiones

Estas particularidades se expresan en uno de los temas dados por la maestra como se señala a continuación:

Estrategias y actividades seleccionadas por sesión	
Tema: México Contemporáneo 4° B	
Lectura colectiva del tema en los libros de texto	Exposición por equipos de resultados de la investigación al grupo.
Exposición del docente de ideas centrales al termino de la lectura o por párrafos	
Indagación por equipos en libros de texto de historia y otras asignaturas de temas y preguntas guía, dictadas por la maestra o anotadas en el pizarrón	Evaluación de las participaciones de cada equipo en forma colectiva pero conducida por la maestra al término de cada exposición.
Elaboración de materiales por los alumnos usando papel con ilustraciones, cuadros de ideas, dibujos	Conclusiones emitidas por la maestra al grupo en términos de calidad del trabajo y conocimientos aprendidos

Cuando se analizaron los cuadernos de los niños se encontraron producciones como resúmenes, dictados de la autoría de la maestra y otros contruidos con ideas de todo el grupo, reportes de investigación, línea del tiempo personal, cuadros de concentración de datos, composiciones temáticas personales, cuestionarios y dibujos.

Es factible que la maestra se encuentre en una etapa en la cual pone en práctica algunas estrategias distintas a las tradicionales, pero no deja de lado aquellas que le son tan conocidas como el resumen, el cuestionario o la lectura comentada. Sin embargo, como hemos señalado con anterioridad, los docentes intentan imprimir nuevos sentidos a las prácticas tradicionales como en los casos de la lectura, el trabajo en equipos y la indagación en fuentes, parece, de hecho, que estrategias como el resumen que presentaron al grupo, son empleadas por los niños con destreza y claridad.

Al analizar la vinculación entre el libro de texto, las actividades que este sugiere y las actividades realizadas en el cuaderno, se aprecia que algunas, como la línea del tiempo, las composiciones personales y los reportes de investigación están sugeridas y explicadas en el libro de texto. Con lo anterior es factible pensar que algunos aspectos del actual enfoque se están filtrando a través de estos materiales, en tanto que al preguntar sobre el enfoque la maestra niega haber recibido alguna información acerca del mismo.

La docente comenta durante la entrevista que son pocos los cursos a los que ha asistido por falta de tiempo, sin embargo reconoce la necesidad de actualizarse ya que a sus niños y a ella les agrada la historia *“Me gusta mucho, pero no creo que se me de tan fácil, lo noto en pues yo no me siento capaz de introducirlos de que se interesen realmente por la materia por falta de formación”* *“ no me siento con la capacidad porque creo que me hacen falta técnicas para poderles enseñar a ellos, a mi me encanta la historia, y más la prehispánica... por eso procuro que mis alumnos se enteren de eso”*. En estas palabras retomadas de su entrevista ella deja en claro dos situaciones: su agrado por la historia y su necesidad de contar con más elementos para mejorar su clase. Ella deja patente su preocupación por cambiar su práctica

cotidiana pero en el ámbito instrumental, pues no se refiere al conocimiento de cómo aprenden los niños o a las características del pensamiento socio-histórico sino a la importancia de conocer o aplicar nuevas técnicas.

5. A propósito de las metodologías de trabajo en el aula y los problemas de la enseñanza de la historia

Las innovaciones alrededor de la articulación de las actividades cotidianas puede asociarse con las ideas que los docentes tienen respecto al problema de la enseñanza y el aprendizaje, como ya señalamos en el capítulo anterior. De acuerdo a lo que ellos y ellas consideran ser el problema, reformulan sus metodologías de trabajo.

En opinión de una maestra de este referente investigativo, el problema de la enseñanza de la historia es *“el hábito de la lectura, para mí creo que es ese, no tanto la comprensión de una línea del tiempo... y definir etapas. Antes de nuestra era, después de nuestra era... ¡Al niño se le complica bastante! Pero creo que la esencia del problema de la apatía de la historia es el hábito de la lectura”* Es2M96°En.

No es de extrañar que, en el aula, la profesora aplicara como principal estrategia de enseñanza la lectura comentada, porque aunque el sentido de esta preferencia si tiene que ver con el uso de lo que ya es conocido y con el posible rechazo hacia los cambios que propone la parte oficial, también tiene relación directa con el aspecto en que ella pone el ojo porque considera que de él parten los problemas de aprovechamiento, y ese es la lectura. Visto así, quizá quienes juzgan tajantemente a quien emplee una estrategia muy común en la enseñanza de la historia como ‘tradicionalista’, tendría que pensar dos veces, ya que dicha elección tiene mayor sentido del que aparenta, implica una serie de valores y conceptos que el docente ha adquirido en el desempeño de su labor.

En opinión de otra profesora es importante que “ *el niño fuera partiendo de su contexto y ya después de ahí aprender todos los contenidos... esto va a partir de lo que el niño necesite en ese momento, porque si no lo requiere se le va a hacer tediosa la clase y es importante que él esté de acuerdo con lo que quiere que se investigue*” Es2M54°En

Cuando la profesora manifiesta esta opinión y centra su atención en los intereses del niño y en sus necesidades, tampoco resulta extraño que en el espacio áulico, ella manifieste constantemente su preocupación por recuperar los conocimientos previos de los niños, y por vincular cualquier conocimiento con el contexto en que este se desenvuelve. Probar con juegos, hacer concursos, casi no emplear el cuaderno, trabajar en equipos, confrontar constantemente con sus propias ideas a los niños, creo que hablan de su esfuerzo y del enorme compromiso que tiene para aquellas concepciones que le convencen y no precisamente porque se enuncien en el actual enfoque, sino porque el sentido de este actuar docente es más profundo que acatar una disposición institucional.

Una maestra mas, comenta que principal problema que hay que atacar en la enseñanza de la historia es “ *el hacer sentir a los niños, prácticamente vivir la historia, dentro de su etapa, para que al mismo tiempo la adaptemos a los hechos históricos, yo alguna vez mencionaba las ‘representaciones’, pero para que el niño pueda representar, necesita tener el conocimiento, y muchos niños también la habilidad para desinhibirse y presentarse ante un público,... para poder representar un hecho histórico,... les falta mucho, cosas que nosotros no manejamos, por ejemplo expresión corporal, eso se tiene que dar desde el principio, en la primaria para que a los niños se les facilite*”. Es1M14°En

Dicha maestra nos permitió apreciar en el aula la congruencia de sus argumentos y la preocupación por hacer que los niños escenifiquen, personifiquen y expongan oralmente a sus compañeros los acontecimientos y cualidades cívicas de los personajes de la historia que se comentaban así como la preferencia de sus alumnos por llevar a escenificación algunos hechos históricos contados por su profesora en la clase como si fuesen novelas.

Por otro lado, cabe destacar que aun sin saberlo, en forma poco conciente quizá, la docente intenta “hacer vivir la historia” a sus alumnos, retomando las dramatizaciones y personificaciones que son estrategias sugeridas en el nuevo enfoque y contribuyendo al logro de uno de los propósitos del programa el cual señala:

Estimular la valoración de aquellas figuras cuyo patriotismo y tenacidad contribuyeron decisivamente al desarrollo del México Independiente. Este conocimiento es imprescindible en la maduración del sentido de la identidad nacional, conservándose aquí el papel clásico de la historia: destacar y fomentar valores que contribuyan al fortalecimiento de la identidad nacional.” (SEP, 1993b: 91)

Probar estrategias y/o actividades innovadoras en el aula o realizar adecuaciones curriculares adaptando nuevos procedimientos sobre las ya conocidas, son las primeras opciones que se presentan cuando se desea modificar las prácticas docentes cotidianas. Esta decisión tan personal, puede ser tomada sin atender a las concepciones, recursos, tiempos, sugeridos en el enfoque, pero si a las percepciones y necesidades que cada profesor vive en el aula y que sin duda definirán el como, con que, y para qué de la enseñanza de la historia en cada uno de sus grupos.

