

**El poblamiento de América. Una estrategia de intervención
para la enseñanza de la historia.**

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

Presentan:

RAQUEL CERVANTES GONZÁLEZ

HILDA ELIZABETH ELIZALDE LARA

Director de Tesis:

DR. VÍCTOR GÓMEZ GERARDO

AGRADECIMIENTOS

Queremos dar un sincero reconocimiento a nuestro Director de Tesis, el Dr. Víctor Gómez Gerardo por haber confiado en nosotras para la realización de este trabajo, gracias por su dirección, orientación y apoyo en todo momento, asimismo, agradecemos su paciencia y la paz que nos transmitió en momentos de ansiedad y desesperación.

A nuestros lectores, Mtra. Patricia Maclovía Romero Pérez, Mtra. Gabriela Soría y al Mtro. Cuauhtémoc Guerrero Araiza, por sus valiosas aportaciones que contribuyeron a nutrir este trabajo.

A los profesores de la Escuela Primaria “Héroes de la Independencia” por habernos permitido entrar en sus aulas y llevar a cabo nuestra propuesta. Asimismo a la Supervisión Escolar 449 por facilitarnos el acceso.

Hilda y Raquel

DEDICATORIA HILDA

Gracias a ese Ser Supremo:

Por la vida; por los logros y tropiezos que a final de cuentas son experiencias para adquirir sabiduría; por la salud y los bienes recibidos; por permitirme realizar una carrera profesional; por dejar que mi Madre, tías, hermanas y mi familia vivan este logro que es mío y de ellos, y por poner a Héctor en mi camino pues él ha sido un gran apoyo, pero sobre todo un gran compañero de ruta.

A mi Madre:

Compañera de angustias, desvelos, tropiezos y triunfos. Este logro es para tí porque no encuentro la mejor manera de darte las gracias por lo que me has dado y apoyado, por ser mi mejor ejemplo, por ser tu hija y tú mi madre, estoy orgullosa de tí y de todo lo que has logrado, gracias por contribuir en gran medida a la persona que ahora soy.

A mi tía María Eugenia:

Esa gran persona y mujer que nos ayudó cuando más lo necesitábamos, por creer en mí hasta el último momento y brindarme la oportunidad de seguir con mi carrera, por ser uno de los mejores ejemplos en mi vida, gracias Tía.

A mi Padre:

Porque aunque no estés presente y no sepa en dónde te encuentres, tú fuiste uno de los principales motores para terminar mi carrera ya que siempre quise que estuvieras orgulloso de mí y aunque no puedas leer estas líneas te doy las gracias por haberme otorgado lo más maravilloso que me pudiste haber dado, la vida. En dónde quiera que estés, esto es para tí también, te AMO.

A mis hermanas:

Alejandra, Kenia, Susana, por ser mis hermanas, por apoyarme siempre y comprenderme, por ser mis amigas, confidentes y por darme siempre las palabras más alentadoras para reconfortar mis momentos de angustia y dolor. A ustedes les pido que siempre vayan tras sus sueños, alcánceles, vívanlos y gócenlos al máximo, las Quiero Mucho.

Tía Arcelia:

Hoy quiero compartir con usted este logro, que también es parte de usted, gracias por creer en mí, por su cariño, por sus palabras de aliento y quien con su sola presencia me alentó para seguir superándome.

Al resto de mi familia:

No quiero excluir a nadie, pero cada uno de ustedes sabe que les agradezco infinitamente el estar a mi lado para brindarme un consejo y el mejor apoyo.

A Héctor:

Gracias por llegar a mi vida en el preciso momento, gracias por tus desvelos, tu comprensión, apoyo, esas charlas, las riñas, tropiezos, frustraciones, puntos de vista encontrados, pero sobre todo por tu Amor y hacer con tu presencia mi mundo más completo, bello y grato.

Ojalá...Ojalá y pueda compartir contigo todos mis triunfos y tropiezos, sería maravilloso, eres una persona muy especial en mi vida.

A Raquel:

Por permitirme compartir este hermoso proyecto que fue la tesis, aprendí mucho en este proceso, pero también de ti, gracias por abrirme las puertas de tu casa para trabajar y de tu familia tan maravillosa que siempre nos alentó para seguir adelante; por los momentos gratos y de angustia, a ti muchas gracias.

A Mís amigos:

Discúlpenme si dejo fuera a alguien, a Viridiana, Judith, Mario, Irving, Josué, Marlen, Pedro, Sahara, Bernarda, Mariel, Berenice, Renato y Raquel, que me concedieron en los momentos de plática enriquecer mis conocimientos con sus diferentes puntos de vista, muchas veces opuestos y que hacían aún más ricas las charlas, pero también agradezco la amistad sincera que me han ofrecido.

A todos ustedes gracias.

Por ser mi segunda casa, te doy las gracias porque me albergaste estos cuatro años para darme la oportunidad de aprender teorías, valores, paradigmas, autores y la importancia de esta noble carrera que es la Pedagogía. Estoy infinitamente agradecida y orgullosa por haber sido parte de esta institución. Mi labor ahora es poner en alto tu nombre retribuyendo a la sociedad lo que aprendí.

Gracias Universidad Pedagógica Nacional.

DEDICATORIA RAQUEL

Señor Todopoderoso Jehová, gracias por la vida y oportunidad que me diste para cumplir esta meta.

A mí Padre, mi primer maestro:

Te dedico este trabajo con todo mi amor y cariño reconociendo siempre que sin tu ayuda, apoyo y tu sapiencia jamás hubiera podido cumplir este sueño.

Jesús:

Agradezco infinitamente tu comprensión durante este camino, el apoyo incondicional que siempre mostraste y tu insistencia que hoy me permitió llegar al fin de este trayecto. Te quiero y te amo con toda mi alma.

A mis hijos:

Omar: grandes son los retos que tienes frente a tí, lucha siempre por lo que quieres y cuenta siempre con mi apoyo y mi amor para afrontarlos. Te quiero.

César: que forma tan peculiar tienes de ver y entender el mundo, haz llenado mi vida de luz y alegrías.

A ustedes dos, les pido disculpen el tiempo que les robé frente a algún libro, trabajando en la computadora y en la escuela. Son ustedes dos mi mayor tesoro.

A mi madre, mi hermana Berenice y mi familia que se encuentra lejos de mí:

Por compartir conmigo este momento que me llena de gran satisfacción.

A mis amigas:

Edith, Lupita, Gloria y Nancy, a ustedes porque compartieron conmigo grandes momentos y porque siempre me ofrecieron su amistad sincera, estoy segura que durará para siempre.

No puedo mencionar los nombres de todas las personas que conocí durante mi camino en la UPN tanto compañeros y maestros, de todos ustedes aprendí algo y hoy les digo, los recordaré siempre con cariño, me los llevó en mi corazón.

Hilda:

Por fin terminamos nuestro último trabajo juntas, parecía en ocasiones que el barco iba sin rumbo y en cualquier instante podía hundirse, aún así salimos adelante hasta llegar a nuestra meta. Gracias por acompañarme en la elaboración de este trabajo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
ENFOQUE METODOLÓGICO	4
1.1 Observación participante.....	5
1.2 Registro y notas de campo.....	5
1.3 La entrevista.....	6
1.4 Contexto de la escuela.....	7
II LA HISTORIA Y LA IDENTIDAD NACIONAL	9
2.1 Aspectos teóricos de la historia.....	10
2.2 Antecedentes de la historia como asignatura curricular en México...	17
2.3 Corrientes historiográficas.....	24
III LA REFORMA CURRICULAR Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA	32
3.1 El modelo curricular por competencias, algunos antecedentes.....	34
3.2 El Plan y Programa de Estudio 2009 para historia.....	38
3.2.1 Enfoque formativo de la historia en el Plan de Estudios.....	39
3.2.2 Competencias que estructuran los programas.....	40
3.3 Ámbitos de análisis.....	45
3.4 Orientaciones generales.....	47
3.4.1 El desarrollo del pensamiento histórico y el niño.....	47
3.4.2 Recursos didácticos.....	49
3.4.3 Orientaciones para la evaluación.....	54
3.5 Las implicaciones de las innovaciones.....	57
3.5.1 La innovación y la representación de los sujetos.....	57

3.5.2 Las posibilidades de la innovación.....	62
IV EL POBLAMIENTO DE AMÉRICA. UNA ESTRATEGIA BASADA EN LA IDEA DE LA INVESTIGACIÓN.....	66
4.1 Principales estrategias de enseñanza de la historia.....	66
4.1.1 El uso del libro de texto en el aula escolar.....	66
4.1.2 Las exposiciones de clase.....	69
4.2 ¿Por qué una estrategia basada en la idea de la investigación?.....	75
4.3 Fase de diagnóstico.....	80
4.4 Sesiones de trabajo.....	86
4.4.1 Grupo 6º B. Sesión de trabajo 1.....	86
4.4.2 Grupo 6º A Sesión de trabajo 1.....	94
4.4.3 Grupo 6º B. Sesión de trabajo 2.....	97
4.4.4 Grupo 6º A Sesión de trabajo 2.....	104
V UNA MIRADA CRÍTICA DEL ESTUDIO.....	109
5.1 La construcción del tiempo histórico.....	109
5.2 Cronología y periodización.....	110
5.3 Continuidad y cambio.....	112
5.4 Las explicaciones causales.....	115
5.5 El aprendizaje de la historia en el contexto del aula.....	116
5.6 Las dificultades en el camino.....	118
Conclusiones.....	119
Bibliografía.....	124
Anexo 1 Cuestionario de entrevistas a docentes	129

Anexo 2 El poblamiento de América 3 propuestas.....130

Anexo 3 Trabajos realizados por los alumnos.....136

INTRODUCCIÓN.

Se tiene la falsa idea que la historia es sólo información sobre sucesos pasados elaborados por los historiadores, y que su enseñanza exige de parte de los alumnos la memorización de contenidos perfectamente estructurados.

Sin embargo, en un contexto de reforma en educación básica, se sigue observando la ausencia de estrategias que puedan ayudar al niño a comprender la lógica de construcción del conocimiento histórico, en el mejor de los casos se memorizan nombres de algunos personajes y fechas que se consideran importantes.

Dado que una de las principales metas educativas para historia en el nuevo Plan de Estudios 2009 en el nivel de primaria, es que los alumnos desarrollen habilidades sobre los conocimientos históricos investigando, decidimos emprender una propuesta de enseñanza que recupere dichos principios, así fue que comenzamos a cuestionarnos:

¿Cómo contribuye la estrategia de la investigación a enfrentar los retos de la enseñanza de la historia, de tal manera que el alumno resignifique el pasado y encuentre el sentido en el presente con su realidad cotidiana? ¿Cuál es la importancia de la asignatura de historia? ¿Cuáles son las principales estrategias que utilizan los docentes en el aula de clases? ¿Cuáles son los materiales y recursos con los cuáles se apoyan?

Por otro lado, establecimos como objetivo principal de nuestra investigación:

- ✓ Elaborar una propuesta para la enseñanza de la historia, en el sexto año de primaria, basada en investigación sobre el Poblamiento de América.

Y como objetivos particulares:

- ✓ Elaborar un diagnóstico sobre la enseñanza de la historia en sexto año de primaria y con base en él elaborar y aplicar una propuesta innovadora.

La propuesta didáctica que aquí se presenta se nutre principalmente de la investigación histórica, entendida fundamentalmente como el planteamiento de problemas o cuestionamientos, y para el desarrollo en el aula el alumno procederá de manera equivalente a como lo hace el historiador en la construcción del conocimiento histórico, con el manejo de diferentes fuentes historiográficas, pasadas previamente por una transposición didáctica.

Esta metodología basada en la investigación integra las nociones que son inherentes al estudio de la historia como: el tiempo histórico, tiempo y espacio, causalidad, presente, pasado y futuro, continuidad y cambio.

En el primer capítulo se hace una exposición de la metodología utilizada en nuestra investigación, con sus diferentes técnicas como: la observación participante, el registro o notas de campo, y la entrevista, que ayudaron a la recolección de datos y su análisis para la elaboración de la propuesta, así como una presentación del contexto de la escuela estudiada.

En el segundo capítulo se hace una descripción de los aspectos teóricos de la historia como ciencia, un breve recuento de los antecedentes de la historia como asignatura curricular en México y por otro lado se describen los fundamentos teórico-metodológicos de la historiografía que se tomaron en cuenta para sustentar la elaboración de nuestra propuesta.


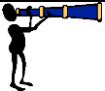



El tercer capítulo presenta el contexto en el que se da la reforma curricular 2009, así como el análisis del Plan y Programa de Estudios para la materia de historia, asimismo un diagnóstico de las reacciones de los docentes sujetos del estudio ante las reformas educativas.

El capítulo cuatro muestra la propuesta llevada a la práctica, llamada el *Poblamiento de América* fundamentada en la idea de la investigación histórica, mostrando la fase de diagnóstico, las sesiones de trabajo y los resultados obtenidos, en la que se integran fragmentos de entrevistas que muestran de manera cualitativa el aprendizaje de las nociones históricas.

En el capítulo cinco se elabora el análisis de la propuesta respecto al tiempo histórico y sus diferentes conceptos: cronología y periodización,

continuidad, cambio y la causalidad, por último se hace una descripción de la importancia de las situaciones de aprendizaje que se desarrollaron en el aula así como las dificultades en el camino.

A continuación presentamos un cuadro con la **simbología** utilizada en este trabajo, en la cual se caracterizan las entrevistas, observaciones, videos y sesiones de trabajo que fueron insumo etnográfico de nuestra investigación.

Símbolo y/o abreviatura	Significado
 <p style="text-align: center;">E</p>	Fragmento de una entrevista
<p style="text-align: center;">Jc, It, Er.</p>	Nombres de los profesores: Juan Carlos, Itzel y Ericka
<p>Números (270510)</p>	Indican la fecha en que se realizó la entrevista o video (Día, mes y año).
 <p style="text-align: center;">Ob</p>	Observaciones de clase
	Aplicadoras de la propuesta.
	Sesiones de trabajo 1 y 2.
	Fragmentos de video.

CAPÍTULO 1.

EL ENFOQUE METODOLÓGICO.

“Los hombres han nacido los unos para los otros; educales o padécelos.”

Marco Aurelio

“El niño no es una botella que hay que llenar; sino un fuego que es preciso encender.”

Montaigne

La realización de esta investigación sobre la enseñanza de la historia en el sexto grado de educación primaria, tiene un carácter descriptivo, analítico y práctico, asimismo sigue un diseño cualitativo y también utiliza fuentes documentales escritas. Para la investigación en el aula nos apoyamos en el método etnográfico en la realización de nuestro estudio.

La etnografía, es un término que se deriva de la antropología, y significa “descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos” (Woods, 1998:18). Ofrece variedad de técnicas de recuperación de datos, como lo son la observación, las entrevistas cerradas y en profundidad, entre otras técnicas.

Las etapas que siguió nuestra investigación fueron las siguientes:

- ✚ Trabajo de campo en una escuela primaria
- ✚ Diseño y aplicación de examen diagnóstico
- ✚ Diseño y aplicación de propuesta
- ✚ Evaluación
- ✚ Análisis de los resultados y limitaciones de la propuesta

En la primera etapa de la investigación fue necesario recurrir a técnicas de recolección de datos, propias de la investigación etnográfica como: la observación participante, el registro, notas de campo y la entrevista, con el objetivo de comprender el contexto en el que se elaboró nuestra propuesta de intervención.

1.1 La observación participante.

Es en sí misma un método utilizado en las ciencias sociales, el cual supone distintas técnicas de observación que la constituyen como un método complejo y riguroso para desarrollar una investigación de campo, de acuerdo con Velasco y Díaz de Rada “Casi todo el trabajo de campo es un ejercicio de observación y entrevista” (Citados por Vasilachis, 2006:124).

La técnica de la observación de acuerdo con Giroux S. y Tremblay (*cfr.* 2004), es vigilar y seguir pistas en el caso de un investigador, lo cual implica la recopilación rigurosa y minuciosa de las observaciones, siendo el investigador un testigo inmediato de las características y comportamientos de los participantes, en un contexto determinado.

Es así, que pudimos observar la forma en que son presentados los contenidos históricos a los alumnos de quinto de primaria, qué materiales didácticos utilizan los docentes en clase, cuál es el desarrollo de la misma, la interacción entre el docente y los alumnos y la relación entre los últimos. También observamos las actividades que desarrollan los niños durante la clase con el objetivo de aprender los contenidos históricos expuestos por el docente.

Así pudimos analizar cómo se vive el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia en dos grupos de quinto año. Es importante mencionar que la propuesta de intervención que se presenta en este trabajo la realizamos en el sexto grado, sin embargo, el diagnóstico se hizo cuando los niños estaban cursando el quinto grado.

1.2 El registro y notas de campo.

Es un elemento clave dentro de las observaciones, constituyen la fuente imprescindible para el análisis y desarrollo de la investigación. En los registros, no puede apuntarse todo, debe ser registrado aquello que constituye información relevante o un dato potencial para la investigación.

Dentro de los registros deben tenerse en cuenta aspectos como hora y lugar, escenario, actores, objetos, actividades, clima (universo simbólico), apreciación de sentimientos, intuiciones (comentarios) diálogos y frases.

Los registros, no solo comprenden las notas de campo en sus distintas formas, también pueden ser grabaciones, fotografías, material audiovisual en general, que pueden constituirse como insumo clave para la investigación (Vasilachis, 2006:130).

Cabe mencionar que para nuestra investigación tomamos fotografías que ilustran cómo se vive el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, seis videos de las sesiones de clase, posteriormente fueron transcritos y analizados. También se tomaron en cuenta los cuadernos de los niños, material didáctico que utilizan los maestros para enseñar, las actividades de los niños y el universo simbólico en el salón de clases.

1.3 La entrevista.

Según Giroux S. y Tremblay (*cf.* 2004), la entrevista es una técnica que consiste en reunir el punto de vista de los participantes acerca de un tema dado, por medio del intercambio verbal personalizado entre ellos y el investigador.

Para las entrevistas a los docentes utilizamos preguntas abiertas, que nos sirvieron para conocer las dificultades y problemas que enfrentan en la clase de historia, cuál es la idea de los profesores con respecto al propósito e importancia de enseñar la asignatura, qué estrategias utiliza y qué es lo que debería de evitarse en su enseñanza.

Otra cuestión que abordamos al respecto, es ¿cómo afecta a su práctica docente la reciente Reforma Integral en Educación Básica? (RIEB) (Ver Anexo 1).

En la segunda fase de nuestra investigación con base en los insumos obtenidos en la parte de diagnóstico, diseñamos una propuesta de intervención basándonos en las orientaciones pedagógicas del Plan de Estudios (2009) que plantea el uso de la investigación para que los alumnos se acerquen a los contenidos históricos, además de utilizar la metodología de Merchán y García

(2006) de la investigación en el aula, la cual tiene como principios fundamentales, partir de problemas y trabajar con ellos.

Dicha propuesta fue trabajada en dos grupos de sexto año. A ellos se aplicó la estrategia de enseñanza basada en la investigación sobre *El Poblamiento de América* en dos sesiones distintas.

Coinciden Woods (*cfr.* 1998) y Goetz y Le Compte (*cfr.* 1988) que después de penetrar, descubrir lo que acontece en la realidad cotidiana que se estudia, es cuando se puede intervenir de una forma más adecuada en el aula, para finalmente tener la capacidad de contar y valorar objetivamente una historia con una estructura subyacente.

Así fue que pasamos a la parte final de nuestra investigación, la cual consistió en el análisis de los resultados obtenidos en la propuesta, analizando lo que se observó, documentó y los trabajos realizados por los alumnos en las dos sesiones de trabajos con los grupos de sexto año.

1.4 Contexto de la escuela del estudio:

La escuela primaria “Héroes de la Independencia”, en la cuál realizamos nuestro trabajo de campo, se encuentra en una colonia popular ubicada en la calle de Cuauhtemoc s/n, colonia Santa María Tepepan Delegación Xochimilco, Distrito Federal. Es una escuela pública, en la que recibimos todas las facilidades de acceso después de presentar a la oficina de Supervisión Escolar 449 el oficio correspondiente para realizar en primer lugar, las observaciones en los grupos, entrevistas a los docentes y posteriormente la propuesta de intervención.

De acuerdo a una placa conmemorativa, dicha institución pública fue inaugurada en el año de 1956, siendo Presidente de la República el Lic. Adolfo Ruiz Cortines. Actualmente cuenta con una matrícula de seiscientos treinta alumnos en el turno matutino, divididos en dieciocho grupos, tres por cada grado escolar. En el turno vespertino, la matrícula es menor, los grupos -de acuerdo al comentario del director- se conforman entre veinticinco, y treinta alumnos por grupo.

La mayoría de los niños que asisten a la escuela, son de recursos económicos bajos y existe un problema de migración de los padres a los Estados Unidos.

Dentro de la escuela, se encuentra la oficina de la supervisión escolar número 449, la supervisora de formación profesional normalista en el Plan de tres años, dice tener seis años en esta zona y un servicio en otras de veintidós años. Describe como su principal función, asesorar pedagógicamente a los directores de las escuelas a su cargo, sean privadas o públicas, para que se lleven a cabo las disposiciones de la SEP, y lo referente a planes y programas, tal intervención debe evidenciarse en mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Consideramos realizar las observaciones en el turno vespertino, porque así, nos permitiría trabajar de forma integral la enseñanza de la historia en dos grupos de quinto año, las profesoras que fueron sujetos de nuestro estudio se prestaron a participar, incluso se mostraron dispuestas a que lleváramos a cabo nuestra propuesta de innovación en sus grupos.

Respetando el compromiso de confidencialidad y anonimato, se omiten deliberadamente sus nombres, al igual que el de algunos niños que hemos llegado a identificar claramente.

Capítulo 2.

LA HISTORIA Y LA IDENTIDAD NACIONAL.

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

José Bergamín.

El interés de este trabajo, surge después de observar y analizar el trabajo que se realiza en una escuela primaria ubicada en la delegación Xochimilco, en la asignatura de historia, cabe decir, que lo que nos orientó fue la necesidad de comprender las diversas situaciones que surgen en el aula - experiencias y problemas de los docentes en servicio- de primaria, en la asignatura de historia.

Más nos sentimos alentadas a realizar el estudio y posteriormente la propuesta de innovación, cuando notamos y observamos el rechazo y aburrimiento que muestran los alumnos ante dicha asignatura, tal vez por la manera en que los docentes acercan la historia a ellos, la enseñanza en el aula encaja en un modelo tradicional, según el cual los alumnos son simplemente receptores de información, y el aprendizaje es un gran depósito de nombres, fechas y batallas que sólo hay que memorizar.

Salazar (*cfr.* 1999) sin embargo, pone énfasis en la construcción de propuestas alternativas para la enseñanza de la historia en las cuales el alumno tenga la oportunidad de desarrollar habilidades de observación y razonamiento sobre un determinado conocimiento, que junto a otras destrezas que utilizan los historiadores, como la reflexión y la escritura, forman una nueva didáctica de la historia que genera la participación activa del alumno en contra del memorismo que generalmente predomina en las aulas.

En este contexto, es que decidimos realizar una propuesta de intervención que permita cambiar tal concepto de la asignatura a los grupos observados y aporte a los alumnos la construcción significativa del conocimiento histórico.

2.1.- Aspectos teóricos de la historia.

Cada que inicia un ciclo escolar, los docentes se enfrentan a la difícil decisión de valorar qué se debe enseñar en el transcurso del año, en la opinión de algunos profesores, el currículo viene sobrecargado de contenidos escolares:



Son muy ambiciosos, los hacen organismos internacionales, el tiempo es poco y se nos pide que demos prioridad a materias como matemáticas y español, no puede cubrirse todo, es mucha información (EJc270510).

De tal manera que hay que reducir los contenidos de aprendizaje a lo que el criterio del profesor, considera importante y necesario que el alumno aprenda. Lo anterior ha sido producto de los diversos enfoques y planteamientos con los que se hacen las reformas curriculares, en ellos se priorizan algunas asignaturas –en cuanto al tiempo que se les asigna-, precisamente el estudio del español, matemáticas, las ciencias naturales “por su carácter científico”, y otras –de igual importancia- como la historia, pasan a un segundo plano.

DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO DE TRABAJO PARA TERCERO A SEXTO GRADOS DE PRIMARIA		
ASIGNATURA	HORAS SEMANALES	HORAS ANUALES
Español	6	240
Asignatura estatal: lengua adicional	2.5	100
Matemáticas	5	200
Ciencias Naturales	3	120
Geografía	1.5	60
Historia	1.5	60
Educación Física	1	40
Formación Cívica y Ética	1	40
Educación Artística	1	40
*	22.5	900

* (Plan de Estudios 2009)

Ahora bien, para comprender el quehacer de la historia en la escuela, es necesario definir qué es la historia, analizar qué se ha dicho sobre la asignatura, cuál es su objeto de estudio, y cómo se inserta en las escuelas mexicanas, Así mismo es necesaria la revisión de algunas corrientes historiográficas desde donde se puede fundamentar de forma teórico-metodológica la importancia de la historia.

Iniciaremos por aclarar qué es la historia, pues consideramos que definirla es importante debido a que muchos historiadores del siglo XIX y XX afirman que la historia es la ciencia o el estudio del pasado, pero nada más erróneo que pensar que se trata de conocer los eventos del pasado sólo porque pertenecen a éste, sino que la historia como lo indica Marc Bloch es “la ciencia de los hombres en el tiempo” (2002: 31).

Es decir que estudia los hechos de los seres humanos en sociedad a lo largo del tiempo y en su totalidad, no solamente por sus ideas y sus actos, sino por su mentalidad, sensibilidad y su cuerpo, y porque además el pasado se vincula con nuestro presente lo que nos permite comprenderlo, explicarlo actuar sobre él y con base en ello mirar escenarios futuros, por tanto todos somos protagonistas de la historia.

De tal forma, concordamos con el planteamiento de Pluckrose al decirnos que:

La historia es una comprensión de los actos humanos en el pasado, una toma de conciencia de la condición humana en el pasado, una apreciación de cómo los problemas humanos han cambiado a través del pasado, y una percepción de cómo hombres, mujeres y niños vivían y respondían a los sucesos en el pasado (1993:17).

La historia entonces es una ciencia de lo social, se encuentra conectada en más de una forma con nuestro presente actual en todas sus múltiples manifestaciones, ya que es el hombre quien busca y requiere una constante explicación de su presente, para ello cabe apelar al valor explicativo del pasado pues:

Detrás de los rasgos sensibles del paisaje, de las herramientas o de las máquinas, detrás de los escritos aparentemente más fríos y de las instituciones aparentemente más distanciadas de los que las han creado, la historia quiere aprender a los hombres (Bloch, 2002:30).

Esto nos aleja de la concepción tradicional de la historia como el estudio del pasado que al día de hoy no tiene ningún sentido, y nos permite mirarla desde una nueva perspectiva. Un nuevo enfoque en el cual, la historia nos permite reflexionar, opinar y criticar sobre diversas situaciones sociales sin excluir el estudio del ser humano como individuo introducido en toda una dimensionalidad, en la que somos partícipes.

De esta forma, encontramos que la historia es una ciencia y que su objeto de conocimiento es el ser humano, no visto de forma individual, sino como una totalidad, es decir, en función de sus diferentes actividades y de la sociedad en que se desenvuelve. Es cierto que es una ciencia que no tiene forma de comprobar los acontecimientos estudiados –porque la mayoría de los actores implicados ya han muerto-, sin embargo, el sentido científico se encuentra en la metodología utilizada para poder explicar los hechos históricos y encontrar respuestas al porque de los mismos.

Un argumento de gran tradición entre la gente común, es que la historia es aquello que sucedió hace muchísimos años y que al día de hoy no tiene ninguna importancia. Por ese motivo, -pensamos- cuando llega a suceder un conflicto social de gran magnitud como las crisis económicas o alguna guerra, difícilmente se preguntan, ¿cuáles serán los motivos o causas de tal situación? No suelen indagar sobre un determinado tema, no hacen análisis sobre los fenómenos sociales por tal motivo, no suelen establecer con precisión las causas de las cosas, por el contrario se dicen: ¡sabrá Dios porque sucedió esto! O bien ¡así tenía que ocurrir!.

Así pues, en palabras de Bloch (*cfr.* 2002) permanece un modelo tradicional en el lenguaje común sobre la historia, como ciencia que estudia el pasado. Lejos de las dimensiones estructurales, las relaciones entre tiempo y espacio que son lo que dan sentido a la historia. Es cierto que el análisis y

estudio de estas nociones y estructuras lo hacen los historiadores, sin embargo, somos nosotros los humanos, los protagonistas de ella.

En este sentido el papel del historiador, no es el de un coleccionista de antigüedades, porque no está asociado simplemente a los archivos, hechos y personajes ya desaparecidos y muertos, sino que se encuentra atento a los cambios históricos y a la articulación entre los sucesos lejanos con los cercanos, es así que explicar el pasado para poderlo vincular con el presente y proyectarlo a futuro.

De tal manera que es importante que los docentes, no es que sean historiadores expertos en la materia, pero si implica que enseñen desde una perspectiva teórica metodológica bien fundamentada que les permita la elaboración de propuestas didácticas alternativas al modelo tradicional de enseñanza, y que comprendan que la historia no es solamente el estudio de los hechos del pasado, hechos que no tienen ninguna relación con nuestro presente, que es como desgraciadamente la mayoría de los profesores la enseña, razón por la cual los niños no le encuentran sentido y la perciben de forma aburrida y sin algún sentido.

La historia debe ser enseñada de manera crítica y analítica, haciendo ver a los niños que no todo lo que se dice es absolutamente verdadero y acabado, sino que son una posición de la realidad y que dieron respuesta en un determinado momento y que por lo tanto puede ser completada, analizada o criticada.

Por otro lado cabe mencionar, que existen distintos sentidos que puede tomar el concepto de la historia con respecto a su enseñanza, Carretero (*cfr.* 2007) hace referencia a tres, los cuales recogen aspectos sociales y políticos que juegan un papel muy importante en su relación con la educación formal:

1. **La Historia cotidiana:** se encuentra vinculada a la memoria colectiva, forma parte importante de la historia ya que en esta se encuentran héroes, mitos y ritos que dirigen los usos futuros del recuerdo, pero no es susceptible de estudios investigativos. Es aquella que parte del sentido

común, de un proceso de socialización entre los sujetos, es decir, definimos quienes somos en función de lo familiar y de nuestra comunidad -por ejemplo la historia oral de los ancianos, es una manera de sustentar y situar el pasado desde una visión no formal-. Según Durkheim (2006) un proceso educativo que implica un conjunto de costumbres, creencias y valores que forman la conciencia colectiva, que a su vez se transforma en conocimientos a nivel individual debido a la transmisión de conocimientos de los adultos a los jóvenes.

Por otro lado, Carretero (*cf.* 2007) y Taboada (*cf.* 1995) coinciden en el papel de la historia como un elemento de memoria colectiva de la humanidad, es decir, aquella que guarda los relatos de los personajes históricos, -recordados como héroes al día de hoy-, que se relaciona directamente con los símbolos que nos dan identidad y pertenencia a un grupo determinado, a una nación. Esta historia cotidiana, convierte a un modo informal los saberes que se aprenden en la escuela o en casa, y se utilizan para interpretar los sucesos de la actualidad desde la perspectiva del individuo.

2. **Historia escolar:** se presenta en las escuelas mediante contenidos disciplinares, como una narración oficial de nuestro pasado común, es una “historia pequeña”, como la identidad nacional en donde se busca dar una imagen triunfal y progresista sobre la nación, es explicada de manera sencilla, sin embargo, guarda estrecha relación con la historia académica y cotidiana, porque los alumnos constantemente reciben influencias de los medios de comunicación, de tal modo que resignifican los contenidos aprendidos en función de éstos. Por poner un ejemplo, las novelas históricas que con motivo del bicentenario de nuestra independencia salen en televisión influyen en los contenidos que aprenden los niños en la escuela.
3. **Historia Académica o Historiografía:** es la responsable de un estudio más sistemático y objetivo. Una de las características de la historia académica es su relación con las ciencias sociales de finales del siglo XIX

y principios del XX. Es aquella que surge en el ethos de los científicos sociales e historiadores, que regidos por la lógica de la propia disciplina, condiciones sociales e institución a la que se pertenece, interrogan a la realidad para elaborar una explicación histórica, a través de distintas fuentes y testimonios del pasado, reconstruyendo aquello que aparentemente está muerto.

Con respecto a lo anterior, dichas narrativas hechas por los historiadores, se hacen presentes en los libros de texto, una vez que han pasado por un proceso de **transposición didáctica**, la cual sirve para explicar las relaciones entre los distintos saberes, los científicos y los que se imparten en la escuela.

Según Chevallard el concepto de transposición didáctica es la idea que la diferencia entre el conocimiento científico y el escolar no es una desviación sino un resultado necesario, “El concepto de transposición didáctica, en tanto remite al paso del saber sabio al saber enseñado” (1991:16). Cabe mencionar, que dicho concepto se originó en la enseñanza de las matemáticas y después se trasladó a la didáctica de las ciencias sociales.

Para que la enseñanza de la historia sea posible, debe sufrir ciertas transformaciones que la harán apta para ser enseñada, ya que el conocimiento sabio o científico no puede existir dentro de la escuela por su dificultad para ser aprendido, por lo que es necesario que este conocimiento sufra ciertas transformaciones para tal efecto. “Para que la enseñanza de un determinado elemento de saber sea meramente *posible*, ese elemento deberá haber sufrido ciertas deformaciones, que lo harán apto para ser enseñado” (Chevallard, 1991: 16).