En este contexto, conviene destacar que para los docentes de este estudio la posibilidad real de cambio en la enseñanza de la historia, está en el ámbito de lo instrumental, es decir, en innovar las formas de enseñanza, las cuales no requieren necesariamente la reconceptualización de lo que implica aprender y por lo tanto enseñar. En esta perspectiva parece bastar con la sustitución de ciertas formas de trabajo consideradas tradicionales por otras más “innovadoras” para que niñas y niños avancen en la construcción del pensamiento socio-histórico.

Así, las reflexiones que maestras y maestros generalmente realizan en torno a su práctica docente giran alrededor de la preocupación de dinamizar la clase. A partir de comentarios como los siguientes puede apreciarse cómo los docentes

sitúan el interés en la necesidad de diversificar actividades y estrategias para capturar el interés del alumno en la clase de historia

yo necesito un conjunto de estrategias que agilicen la enseñanza de la historia para que sea más dinámica para ellos (Es2M23°EN)

*... no tengo facilidad para enseñar la historia. En el grupo que tengo actualmente...como que a ellos no los he sabido manejar muy bien en el aspecto de la historia, no les interesa mucho la clase y tengo que **usar varias estrategias** para hacer **que el niño aprenda y realmente le interese esa materia** (ES2M13°EN)*

*pienso yo les busco siempre una manera muy original, trato que la historia no sea para ellos cotidiano, sino que **encontremos** siempre pues, algún **material que les llame la atención** (ES1M26°EN)*

Es desde esta óptica que las y los docentes reflexionan e innovan. Ellas y ellos también están preocupados por darle un giro a la enseñanza de la historia, por buscar nuevas y variadas formas de enseñar, en donde el “promotor” del cambio son los niños y niñas:

Siento que el niño ha despertado su curiosidad de querer saber que pasó atrás. Ellos te cuestionan mucho por esta problemática social que existe ahora (Es2M96°EN)

En relación con la historia procuro que no se les haga tedioso, para mi la historia es como si les contara yo una novela, como fueron diferentes los personajes, cual es su rasgo de personalidad, que pretendían y lo hago ameno, sacamos puntos importantes, sacamos cuestionarios, sacamos cronologías, les busco crucigramas...hago que no sientan que es un tedio, diario es algo diferente (Es1M26°EN)

Desde esta perspectiva, habría que reflexionar en torno a las afirmaciones de algunos autores como las de Ramírez (1998), cuando afirma “Durante mucho tiempo, con justificada razón ha existido una crítica muy fuerte a la forma en que se enseña la historia en la educación básica: una historia difícil, aburrida, con muchas batallas, llena de nombres de virreyes y presidentes que cambian frecuentemente: México es un país que tiene una historia violenta, en gran parte. Ese tipo de historia, que es un recuento de datos aislados, francamente parece inútil y preferiría que no se enseñara. Sin embargo, se puede intentar otra forma de enseñar y de presentar los contenidos.”

Las palabras de Ramírez Raymundo, viven de alguna forma en los saberes e intenciones de los maestros de mi referente empírico. Ellos y ellas, **desde otra óptica**, pero con la misma preocupación advierten la necesidad de cambio e intentan formar a sus alumnos en una concepción distinta a la tradicional.

El centro de interés de las y los docentes parece delinarse más en las formas, que en sus sentidos, es decir, más en la parte instrumental que en la apreciación y seguimiento del proceso cognitivo y afectivo que están experimentando niñas y niños con estas nuevas formas de trabajo en el aula.

Esta óptica del docente contrasta con la que presenta con la visión que del niño plantea el nuevo enfoque actual en donde se concibe al niño como sujeto activo del aprendizaje.

Se trata de un enfoque en el que se pone especial énfasis en la recuperación de conocimientos previos a fin de facilitar el aprendizaje, ya que se parte de la idea de que el conocimiento histórico no se adquiere o se imparte sino que se construye y reconstruye en base a las propias experiencias.

Se aprecia al niño como alguien que no asiste a la escuela a aprender un conocimiento ya delimitado, concebido en otra mente adulta con anterioridad, sino a construir el suyo propio en base a sus experiencias, a su reinterpretación de la historia, así como a su edad y maduración. También se le considera un sujeto con capacidad de reflexión y juicio crítico. En palabras de Ana María Prieto diríamos que se concibe que “el alumno entiende, razona, siente, y puede tomar decisiones,” por ello se le da un papel activo, protagónico para que éste desarrolle sus capacidades.

Con este nuevo enfoque se quiere romper con las apreciaciones hechas a la vieja enseñanza de la historia, donde se percibe al alumno como un pasivo receptor de ideas ajenas, Buendía Castillo comenta al cuestionar el papel de la historia en la escuela, “ Cuando se enseña la historia, se da un panorama estático y no se presenta al alumno un mundo lleno de significados humanos, de necesidades, exigencias, alternativas, posibilidades de decisión y solución;

un mundo que puede ser comprendido y transformado por la conciencia y la acción del hombre que participa libremente en su historia” (Buendía, 1997:24)

Esta reflexión contiene precisamente los elementos que el nuevo enfoque pretende rescatar, su mas alta apreciación se da en el sentido de poder lograr que la asignatura se vuelva apasionante, divertida, interesante, interactiva, cuestionable y sobre todo significativa para el alumno dejando de ser así una asignatura monótona, aburrida, pesada, y rígida como ha sido considerada por mucho tiempo.

El interés de que el conocimiento histórico se diversifique restando importancia a los acontecimientos de carácter político militar, es una tarea compleja que lleva a buscar una transformación de fondo, donde el niño puede sentirse parte de la historia porque se acerca al mismo a partir de la comprensión de los procesos de cambio de la vida cotidiana, de la significación de sus costumbres y tradiciones, de las transformaciones en la ciencia la tecnología, el arte y la cultura. Es decir se le da a la historia un cuerpo concreto y cercano que puede ser reconstruido con base a las experiencias de los niños en forma individual y colectiva.

Por último me parece importante señalar que este enfoque subraya la necesidad de buscar primero en el alumno, el dominio de ciertas estructuras de pensamiento o nociones lógicas como son: la causalidad, el tiempo histórico, la relación presente- pasado, la influencia recíproca y el ordenamiento, a fin de dotarlo de una serie de herramientas para contribuir a la significancia de sus aprendizajes históricos, al verdadero a la comprensión de los contenidos históricos consolidación de su pensamiento socio- histórico.

Se trata pues de que los niños olviden la imagen que cita la maestra a quien ahora hago referencia y de que recuperen en cada clase un conocimiento útil para la vida. “Cuando les dices a los niños vamos a ver la clase de historia ellos piensan que vana ser cosas repetitivas y que no les va a servir de gran cosa. Pero en realidad la historia, tiene mucha importancia, ya que de ahí de esos conocimientos se basa también lo que vivirá en el futuro” (Es2M13°EN)

Regresando al análisis de la situación que viven en las aulas docentes y alumnos del presente referente empírico, es importante señalar que quizá la visión del alumno que propone el enfoque actual para la enseñanza de la historia, sea el que sin ser conciente del todo, el maestro poco a poco consolida, pero que sin embargo al no ser conciente, el proceso se dificulta por la falta de sistematicidad en sus acciones y por su particular concepción de lo que implica el hecho de aprender. Es claro que los docentes buscan dinamizar las actividades que facilitan el conocimiento en el alumno pero se desenvuelven a partir de referentes muy distintos a los que explicita el enfoque aunque como se menciona sin tener la intención, se avance en ello.