Esta transposición queda justificada, pues en este proceso se deben considerar las exigencias de la ciencia a enseñar como lo es la historia y su metodología que es la investigación histórica, la capacidad del alumno para aprender, la relevancia del contexto y el pensamiento del profesor en cuanto a la docencia y a su filiación filosófica.

Ahora que el vínculo entre la historia académica y la nacional, tiene un carácter fundamental como instrumento de aculturación en alumnos de poca edad. Pues la historia nacional desde la tierna edad, subordina la identidad familiar a un nivel más amplio (Carretero, 2007:36).

Y aunque la transposición didáctica tenga de alguna forma el problema de ser mediador entre el diseño curricular oficial (mediante el libro de texto) que emana del gobierno, el cual busca de alguna manera transmitir determinados valores, identidad nacional, con verdades a medias y la práctica docente en el aula, también es cierto que el docente puede utilizar dichos libros de texto como una herramienta útil y de manera crítica, teniendo un conocimiento general de la historia para poder hacer una traducción del conocimiento erudito y de la propuesta oficial curricular, para superar ciertas limitaciones que presenta el libro y los procesos de aprendizaje.

En este apartado, hemos recuperado los diferentes niveles que toma la historia en diferentes ámbitos, sin embargo, observamos que la visión multifacética de Carretero (*cf.* 2007), convergen en el punto –en los distintos niveles- de la historia como parte de la memoria colectiva de un grupo, y como un saber que puede ser adquirido en el seno familiar y escolar, mismo que es validado por historiadores y científicos sociales subordinados al ejercicio del poder o a la alternativa de ser tratados de manera diferente por el profesor.

Asimismo, los distintos niveles articulan explicaciones diferentes sobre el pasado, a su vez distintas interpretaciones que se ven sesgadas por los diferentes tiempos, costumbres y contextos en que se encuentren los implicados.

Sin embargo, aunque nuestro pasado común, lo encontramos en todas partes, -en el nombre de las avenidas, en los billetes, en los monumentos, en televisión, etc.- la mayoría de las veces pasa desapercibido, la gente no le encuentra ningún sentido a la historia, en pocas palabras, no comprenden los problemas humanos, ni tampoco toman posición ante las múltiples acciones humanas.

2.2. Antecedentes de la historia como asignatura curricular en México.

Hemos advertido ya el uso de la historia como una dimensión simbólica de la identidad mexicana, sin embargo, el desarrollo de la misma en la escuela ha venido aparejado de fenómenos sociales que determinaron la creación del Estado Mexicano.

El planteamiento que retomamos es el desarrollado por Taboada (*cfr.* 1995) y Carretero (*cfr.* 2007), en el cual coinciden que la enseñanza de la historia nacional como asignatura curricular en las escuelas de educación básica mexicanas, comenzó a gestarse en los albores del siglo XIX, cuando la sociedad mexicana atravesaba por un periodo en que la formación de ciudadanos en una cultura común, era un principio fundamental para el gobierno liberal, cuya finalidad ideológica fue formar una “unidad nacional” ante la diversidad cultural y conflictos sociales recientes, como la colonia española y las distintas maneras de concebir a una nación independiente de los liberales y conservadores.

Después de los primeros años de México como Nación independiente se observa el enfrentamiento entre dos grupos políticos opuestos, que quieren imponer lo que creen mejor para el país, así mismo se ensayan distintos tipos de gobierno, como la monarquía, la república federal y la república central, sufre tres invasiones y la pérdida de gran parte del territorio nacional, así como diversos levantamientos armados.

En medio de este caos, se puede observar que se busca mediante la educación formar ciudadanos aptos para el ejercicio de la democracia, la defensa del territorio nacional y se fortalezca el sentimiento nacionalista, es por eso que en las escuelas se introducen nociones de historia patria, se le da al país un símbolo (la bandera) que nos identifique, así como el himno nacional como fortalecimiento del sentimiento patrio. La nación buscaba una identidad y la educación fue la encargada de acentuarla y transmitirla.

La escuela fue sin duda el mejor lugar para formar a los ciudadanos, con una conciencia crítica centrada en el uso de la razón, orientado por distintos movimientos históricos como lo fue la ilustración, la revolución Francesa y la

Independencia de Estados Unidos, que apostaron por la libertad en función de la razón y el romanticismo que aporta el concepto de nación a los pueblos.

En este sentido, se utilizó como un dispositivo de propagación formal, que fue el medio por el cual la historia “fue grabada en la mente de los niños, cincelada de acuerdo a ciertos patrones que debían continuar vigentes en la vida adulta (...) ésta propiciaba una identidad universal” (Carretero, 2007:45).

Cabe mencionar, que contaban ya con la parte normativa que rige a la educación, en el cual se definió un ideal de hombre, con ciertas actitudes y valores morales que habrían de regir su vida en sociedad, dicho sustento fue la Constitución de 1857, que aunque de forma muy breve dice que la enseñanza debe ser libre, así como también señala la libertad de imprenta, industria, comercio, trabajo y de asociación.

En este tiempo había dos proyectos de nación diferentes, los conservadores y los liberales que buscaban la construcción de la misma siguiendo un modelo de gobierno como el de los Estados Unidos (su doctrina jurídica) o Francia (principios proclamados por la revolución, igualdad, libertad y fraternidad), ya que ellos eran ejemplos a seguir por el desarrollo que habían logrado, es decir que los conservadores pensaban que el país vivía en el desorden, con pérdida de territorio y un gobierno débil, por lo que buscaban una monarquía y un rey de Europa.

Por otro lado los liberales pretendían derrocar a Santa Anna, por lo que se levantaron en armas con el plan de Ayutla, pensaban que un gobierno republicano era adecuado y proponían que como en los gobiernos más adelantados, la iglesia no participara en los asuntos del gobierno como la educación, su modelo a seguir era Estados Unidos, buscaban la modernización del país, estas leyes de reforma se promulgan en 1859, con esto el país volvía a organizarse como República Federal, pero al no ser aplicadas por el presidente Comonfort por temor a un conflicto social, se desató la guerra de reforma o de tres años (1858-1861).

Tras la guerra de Reforma llega el positivismo que se vio como un remedio a tantas luchas, como adecuado instrumento para establecer el orden liberal y el positivismo fue puesto al servicio de ese orden, en esta época se presentó como doctrina de orden social y no del orden individual.

El presidente Juárez se da cuenta de la necesidad de formar una generación con otro sentido de la existencia, capaz de subordinar los ideales considerados como del fuero interno a los ideales considerados como propios de la nación; una generación que hiciera posible el auténtico liberalismo y la reconstrucción y progreso de la república (Castillo, 2001: 162).

Para 1867, después del triunfo de las fuerzas liberales contra el ejército expedicionario de Napoleón III y el frustrado Imperio de Maximiliano, Juárez encarga al Dr. Gabino Barreda redactar la Ley de Instrucción Pública en la que se contempla la instrucción primaria gratuita para los pobres y obligatoria en los términos que expondrá el reglamento (Vázquez, 1979:56). Además, Barreda se encarga de organizar la escuela preparatoria de acuerdo a principios positivistas.

Don Gabino Barreda consideró que el primer paso era definir la orientación que debía tener la educación nacional, a fin de poder determinar el carácter de la enseñanza y de los procedimientos particulares. Esto implicaba la adquisición de una filosofía que justificase y diera sentido a la educación liberal; como antes una filosofía había justificado y dado sentido a la educación que había hecho posible la formación de los hombres que permitieron el largo orden colonial. (Castillo, 2001: 163)

Así, Gabino Barreda busca terminar con el desorden y la anarquía, ya que creía que la humanidad debía llegar a la emancipación científica, religiosa y política. Buscaban implantar el orden social, dirigido por la burguesía mexicana, de esta clase debían sacar a los nuevos dirigentes que eran a los únicos que se les podía confiar.

Por lo tanto se necesita una educación especial para esta clase y Gabino Barreda vio en el positivismo el instrumento adecuado para establecer el orden liberal. Ven en la educación el ideal para alcanzar la libertad de conciencia, y

con ello la separación de la iglesia con el Estado, una educación no dogmática sino basada en la experiencia.

A Porfirio Díaz le toca consolidar la nación Mexicana, por lo que durante su gobierno los ideales son el orden y el progreso. En aquella época Porfirio Díaz ve a Francia y a Estados Unidos como un modelo a seguir, el cual contrasta con las constantes luchas en el país que lo habían dejado en la pobreza y ni las leyes ni las instituciones ayudaron a superar este aspecto.

La instauración de la pura libertad no había logrado otra cosa que la anarquía, y con ella, la imposibilidad del bienestar material de los mexicanos. Ahora se iba a intentar lo contrario: primero, el bienestar material; después, las instituciones que garantizaran esa libertad. Instituciones apoyadas en el desarrollo material de la sociedad mexicana, en el logro de su máximo progreso (Castillo, 2001: 165).

Por lo que, la enseñanza de la historia estuvo influenciada por la filosofía positivista, se llevaron a cabo reformas en planes y programas por un grupo de pedagogos, uno de esos aportes didácticos lo hizo Enrique Conrado Rébsamen, quien realizó en aquella época un importante papel en lo que se refiere a la educación en México, de manera especial en la enseñanza de la historia.

Él proponía un método de enseñanza, que acabara con la antigua concepción de la educación, por lo que para 1891 escribió la *Guía metodológica para la enseñanza de la Historia en las escuelas primarias elementales y superiores de la República Mexicana*, para lograr la unidad nacional.

Su Guía estaba dirigida a proporcionar a los maestros la formación necesaria para que pudieran llevar a cabo la tarea de Hacer mejores ciudadanos para lo cual centraba su atención en la enseñanza de la historia porque “*es la piedra angular para la educación nacional*”; ella, junto con la instrucción cívica, forman al ciudadano (Vázquez, 1979: 112)

Por tal motivo, Rébsamen insistió en dar la mayor importancia al México independiente centrandose principalmente la atención del estudiante en tres personajes: Hidalgo, Morelos e Iturbide, todo esto para estimular el sentimiento nacional.

Por otra parte, en 1889 se llevó a cabo el primer Congreso Nacional de la Instrucción Pública en donde se resolvió que la educación primaria sería laica, gratuita y obligatoria, fue en este momento que la enseñanza de la historia se generalizó a todas las escuelas del país para formar parte del plan de estudios.

La carta de naturalización de la enseñanza de la historia se consiguió en diciembre de 1889 en el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública, celebrado en México. Para 1908 se expide la nueva ley de educación para el Distrito y territorios Federales (Martínez, 1948:11).

La preocupación primordial del congreso fue lograr la uniformidad de la enseñanza en todo el país para formar ciudadanos cumplidos, que respondieran a los mismos ideales, se fijó cómo debía enseñarse historia, ya que se consideraba una de las materias esenciales para la formación del carácter nacional.

Por una parte el México actual se encuentra fundado en un proyecto de nación surgido de las ideas liberales del siglo XVII que pugnaban por un país cimentado en la igualdad formal y en los modelos industriales de la vieja Europa y de los Estados Unidos, y por otra se pueden apreciar los lazos entre el Sistema Educativo, el Estado Liberal de finales del siglo XIX y el papel de la historia como un instrumento que contribuye a fortalecer la integración e identidad nacional, -que continua vigente- a tal grado que adquiere un carácter estructural en el proyecto de nación en el que se inserta.

Por lo que se puede comprender la persistencia por parte de los que se encuentran en el poder por la reconstrucción parcial del pasado, de verlo como algo muerto, pues nada más peligroso que permitir la recuperación del pasado, la crítica y el análisis, así que “antes que científica, ha sido primordialmente política; una incorporación intencionada y selectiva del pasado lejano e inmediato, adecuada a los intereses del presente para juntos modelarlo y obrar sobre el porvenir” (Florescano, 1995:93).

Esta visión de la historia en nuestros días sigue vigente, cuando preguntamos a algunos de los docentes, ¿por qué es importante enseñar

historia en la escuela? coincidieron en que la historia sirve para que sepan de sus antepasados y tradiciones.

Tal concepción del pasado, nos lleva a pensar que la historia, es una cara del pasado a la que hay que alabar o bien, dejar en el olvido. Sin embargo, los usos de la historia más que ser una narración de hechos, parece ser un instrumento eficaz que si es bien utilizado, nos da un sentido de pertenencia a un grupo en el cual compartimos algo.

En este sentido la historia adquiere formas que:

La hacen apta para ser consumida por el ciudadano. En particular en la escuela. {...} la transmisión de narraciones forma el sentimiento de pertenencia de los cachorros a una manada más amplia que la propia familia directa: su grupo nación y hasta su patria (Carretero, 2007:36).

Ahora bien, al recorrer algunos de estos momentos importantes, indagamos el interés primario y el sentido que tendría la enseñanza de la misma, en los niños mexicanos.

Observamos tres vertientes distintas, por una parte, encontramos la idea de que la historia es nuestro pasado común, nuestras raíces y tradiciones, su proyección en el fortalecimiento del nacionalismo al moldear aquello que los hacía diferentes, mediante el conocimiento de la historia nacional, que en ocasiones alaba a héroes que tenemos en el olvido, y en otras, condena a aquellos que no pertenecían al grupo.

Si queremos comprobar lo anterior, basta con escuchar al Presidente Felipe Calderón en televisión al decir: “(.....) Cuando nos unimos, hemos ganado, cuando nos separamos, perdimos la mitad de nuestro territorio, por eso es que debemos estar unidos, eso es lo que dice nuestra historia” (Fragmento del 4º Informe de Gobierno 2010). Llamó nuestra atención, el hecho de que en más de tres ocasiones, alude a la historia, como un elemento de identidad.

Hoy en día, sigue siendo prioridad el fortalecimiento de la identidad nacional, ante fenómenos como la globalización y los medios masivos de comunicación que simbólicamente eliminan las fronteras y atentan contra la

identidad nacional sin embargo, se puede mirar otro propósito de la historia en la escuela desde una perspectiva humanista, es decir, que permita al alumno situarse de manera consiente en el mundo, que comprenda la realidad con sus características, problemas y el papel de la historia como parte de su herencia personal y colectiva, pues de acuerdo con Taboada (*cfr.* 1995) y Pozo (*cfr.* 1995), la historia es la memoria colectiva de la humanidad y de los grupos.

El sentido de los saberes históricos adquiere relevancia, en la medida que el alumno le da un nuevo significado que le permite comprender y explicar en su presente lo que fue el tiempo pasado. Lo anterior, sólo es posible en la medida que pueda interpretar testimonios escritos en los libros o en las historias que escucha de algún mayor, no para que sepa un nombre y una fecha, sino para ayudarle a comprender que ciertos rasgos del presente se originan en un hecho pasado y tienen proyección en el futuro.

Al respecto nos dice Pluckrose:

(...) la historia como asignatura merece un lugar indiscutido en el curriculum de nuestras escuelas primarias. Para los niños es importante comprender el presente en el contexto del pasado, fundamentar su interés innato por lo que pasó (1993:18).

Entendiendo en este planteamiento, el papel de la historia en la escuela como un saber necesario, que apela a la comprensión y reconstrucción de hechos y sucesos que impactan en el presente del alumno. Asimismo, en el caso de nuestro país, su importancia versa sobre el proyecto de sociedad vinculado al Estado.

Carretero, Pozo y Asensio (*cfr.* 1989), esbozan la importancia de la historia, no en el sentido de que aporte un legado cultural a los alumnos, sino porque la historia, constituye un método de análisis de problemas de la sociedad. Podemos decir que el estudio de la historia es importante porque permite la reconstrucción de un pasado que aparentemente está muerto. Por medio de ella, se pueden entender las transformaciones que han sufrido las sociedades a través del tiempo y en distintos lugares, así mismo, que conduce al

alumno o sujeto hacia la reflexión de la cultura de los grupos humanos, valorando sus actitudes, usos y costumbres propios del periodo que se estudie.

Sin embargo, hay otros elementos que deben ser considerados en cuanto a la historia y su enseñanza, en la opinión de Salazar (*cfr.* 1999), parece que se ha reducido al simple estudio del pasado, a través de un par de fechas y nombres de héroes, cuando detrás de ella existen realidades complejas y grandes reordenamientos sociales que deben ser considerados, sin embargo, terminan como sucesos del pasado que deben ser descritos en el presente.

Dicha situación, da la posibilidad de integrar algunos principios de la pedagogía, para acercar a los niños desde una perspectiva diferente a los contenidos históricos, aspirando a que el niño desarrolle interés por el pasado, y principalmente comprenda y construya una explicación propia.

Desde este enfoque, están implícitas cuatro tareas al abordar contenidos históricos con los alumnos, la primera consiste en la comprensión de sucesos pasados, la segunda en la toma de conciencia de las condiciones humanas, una tercera que implica poder mirar los cambios en las sociedades a través de diversos problemas y establecer diferencias entre las sociedades pasadas y el presente.

Viendo la historia desde esta perspectiva, implica partir de la complejidad de la sociedad, para poder así ubicar diferencias entre las partes de un colectivo o grupo humano, los cuales adquieren relevancia o son determinados por las condiciones culturales o según los diferentes proyectos de nación en que se inserten.

Ahora bien, la historia como una ciencia en construcción, se encuentra vinculada a una serie de corrientes historiográficas sobre las cuales ha ido construyendo explicaciones y métodos de estudio.

2.3.- Corrientes historiográficas.

Es evidente que la enseñanza de la historia se ha mantenido ligada a una visión positivista. Esto se da en parte porque en el siglo XIX se pretendía elevar a la

historia como una disciplina, por lo que se buscó establecer metodologías, que la aproximaran a las de las ciencias naturales.

En el siglo XIX se dieron grandes logros intelectuales, tanto en las ciencias sociales como en las humanidades, sin embargo, la historia como disciplina académica no tuvo grandes logros, a pesar de que se inauguraron nuevos métodos del quehacer historiográfico, en un afán de aspirar a la cientificidad (Salazar, 1999:43).

Por tal motivo, la historia se fue constituyendo como disciplina en el momento que comienza a analizar materiales diversos, como textos u objetos, ya que para el positivismo la historia era solamente sistematización y organización de los datos obtenidos en los documentos, por lo que la introducción de aspectos interpretativos oscurecía e interfería en el carácter “objetivo” que debía tener la historia para ellos.

La historiografía de corte positivista abogaba por el carácter científico y objetivo del conocimiento histórico, ya que confiaba en los criterios rigurosos de crítica interna y externa de las fuentes históricas para recoger los hechos “tal como ocurrieron”, lo que garantizaba la absoluta “objetividad” del historiador y la neutralidad del conocimiento (Salazar, 1999:44).

De esta manera la concepción de la historia basada en hechos, en la historia política y narrativa no encontró ningún problema para adaptarse a la escuela, ya que la enseñanza de la historia que se ha dado a través de los años, se puede observar que se entiende y se imparte como objetiva, libre de valores y neutral, centrándose en la descripción de hechos y personajes (como modelos no como actores sociales reales), con virtudes y características similares como la nobleza, bondad, patriotismo, modestia, valentía y justicia, sin ideología política propia.

De los hechos o fenómenos se reconoce lo meramente objetivo como las fechas, biografías, lugares y datos considerados como las fuentes privilegiadas del conocimiento, evitando así la comprensión y la explicación de fenómenos, como los conflictos y fuerzas de poder.

No descubrimos nada nuevo afirmando que existe una desconexión e incomunicación entre investigación y enseñanza de la historia. Esta desconexión se manifiesta en varios aspectos que tienen que ver con la ausencia de planteamientos historiográficos nuevos en la enseñanza de esta disciplina, y también con la ausencia de aplicación de nuevos conceptos y procedimientos que parten de la propia investigación, otras ciencias sociales y auxiliares y que no aparecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación.

Por lo anteriormente dicho, se puede deducir que en la enseñanza de la historia se ha ignorado por mucho tiempo los avances de las corrientes historiográficas, desarrollo que ha permitido elaborar una ciencia de la historia, logrando un conocimiento histórico con un rigor teórico metodológico comparable a cualquier otra disciplina científica en el campo de las ciencias sociales.

Debido a que durante el siglo XX, la industrialización y el desarrollo del capitalismo propiciaron transformaciones socioeconómicas, se hizo insuficiente la construcción histórica basada en los acontecimientos políticos, se percibe la necesidad de una historiografía donde la construcción de interpretaciones por parte del historiador sea fundamental para entender hallazgos que no se realizan por la mera acumulación de datos, sino por una reconstrucción de enfoques, aproximaciones y posturas, para tener una visión más completa de lo que ha ocurrido a través del tiempo. Surgen formas alternativas de escribir, analizar e interpretar la historia, que buscan principalmente sustituir la vieja y limitada historia política, biográfica y narrativa.

Las corrientes historiográficas han elaborado supuestos metodológicos que contribuyen al análisis de acontecimientos del pasado para poder explicar la realidad, a este respecto Salazar nos indica que “la verdadera historia, en el sentido del quehacer historiográfico es búsqueda de significaciones” (1999: 19) en donde el historiador busca aclarar las relaciones entre diversos acontecimientos, precisando sus causas y efectos.

Una de estas corrientes que ha contribuido a dar una explicación más general de la historia y que le da sustento a nuestra propuesta, es la de los

Annales, con la creación de una revista en 1929 en Francia, que albergó a variados especialistas en historia antigua y moderna, geógrafos, sociólogos, economistas, antropólogos etcétera. En el movimiento se aboga por la necesidad de transformar la historia con un nuevo enfoque interdisciplinario. Dos de los fundadores de Annales fueron Marc Bloch y Lucien Febvre.

[...] ambos hombres pensaban de una manera interdisciplinaria. Bloch, por ejemplo, ponía el acento en la necesidad que tiene el historiador local de combinar el saber de un arqueólogo, de un paleógrafo, de un historiador del derecho, etc. (Burke, 1999:23).

Advertían que la historia se trata de una ciencia en construcción por lo que se promueve el planteamiento de hipótesis y se busca transformar la historia-narración **en historia problema** de investigación para abordarla con una visión más global, como lo muestra Febvre en *el problema de la incredulidad*, que da un ejemplo de historia orientada según los problemas. “[...] como Febvre, Bloch concebía una historia orientada por un problema” (Burke, 1999:23).

La corriente de los Annales marca el rechazo hacia el positivismo, con el fin de hacer una historia viva, amplía la visión para observar la realidad histórica, tomando en cuenta aspectos de diversa índole, lo que hace significativa toda la experiencia y actividad de los hombres. Por otro lado se extiende en el tiempo para entender mejor las estructuras, procesos, conflictos, permanencias, cambios, haciendo necesario el uso de métodos y nuevos modelos explicativos, compartidos y tomados de otras ciencias sociales, lo que permitirá ampliar la visión de la realidad para poder comprenderla de una mejor manera, al respecto Bloch dice que:

[...] no se limitaba a considerar un período histórico convencional, como la Edad Media, [...] eligió ese período para enfocar el problema, lo cual significaba lo que Braudel habría de llamar una generación después “la historia de duración larga” (Citado por Salazar, 1999:25).

Por otra parte, Fernand Braudel fija su atención sobre los ritmos de evolución temporal: el corto plazo para los acontecimientos, el medio plazo para las coyunturas, y el largo plazo para las estructuras.

Con lo anterior la corriente de los Annales definió los rumbos que tomó la historia, con sus contribuciones teóricas, metodológicas, problemáticas, además de contribuir a las formas vigentes de ejercer el oficio del historiador, al ver el conjunto de trabajos de sus exponentes, como los de Bloch:

[...] los artículos comprendían un estudio de los molinos de viento y de los obstáculos culturales y sociales que se oponían a su difusión; también contenían reflexiones sobre el cambio tecnológico considerado “como un problema de psicología colectiva” (Burke, 1999:29).

Los libros escritos por Bloch se ocupaban de fenómenos de larga duración, mostraba comparaciones y contrastes entre sociedades europeas, como Francia e Inglaterra, empleaba fuentes no literarias como mapas, estudiaba técnicas y costumbres rurales, memoria colectiva, psicología histórica que eran los modos de pensamiento y sentimiento.

Fernand Braudel también aporta su propia forma de abordar la historia y ve el pasado con otro enfoque, lo cual muestra en su obra *El Mediterráneo*, que divide en tres partes

En primer lugar, se trata de la historia “casi atemporal” de la relación entre el “hombre” y el “ambiente”, luego se presenta gradualmente la cambiante historia de estructuras económicas, sociales y políticas y, por último, la historia del rápido movimiento de los acontecimientos. (Burke, 1999:39)

La segunda parte se refiere a **la historia de las estructuras**, es decir estudia la historia en la larga duración y la tercera parte se especializa en historia militar y política, pero difiere mucho de la historia tradicional.

A Fernand Braudel le interesa situar a los acontecimientos así como a los individuos en su medio y en un contexto, al relacionar al hombre con el ambiente aparece la geografía histórica o como Braudel la llamaba, geohistoria que es la primera parte del *Mediterráneo*. Braudel cambia mucho la noción de tiempo y espacio, ya que al dividir el tiempo histórico, lo hace en tiempo geográfico, tiempo social y tiempo individual, además de ejemplificar la concepción de historia global. Dicho libro:

[...] continúa siendo una contribución personal de Braudel haber combinado el estudio de la *longue durée* con el estudio de la compleja interacción del ambiente de la economía, de la sociedad, de la política, de la cultura y de los acontecimientos (Burke, 1999:47).

Por otra parte, la historia no es transmitir hechos políticos, conocimientos objetivos libres de valores y con una visión neutral, sino que es una disciplina en construcción permanente, en donde acuden una diversidad de disciplinas como la sociología, la economía, antropología, derecho, geografía, historia, entre otras, por eso frente a la historia de los hechos y acontecimientos del positivismo, Annales sugiere una historia explicativa y total que rechaza la influencia de una sola temática, contempla un enfoque interdisciplinario, por lo que no impone un modelo intelectual uniforme tomado de las ciencias naturales.

Braudel decía que si bien la historia de los acontecimientos es la más rica en cuanto a interés, también es la más superficial, y que lo mismo ocurría con los sucesos, puesto que para comprender el pasado era necesario bucear bajo las ondas (*cfr.* Burke, 1999).

La historia para la corriente de los Annales es una ciencia que está destinada a trabajar en provecho de los seres humanos ya que son su objeto de estudio y de sus actos en el tiempo. Con esta escuela francesa la historia cambia sus sentido y empieza a ocuparse por los hombres en sociedad, de sujetos colectivos (comunidades, grupos, clases sociales en permanente cambio y con distintos conflictos), con una historia que busca vincular diferentes disciplinas para explicar la historia, se busca interrelacionar puntos de vista geográficos, económicos, sociales y con menor frecuencia de puntos de vista políticos. “Braudel demostraba su notable don de apropiarse de ideas de otras disciplinas para hacerlas suyas” (Burke, 1999:53).

Esta nueva visión sobre la historia, reconoce al ser humano como un ser social, que tiene historia en cuanto a un ser total y tratará de comprender y explicar el pasado de cada pueblo en todas sus dimensiones, de esta manera se rompe con la especialización, ejemplo de ello son los trabajos de Braudel que se ocupan de la historia de la vida cotidiana, todo cuanto la humanidad hace o usa

(alimentos, vestidos, viviendas, herramientas, dinero, ciudades etc.) y la vida material reflejada en su obra de *Civilización y Capitalismo*.

Al dar mayor importancia a los procesos históricos y a las acciones de los diferentes actores se toman en cuenta otros textos, no sólo el escrito como fuente indiscutible, sino toda realización que parta de la actividad humana como fuente (tradición oral, vestigios arqueológicos, iconografía, etc.).

Lo anterior se da sobre todo en la tercera generación de la corriente historiográfica, que tuvo una tendencia a la historia cultural, la historia de las religiones y la historia de las mentalidades.

Con Ernest Labrousse comenzaron a penetrar más los métodos estadísticos ya que estaba influenciado principalmente por economistas. “Su interés se extendía más allá de la historia económica del siglo XVIII y llegaba a las revoluciones de 1789 y 1848 y a la historia social de la burguesía europea desde 1700 hasta 1850” (Burke, 1999:59).

En esta generación se extiende aun más la visión de los historiadores pertenecientes a esta corriente y otros regresan a retomar la historia política y la historia de los acontecimientos.

[...] algunos miembros del grupo llevan aún más lejos el programa de Lucien Febvre y amplían las fronteras de la historia hasta abarcar la niñez, los sueños, el cuerpo y aún los olores y perfumes. Otros han socavado el programa al volver a la historia política y a la historia de los acontecimientos (Burke, 1999:68)

Además de estar más abiertos a ideas y corrientes provenientes del exterior, como la psichistoria, la nueva historia económica, la historia de la cultura popular, la antropología simbólica etcétera, por otra parte se comienza a considerar a la mujer en los estudios históricos.

[...] principalmente a Christiane Klapisch que trabaja estudiando la historia de la familia en la Toscana de la Edad Media y del renacimiento; Arlette Farge que estudia el mundo social de las calles del París del siglo XVIII; Mona Ozouf, la autora de un conocido estudio sobre festivales durante la Revolución Francesa; y

Michele Perrot que ha escrito sobre la historia del trabajo y la historia de las mujeres. (Burke, 1999:68)

Así mismo se retoma la **historia de las mentalidades** sobre todo por parte de Philippe Ariès que se apoyó en pruebas iconográficas como los retratos “Su interés se enderezó hacia la relación que hay entre naturaleza y cultura, hacia las maneras en que una determinada cultura concibe y experimenta fenómenos naturales tales como la muerte y la niñez” (Burke, 1999:70).

Otros aspectos se tomaron en cuenta, tratados principalmente por Dupront “Durante toda su vida, Dupront trabajó por aproximar la historia de la religión y la psicología, la sociología y la antropología” (Burke ,1999:72).

La psicohistoria fue tema principal del historiador económico y social Jean Delumeau que se volvió a hacia la psicología histórica en donde trabajo el miedo a la peste, a los espectros, al hambre, al mar, a Satanás, a los judíos, a las mujeres, a las brujas.

De esta forma se pone mayor énfasis en los diferentes tiempos históricos conectados entre sí, apoyados en acontecimientos, lo que se conformó en una historia más flexible, analítica, abierta a todas las esferas de la vida social, tendiente a la búsqueda de las generalizaciones, por lo que la historia se comienza a interpretar y no a memorizar.

Se sustituye la historia relato por la historia problema, siendo la tarea del historiador plantear problemas y formular hipótesis, de tal manera que en la enseñanza de la historia no sólo se debe contar qué paso, sino también por qué paso, para poder generar explicaciones multicausales, por lo que el papel activo del alumno al igual que el de un historiador será no sólo descubrir documentos, sino también descifrarlos e interpretarlos para darle sentido a la historia como parte de su presente.

CAPITULO 3.

LA REFORMA CURRICULAR Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

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

El año 2009 fue un año de reforma e innovaciones en educación básica primaria, en un primer acercamiento a la Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB), en el texto titulado “Acciones para la articulación curricular 2007-2012” que consta de 130 páginas y expone como temas: Retos para una Educación Básica del Siglo XXI, Líneas Estratégicas de la Subsecretaria, Principios Pedagógicos de la Articulación Curricular y Proyectos para la articulación curricular, notamos lo siguiente:

La RIEB y el Plan de Estudios 2009, se justifican con la necesidad de cumplir los propósitos enunciados en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, -Proyecto político del Estado- dicho documento plantea como retos: elevar la calidad de la educación, reducir las desigualdades regionales, de género y entre grupos sociales en las oportunidades educativas, impulsar el desarrollo y utilización de nuevas tecnologías en el sistema educativo, para apoyar la inserción de los alumnos en la sociedad del conocimiento y ampliar sus capacidades para la vida, además de promover la educación integral de las personas en todo el sistema educativo.

Todo ello en el marco de una sociedad global, que con el desarrollo científico, de nuevas tecnologías y cambios en los modelos económicos de los países menos desarrollados, “reclaman competencias más cualificadas y niveles más altos de educación, lo que provoca el incremento de demandas de educación” (Estebaranz, 2000:25).

Tales motivos hacen necesarias las reformas que implican nuevas exigencias y adecuaciones constantes del Sistema Educativo a los cambios sociales, de no ser así, se corre el riesgo de exclusión, pues la educación se

concibe como un medio de base, en el que se obtiene información, conocimiento y desarrollo.

Así pues, sí el Sistema Educativo enseña a los alumnos, procesos de aprendizaje que se adapten a la evolución del mundo laboral, entonces éstos serán capaces de enfrentarse a la diversidad de la sociedad, teniendo la oportunidad de contribuir y beneficiarse de un mundo que ofrece grandes oportunidades.

En este sentido, el Plan Nacional de Desarrollo y la RIEB, promueven acciones congruentes con las demandas de organismos internacionales, como el Banco Mundial y la UNESCO que a la luz de distintos foros y conferencias, se encomienda a los gobiernos garantizar la educación integral de sus ciudadanos, enfatizando principalmente en el nivel básico.

Por poner algunos ejemplos de dichas instancias internacionales que han orientado la política educativa de nuestro país, retomados de la RIEB y Zabala (*cfr.* 2007) la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*, llevada a cabo en Jomtiem Tailandia (*cfr.* 1990), *Foro Mundial de Educación* celebrado en Dakar (2000), *Informe de la Unesco presidido por Jack Delors* (*cfr.* 1996) y la *Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos* (1996), la cual señala que la educación debe estar al servicio de la diversidad lingüística y cultural, además de promover relaciones amistosas entre las diferentes comunidades.