Si bien es cierto que en las escuelas fue posible encontrar producciones de niños identificándose así mismos como sujetos de la historia, recuperando sus experiencias para explicar acontecimientos del pasado o reconstruyendo su propia historia, esta constituye una práctica incipiente y aislada.

En este contexto, las y los docentes se encuentran en un proceso de transición, en donde las prácticas “tradicionales” han perdido vigencia y es necesario sustituirlas por otras más “dinámicas”.

Cada uno, por el momento, construye una metodología para sí mismo pero con la dinámica actual de la vida en las escuelas, lentamente se socializan para conocimiento de todos los docentes.

6. Las estrategias no halladas

En el libro para el maestro de 3° a 6° se encuentran detalladas una serie de sugerencias metodológicas en las que se citan actividades y estrategias que facilitan la construcción de los conocimientos históricos. Asimismo es necesario decir que ciertas estrategias propuestas en los materiales para el maestro están ausentes en el trabajo cotidiano. Es el caso de:

- videos comerciales o documentales
- la elaboración o presentación de periódicos murales⁷
- Empleo de canciones, poesías o rimas
- Visitas a centros culturales e históricos
- Elaboración de producciones manuales: modelaje, maquetas, frisos, etc.
- Concursos
- Conferencias
- Noticiero Histórico
- Cartas a personajes del pasado
- Uso de libros del Rincón

7. A propósito de la evaluación: un tema olvidado

En términos teóricos el enfoque de la historia plantea que para definir los logros en cada grado se evalúen tres aspectos: conocimientos, habilidades, actitudes y valores, y señalan los elementos a considerar en cada uno.

Conocimientos.-Información y nociones básicas que dan cuenta y explican los hechos y procesos históricos fundamentales del país. Se tomará en consideración si el alumno explica las características principales de un proceso o periodo, ubica temporalmente el periodo, duración periodos anteriores y posteriores y secuencia de acontecimientos. Los elementos previamente deben observarse en clase para evaluar así son:

- Abordar su estudio, recuperando los procesos históricos ocurridos en cada periodo en que se ha dividido la historia de México, restando importancia a los acontecimientos por sí mismos.
- Profundizar en los contenidos referentes a la Historia de México y considerar la historia universal solo como una pauta para la ubicación del país en el contexto mundial.
- Reducir el estudio de sucesos de orden político militar y el enaltecimiento o reprobación de conductas en ciertos individuos para descartar la existencia de héroes y villanos.
- Recuperar la historia social de cada pueblo y de sus hombres y no sólo la de algunos personajes, a fin de restar peso al protagonismo.
- incluir otras parcelas de la historia como las costumbres, la vida cotidiana, la producción de cultura, la tecnología, la economía, la religión, la ecología, además de la política y la milicia.

⁷ Cada aula siempre tuvo un periódico mural sin fallar, y en el se dedicaba un espacio para las efemérides del momento, pero nunca vi un periódico usado estrictamente para los contenidos históricos

Habilidades.- Se refieren a las operaciones intelectuales que los niños deben saber hacer, como interpretar información de ilustraciones, mapas, líneas, testimonios orales y documentos. Utilización de unidades de tiempo en los periodos, calculo de duración de hechos, identificación de procesos simultáneos, explicar y juzgar acciones de formas de pensamiento.

En clase debió haberse ejercitado la adquisición de nociones de cambio, orden cronológico, tiempo histórico, influencia recíproca, causalidad, proceso histórico para ponerlos en práctica al interpretar materiales, analizar información etc.

Actitudes y valores.- se perciben a través de las actitudes de los niños y de sus opiniones espontáneas con respecto a situaciones y acontecimientos determinados. Se retoman como ideales en el transcurso de la historia nacional.

Los instrumentos de evaluación considerados son las pruebas escritas, la redacción de textos y ensayos y el registro de observación de clases pero no se detalla estrategia alguna para compaginar esta información y definir una evaluación determinada.

Esta parte del proceso de enseñanza aprendizaje de la historia es un tema ausente en el proceso de renovación que experimentan los docentes de este estudio. La diversificación de estrategias y la búsqueda de nuevos sentidos es una tendencia que aparece en las formas de trabajo para la enseñanza, no así para la evaluación y la acreditación.

Aunque “el aprendizaje y la evaluación a base de situaciones problemáticas abiertas y contextualizadas favorece los enfoques profundos, mientras que si se demandan respuestas memorísticas cerradas, sin ubicación concreta se da lugar a enfoques de tipo superficial” Monterrosas, G. (1999), los maestros parecen preferir en incongruencia con el enfoque actual, el tipo de pruebas con respuestas descontextualizadas, cerradas y aisladas.

En la observación y análisis de las prácticas docentes cotidianas en lo relativo a las formas de evaluación se apreció el uso de pruebas escritas en las que la variante puede ser el planteamiento a evaluar. En el fondo aun cuando determinados maestros buscan estrategias para activar el pensamiento

histórico de niñas y niños lo cierto es que todos los maestros incluidos en este estudio presentan pruebas inclinados a recuperar datos, fechas, definiciones, nombres y lugares.

Muestra de ello es el siguiente examen:

Examen de Karina Mora Ambriz

México D.F. a octubre 6 de 1999.
Dulce Karina Mora Ambriz.

Evaluación

Relaciona las siguientes columnas

1.- Bernardo O'Higgins	(2) Estados Unidos de
2.- George Washington	(5) Venezuela, Colombia
3.- Miguel Hidalgo y C.	Ecuador, Perú.
4.- José de San Martín	(1) Chile
5.- Simón Bolívar	(3) México
	(4) Argentina

Escribe las fechas de:

- 1.- La Independencia de EUA 4-VII-1776
- 2.- La iniciación de nuestra Independencia
16-IX-1810
- 3.- Revolución Francesa 14-VII-1789
- 4.- Consumación de nuestra Independencia
27-IX-
- 5.- Siglo de las luces o de la ilustración
XVIII

Dulce

Emma Ambríz de Mora

23/02/00

4.- La igualdad, libertad, seguridad y la propiedad serán derechos de todos los mexicanos. ✓

a.- El país quedará organizado para su gobierno bajo la forma de una República Centralista.

5.- El objetivo que perseguía el Plan de Iguala o de las Tres Garantías era:

- a.- Ofrecer la Corona de México a la realista británica.
- b.- Implantar en México la Constitución liberal de Cádiz.
- c.- Abolir los privilegios de la Iglesia, el ejército y los grandes propietarios.
- d.- Obtener la Independencia de México. ✓

6.- La fecha en que se llevó a cabo la consumación de la Independencia de México fue:

- a.- 16 de septiembre de 1810
- b.- 27 de septiembre de 1821 ✓
- c.- 11 de marzo de 1823
- d.- 24 de febrero de 1823

7.- El conflicto armado entre liberales y conservadores, después de la promulgación de la Constitución de 1857 se denomina:

- a.- Revolución de Ayutla
- b.- Batalla de Puebla
- c.- Decena Trágica
- d.- Guerra de Reforma ✓

8.- Nombre del presidente de la Rep. que proclamó en Veracruz, las Leyes de Reforma:

- a.- Juan Álvarez ✓
- b.- Benito Juárez ✓

Incluso se observó un examen en el que se toma el tema de la noción de cronología, en relación con las duraciones, como se muestra a continuación:

Benito Juárez, D.F., 06 de octubre de 1999.