En la Estrategia de Plazo Medio de la UNESCO respecto a la educación, la apuesta es que:

El desarrollo y la prosperidad económica dependen de la capacidad de los países para educar a todos los miembros de sus sociedades y ofrecerles un aprendizaje a lo largo de toda la vida. Una sociedad innovadora prepara a su población no sólo para aceptar el cambio y adaptarse al mismo, sino también para controlarlo e influir en él. La educación enriquece las culturas, crea entendimiento mutuo y sustenta a las sociedades pacíficas. Lo que guía a la UNESCO en su afán por defender la educación como derecho humano y como elemento esencial para el desarrollo integral del potencial humano. (2008-2013 párr. 32).

La influencia de estas reuniones internacionales, en las que se han establecido compromisos para la educación básica, han determinado las reformas educativas de nuestro país, de modo que los modelos educativos han adoptado un nuevo enfoque al que se le ha llamado competencias.

Antes de iniciar el análisis de los planteamientos que el Plan de Estudios y el Programa de sexto año proponen para la enseñanza de la historia, haremos una reflexión sobre la tendencia de moda en las reformas educativas, que iniciaron en 2004 para la educación preescolar (PEP), 2006 para la secundaria (RES) y en el 2009 para la primaria (RIEB).

3.1 El modelo curricular por competencias, algunos antecedentes.

Hoy día, parece ser un tema vigente en las reformas educativas el concepto de competencia, Díaz Barriga (*cf.* 2006) y Argudin (*cf.* 2005) coinciden en que dicho término tiene su origen en el ámbito lingüístico con Chomsky en la década de los 60', él define la competencia a partir de las teorías del lenguaje, como la capacidad y disposición para la interpretación. Sin embargo, la investigación educativa, ha detectado otros puntos de influencia en su uso en el ámbito educativo.

En la década de los 70', se vinculan las competencias con el mundo laboral, haciendo referencia a aquellas actividades que una persona puede desempeñar de manera eficiente. En Europa y los Estados Unidos, se dio el interés por hacer corresponder a las demandas de las empresas, la educación y el desarrollo humano apuntándolo hacia la individualización, es decir, el beneficio con esta nueva formación escuela-trabajo, sería el alto rendimiento de las empresas, gracias a las habilidades y destrezas del trabajador.

Así mismo, el informe de la Secretaria de la Comisión sobre la Consecución de Habilidades Necesarias (SCANS por sus siglas en ingles), marca una serie de competencias y habilidades que se requieren de los egresados universitarios, siendo prioridad cuatro competencias básicas como la autogestión, la comunicación, el manejo de personas y tareas, además de

movilizar innovaciones y cambios. Es así, como en Europa en primer lugar, se define qué es lo que requiere el mercado, para que las escuelas respondan a dicha necesidad. Este primer impacto, se hace presente en la educación universitaria, en las carreras de leyes, medicina y contaduría.

En nuestro país en la década de los ochenta, el enfoque de competencias se adopta primero en la educación tecnológica, fue de hecho el Banco Mundial quien promueve dicho proyecto, en su documento sobre “Educación técnica en 1992” en la opinión de Díaz Barriga (*cfr.* 2006) fue factor que incidió para que la Secretaria del Trabajo impulsara y diseñara esta perspectiva, promoviendo y certificando las habilidades que se requieren de un técnico medio. Así pues, el enfoque impactó también en el Colegio Nacional de Educación Profesional (CONALEP), pues en ese entonces, estaba orientado a formar ese tipo de técnicos.

Sin embargo, esta visión economicista de la educación ha generado que se pierda de vista su valor humanístico por la estandarización de las capacidades humanas. Se puede observar la presión que ejercen los organismos internacionales en las políticas educativas de nuestro país, de tal modo, que las reformas se han ido dando de forma fragmentada en los distintos niveles educativos.

Al día de hoy, nos guste o no se habla de competencias, si bien es cierto que en su origen se observan dos puntos de influencia del término uno del campo de la lingüística y otro del campo laboral en el caso de las reformas educativas actuales, se ha asignado a la educación básica la responsabilidad de formar a los alumnos con dicho enfoque, en el cual predomina el modelo de Delors (Plan de Estudios 2009), que promueve las competencias como un aprendizaje a lo largo de la vida.

Dada la importancia de este enfoque en los modelos educativos recientes, consideramos importante retomar la noción de competencia de Zabala, quien la define como:

La capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado y para ello es necesario movilizar

actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada (Zabala, 2007:43).

Tal noción de competencia, coincide con la esbozada por Perrenoud (Plan de Estudios 2009) en la que se prioriza el movilizar conocimientos, habilidades, actitudes y valores en situaciones diversas.

En ambas concepciones, podemos entender, que la competencia será manifiesta en la medida que todos sus componentes, se dirijan hacia una acción integrada. Por ejemplo, el alumno competente es aquel que puede expresarse (lingüísticamente) a la vez que interpreta algún concepto, que responde a tareas complejas en distintos contextos sociales y culturales, asimismo desarrolla actitudes de respeto y empatía con las personas que trata.

Las principales competencias que se pretenden privilegiar en el Plan de Estudio 2009 para primaria que contribuyen al logro del perfil de egreso, son las siguientes:

- ❖ **Competencias para el aprendizaje permanente:** implica la posibilidad de aprender y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de la vida, de integrarse a la cultura escrita, así como movilizar los diversos saberes culturales, lingüísticos, sociales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.
- ❖ **Competencias para el manejo de la información:** se relaciona con la búsqueda, identificación, evaluación, selección y sistematización de la información; el pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; analizar, sintetizar, utilizar y compartir información; el conocimiento y manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales.
- ❖ **Competencias para el manejo de situaciones:** son aquellas vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos, como los históricos, sociales, políticos, culturales, geográficos, ambientales, económicos, académicos y afectivos, y de tener iniciativa para llevarlos a cabo, administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias, enfrentar el riesgo y la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas, y manejar el fracaso y la desilusión.

- ❖ **Competencias para la convivencia:** implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal y social; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país, sensibilizándose y sintiéndose parte de ella a partir de reconocer las tradiciones de su comunidad, sus cambios personales y del mundo.
- ❖ **Competencias para la vida en sociedad:** se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; participar, gestionar y desarrollar actividades que promuevan el desarrollo de las localidades, regiones, el país y el mundo; actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo (Plan de Estudios 2009).

Así pues, el currículo para primaria se centra en el desarrollo de competencias que a su vez van ligadas a ciertas habilidades ya señaladas y para cada asignatura se relaciona con alguna noción o concepto.

En el caso del Español se espera que los alumnos desarrollen competencias alrededor del lenguaje, como la comunicación oral, comprensión lectora y elaboración de textos propios.

En Matemáticas se pretende el desarrollo del pensamiento abstracto, para ello el alumno tendrá que reconocer y utilizar sus conocimientos ante ciertas situaciones de la vida diaria, elaborar hipótesis y seguir procedimientos propios de la asignatura que le permitan resolver problemas.

Las Ciencias Naturales su intención es que los alumnos cuenten con una formación científica básica, a su vez que entienden fenómenos naturales y adquieren conocimientos sobre la diversidad de seres vivos su entorno y comportamiento, en algunos casos a través de la experimentación, comparación, registro y conclusiones hechas desde su perspectiva.

En Geografía se busca que los alumnos comprendan las manifestaciones del espacio y los componentes naturales, sociales y económicos de los humanos, además de promover la reflexión y el valor del espacio que habita.

La Formación Cívica y Ética favorece la capacidad del alumno para emitir juicios éticos o de valor ante situaciones en las que se debe decidir entre diferentes opciones que parecen opuestas.

La Educación Física en la reforma, tiene el propósito de que los alumnos reconozcan sus potencialidades y habilidades motrices mediante su propia experiencia. Asimismo el alumno tiene que aprender los cuidados del cuerpo y la importancia de mantenerse en forma de por vida.

Así pues, todas las asignaturas se han organizado en cinco ejes curriculares, siendo el principal, el eje de Comprensión del medio natural, social y cultural, porque constituye el eje en que se desarrolla la vida, a la vez que el engranaje de todos los ejes, permite una visión profunda de cada uno de nosotros y del mundo.

Ahora bien, pasaremos al análisis de la propuesta del Plan de Estudio referente a la historia.

3.2 El Plan y Programa de Estudio 2009 para historia.

En un esfuerzo por articular la parte disciplinar con un enfoque formativo en que se concibe a la historia como una disciplina en construcción y en constante interacción con ámbitos políticos, sociales, económicos y culturales, la enseñanza de la historia busca romper con el esquema tradicional que ha permanecido en las aulas, para dar la bienvenida a la construcción y desarrollo de nociones y habilidades para la comprensión de sucesos y procesos históricos que se acercan a la naturaleza de la historia.

Para ello, se ha planteado enfrentar al alumno de manera gradual a su estudio, es decir, el alumno comienza su aprendizaje partiendo de su historia

personal a la de su localidad, después a la de su entidad federativa, su país y finalmente el mundo.

Así también, la presencia de la historia en el currículo se ha justificado y relacionado con la formación de la identidad nacional y el desarrollo de valores cívicos y éticos, bajo el supuesto de que “la historia permite la construcción en los alumnos de futuros ciudadanos, de las nociones de memoria colectiva y de pasado” (Salazar, 2006:75). Así pues, la función ideológica desemboca en la conformación de la identidad.

Sin embargo, en los diferentes aspectos que a continuación se analizan, se espera que la enseñanza y aprendizaje de la historia, ayude a los alumnos a comprender el desarrollo, avances y problemas humanos, para que frente a ellos el alumno, reflexione, interrogue, interprete y tome posición frente al contenido que se le presenta.

3.2.1 El enfoque formativo de la historia en el Plan de Estudio.

El aprendizaje de la historia por mucho tiempo, se ha caracterizado y criticado por la presencia de ejercicios poco significativos para los alumnos, sin embargo, el Plan de Estudio 2009 para su enseñanza plantea el desarrollo de formas de pensar que se acercan a la lógica del historiador para comprender procesos sociales.

Así pues, en la opinión de Gloria Martínez (*cf.* 2010), esta perspectiva pretende romper con la idea de que la enseñanza y el aprendizaje de la historia se alcanzan a partir de la memorización y acumulación de información para centrarse a las formas de hacer historia, siendo lo principal que el alumno comprenda la realidad y se ubique como sujeto histórico a través de reescribir la historia, analizando, escribiendo y criticando las fuentes, que son las materias primas con las que ha de trabajar, para comprender su pasado desde el presente.

Es conveniente entonces, -analizando los principios pedagógicos que rigen el papel del maestro en el Plan de Estudio para historia 2009- que la

práctica docente deje de centrarse en el aprendizaje de sucesos o hechos históricos que se tratan de manera aislada en el aula de clases por la construcción de nexos entre ellos.

Es por ello que en los programas de historia 2009 se espera que los alumnos expliquen su pasado a través de las siguientes actividades:

- ✚ La ubicación temporal y espacial de los principales procesos históricos.
- ✚ La comprensión de las relaciones causales.
- ✚ El análisis de la información.
- ✚ El fortalecimiento de la identidad.

Esta perspectiva, se opone a la visión lineal de la historia y al aprendizaje memorístico, pues implica el análisis e interpretación de los contenidos históricos y por ende la ubicación espacial-temporal de los hechos, es una investigación que trata de ordenar los eventos tejiendo diferentes posibilidades entre acontecimientos y problemas, creando explicaciones para entender aquella realidad que nos interpela.

Asimismo el aprendizaje de la historia, está cargado de valores nacionales que de cierta forma nos determinan, sin embargo, se espera que la enseñanza de la misma ayude al alumno a razonar de forma crítica e histórica.

Para el logro de este nuevo enfoque, se enfatiza en el papel del maestro como agente que puede lograr un cambio en su práctica docente, despertando el interés y gusto de sus alumnos por los conocimientos históricos. Es preciso entonces, que dejen de mirar a la historia como una cronología del pasado humano y de información factual.

3.2.3 Competencias que estructuran los programas.

a) Comprensión del tiempo y del espacio histórico.

Tiempo histórico: para el desarrollo de esta noción, es importante que el alumno comprenda una serie de relaciones temporales como las siguientes:

- ✚ Ordenamiento cronológico: implica la ubicación en el tiempo de acontecimientos y procesos, además de establecer las relaciones temporales entre los mismos, es decir, qué acontecimientos anteceden, continúan y cuáles ocurren de manera simultánea.
- ✚ Cambio y permanencia: permite identificar transformaciones y permanencias a lo largo de la historia.
- ✚ Multicausalidad: consiste en explicar el origen y desarrollo de los sucesos históricos según su complejidad y repercusiones en la sociedad.
- ✚ Pasado, presente y futuro: Esta noción contribuye a que el alumno comprenda que ciertos rasgos del presente tienen su origen en el pasado y se proyectan al futuro.

Podemos notar que el tiempo histórico, es un concepto inclusor que entrama de forma conceptual el desarrollo de las nociones temporales como las acabadas de mencionar, de hecho, para Carretero, Pozo y Asencio (*cfr.* 1989) no existe un acuerdo ni una sola definición explícita para dicho concepto, sino que cada definición apela al establecimiento de operaciones intelectuales distintas. Por ejemplo, Jurd define el tiempo histórico como:

- a) El orden de acontecimientos dentro de una secuencia, semejante a la operación de seriación de Piaget.
- b) El agrupamiento de acontecimientos concurrentes en el tiempo, que se correspondería con la operación de clasificación de Piaget.
- c) El establecimiento de un sentido de continuidad entre el pasado y el presente, que implica la aplicación de relaciones causales a largo plazo y una comprensión de la sociedad como un proceso y no como un estado, esta comprensión dinámica no surge antes de la adolescencia (En Carretero, Pozo y Asencio, 1989:112).

Debido a la diversidad de nociones y conceptos que engloba el tiempo histórico, su estudio y comprensión no ha sido cosa fácil para los alumnos, cada uno de los diferentes aspectos, tiene su propio nivel de complejidad, que en ocasiones pertenecen a un conjunto de sistemas o subsistemas de la noción

temporal. Así pues, Salazar (*cf.* 2006), dice que no hay necesidad de enfrentar al alumno a la complejidad que representa el tiempo histórico, sino trabajar las nociones temporales y un nivel de problematización específico.

Por ejemplo, en los estudios analizados por Carretero, Pozo y Asencio (*cf.* 1989) se observó lo siguiente: el orden de acontecimientos dentro de una secuencia, implica que el alumno ordene de una lista de hechos desordenados del más antiguo al moderno, incluyendo los personajes históricos y las fechas en que vivió cada uno, sin embargo, los resultados de la prueba mostraron que la dificultad para los alumnos, se encontraba presente no solo en la seriación de hechos, sino en el número de elementos que eran presentados al alumno.

Esta seriación no establece relaciones causales entre los datos presentados, y todavía es más difícil poder señalar consecuencias inmediatas o de continuidad al futuro.

Generalmente el tiempo histórico se encuentra marcado por hechos o momentos de crisis que indican una ruptura en los acontecimientos que venían sucediendo y un nuevo horizonte hacia el futuro, es así, que resulta fácil establecer un hecho a partir de un problema que demanda una solución. Detrás de ellos, se encuentran personajes, instituciones y distintas fuerzas o motivos entrelazados que forman una realidad histórica.

Así pues, la cuestión cronológica es la que más se utiliza en las escuelas para abarcar el tiempo histórico, omitiendo los demás aspectos que tienen que ver con las duraciones, los cambios, causas y proyecciones pasado-presente-futuro de dichos sucesos.

Otra cuestión que encontramos importante al respecto, es la capacidad cognitiva de los alumnos, pues de acuerdo a los estudios de Carretero, Pozo y Asencio (*cf.* 1989), la comprensión del tiempo histórico en niños pequeños, tiene poca probabilidad de entenderse, las primeras experiencias de los niños con el tiempo, se encuentran ligadas a las acciones cotidianas, por ejemplo, la hora de su comida o de su baño diario.

Entre los cuatro-cinco años, el tiempo abarca más que las acciones inmediatas, saben que será su cumpleaños, o se inquietan ante la espera de los reyes magos. No obstante, se les dificulta establecer ciclos o secuencias como los días de la semana, o la duración de un curso.

De siete y ocho años, los niños saben utilizar instrumentos para medir el tiempo personal, por ejemplo utilizan el reloj y saben cuantificar las horas que pasarán en la escuela, o las que faltan para salir a jugar.

Respecto al uso del calendario, saben establecer ciclos, por ejemplo la duración del curso escolar, sin embargo, ambos no son el tiempo en si mismo, solo instrumentos que nos sirven para medirlo.

Aquellos que se encuentren entre los 12-14 años, pueden realizar operaciones complejas con el tiempo, por ejemplo medir la velocidad de un móvil de acuerdo al tiempo transcurrido y al espacio recorrido.