¿Cuántos años en pasado aproximadamente desde que apareció el hombre hasta la actualidad? aproximadamente en pasado 52 mil años. Color Blanco

¿Cuántos años pasaron desde que apareció el hombre hasta que inició el poblamiento de América? pasaron 10 mil años. Color

¿Cuántos hasta que inició el poblamiento de lo que hoy es México? pasaron 30 mil años. Color

¿Cuántos años pasaron para que la humanidad para aprender a sembrar y a cultivar plantas? pasaron 5 mil años. Color

Desde la aparición del hombre hasta el surgimiento de las primeras aldeas y ciudades, ¿cuánto tiempo transcurrió? pasaron 42 mil años. Color

El periodo que corresponde a nuestra era (desde el nacimiento de Cristo hasta que tu naciste) ¿Cuántos años abarca? abarca 1988 años

CAPITULO IV. CONSTRUCCIÓN DE UN CONOCIMIENTO COTIDIANO DEL ENFOQUE: SOBRE LOS FILTROS DE APROPIACIÓN

Debo decir que en las escuelas incluidas en este estudio se apreció la existencia de materiales a los cuales el docente podría recurrir para informarse sobre el enfoque para la enseñanza de la historia, pero parece difícil que él los consulte por razones de tiempo, hábito y actitud.

Sus testimonios reportan que ellos buscan en su experiencia, en la de otros colegas, e incluso otros profesionistas no docentes, pero que se intersectan ocasionalmente en la vida de las escuelas, las explicaciones y las aplicaciones instrumentales novedosas que puedan modificar su clase de historia. Algunas ocasiones estas innovaciones pueden referirse al uso de ejercicios que ponen en práctica los conocimientos históricos de los niños.

El docente de hecho, es consciente de la necesidad de buscar un cambio en su práctica en todas las asignaturas, pero en el caso particular de la Historia lo hace porque enfrenta una vivencia de fracaso en la enseñanza que lo lleva a buscar la salida aparentemente más rápida, y esta es la instrumental. Básicamente lo que busca es disminuir el aburrimiento y la rutina de cada clase, logrando así mejorar el aprovechamiento.

Es interesante advertir cómo algunas estrategias novedosas acordes con el nuevo enfoque y propuestas por él mismo, se están aplicando con cierta regularidad en el aula porque de alguna manera estos cambios han ido penetrando aún sin la difusión oficial correcta, ni la motivación específica, a consecuencia de algunos elementos a los que he denominado “filtros” de apropiación.

Un filtro en términos comunes es un aparato a través del cual se hace pasar un fluido o un sólido arenoso con el fin de clarificarlo o depurarlo, el procedimiento implica una acción subrepticia muy fina. Yo empleo el termino ‘filtro’, como una analogía con respecto a aquellos elementos que ocultamente, sin ser ese su

destino exacto, han permitido pasar información sobre el enfoque formativo de la historia a los docentes de primaria.

Son mecanismos que sin quererlo, ni ser su finalidad, por formar parte de los instrumentos de cambio contemplados en el proceso de la Modernización Educativa, contienen pautas que acercan al docente a las innovaciones de forma asistemática, parcial y sin el seguimiento apropiado para su puesta en marcha.

Los docentes retoman ciertas estrategias y actividades de estos filtros, porque les parecen atractivas a simple vista pero sin conocer profundamente su aplicación ni su fundamentación teórico metodológica o su secuencia. La depuración de esta información lógicamente depende en mucho del maestro a quien llegue. El uso o adaptación que se haga de los recursos a cada grupo, ha dado resultados muy diversos pero muy respetables.

El análisis del material empírico muestra que dichos filtros son:

- a) Los nuevos libros de texto que formando parte del equipo de innovación, no trae explicaciones para el maestro ni para el alumno, solo la presentación y el contenido, pero si tiene actividades sugeridas en pequeños recuadros después de la presentación de un texto informativo del tema que se toca. Estas actividades tienen la finalidad de llevar al alumno hacia la indagación de procesos de la vida cotidiana, a reflexionar en ciertas cuestiones desde el presente, a la comprensión del coprotagonismo histórico, en fin, a participar activamente en la reconstrucción del conocimiento histórico muy acorde con las situaciones planteadas en el enfoque. Cuando dichas actividades son realizadas, generalmente no están contempladas en la planeación de clase del profesor, sólo son retomadas ya sea a sugerencia de los niños o porque aparecen en el momento apropiado en que surge la necesidad de hacer algo distinto. Algo curioso en estos materiales es que aún presentan en sus páginas mucha información político militar y siguen

basándose en la historia acontecimental y muy poco se hace referencia a la historia de la vida cotidiana o a otras parcelas distintas.

- b) Los libros de algunas editoriales privadas como Fernández Editores, Trillas, Noriega o Nutesa, que existen como referencia en los estantes de los maestros ya que al inicio del ciclo escolar, los promotores pasan a obsequiarlos a cada profesor con la esperanza de que decidan su adquisición. En ellos pueden encontrarse una serie de actividades también acordes al enfoque ya que cada empresa intenta elaborar un propuesta llamativa a fin de conseguir la preferencia de algunos docentes y el favor de la compra. Estos materiales se vuelven recursos de consulta frecuentes y en su momento algunas actividades son fotocopiadas después de haber sido seleccionadas como innovaciones prácticas al tema que se verá en clase. Este hábito, genera respuestas de agrado, reflexión e interés en los pequeños, algo que causa alegría al docente quien al mismo tiempo experimenta cierto padecer por no saber como encauzarlas para que le rindan mayores beneficios. Un dato interesante es que estas siempre son vistas como un entretenimiento que refuerza una clase pero no como motores de aprendizaje.
- c) Carrera Magisterial (mecanismo de promoción vertical que forma parte también del proceso de modernización educativo general de 1992, que permite al docente aspirar a mayor salario pero sometiéndose a la evaluación anual de su grupo con un examen, de su persona como profesor con otro examen y de su trabajo con la evaluación, seguimiento y control de su práctica docente por su autoridad inmediata superior y los demás docentes). Como parte de este mecanismo de ascenso salarial los profesores tienen el compromiso de tomar un curso anual a su elección, de la decena que se les oferta en las direcciones administrativas de educación en el D.F. algunos de ellos giran alrededor de la asignatura y quien así lo prefiere los selecciona asistiendo 5 sábados durante 6 horas para alcanzar un puntaje. Quienes han acudido a alguno, llevan al grupo parte de las sugerencias y recomendaciones dadas, generalmente se encuentran con la aprobación del grupo así que

las siguen usando, aunque de hecho no tengan claro lo que están logrando con ellas. En realidad esta sería una gran oportunidad para adquirir las nociones necesarias del enfoque pero el éxito dependería de dos cosas. Contar con asesores serios y no improvisados como ha sucedido la mayoría de las veces* y abrir más la difusión y oferta de los mismos ya que solo se abren de uno a tres grupos con un cupo aproximado de 25 gentes.

- d) Las modificaciones metodológicas y curriculares de las demás asignaturas sobre todo español y matemáticas porque estas han generado cambios en el comportamiento del niño durante la clase. Como participan más constructiva y significativamente en su aprendizaje, se vuelven más exigentes, propositivos y demandantes de mayor diversificación en las tareas asignadas en asignaturas como historia o civismo y no aceptan con facilidad practicas docentes cotidianas que lleven al trabajo pasivo, rutinario y tedioso. Si el maestro tiende a imponer esta forma de dar clase, aunque en apariencia asuman el ritual de seriedad solicitado terminan por rechazarla y lo demuestran con poca disposición y atención a la misma.

Pienso que estos filtros han logrado llevar al maestro a un choque con su formación y sus propias concepciones históricas y lo inclinan a la búsqueda de alternativas para dinamizar sus clases. El hecho de que surja del mismo

* En cada una de las cinco Direcciones Operativas de Educación Primaria más la DGSEI, existe una oficina encargada de dar asesoramiento a los docentes frente a grupo sobre las necesidades que de forma individual las escuelas presenten, preparar los cursos generales de actualización ya sea de Carrera Magisterial o de preparación general para operativizar cada ciclo escolar lo que demandará la SEP para el trabajo en las aulas, y otra serie de actividades de apoyo a los servicios especiales como SEAP 9-14 (Servicio de enseñanza acelerada primaria para niños de 9 a 14 años en condición de rezago), asesoramiento a programas, campañas y convocatorias como Olimpiada del conocimiento, Club Ambiental etc. Y que se denomina Oficina de Proyectos Académicos. Los maestros adscritos la misma son profesores con formación normalista básica o con Licenciatura, algunos con otra formación académica (no siendo este requisito indispensable) que también han trabajado frente a grupo. Ellos son preparados en asesoramientos breves durante la jornada previa a las inscripciones a cursos de Carrera magisterial para ser capacitadores o monitores del curso que se les asigne atendiendo como requisito elemental que estén dispuestos a esta tarea. Al no requerirse formación o perfil especial para impartir dicha capacitación, mucho depende de quien lo imparta para el éxito del mismo. La mayor parte de los docentes inscritos en este sistema acuden a dichos talleres por obligación y se inscriben en el primero que alcancen lugar.

docente la necesidad del cambio me parece muy importante porque no responde solamente a la disposición proveniente de las autoridades educativas sino de su propia práctica y de las demandas de los niños.

Es comprensible que cuando un profesional de la educación asume conciencia de las carencias de su práctica docente, entonces busque una solución de pronto efecto y al parecer resulta más rápido hacerlo por la vía instrumental porque los filtros llegan a él a su mismo centro de trabajo y no tiene que salir a buscarlos.

Llamo la vía instrumental a la de los 'instrumentos' que se usan para dinamizar una clase, a los materiales, estrategias, y actividades innovadoras y distintas que podrían garantizar quizá una forma diferente de enseñar, pero que por no establecer contacto o congruencia con la comprensión de la parte teórica del asunto, limita y retrasa los cambios en la metodología para el logro de la construcción del pensamiento socio- histórico en el niño. Por esta vía el maestro trabaja mucho para lograr cambios en sus prácticas cotidianas y en la significancia de los aprendizajes en los alumnos, hace grandes intentos y obtiene algunos logros pero como no conoce la dinámica interna de la aplicación, recurre a prácticas diversas pero de forma asistemática, sus acciones carecen de un seguimiento y pocas veces se vinculan al cumplimiento de los propósitos de la asignatura. Solo se relacionan con los contenidos señalados en el programa. La dinámica no resulta del todo equivocada solo que es incompleta y muy lenta, podría así explicarse quizá los resultados obtenidos en esta investigación realizada a más de diez años de la puesta en marcha de la Reforma Educativa.

Mi referente empírico me permite decir que el esfuerzo que el maestro hace a diario por cumplir con una currícula programática y de hecho con todas, lo lleva a buscar las opciones que le garanticen economía de tiempo ya que su práctica se encuentra cruzada por demandas que responden a la organización general de la escuela (ceremonias cívicas, festivales, comisiones especiales, reuniones de maestros, guardias, actividades extracurriculares como visitas y excursiones, etc.), a la atención de los padres de familia con respecto a las

conductas y trabajo de los niños (quejas, justificaciones, informes, etc.), a los intereses de los alumnos, a las convocatorias que durante todo el año llegan a las escuelas para participar en variados eventos, a la evaluación de carrera magisterial, a los conflictos que se presentan entre docentes por tener diferencias en x número de cosas, a la supervisión y control de directores y supervisores. Es decir el docente tiene en su mente decenas de preocupaciones a las que tiene que responder y no sólo a las del proceso de enseñanza aprendizaje mismo. Cuando habla de disminución de tiempo creo que prácticamente se está refiriendo a parte de la carga programática en sí, a las cuestiones citadas arriba.

En este contexto, parece oportuno retomar la idea de Mercado en torno a la noción de saberes docentes, como construcción social, pues ésta nos permite reconocer que en el proceso de enfrentar las necesidades que el trabajo cotidiano impone al maestro, se construyen nuevos saberes que “expresan fragmentos de voces sociales e históricos que los maestros hacen suyos en un proceso dialógico durante la enseñanza como lo señala Mercado (2002) cuando señala que *“en el proceso de apropiarse de ese particular conocimiento, los maestros generan nuevos saberes a la vez que integran o rechazan “voces” provenientes de diversos contextos y épocas... [...] voces que remiten a reformas educativas, cursos de actualización, materiales como son los libros de texto, en donde destacan las voces de los niños y los propósitos que los maestros tienen alrededor de la enseñanza*

Es decir, las y los docentes, intentan dar respuesta a las nuevas condiciones que su labor les impone en la clase de historia, recuperando diversas informaciones en fuentes oficiales y no oficiales, en donde las demandas de los niños y las propias nociones de lo que implica aprender y enseñar, resultan ser los referentes básicos que orientan esta búsqueda.

Es en este contexto de búsqueda, se puede situar la lectura y aplicación del enfoque actual para la enseñanza de la historia, constituyéndose a sí mismo como una de las tantas “voces” que van delineando las prácticas y los sentidos que el docente aplica en la clase de historia.

Con este panorama no me parece difícil entender por qué el docente opta por la vía instrumental para innovar su clase en base a sus necesidades y las de los alumnos en la clase de historia. Los momentos que se están viviendo en el aula los considero y he nombrado “etapa de transición”. Si bien el nuevo enfoque no ha sido difundido acertadamente y no se aprecia un impacto real en la cotidianidad de la enseñanza, sí se están realizando esfuerzos individuales, quizá un tanto inconsistentes y asistemáticos (o al menos así pude observarlo porque no encontré secuencia en su aplicación), pero el cambio ya ha echado sus raíces al enfrentar al docente con la necesidad de buscar algo distinto y ha dado frutos con la aplicación de diversas acciones innovadoras en las prácticas docentes cotidianas, aunque todavía no se tenga correspondencia exacta con lo que el enfoque de la historia plantea lograr.

Finalmente parece que los maestros de la escuela primaria, por sus propios esfuerzos, necesidades y demandas de aprendizaje de los alumnos, han comenzado a construir un conocimiento cotidiano del enfoque que no necesariamente responde a un cambio metodológico, ni se orienta precisamente a la construcción del pensamiento socio-histórico en niños y niñas pero que sin embargo causa impacto gradual precisamente en dichos aspectos.

CONCLUSIONES

A más de una década del inicio de la Reforma una cuestión queda clara: los docentes han comenzado a buscar nuevos sentidos y formas de trabajo para la enseñanza de la Historia. No obstante, los cambios no se han presentado desde la perspectiva del enfoque actual, ni tampoco al nivel de impacto deseado.

El enfoque actual para enseñar historia en la escuela primaria, parece tener ciertas bondades e intenciones que en apariencia responden a algunas demandas docentes para dar un cuerpo más real y consistente a la asignatura a fin de poder identificar su importancia y así clarificar la intención educativa del momento histórico que se vive.

Con la puesta en marcha del enfoque formativo de la historia se pretendió lograr:

- La diversificación del conocimiento histórico dándole mayor peso a la historia de la vida cotidiana y a la investigación en fuentes concretas.
- La ejercitación de los procesos de reflexión y análisis en diversas estrategias de enseñanza para restar peso a la memorización que por muchas décadas ha sido privilegiada al enseñar historia.
- Consolidar la mayor participación del alumno en la clase al recuperar sus conocimientos previos.
- La transformación de la clase en un espacio de construcción y reconstrucción del conocimiento bajo las reglas del interés, la curiosidad y el entretenimiento.
- En el caso de la evaluación, la eliminación de la tendencia a medir el conocimiento a través de la memorización de una gran cantidad de datos repartidos entre fechas, nombres de héroes y batallas, y la descripción de cientos de acontecimientos aislados unos de otros, para dar paso a la valoración de competencias para identificar procesos históricos centrados en el desarrollo de la vida cotidiana y de otras parcelas de la historia, así como para la aceptación del hombre común como protagonista de la historia.