Cabe resaltar como importante, el hecho de que en este periodo se favorece que los alumnos puedan contextualizar sus conocimientos históricos de acuerdo al tiempo y espacio en que se desarrollan, explicando las formas de vida de dicho periodo.

Esto exigirá de parte del profesor, que se diseñen las actividades que estimulen tal comprensión, en nuestro caso particular, la investigación histórica – escolar-, ayudará a que los alumnos razonen al mismo tiempo que hacen un estudio detallado de un periodo, construyendo una opinión propia al respecto.

Espacio geográfico: esta noción se trabaja en forma simultánea con la geografía, sin embargo, para el estudio de la historia será necesario enfatizar en los espacios sociales-naturales que se han transformado por la intervención humana. El estudio del espacio implica, no solamente el copiado de algún mapa en el cuaderno, más bien, analizar las interrelaciones entre el espacio natural, la economía, sociedad y cultura a través del tiempo.

El espacio geográfico es inherente al estudio de la historia, “El gran psicólogo Jean Piaget dijo en cierta ocasión que el tiempo es espacio en

movimiento” (En Pozo, 1985:9), así pues, cada lugar tendrá su propia cultura, su ideología que caracteriza los hechos históricos que se han dado a través del tiempo. El desarrollo de éstos, no se encuentran aislados de los movimientos mundiales, sino que responden a fuerzas o corrientes sociales dominantes.

Por otro lado, Pluckrose (*cfr.* 1993) advierte del riesgo que se corre al tratar los contenidos históricos junto con otras asignaturas, pues cada asignatura tiene características peculiares de estudio, y en ocasiones suele pasar que la historia se pierde entre ellas.

b) Manejo de información histórica.

Esta competencia implica el desarrollo de diferentes habilidades para:

- ✚ Formular interrogantes y elaborar diversos recursos sobre acontecimientos o procesos, así también tendrán que elaborar los recursos que les permitan encontrar las respuestas a las interrogantes planteadas. El alumno leerá e interpretará testimonios escritos, orales, gráficos o materiales (enfrentar a los alumnos a las fuentes históricas, libros, manuscritos, fotografías, vestimenta, edificios, monumentos, etc.).
- ✚ Establecerá conclusiones ya sea de forma oral, escrita o gráfica, utilizando algún recurso didáctico.

Este enfoque, pretende que los alumnos aprendan las técnicas generales de investigación, tomando en cuenta bibliografías, narraciones para integrarlas en una explicación escrita.

En la medida que el alumno cuestiona la información que se le está dando, interactúa con los conceptos, imágenes o representaciones, entonces su conocimiento será significativo, pues él mismo se enfrentará, interpretará y resignificará todo el cuerpo de conocimientos o conceptos históricos que se le están presentando.

Cabe recordar a Salazar (*cfr.* 2006), cuando menciona que el historiador, no se remite a la suma de acontecimientos o verdades absolutas, en lugar de ello, desestructura lo que se le presenta como algo, para reescribir la historia.

Lo importante entonces es que el alumno, del sexto año de primaria, invente o enfrente una situación de búsqueda en la que después razone, intercambie sus puntos de vista con los compañeros, y finalmente construya narraciones orales o escritas, pues así describe, representa e interpreta algún acontecimiento factual o concepto, hasta donde su capacidad cognitiva lo permita.

En este sentido, consideramos importante que las estrategias de enseñanza que utilice el docente logren captar el interés del alumno, representen retos que pueden ser asumidos por los estudiantes y que lo encaminen hacia los nuevos aprendizajes.

c) Formación de una conciencia histórica para la convivencia.

Implica y promueve el desarrollo de actitudes y valores para la convivencia, como lo son el respeto y la tolerancia. Observamos una visión humanista que enfatiza en el reconocimiento del individuo como parte de la comunidad, de su nación y en un nivel mayor del mundo.

Así pues, se promueve el reconocimiento a la diversidad cultural y valores que tienen que ver con el cuidado y preservación de la naturaleza.

El objetivo central que percibimos al respecto, es el reconocimiento a las acciones humanas y transformaciones de la sociedad a través del tiempo, asimismo, en este marco la formación de la conciencia histórica, representa las raíces que permiten al alumno constituirse como un ciudadano, que puede actuar y tomar posición en su entorno asumiendo las repercusiones de sus acciones.

3.3 Ámbitos de análisis.

Esta visión que se ha venido analizando, de una historia que más que describir algún suceso o personaje importante, lo comprende e interpreta su trascendencia, no puede dejar a un lado las distintas implicaciones que rodean a la sociedad, es por ello que el programa aspira a que los alumnos, con ayuda de los docentes identifiquen que los sucesos tienen varias dimensiones de carácter económico, social, político, y cultural.

- a. Económica. La manera en que los seres humanos se han relacionado a lo largo de la historia para producir, intercambiar y distribuir bienes.
- b. Social. Las diversas formas en que los grupos humanos se han organizado, y que tienen que ver con la dinámica de la población en el espacio, aspectos de la vida cotidiana y las características, funciones e importancia de distintos grupos en las sociedades a lo largo de la historia de la humanidad.
- c. Política. Las transformaciones de las distintas formas de gobierno, leyes, instituciones y organización social de los pueblos a lo largo del tiempo.
- d. Cultural. La manera en que los seres humanos han representado y transformado el mundo que los rodea. Se ha procurado seleccionar aspectos relacionados con creencias y manifestaciones populares y religiosas, así como la producción artística y científica de una época determinada (Plan de Estudios 2009:160).

Así pues, es importante que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, se establezcan relaciones entre los distintos ámbitos mencionados como parte de la construcción histórica en alguna determinada situación, sin embargo, no podemos dejar de lado la cuestión factual, pues en opinión de Santisteban (*cf.* 2009), puede ser útil como referente alrededor de algún concepto clave y servir como un complemento del aprendizaje constructivista.

Esta visión, coincide con la de Zavala (*cf.* 2007) que considera los contenidos factuales o hechos, como un componente fundamental y necesario del aprendizaje, ya que si se asocian a otra información permiten la comprensión o interpretación de un contenido. Para facilitar el aprendizaje de contenidos factuales utilizando la asociación, recomienda como estrategias, una lista agrupada de ideas significativas, establecer relaciones con esquemas o

representaciones gráficas, y asociaciones entre contenidos fuertemente asimilados.

3.4 Orientaciones Generales.

El Programa 2009 para historia, recomienda para el trabajo escolar, se tomen en cuenta, factores como los siguientes: el niño y el desarrollo del pensamiento histórico, los recursos didácticos, el papel del docente y la evaluación. Todos estos factores con el fin de una mejor comprensión y capacidad de razonamiento de los contenidos, que ayudaran al alumno a argumentar coherentemente los contenidos que se le presenten.

3.4.1 El desarrollo del pensamiento histórico y el niño.

Sobre las formas de pensar y de darle sentido a la realidad que nos rodea, se ha de tomar en cuenta el proceso de desarrollo del niño, con la finalidad de que éstos se identifiquen como sujetos y tracen su propia historia. Es decir:

La importancia del enseñar historia radica en lograr que los alumnos piensen históricamente, es decir, que se den cuenta de que ellos son parte de la historia y que los cambios que pueden ser observables por ellos –por ejemplo, el cambio de vida y costumbres que se da cuando los abuelos son del campo y los padres ya se educaron en la ciudad- son parte de esa historia que se enseña en la escuela, porque la historia da cuenta precisamente de los cambios y continuidades en el devenir de los hombres en sociedad (Salazar, 2006:86).

De acuerdo a los planteamientos del Plan de Estudios, los niños entre 6 y 11 años, ya identifican grupos sociales a los que pertenecen, por ejemplo la escuela y la familia, en donde han de adquirir costumbres y tradiciones que serán su herencia colectiva. Es precisamente mediante la socialización que comienzan a desarrollar actitudes de convivencia como, la solidaridad, tolerancia y cooperación, así como valores éticos que sirven para el bien común.

Por otro lado, mientras el alumno desarrolla capacidades cognitivas maduras, que le permitan establecer una estructura lógica del conocimiento histórico, su concepción sobre los contenidos históricos es limitada, -sucede en los primeros años de primaria- generalmente su interés se queda en asuntos relacionados con el presente inmediato, el pasado se mira como algo muerto, como un conjunto de elementos alejados de su presente y del espacio.

Sin embargo, los adolescentes que ya han desarrollado ciertas capacidades de indagación, exploración y pueden buscar explicaciones a partir de sus experiencias cotidianas, no muestran ningún interés ni valoran la importancia del pasado como un medio para comprender las situaciones actuales que los rodean.

Así pues, en la presente Reforma, se aspira a que los profesores motiven con nuevas formas de trabajo, recursos y estrategias didácticas a los alumnos para que relacionen los acontecimientos y procesos históricos del pasado con el presente. En este modelo pedagógico que se aleja de la forma tradicional de enseñanza, se proponen modos de razonamiento propios de la disciplina, que apuestan por el dominio de habilidades de investigación y el estímulo de la imaginación y creatividad como una herramienta de la que fácilmente pueden hacer uso los niños para crear situaciones de la realidad histórica que se le presenta.

La existencia de nuevas tecnologías en el aula de clases, como lo es la computadora con acceso a internet y enciclopedia, son excelentes herramientas que puede utilizar el docente como un complemento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. A través de ellas, se pueden observar los cambios espacio-temporales que se han dado con el tiempo, o bien algunas características y formas de vida que han permanecido de alguna civilización. Además de propiciar la interactividad como un recurso pedagógico entre los alumnos con el objeto de conocimiento.

Siguiendo esta misma línea, el uso de las tecnologías se contempla en el Plan de Estudios (*cfr.* 2009) como un elemento que influye en el desarrollo

cognitivo del alumno y en el pensamiento abstracto, por tal motivo se recomienda su uso durante la educación primaria.

Sin embargo, existen otros recursos que pueden ser utilizados por el docente y que ayudan a la comprensión de las nociones básicas de historia.

3.4.2 Recursos didácticos.

Es importante en este modelo de enseñanza de la historia, el uso de diferentes recursos didácticos con la finalidad de facilitar el aprendizaje de los contenidos históricos. Notamos que prevalecen recursos como líneas del tiempo o cronología, uso de esquemas, mapas, por parte de algunos maestros, sin embargo, en esta propuesta se introducen cambios relevantes respecto a su uso, que hacen posible el aprendizaje significativo.

✚ **Líneas del tiempo y esquemas cronológicos:** se consideran importantes para el desarrollo de la noción del tiempo histórico, pues permiten establecer secuencias cronológicas para identificar relaciones presente pasado e interrelaciones entre distintos sucesos de tiempo y espacio. El nivel de complejidad dependerá de la etapa cognitiva en que se encuentren los alumnos de primaria.

Las cronologías, son parte de la naturaleza de la historia, sin embargo, su uso muchas veces resulta un ejercicio mecánico para los alumnos, como una serie de hechos aislados sin ninguna relación entre sí, por este motivo Santisteban y Pagés (*cfr.* 2006), consideran que la cronología debe relacionarse con conceptos básicos del tiempo como cambio, duración, sucesión o ritmos temporales. Por ejemplo, los niños pequeños pueden establecer una secuencia de las edades de su familia que les permita adquirir la noción del tiempo personal o vivido y así establecer relaciones desde sus experiencias personales.

✚ **Imágenes:** pueden ser pinturas, fotografías o recreaciones gráficas del pasado que ayudan a que el alumno tenga una visión de las formas de vida u objetos de otras épocas, principalmente en los primeros años de primaria.

El uso de las imágenes en las actividades didácticas llama fuertemente la atención de los niños, incluso puede lograr despertar sentimientos de emoción, al ver a personajes de otros tiempos realizando diversas actividades y sus modos de vivir.

- ✚ **Fuentes escritas:** pueden ser pequeños fragmentos de documentos oficiales, crónicas, biografías, obras literarias que pueden estar en la biblioteca escolar y del aula. Con ellas, pueden trabajarse diferentes temas del programa de historia, además de despertar en el alumno el interés por la investigación, a través de preguntas que remitan a las nociones de causalidad, temporalidad, espacialidad, y sujetos de la historia. Entre otras cuestiones, permiten establecer relación pasado-presente.
- ✚ **Fuentes orales:** hacen referencia a la recuperación de mitos, leyendas y tradiciones que se transmiten de generación en generación a través de los testimonios, experiencias o vivencias de los protagonistas. El material recuperado en la entrevista, forma parte de la memoria colectiva que no está incluida en los libros de texto, pero recupera elementos propios de la identidad y formas de pensar de diversas personas. Cabe mencionar que este tipo de fuentes son convenientes para obtener información familiar, local o de algún tema del siglo XX y actual.
- ✚ **Mapas:** ayudan a desarrollar la noción de espacio. Su uso permite establecer relaciones espaciales y facilita el visualizar los cambios en el espacio o escenarios históricos, así mismo favorecen la comprensión de por qué un suceso se produce en lugar específico.
- ✚ **Gráficas y estadísticas:** posibilitan trabajar la noción de tiempo histórico mediante la observación de cambios cuantitativos y cualitativos de distintos aspectos de la sociedad, como son la economía o algún estudio de la población. El uso de las tecnologías puede facilitar la elaboración de estos recursos.
- ✚ **Esquemas:** son representaciones gráficas que facilitan la comprensión de ideas complejas, establecen relaciones de una época o proceso histórico, o bien diferencias de las maneras de vivir actual con las de otras épocas.

Para el profesor pueden ser un referente de evaluación, porque muestran los conocimientos de los alumnos sobre un determinado tema o suceso.

- ✚ **Tecnologías de la información y la comunicación (TIC):** ofrecen una gran variedad de recursos, como videos, canales de televisión especializados, paquetes de computación, internet (el profesor puede utilizar el sitio Sepiensa) música e imágenes. Sin duda, las nuevas tecnologías son una herramienta que con un buen modelo didáctico contribuyen al desarrollo de las habilidades para el manejo de información.
- ✚ **Museos:** ofrecen la ventaja de que los alumnos pueden observar y describir objetos de otras épocas. Durante la visita, el docente puede motivar la reflexión y disfrute de los alumnos a través de la observación de los objetos que son ejemplo concreto del pasado humano, más que insistir en que se copien cedulas de identificación de los objetos. Con base en la visita, se pueden realizar en clase exposiciones de las impresiones de los alumnos.
- ✚ **Sitios y monumentos históricos:** los restos arqueológicos, sean conventos, iglesias, casas, edificios, etc. Son recursos que permiten una mejor comprensión del pasado a través de la observación directa de las costumbres o culturas de otras épocas. El papel del docente es esencial para motivar a los alumnos a que analicen la relación entre los seres humanos y la naturaleza, así mismo, debe despertar una actitud de respeto y cuidado por los vestigios del pasado humano que se observan.

Todos los recursos que toma en cuenta el Plan de Estudios 2009 para el estudio de la historia, pertenecen a diferentes tipos de fuentes, que según Santisteban y Pagés (*cfr.* 2006), responden a la necesidad de tomar más allá de las fuentes escritas para la reconstrucción histórica, ya que no siempre aparece todo lo referente a algunos grupos humanos en documentos históricos. Así pues, es importante que el docente conozca los tipos de fuentes que existen y con base en ello, planear cómo puede utilizarlas para la enseñanza de la historia.

Fuentes materiales: dentro de este rubro entran diversos objetos que nos indican alguna característica del pasado, pueden ser vestidos, artículos de cocina, instrumentos de trabajo u otros, tal vez los alumnos tengan acceso a ellos por algún familiar. Tanto los museos, como los sitios arqueológicos que se mencionan en el Plan de Estudios, brindan la oportunidad de que el alumno se haga preguntas de los objetos o el lugar que observa, por ejemplo: ¿cuántos años crees que tenga este lugar? ¿Quién pudo haberlo hecho? ¿De qué material está hecho? ¿Qué herramientas utilizaron para hacerlo?, entre otras. Mediante preguntas se introduce al alumno a la reflexión y creatividad con base en lo que observa.

Fuentes estadísticas: contempladas también en el Plan de Estudios, aportan información de tipo cuantitativo que incluso pueden relacionarse con las matemáticas. A través de gráficas y estadísticas el alumno realiza comparaciones que indican cambios entre una época pasada y la actual. Se pueden comparar precios de los alimentos, salarios o bien trabajos (oficios), que antes existían y ahora han desaparecido como consecuencia de la introducción de máquinas, nos viene a la mente, las formas de arar en el campo a través del tiempo.

En este tipo de fuentes encontramos los esquemas que pueden ayudar a los alumnos a representar su propia vida, planteándose como son en el tiempo presente, cómo eran e imaginarse en el futuro, así se trabajarían nociones de continuidad y cambio. Sin embargo, los esquemas pueden ser de diversas temáticas que ofrecen elementos para describir aspectos de alguna época.