Sin embargo todas estas intensiones aun no han logrado arraigarse en las formas de trabajo cotidiano docente que se vive en las aulas de las escuelas primarias.

Sobre la historia, los niños poseen conocimientos, preguntas y explicaciones: han escuchado relatos de sus mayores, han estudiado algunos temas en grados anteriores, han participado en ceremonias cívicas, posiblemente han visto películas con temas históricos o que se refieren al pasado, ellos poseen ya un cúmulo de experiencias que contribuyen al desarrollo de su pensamiento socio-histórico. Del sentido con que han recibido esta información en la escuela y de la forma como cada docente ha retomado este bagaje, quizá habrán concluido que la historia trate de hombres valerosos concebidos como héroes y que lo que sucedió en nuestro país en el pasado, ha dependido solo de su acción, o en otra forma que concluyan que la historia la hacemos todos y las decisiones que cada protagonista haya tomado dependen del tiempo y lugar en que ha vivido. El caso es que el enfoque actual pretende encaminar al escolar, con la enseñanza de la historia hacia la consolidación del pensamiento socio-histórico, hecho que no ocurre del todo, pero tampoco esta totalmente ausente en las escuelas primarias.

Para lograr que cada clase de historia sea un espacio de aprendizaje significativo y socialización de experiencias en todo el grupo, es necesario que la preocupación docente sea integrar a su práctica cotidiana la recuperación de las ideas previas de los escolares para tener garantía de una mayor participación de ellos en la clase y de una reconstrucción histórica más real de cada situación que ha conformado la vida de una sociedad. El reto implica que el docente tenga claro el sentido de cada una de sus acciones y que las estrategias y actividades realizadas en el grupo no se limiten únicamente al uso de la lectura, el resumen o el cuestionario, ya que es la diversificación de actividades y estrategias en el aula, una herramienta que favorece el desarrollo de habilidades para consolidar el pensamiento socio- histórico en niños y niñas.

Durante mi estancia en las escuelas de mi referente empírico en efecto comprobé que prácticas como las anteriores, siguen presentes, pero también

quiero hacer notar que en contra de lo esperado me encontré con 14 estrategias recurrentes más en el aula y que descarte cuando menos otras cuatro de esta presentación porque sólo las evidencié una sola vez en alguno de los instrumentos revisados (cuadernos, entrevista, cuestionarios, planes de clase, etc.), no aborde su revisión porque no tengo elementos para decir si fueron ocasionales, poco recurrentes o realmente significativas. El desecharlas no significa que los docentes también las hayan desechado, sólo significa que en el periodo de investigación yo no tuve oportunidad de apreciarlas con amplitud.

Las variaciones en su uso de actividades, estrategias y contenidos que los maestros están empleando hoy por hoy en el aula, tienen un valor especial, porque de alguna forma son la evidencia de un interés real por cambiar las prácticas tradicionales de enseñanza como la lectura comentada, el cuestionario o resumen, que ahora coexisten con nuevas formas de enseñanza o variaciones de las anteriores encaminadas a la consolidación del pensamiento socio-histórico en niños y niñas. sin embargo en este proceso de transformación parece que poco ha tenido que ver el enfoque actual para la enseñanza de la historia en la escuela primaria.

Comprender por que no se han abandonado prácticas consideradas tradicionales en la enseñanza de la historia, no es simple pero parece que su uso fortalecido durante décadas enteras en la práctica, ha creado costumbres que por conocidas brindan seguridad al docente en su labor, quizá por ello han incluido el uso de variaciones en la aplicación de las mismas y caminan despacio hacia el empleo de prácticas más innovadoras. Resulta importante recordar, como lo hace Taboada (1995: 72), que “las transformaciones en la enseñanza son lentas y demandan de un conjunto de acciones coherentes que posibiliten la concreción de las metas en prácticas de enseñanza reales”.

Quizá sea necesario dar un poco mas de tiempo al maestro para que las estrategias de uso tradicional queden en un lugar secundario al ganar confianza y dominio ante el uso de lo considerado innovador en las practicas docentes cotidianas en la clase de historia.

Durante años las estrategias de enseñanza tan comunes en la asignatura, se han mimetizado de tal forma con el manejo del contenido acontecimental, que éste no se concibe como bien aprendido al calificar a los escolares, si no existe el uso de las mismas estrategias al evaluar. Mi referente empírico me permitió observar que incluso cuando se trata de evaluar y asignar calificaciones, pocas veces se recurre a estrategias novedosas, por que éstas parecen poco serias en un momento tan formal en que se desea que el alumno recuerde los datos vistos en clase sobre algún hecho histórico. Los exámenes se diseñan de tal forma que lo que se pregunta tiene que ver con un amplio banco de datos, ajenos de origen a aquellas habilidades que favorecen la construcción del pensamiento socio-histórico en niños y niñas. Hecho al parecer no comprendido aún en las escuelas aunque si se expresa en los materiales SEP (1995) a través del enfoque para la enseñanza de la historia, planteando eliminar de la evaluación pruebas que midan la memorización de fechas, nombres y acontecimientos.

Las cuestiones que hasta ahora he comentado me permiten considerar que en mi referente empírico el impacto del nuevo enfoque de la historia se ha vivido en el ámbito instrumental, porque ellos han buscado variar materiales, actividades y estrategias a criterio, recursos y necesidad propia, pero no se ha logrado una impactación de fondo en las practicas docentes cotidianas al enseñar historia con el enfoque actual, porque éste resulta poco conocido aún en las escuelas pesar de estar en vigor a más de diez años.

Parece pues que los esfuerzos de formación realizados al momento por los docentes de manera personal, han incidido fundamentalmente en las formas de trabajo en el aula pero no en las concepciones metodológicas, ni en cambios profundos de su práctica. Si existe sin embargo, una gran disposición para encontrar y probar nuevas formas de enseñanza y de hecho los maestros de mi referente empírico, ya están en ese proceso de transformación, un poco tropezado todavía pero con apoyo y aplicación constante podrán superar su esfuerzo y tener mayor éxito en el fortalecimiento del pensamiento socio-histórico de niños y niñas a través de la clase de historia.

Debe considerarse también que las autoridades educativas no han ofrecido una alternativa de actualización y operativización lo suficientemente eficaz para despertar el interés de los docentes en la transformación integral de la vía teórico-metodológica a la par que la transformación instrumental. en sus practicas docentes cotidianas. Indudablemente se han editado materiales explicativos que están al alcance de los docentes pero no en los tiempos esperados ni con la difusión y motivación necesarios para que el maestro supere la costumbre de la no lectura y al mismo tiempo genere espacios de socialización de sus experiencias docentes y se acerque al análisis de ellos.

Por otra parte falta encontrar la forma de saltar el gran pantano que la formación normalista con o sin licenciatura nos ha dejado con relación a la comprensión de la construcción del conocimiento histórico y de las teorías constructivistas del aprendizaje en el terreno histórico. Ambos conocimientos que son base para poder lograr una transformación de fondo en las escuelas parece no tener aún el peso suficiente para impactar las prácticas docentes cotidianas. (La enseñanza de la historia con el enfoque actual y la forma como los niños se acercan a este conocimiento este incluida en los programas de educación normal vigentes, pero según decir de los maestros no se domina aún)

La Gran pregunta: Si somos aproximadamente 54000 maestros de primaria en funciones aproximadamente ¿Qué estrategias podría implementarse para suplir esa carencia de formación? No lo sé y creo que sería motivo de otra tesis que no es la presente, pero no quiero dejar de mencionarlo porque queda a todos de tarea.

El profesor es un elemento primordial para el logro de los propósitos del programa. A mi juicio es quien requiere mayores transformaciones de pensamiento y de práctica, coincido con Pozo, Ascencio y Carretero (1989), cuando mencionan en relación a la efectividad de cierto proyecto de enseñanza de la historia que “los mayores problemas en la aplicación de un proyecto provienen no de la falta de capacidad de los alumnos, sino de la falta de

preparación de los maestros...la variable independiente más importante para el éxito de un proyecto...es la preparación y la actitud del profesor”.

La transformación de las practicas docentes cotidianas y de su impacto en la consolidación del pensamiento socio-histórico de niños y niñas, requiere también una transformación del maestro para que éste lleve al niño a la construcción de sus propios conocimientos, indudablemente este nuevo maestro debe ser un facilitador del conocimiento, un guía que encauce los saberes del alumno, un experto capaz de compartir sus experiencias con los demás para que juntos reconstruyan en este caso la historia, y poco a poco construyan el pensamiento socio-histórico en ambos: escolares y maestros.

Las características para el docente que realmente desee impactar sus practicas cotidianas en el aula en beneficio de los alumnos consisten básicamente en estar dispuesto al cambio, no temer a la innovación, aplicar el juicio crítico, comprender la historia de forma diferente a la acontecimental y memorística, ser conocedor de la forma como se construye el pensamiento socio-histórico, haber consolidado su propio pensamiento socio-histórico las nociones básicas para acceder al conocimiento histórico. (tiempo histórico, cambio, influencia recíproca, causalidad, orden cronológico, etc.), tener cualidades para generar el debate, el diálogo y la expresión libre de ideas, percibir la evaluación como un proceso permanente que no mide solo contenidos de un programa a fin de asignar calificaciones a los escolares. Concretamente necesitamos un maestro que transforme su visión de la enseñanza y aprendizaje, de la evaluación de la historia, y de sí mismo. Un maestro que este dispuesto a tener un concepto claro del por qué y para qué de la historia y que desee enfrentar el reto de modificar su práctica docente.

En conclusión, para que este o cualquier otro programa, proyecto o estrategia no tradicional funcione en la escuela primaria se requiere en primer lugar de un cambio de actitud y un mayor nivel de preparación en el profesor.

En estos momentos el gobierno exige que sea responsabilidad del profesor adquirir la preparación que le falta a base de cursos, talleres, lectura, círculos de estudio entre compañeros de grado y reuniones colegiadas, pero también hace de su responsabilidad obtener espacios y recursos materiales y humanos idóneos para que sepa donde buscar lo que necesita teórica y metodológicamente, a quien recurrir para aclarar sus dudas y pedir sugerencias, con quien contar para poner en práctica estrategias y actividades nuevas de forma sistemática. ¿Cómo se puede lograr esta autogestión para la capacitación) La respuesta queda en el aire, al menos este estudio no ofreció respuestas para esta relevante y urgente situación.

Sin embargo, si partimos de las experiencias vividas por los docentes que integran este referente empírico diríamos que nos han permitido ver la gran necesidad de actualización, capacitación y atención que requieren para poner en marcha una reforma educativa general y una modificación particular en la enseñanza de la historia a fin de que esta responda a la construcción del pensamiento socio-histórico en el niño. Con poca atención oficial ha abordado estos cambios y en líneas pasadas citábamos la forma como a través de los filtros de apropiación poco a poco asume su compromiso de innovar las practicas docentes cotidianas con la intención de que el niño se vuelva “constructor” de sus propios aprendizajes y adquiera mayores competencias para su vida. no es difícil aceptar que solo hayan logrado moverse hasta entonces en un plano que denomine “instrumental”l

Coincido con Fierro Evans cuando señala que la mayor parte de las reformas educativas se han preocupado por hacer cosas a favor de los maestros o en el mejor de los casos para los maestros, pero no junto con los maestros. Es decir falta incluir la importantísima opinión y experiencia de los docentes a fin de poder lograr que una reforma motive y comprometa al docente por que la siente parte de sí mismo y de sus necesidades.

La difusión de cualquier propuesta educativa es tarea de las autoridades pues ellas son las responsables de hacer llegar los nuevos programas, currículas, materiales de apoyo y recursos necesarios a tiempo, convenientemente antes

de que esta se eche a andar, para que se de una amplia comprensión de las reformas político educativas que el país pretende lograr y de los cambios que en concreto se consideraron pertinentes para la labor docente cotidiana. Pero, en el proceso de difusión del enfoque actual para la enseñanza de la historia parece que se camino al revés y sin sentido claro. Es verdad que el profesionalismo indica que debe haber un compromiso docente que nos lleve a buscar información y actualización, y que la preocupación moral implica estar siempre en busca de aquello que mejorara el quehacer educativo, pero este compromiso de formación personal no deslinda a las autoridades educativas de cumplir su función.

Los docentes antes que cualquier otro involucrado, deberían ser quienes tuviesen una idea clara de la teoría, la metodología y las estrategias que son necesarias para operar los cambios a fin de lograr una forma de enseñanza y aprendizaje diferente. Resulta pues de suma importancia poner al tanto de las novedades a quienes tendrán la tarea de ponerlas en marcha, se comprende que así asumirán el compromiso necesario al sentirse atraídos y convencidos por las propuestas.

No es posible decir que los resultados de una reforma curricular son exitosos si se desconoce lo que sucede en las aulas. Son los profesores frente a grupo quienes pueden dar referencia a las autoridades de los niveles de eficiencia con que las propuestas planteadas operan en el trabajo cotidiano de enseñar y aprender historia. Así que resulta hasta ingrato querer relevarlo de esta tarea dando crédito solo a los procesos de evaluación estadísticos medidos en niveles de eficiencia terminal en la acreditación, o a las opiniones vertidas por los expertos. Uno de mis mayores intereses al acercarme al aula ha sido dar voz a sus actores para conocer y comprender sus opiniones, sus experiencias y sus problemas y reflexionar en el cómo, con qué, y para qué se enseña y se aprende la historia en la escuela primaria.

La preocupación por conocer y comprender como se dan en la cotidianidad del aula los procesos de transformación educativa, facilita el diseño de nuevas estrategias y apoyos para auxiliar al docente en los obstáculos que enfrenta

comúnmente, así como para suplir las carencias que se presentan en el proceso.

Considero que si los maestros no encuentran un sentido explícito que les haga comprender y a la par explicar la función de la historia en la escuela, en la educación de los alumnos, en la vida de una persona, difícilmente podrán generar verdaderas experiencias de aprendizaje que deriven en la construcción del pensamiento socio-histórico de los escolares.

BIBLIOGRAFÍA

AEBLI, H. (1991) *Enseñar, Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Nercea.

AINSBERG, B. (1994) “Para qué y cómo trabajar con los conocimientos previos de los alumnos”, en *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Paidós.

ANDION, G.M. et al. (s/f) *Guía de Investigación Científica*. México: UAM. Pp. 226-229.

ARY, D. et al (1993) *Introducción a la Investigación pedagógica*. México: Mc. Graw Hill. Pp.25-26, 234-332.

AUSUBEL, D. P. (1976) *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

AVILA, M., HERNANDEZ, E. y ROCHA, G. (1994) *Desocupado lector. Lectura y comentarios de textos en la escuela secundaria*. México: U.P.N.

BLOCH, M. (1992) *Introducción a la Historia*. México: F.C.E.

BOBADILLA, I. (1995) “Plan y programas en Educación Primaria. Fundamentación Pedagógica”. En *Memoria del I Encuentro de Profesores de Educación Básica*. México.