Fuentes audiovisuales contemporáneas: en este rubro, Santisteban y Pagés (*cf.* 2006), resaltan el uso de las imágenes fotográficas, por la facilidad en su reproducción y manipulación, sin dejar de lado las cinematográficas o algún documento sonoro, al que consideran fuentes históricas complementarias. El aporte educativo de las fotografías a la clase de historia, es que mediante ellas se observan diferentes aspectos del pasado de las personas: costumbres, fiestas, trabajos o paisajes de la localidad que han cambiado con el tiempo.

En clase podría realizarse una exposición de la historia familiar de los alumnos utilizando fotografías y entrevistas grabadas, lo cual sería un excelente vínculo para introducir otras temáticas, por ejemplo la historia de la localidad o del país.

Fuentes iconográficas clásicas: el uso de las fotografías se vinculan a este tipo de fuentes que se conforman por obras artísticas, las cuales:

Aportan valores que forman en criterios estéticos y ponen en juego una serie de habilidades para la observación, para la lectura de la imagen, como son la decodificación de un lenguaje artístico, la reelaboración del mensaje y la comunicación del significado de la imagen, en un proceso de diálogo con la obra artística y de descubrimiento continuo. Estimulan y potencian la creatividad, facilitan las interacciones en el aula, ya que presentan la información en una unidad que se puede observar conjuntamente. (Santisteban y Pagés, 2006:46).

Tanto el uso de fotografías y pinturas como los murales realizados en diferentes edificios públicos de nuestro país u otras imágenes, que se consideran en el Plan de Estudios (*cf.* 2009) como un recurso que apela a la interpretación y descripción de las imágenes por parte de los alumnos, su uso puede ayudar al desarrollo de nociones como continuidad y cambio.

Fuentes cartográficas: se refiere al uso de mapas y planos que permiten analizar las huellas del pasado en el presente. Los ejercicios de comparación con mapas permite que los alumnos establezcan diferencias entre pasado y presente y la relación del tiempo con el espacio, algunos aspectos que podrían trabajarse son el crecimiento de las ciudades, o la extensión territorial de algunos países, por ejemplo México antes de la invasión Norteamericana y el territorio actual.

Fuentes orales: son testimonios de los recuerdos de alguna persona, que ofrecen una interpretación personal sobre algún hecho o suceso, a través de ellos entramos en contacto con las formas de pensar y sentimientos de la persona en cuestión. Sin embargo, estas opiniones han de contrastarse por ser una opinión subjetiva.

Cuando el alumno busca a alguien que pueda darle algún testimonio sobre algún suceso, se está introduciendo a la investigación de una historia. De hecho puede que el relato esté nutrido por elementos personales que el alumno no encontrará en los libros de texto, entre otras ventajas que presentan estas fuentes, es que ayudan al desarrollo de la noción de la conciencia histórica cuando el alumno entiende el papel que jugó y lo que representó para él dicho suceso, pasando así de un nivel de historia personal a colectiva.

El uso de cuestionarios para las entrevistas y grabaciones, son instrumentos que ayudan al desarrollo de habilidades para búsqueda y selección de información (Santisteban y Pagés, 2006).

3.4.3 Orientaciones para la evaluación.

La evaluación es parte inherente de todo proceso educativo, de hecho aún permanece un enfoque tradicional de que es el resultado final que un alumno obtiene al término de un curso, de una unidad o un año escolar. Sin embargo, este tipo de evaluaciones, de acuerdo con el Plan de Estudios (*cfr.* 2009) y Peña, Ball y Delhi (*cfr.* 2005), omiten aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, como las habilidades que el alumno ha desarrollado en el caso particular en la asignatura de historia para manejar información y la elaboración de diversos recursos mediante los cuales se aplica el conocimiento histórico.

La evaluación, desde una perspectiva constructivista debe cumplir dos funciones fundamentales:

(...) ajustar la mediación pedagógica a las características de cada estudiante, a través de sucesivas regulaciones del proceso, y determinar el grado en que se han logrado los propósitos educativos. Es decir, la evaluación debe ayudar al estudiante a reducir la distancia entre el rendimiento que ha logrado y el que esperaba lograr (Peña, Ball y Delhi, 2005:3).

Entendemos en este planteamiento, que la evaluación debe aportar información que permita detectar las necesidades de los estudiantes y con base en ello modificar la práctica pedagógica del docente. De hecho debe ser un

insumo que provea elementos para mejorar la enseñanza y responda a las necesidades e intereses de los alumnos.

Ya que el enfoque del currículo es el desarrollo de competencias de tipo conceptual, procedimental y actitudinal, se espera que en el aula de clases se desarrollen y evalúen los diferentes aspectos que las competencias impliquen.

- ✚ **Aprendizaje de conceptos:** implica el manejo de nociones o definiciones de carácter abstracto, se puede decir que se ha aprendido un concepto, cuando “se es capaz de utilizarlos para la interpretación, comprensión o exposición de un fenómeno o situación, o bien se es capaz de situar hechos, objetos o situaciones concretos en aquel concepto que los incluye” (Zabala, 2007:115).

Consideramos pues, tomando en cuenta algunos principios psicopedagógicos del aprendizaje significativo, que el concepto se relacione con los conocimientos previos, y se asocie en la construcción personal del nuevo concepto. La actividad mental a la que se ve sometido el alumno, facilita el aprendizaje significativo y funcional del conocimiento, es decir, que se pueda utilizar en una determinada situación.

- ✚ **Aprendizaje de procedimientos:** pretenden el desarrollo de habilidades técnicas y destrezas relativas a la aplicación de los conocimientos, por ejemplo, la lectura y la interpretación de un texto, en el caso particular de historia, el consultar una fuente y seleccionar cierta información para construir un concepto, y con base en ello elaborar un esquema conceptual.

Un contenido procedimental, es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de un objetivo. Son contenidos procedimentales: leer, dibujar, observar, calcular, clasificar, traducir, recortar, saltar, inferir, pinchar, etc. (Zabala, 2007:116).

Sin embargo, estas acciones pueden llegar a ser mecánicas o sin sentido a menos que se acompañen de una reflexión sobre el contenido conceptual y la misma actividad que se está realizando, así se toma conciencia de la actuación personal y sobre las condiciones de su uso o funcionalidad de lo aprendido.

✚ **Aprendizaje de actitudes:** se espera que con la orientación del maestro -y socialización con el grupo-, el alumno desarrolle actitudes y valores como el respeto, solidaridad, tolerancia, convivencia y empatía.

Debemos considerar que el desarrollo de actitudes, se da mediante procesos de reflexión y posicionamiento personal ante una situación de conflicto que demanda ciertas formas de comportamiento. Así pues, la forma de actuación y participación de un alumno puede tornarse de manera positiva o negativa, el docente ha de identificar y valorar estos factores tomando en cuenta las variables que implica el trabajo en grupo y si se han dado las condiciones adecuadas para la resolución del problema.

La evaluación y desarrollo de las distintas competencias, será con base en las producciones que realicen los alumnos, sean dibujos, textos escritos o gráficos, que contribuyan al desarrollo de nociones históricas como las que ya se analizaron en este capítulo.

Asimismo, el docente puede elaborar una lista de aspectos o conceptos a observar durante las actividades, sean en el aula de clases con exposiciones orales, en trabajo de equipo o durante una visita escolar a un museo.

El punto central que percibimos como propuesta educativa para la enseñanza de la historia en el currículo, es que los alumnos se acerquen a su estudio utilizando el método del historiador, es decir, que ellos construyan una explicación histórica sobre algún suceso o hecho, a través de delimitar un problema de investigación escolar que represente un conflicto cognitivo –sujeto a la madurez cognitiva del alumno-, de manera que al seleccionar e interactuar con las fuentes -en ocasiones que resulten familiares a ellos- que son un soporte de la investigación, busque una solución a la problemática que enfrenta.

Notamos que este modelo pedagógico corresponde con la corriente historiográfica de los Annales, la cual apuesta por una historia que problematiza, que construye explicaciones a partir de interrogantes y que toma en cuenta distintos ámbitos de la sociedad.

3.5 Las implicaciones de las innovaciones

Durante los últimos años la investigación sobre las innovaciones educativas que se realizan con tendencia a mejorar las prácticas educativas, ha sacado a la superficie las implicaciones que trae consigo institucionalizar las reformas en las escuelas.

Son varias las explicaciones y motivos que hacen necesarias las reformas educativas, por un lado la sociedad global requiere ciudadanos que aprendan de forma continua, y por otro que trabajen en distintos contextos, ya sea a nivel nacional o internacional.

Así pues en nuestro país ha habido un gran interés por una reforma a gran escala la cual ha sido motivada por organismos externos que ponen el énfasis en la calidad de la educación y en la riqueza del conocimiento como un pilar básico para el desarrollo de las sociedades. Desde el año 2004 comenzó una reforma curricular en el sistema educativo básico iniciando en el nivel preescolar, en 2006 en secundaria, y finalmente en 2009 en la primaria.

Si tenemos una nueva concepción de la enseñanza y el aprendizaje en los currículos escolares, que va más allá de la simple memorización de los contenidos por el desarrollo de mecanismos cognitivos para razonar y solucionar problemas, además de transferir de forma efectiva los conocimientos a nuevas situaciones, entonces en el ámbito educativo se daría un cambio profundo.

Sin embargo, en los estudios realizados por Fullan (*cf.* 2002) se hizo evidente que la adopción de una reforma educativa que promueve distintas innovaciones, tiene diferentes niveles, agentes de cambio y diversos mecanismos desde su diseño e implementación que la convierten en un proceso más complejo de lo que podemos imaginar.

3.5.1. La innovación y la representación de los sujetos.

Merece la pena reflexionar sobre el proceso complejo de tratar de transformar una escuela, un distrito o todo un sistema escolar, porque aunque muchos lo han intentado durante décadas, parece que se trabaja con una cultura escolar

negativa y resistente al cambio. Así que consideramos necesario profundizar en primer lugar en el sentido que toma la innovación en un sistema nada cooperativo.

Etimológicamente, la palabra innovación se deriva del latín *innovare*, - transformar algo en nuevo-. Por un lado, se ha entendido como una fuerza destructiva o amenaza que desbarata el *statu quo*, es decir, aquellas prácticas que se han establecido por muchos años, y por otro se ha valorado como un medio hacia el progreso y la modernización (Randi, Judi y Lyn Corno, 2000).

La innovación como un vehículo de cambio históricamente ha pasado por distintos ámbitos, desde la antropología, la agricultura, la industria, la economía y otros campos incluido el de la educación. Gómez (En Fullan *cfr.* 2002) piensa conjuntamente en el cambio y la reforma educativa vinculada al sistema de administración escolar, es decir a la organización en su conjunto.

Es precisamente en el sistema organizativo donde las innovaciones se hacen presentes, en algo a lo que Fullan (*cfr.* 1997) llama **cambios objetivos**, es a través de ellos cómo las reformas se insertan en las escuelas. En un primer nivel se refieren a los cambios en las políticas educativas o algún programa en particular, por ejemplo: una reforma curricular como las recientes en nuestro país que implican el uso de materiales nuevos (libros de texto), el uso de nuevos sistemas de enseñanza (estrategias o actividades de enseñanza) y las posibles alteraciones de las convicciones, es decir, de los supuestos y teorías pedagógicas que fundamentan y orientan las reformas.

Sin embargo, sucede que puede haber un programa nuevo o un libro de texto y los maestros no muestran ningún tipo de alteración en sus estrategias de enseñanza, así pues, no podríamos hablar de un cambio si en realidad la conducta y las convicciones pedagógicas de los maestros permanecen iguales ante la reforma.

Desde esta perspectiva, notamos que la reforma no sólo es un discurso oficial con múltiples demandas, sino que requiere la renovación del trabajo docente lo cual implica de acuerdo con Fullan (*cfr.* 1997) un **cambio subjetivo**,

podemos decir de orden cognitivo, un cambio en las formas de pensar relacionado a la construcción de nuevas prácticas, una reinterpretación del mundo, una reconstrucción en las actitudes, los saberes, valores o la cultura de los sujetos, es un cambio que no se puede percibir, pero si se puede advertir en la práctica cotidiana de los profesores.

Lo anterior supone un esfuerzo intelectual que implica confiar en las propias capacidades para aprender contenidos nuevos, si se trata de un cambio curricular, y acceder a nuevas formas de concebir el aprendizaje y la enseñanza. Así pues, inducir el cambio no es nada fácil porque en las escuelas opera una tradición fuertemente sedimentada de operación en la que las condiciones y características del trabajo docente deben tomarse en cuenta.

Por otro lado, se observa que las innovaciones se encuentran con maestros reticentes al cambio, que en lugar de aceptar, mostrar interés y compromiso, se sienten extraños y lejanos hacia las orientaciones que inciden necesariamente en su quehacer diario.

Esta condición se observa en el comentario que hace el director de la escuela primaria en donde realizamos nuestra propuesta:



(EEd120310)

Desde mi gestión ya se venía trabajando por competencias, aunque no al cien por ciento, ya que la mayoría de los maestros, les surgen dudas y se sienten desorientados, bueno unos no pueden concretarlas y otros ni siquiera intentan trabajarlas, siguen con su práctica igual desde hace mucho años. Los maestros necesitan cursos, asesorías detalladas al respecto de los programas y de la forma en que se llevará a cabo en el salón de clases, ya que cuando hay algún cambio, la información viene como en cascada, va bajando sólo información y no capacitación.

El director es un agente central que puede disuadir o facilitar el cambio, sin embargo, más que abundar en sus cualidades, notamos los problemas a los que se enfrenta. En primer lugar, se observa que contempla a sus maestros, piensa en ellos y en la necesidad de que éstos adquieran conocimientos sobre la

reforma, habilidades de planificación del cambio y sobre todo ponerlos en práctica.

En segundo lugar, el profesor comenta al respecto de los cambios, que vienen en cascada, de arriba hacia abajo, como un producto externo en el que se recibe información sin capacitación, en donde no se alcanza a comprender la profundidad de las transformaciones en el saber hacer de los docentes, y es que de acuerdo con Ezpeleta:

Desde que una innovación es formulada hasta que llega a las escuelas, su circulación por distintos sectores y actores del sistema, inevitablemente la transforma. {...} Si hasta ese momento el objeto innovación tuvo una existencia teórica en el discurso de especialistas y técnicos, en la escuela, los maestros son quienes asumen –o se supone que deben asumir- su proyección práctica, en un contexto específico que es el de su trabajo (2004:406).

Vemos como los maestros se ven en la necesidad de actuar y construir los cambios en su práctica docente, sin encontrar el apoyo que necesitan de parte del sistema educativo para movilizar aquello que proponen, así que se portan en ocasiones escépticos, manifiestan resistencia o no consideran factible la implantación de la reforma.

En esta perspectiva otro problema que detecta el director y que coincide con la opinión de sus maestros, es la desorientación de los mismos ya que la reforma plantea acciones innovadoras referentes a lo pedagógico, es decir, al tipo de enseñanza deseable y a las estrategias que permiten alcanzarla, sin embargo, la apropiación de las nuevas concepciones, cambios en las formas de pensar no es algo sencillo, sucede que a los maestros ante una reforma les surgen dudas:



(Elt120510)

Primero informarme bien, porque primero para mi empiezan las dudas, muchas dudas, de hecho hace poco tiempo, seguimos teniendo dudas y tomamos un curso de información donde externamos nuestras dudas, porque a veces entendemos de una manera y realmente es de otra, pero tenemos que

enfrentarlo con mucho optimismo, la recibimos bien, me cuesta trabajo adaptarme cómo... me cuesta un poquito de trabajo... este... no aceptarla, sino apropiármela, esa es la palabra correcta, apropiarme de esa información, me siento con mucha angustia, con mucho temor, pero con el paso del tiempo, me he sentido un poquito más segura, siento que es un programa muy amplio, es el mejor programa que hemos tenido durante todo el tiempo que yo he estado trabajando.

Entendemos que una de las razones por las que no se llevan a cabo las reformas es porque los maestros no las entienden, habrá algunos de ellos que reconozcan sus debilidades y carencias al respecto e intenten sustituir o simular prácticas nuevas, sin embargo, en el proceso de puesta en marcha de la innovación, los cambios suceden en un primer momento como una construcción interna, a paso lento dependiendo de las condiciones del entorno que permitan al maestro buscar nuevas formas de trabajo.

Por otro lado, la lógica de la innovación de inducir cambios reales (personal o colectivo) implica pérdida, incertidumbre, ansiedad y lucha ya sea porque es impuesto (en este caso es menos durable) o se participe en él voluntariamente, de ser así hay mayores probabilidades de durabilidad, pero una vez superada la incertidumbre se pueden dar sentimientos de seguridad, superación y éxito profesional (*cfr.* Fullan, 1997).