BOOTH, W. C. et al (1995) *El oficio de la investigación*. Segunda parte trad. Makhlof, Akl Cesar (1998). The University of Chicago Press. USA, UPN, México.

CANDELA, M. A., ROCKWEL E. y otros (1994). *La construcción social del conocimiento en el aula: un enfoque etnográfico I y II*. México: DIE-CINVESTAV-IPN.

CARRETERO, MARIO (1997) "El espejo de Clío", en *Cero en Conducta*, 46 Año 13, dedicado a la Historia y su enseñanza, México.

CARRETERO, M., POZO, I. y ASCENCIO (1989) *La enseñanza de las Ciencias*

CASTORINA, GOLDÍN Y TORRES (1999). *Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro*. Fondo de Cultura Económica. México

CAZDEN, C. (1986) "El discurso en el aula" en Wittrock, M. *La Investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós Educador. Pp. 627-709.

CHARTIER, R. (1995) *El mundo como representación*, Barcelona: Gedisa.

CHESNEAUX, J. (1991) "Invertir la relación pasado-presente y las falsas evidencias del discurso histórico", en *¿Hacemos tabla rasa del pasado?* México: Siglo XXI. Pp.60-86.

COLL, C. (1990) *Aprendizaje escolar y producción del conocimiento*. México: Paidós. Pp.172-206.

(1986) "Las aportaciones de la psicología a la educación: el caso de la teoría genética y los aprendizajes escolares" en Gómez Palacio Margarita (Comp.) *Psicología Genética y Educación*. México: S.E.P./O.E.A.

(1987) *Psicología y currículo*. México: Paidós. Pp. 49-63.

DELAMONT, S. (1985) *La interacción didáctica*. Madrid: Cincel-Kapeluz. Pp. 15-31.

DELVAL, J. (1991) *Crecer y pensar*. México: Paidós.

DIAZ BARRIGA, F. y HERNÁNDEZ, G. (1998) “Constructivismo y aprendizaje significativo”, en *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill. Pp. 13-33

FERRO, MARC (1993) *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México: F.C.E.

FLORESCANO, E. (1991) *El nuevo pasado mexicano*. México: Cal y Arena.

FRENCH, J. (1992) “La interacción social en el aula”. En Rogers C. y Kutnick P., *Psicología social en la escuela primaria*. Barcelona: Paidós.

GALAN GIRAL, M. I. (COORD.) (1995) “Estudios sobre la investigación educativa”. En Quintanilla Susana (coord.) *Teoría, campo e historia de la educación. La investigación en los 80, perspectivas para los 90*. México: Consejo Mexicano de investigación Educativa. Pp. 17-22.

GALVAN DE TERRAZAS, L. E. (1996) “La enseñanza de la historia. Sus imaginarios y la vida cotidiana”,. En 1996, *Básica*, 13, oct, Fundación S.N.T.E, México.

GARCÍA, A. (1994) “La instrumentación metodológica en la recuperación de la práctica docente”. En *Práctica educativa*. México: DIE-CINVESTAV-IPN. Pp. 37-38

GONZALEZ DE ALBA, L. (1989) “¿Cómo conocemos que si conocemos?”. En *La ciencia, la calle y otras mentiras*. México: Cal y Arena. Pp. 14-43.

GUERRERO ARAIZA, C. (1991) *Cero en Conducta*. No. 28. México. Pp.4

GONZALEZ MUÑOZ, M.C. (1996) “Cambio y renovación en la enseñanza de la historia”, en la enseñanza de la historia en el nivel medio, O E A – Marcial Pons Edit., Madrid, pp. 17-25,

GONZALEZ Y GONZALEZ , L. (1998) “¿Qué historia enseñar?”. En *Cero en Conducta*, 46, Año 13, México.

JACKSON, Ph. (1976) *La vida en las aulas*. España: Morata.

JIMENO, S. y PEREZ GOMEZ, A. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Barcelona: Morata.

LE GOFF, J. (1991) *Pensar la historia*. Barcelona: Paidós. Pp. 21-27.

LERNER, V. (1997) *La Enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*. México: CISE- Instituto Mora.

(1990) Los niños, los adolescentes y el aprendizaje de la historia. Fundación S.N.T.E. México

MERCADO, R. (2002) *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los alumnos*. México. Fondo de Cultura Económica.

MONTERROSAS, G. G. (1999) “La Narrativa como auxiliar didáctico en la enseñanza- aprendizaje de la historia contemporánea de México en la educación secundaria. Tesis. UPN. México.

POZO, I. (1985) *El niño y la historia*. Madrid: Ministerio de Educ. y Ciencia.

PRIETO, A. M. (1995) “Construir y pensar la historia en preescolar y primaria”, en *Memoria del I encuentro de Profesores de Educación Básica*. México.

RAMIREZ, R. (1998) “ La enseñanza de la historia en la escuela primaria”. En *Cero en Conducta*, 46, año 13, México

ROCKWELL, E. (s/f). *Análisis de datos etnográficos*. Documento interno. México: DIE-CINVESTAV-IPN

(1983). *La escuela relato de un proceso de construcción inconcluso*. México: Documentos DIE

(1984) “Etnografía y teoría de investigación educativa”. En *Cuadernos de Formación* Num. 2. Chile: Red Latinoamericana de Investigación Cualitativa de la realidad escolar.

(1985) *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*, México: Departamento de Investigaciones Educativas. CINVESTAV-IPN.

ROCKWEL, E. y MERCADO R. (1989) *La escuela, un lugar de trabajo docente. Descripción y debates*. México: Departamento de Investigaciones Educativas. CINVESTAV-IPN Cuadernos de Educación.

SANCHEZ, A. (1990) “El conocimiento histórico y la enseñanza de la historia”. En Lerner S. Victoria (Comp.) *Las enseñanzas de Clío*. México: CISE-UNAM, Instituto Mora. Pp. 239-247.

SANDOVAL, E. (1998) *La investigación educativa en México*. Mecanograma. México: UPN.

S.E.P. DGENAM (1996) *La formación, Actualización, Capacitación y superación de maestros en el DF, Hacia la construcción de un futuro común*. Junio. Documento interno. México.

S.E.P. DGENAM (1993) *Aspectos particulares de la Licenciatura en Educación Primaria*. Documento Interno. México.

S.E.P.(1993a) *Plan y Programas de Estudio de Secundaria*. México

(1993b) *Plan Programas de estudio de Primaria*. México.

(1994a) *Libro del Maestro. Historia, Geografía Y educación Cívica*.

Tercer grado. México.

(1994b) Libro del Maestro. Historia de cuarto grado.

(1994c) Libro del Maestro. Historia de sexto grado. México

(1994d) Libro del Alumno. Historia de cuarto grado. México

SORIA, G. (1999) *Revisar, preguntar y observar: formas cotidianas que adopta la evaluación y la acreditación del aprendizaje en el área de enseñanza de las Ciencias sociales en la escuela primaria.* Tesis de maestría. México: DIE-CINVESTAV-IPN

TABOADA, E. (1995) “Los fines de la enseñanza de la historia en la educación básica”. En *Memoria del 1er. Encuentro de profesores de historia en la Educación básica*, Ponencia, ENS, México.

(1995) “El estado del conocimiento de las Ciencias Sociales”. En Quintanilla, S. (Coor.) *Teoría, campo e historia de la Educación. La investigación educativa en los años ochenta, perspectiva para los noventa.* México: DIE-CINVESTAV-IPN.

TREPAT, C. y COMES, P. (1999) *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales.* España: Graó

WOODS, P. (1995) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.* Barcelona: Paidós.

ZUÑIGA, R.M. (1993) “Un imaginario Alienante: la formación de maestros”. En *Cero en conducta.*, Mayo, año 8, Número especial, México. pp. 15-31