Coinciden Fullan (*cfr.* 1997), Randí y Corno (*cfr.* 2000) que el propósito de las reformas educativas, no necesariamente responde a una necesidad manifestada o suponen una ventaja para el trabajo docente, ya que los maestros en el aula se ven presionados por distintas situaciones.

Nuestra investigación nos dejó ver que las actividades que realiza un maestro en el aula de clases son: recaudación del dinero de los desayunos, preparación del bailable de festejos en la escuela, interrupciones constantes en el salón de clases, entregar informes de lectura por minuto a la dirección, trato con los padres de familia, el director, y además buscar tiempo para cumplir con los contenidos curriculares, todo ello de forma simultánea interactuando con los alumnos, atendiendo sus necesidades y supervisando su comportamiento.

Lo anterior limita la oportunidad de que el docente reflexione sobre su propia práctica en el aula, y como era de esperarse la adaptación del profesor a las innovaciones, no es la reproducción exacta de lo que en teoría se esperaba. La innovación no puede ser llevada a cabo como una simple receta, un comentario de un profesor, nos hace ver que existe una gran tensión entre lo que dicen los reformistas y la opinión de los maestros:



(EJc120510)

Cada sexenio cambian las cosas, la ideas, pero no se maneja a nivel nacional, muchas veces se queda en el escritorio, no se cumplen las metas y las expectativas que se tienen. En cuanto a las competencias, existe una adaptación, hay que documentarse, porque no hay de otra, para poder aplicar, sino no se sabe que se quiere, a dónde queremos llegar, ahora ya viene el examen de carrera magisterial, y es lo mismo, hay que releer, estudiar porque nada que ver con el programa del 93, cambia mucho, el gris le decimos nosotros. A mi me gustaría que los que hacen las reformas se pusieran un año, un año frente a grupo y a ver que lo hagan, no es lo mismo estar allá en el escritorio, que aquí en grupo (...) a ver que vengan y lo hagan.

Notamos pues, que los esfuerzos de los docentes por llevar a cabo el cambio en su práctica, es decir, de implementar el modelo en ocasiones son entusiastas, sin embargo, el conocimiento teórico no es garantía de que se pueda convertir en procedimental, es necesario la comprensión de parte del maestro y una actitud de compromiso, para que los cambios sean productivos, de lo contrario nos encontraremos sólo con adaptaciones para que finalmente todo permanezca igual.

3.5.2 Las posibilidades de la innovación.

Así pues, las constantes innovaciones que se hacen presentes en el nivel educativo básico, se encuentran con organizaciones burocráticas, rutinarias, aburridas e improductivas, que ante la introducción de innovaciones impuestas, la alternativa de cambio depende de entender la complejidad del mismo como un

fenómeno dinámico en constante movimiento y no como algo que ya se ha establecido.

De manera que para lograr un cambio significativo en una propuesta educativa se deben contemplar un conjunto de orientaciones que de acuerdo a las investigaciones de Fullan (*cfr.* 2002) suponen una ventaja que permite aprender y crecer en el proceso de cambio.

Dado que la introducción de innovaciones generalmente son mandatos políticos impuestos en las escuelas que pretenden conseguir ciertos objetivos educativos tratando de controlar la actuación de los docentes, se debe tener en cuenta “como una regla primordial para el cambio de la condición humana es que no se puede obligar a la gente a cambiar ni a adquirir nuevas habilidades” (Fullan, 2002:37). El alcance de una reforma educativa dependerá de crear las condiciones locales de formación y asesoramiento entre los compañeros, generar un aprendizaje cooperativo como un incentivo que permita a los sujetos alimentar su credibilidad respecto al cambio.

Por otro lado, Fullan (*cfr.* 2002) comenta que los problemas, si se miran como una oportunidad de reflexionar sobre las causas que los provocan y con base en ello se buscan nuevos significados que permitan redireccionar al personal a cambios sustanciales. Así pues, la incertidumbre, ansiedad y temor a lo desconocido, de parte de los docentes es el inicio de un largo proceso, que de darse el cambio se reflejará en su labor docente.

Siguiendo esta misma línea, la organización en su conjunto requiere la construcción de una visión compartida que sea el núcleo del futuro que se desea alcanzar, sin embargo, este proceso de unir las visiones de la gente, el modo de pensar en un nuevo modelo que se fundamente en el trabajo colectivo también requiere tiempo.

Por otro lado, se ha estudiado la dimensión cultural de la escuela y se ha visto como un obstáculo para el cambio el individualismo, que muchas veces es generado por la estructura de la escuela pues el trabajo del profesor tiende a ser solitario y aislado, este factor favorece la resistencia a las innovaciones. Frente a

esta situación y en un esfuerzo por mirar como un aspecto positivo esta condición, Fullan (*cf.* 2002) sostiene que la soledad permite pensar y trabajar con independencia, condición que resulta esencial en la reforma educativa, es cierto que también es imprescindible el trabajo colaborativo, pero la reflexión personal y el estar apartado del grupo es una buena estrategia para enfrentar el cambio.

Fullan sugiere que si la escuela es el centro del cambio, debe estar vinculada con el entorno más amplio y en constante interacción, es decir, establecer una relación bilateral de presión-apoyo por el distrito escolar y la negociación continua con las unidades locales ante sus necesidades, así se estaría dando una influencia simultánea de arriba abajo y viceversa. Esta conexión dinámica permite mirar las exigencias del entorno como una oportunidad de desarrollo y hemos de insistir en este punto en la necesidad de crear condiciones de trabajo que permitan a los profesores mejorar la situación de aprendizaje de los alumnos tomando en cuenta las cuestiones externas y valorizando su papel como parte de un movimiento que contribuye a la formación y mejora de la sociedad.

Finalmente y para concluir, la perspectiva de las reformas educativas y los cambios en las prácticas docentes que no vienen acompañadas de los recursos económicos y el acompañamiento necesario durante su implementación, corren el riesgo de quedarse como un buen remedio sobre el escritorio a los males que aquejan a la educación.

Por otro lado, se tiene mayor probabilidad de éxito cuando se han mirado las condiciones reales en las que cae la innovación, sobre todo si se aborda con los docentes más cuestiones de orden práctico, en este sentido, se estaría promoviendo una innovación que va de lo procedimental a los principios de las reformas, por ejemplo, el diseño del material didáctico como una forma de que el profesor entienda como se va desarrollando una competencia.

Así pues, si se tienen sugerencias concretas que se desarrollan en el aula de clases, el profesor puede evaluar que la innovación es factible de llevarse a cabo en las condiciones de trabajo diario, de hecho la factibilidad –con ello no

quiere decir que sea fácil- es un elemento al que Fullan (*cfr.* 1997) considera importante para que se lleven a cabo las innovaciones.

CAPÍTULO 4.

EL POBLAMIENTO DE AMÉRICA. UNA ESTRATEGIA BASADA EN LA IDEA DE LA INVESTIGACIÓN.

“Hay que aprender a leer la realidad, para poder escribir la historia.”

José Martí

Hemos mencionado ya las orientaciones y principios pedagógicos constructivistas que rigen el Plan de Estudio de Educación Primaria para la enseñanza y aprendizaje de la historia. Sin embargo, esta investigación nos dejó ver de cerca que las prácticas educativas cotidianas de algunos docentes, no corresponden a dichos planteamientos.

4.1 Principales estrategias de enseñanza de la historia.

Sobre las diferentes estrategias de enseñanza que usan los docentes en la asignatura de historia, observamos en los salones de clases objeto de nuestro estudio, el carácter prioritario que adquiere el libro de texto gratuito de historia en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Visto de acuerdo al estudio realizado por Sánchez (*cfr.* 2004) como un recurso pedagógico para la enseñanza de la historia que puede actuar como sustituto del docente, de material de lectura en clase y de investigación para realización de tareas en casa.

Cada profesor muestra distintos modos y estrategias de enseñanza, algunos apuestan por los cuestionarios, en otros casos por la lectura oral del libro de texto o ejercicios prácticos, como el resumen ilustrado o copiado de algún mapa, sin embargo, advertimos que dichas actividades no favorecen la reflexión y construcción de explicaciones por parte de los alumnos.

4.1.1 El uso del libro de texto en el aula escolar.

La presencia del libro de texto en las aulas de clases como un manual escolar, se remonta al siglo XVIII en Francia, en sus inicios estaba dirigido a ciertos sectores sociales -élite-, sin embargo, con el tiempo se fue constituyendo en un

recurso didáctico de carácter técnico, científico o para el caso que nos interesa, educativo. Así pues, en nuestro país los libros de texto gratuitos, entregados por el estado se introducen en las escuelas en el año de 1959, aunque a fines del siglo XIX, ya se consideraban indispensables como elemento ideológico del Estado Mexicano (Sánchez, 2004).

Ahora bien, realizaremos una descripción de las prácticas educativas cotidianas en donde el libro de texto es un elemento importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Notamos pues, en seis observaciones realizadas en un grupo que el libro de texto se utilizó como **material de lectura en grupo** dirigida por el profesor. Durante el proceso de lectura se da una dinámica de preguntas orales por el profesor y la participación de algunos alumnos.



Ejemplo de observación. (ObEr120310)

5:30 pm. Acaba de finalizar la clase de geografía y la clase de historia va a comenzar:
Mtra: hoy vamos a leer la lección de “Oriente durante la edad media” -Hace referencia al libro de texto- ¿Qué países se encuentran en el mapa? ¿En qué continente está?
Alumnos: contestan en coro China, India y Japón.
Mtra: Bien, leemos.
Así comienza una dinámica de lectura oral del libro de texto por parte de la maestra, mientras ella lee, algunos niños siguen la lectura y otros se encuentran distraídos.
Mtra: ¿Qué han escuchado de China?
Alumnos: ¡Que las cosas no salen buenas!
- Cayó la bomba en la segunda guerra mundial.
- Fueron las olimpiadas
- El cubo de agua
- Se rindieron
Mtra: ¿Se rindieron de qué? Los niños no responden a la pregunta, continua una dinámica de responder lo que saben de china.
Almno: De china, es Yaqui Chang.
Mtra: Vamos a ver de China e India, desde hace muchísimo tiempo... Bien, seguimos leyendo.
Nuevamente comienza a leer otro párrafo del libro de texto. (Pág. 78)
Continúa la lectura textual del libro, al llegar a un párrafo en donde se habla de la reencarnación
Mtra: ¿Qué les gustaría ser si reencarnaran?
Almos: Un perro, un gato. Sin embargo, otro pregunta: ¿Qué es la reencarnación?
La maestra hace referencia al libro de texto diciendo:
Mtra: vean ahí esta en el libro.

“EL POBLAMIENTO DE AMÉRICA. UNA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN PARA LA
ENSEÑANZA DE LA HISTORIA”.

Lo que generalmente hacía la profesora, era leer las partes de introducción al tema, en ciertos momentos intercala preguntas tratando de recuperar los conocimientos previos de los alumnos respecto al tema, para después remitirlo al tiempo pasado. Se observa en este tipo de estrategia, que la participación del grupo se limita a unos cuantos alumnos (cuatro o cinco) mientras los demás juegan y murmuran entre ellos.

La lectura no es continua, se brinca de un subtema a otro y algunas veces la profesora pausa la lectura y recurre al discurso expositivo y a otra fase de clase que es la actividad a realizar en el cuaderno.

Durante la misma clase.

Continúa leyendo el libro de texto. Pág. 80, subtítulo de “La agricultura”, pausa y dice:

Mtra.: La producción del arroz es parte importante de la agricultura de los hindúes, con él, los japoneses hacen sushi. Se puede sembrar y también otros productos, como la caña de azúcar y el algodón.

Bien, pasemos a la actividad, copiar el mapa con los nombres y el suyo también. (Mapa pág. 77).

Mtra.: Hagamos un repaso: ¿Cómo sembraban? (Silencio, nadie contesta la pregunta)

Levanta la voz y dice:

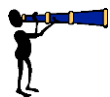
Mtra.: digan los instrumentos, los acabamos de leer. Bueno, la religión.

Alumno.: Budismo y el hinduismo (La maestra molesta dice)

Mtra.: ¡Ay oigan, ustedes se están durmiendo!

En otros casos, se observó que ante la ausencia del docente, se indicaron ciertas páginas del libro de texto.

Cuando el docente por alguna circunstancia administrativa tiene que salir del salón de clases, se indica a los alumnos las partes del libro que han de leerse en silencio:



(Oblt190510)

Mtra.: A ver en lo que regreso, se ponen a leer la página 126, 127, 128 y 129 del libro. (Entonces sale del salón).

Entra después de unos minutos con el director y vuelve a salir, e indica:

Mtra.: seguimos leyendo en silencio. (Cuando nadie lo hacía se escuchaba mucho bullicio).

Contrario a lo que se ha indicado, los alumnos aprovechan el tiempo para jugar o platicar entre ellos, sólo unos pocos comienzan la lectura cuando se indica y otros curiosos ante mi presencia se acercan a mí y me dicen:

Durante la misma clase.

Alumnos: ¿a poco si te gusta mucho la historia?

Obs: Si, es muy bonita la historia, y a ustedes ¿que tal, también les gusta?

Alumno 1: Sí, a mi sí.

Alumno 2: no guacatelas, es muy aburrida, puro leer y leer.

Alumno 3: a mí tampoco me gusta.

Alumna 4: A mi si me gusta, verdad que sí mana. (Comenta una niña con su amiga)

(Otros niños se acercan y me enseñan las pulseras que tejen durante clase)

Alumnos: Las hacemos como ahorita, cuando hay un tiempcito, hay otro niño que tiene muchas más.

La lectura grupal o en silencio, es vista en el estudio de Sánchez (*cfr.* 2004) como un medio propuesto para el aprendizaje de la historia, pues “Leer supone una adquisición directa de los conocimientos y hechos históricos” (2004:81). Sin embargo, es necesario enriquecer esta estrategia con un cambio en el papel del docente, que incorpore un mayor nivel de complejidad que motive la participación de los alumnos y el desarrollo de habilidades para la interpretación y explicación de los contenidos que se están abordando.

Por otro lado, la lectura, es vista curricularmente como una competencia a desarrollar, pues implica la decodificación de un texto, a partir del tercer año de primaria.

4.1.2 Las exposiciones de clase.

En lo que respecta a esta estrategia de enseñanza:

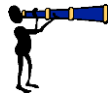
{...} el docente organiza el tema que un equipo de trabajo va a repasar para exponer ante el grupo con información contenida en el libro de texto gratuito de historia. Los alumnos memorizan o repasan lo correspondiente para interpretarlo ante sus compañeros (Sánchez, 2004:79).

Respecto a esta forma de trabajo, la profesora comenta:



Mira, hoy tenemos exposición de historia, lo que hacemos es repartir los temas del libro y los niños los preparan, después los demás opinan que les pareció la exposición (Elt111109).

Así comienza la exposición:



Video tomado el 11 de noviembre de 2009.

Duración 4:18 segundos. Tres niñas pasan al frente:



Alumna 1: Nosotros vamos a exponer los romanos. Los ro, hace varios siglos los romanos eran el... el... pueblo más poderoso del mundo. Por las fuerzas y demás conquistaron a la tierra y rodearon el mar mediterráneo, como podemos ver aquí está el mar mediterráneo. (señala un mapa que hizo en una cartulina) Roma era una de las ciudades que tenía más de un millón de habitantes.

Alumna 3: Yo, a mí me tocó hablar de la República, la organización de Roma era muy distinta a la... a la de las repúblicas co.....

A la de la Ay...la organización de Roma era muy distinta a la de la....

Un república moderna, pues no escogían aaaaa, pues ellos no escogían a un presidente o a un congreso, ellos no....(al observar los niños el nerviosismo de su compañera, se ríen de ella), niiii tenían, ni tampoco tenían.....es ni tampoco tenían..... (Cómo la niña pausaba mucho porque se le había olvidado su parte, y no dejaba de mirar hacía arriba, **un niño dice: “Ya se le olvido”** y a la maestra dice en ese momento: **“Despacito, despacito.”**)

Ni tampoco tenían.... Campañas políticas.... Y el, y el poder se ejercía de las familias más antiguas, de las familias más antiguas o..... del, o del..... también de las familias más ricas de Roma. Ya, eso fue todo.

En el registro de video, se observa que las niñas han memorizado un fragmento del libro de texto, de hecho la exposición se prepara con base en la información que de ahí se obtiene. En el caso de una niña, ella pasó a leer directamente de una lámina en la que había transcrito el párrafo que le tocaba.

Después de la exposición, la maestra da por analizado el tema, sigue una dinámica de clase que funciona a través de preguntas realizadas por la

profesora, en las que va de por medio la participación de los niños como parte de su calificación en la asignatura.

Mtra.: Sacamos el libro para reafirmar lo que ya se analizó, nos ponemos a leer y aplicamos la lectura veloz, porque mañana tenemos examen escrito. Empiecen a leer porque voy a hacer preguntas. (Obit111109)

De hecho algunos niños se muestran dispuestos a obtener el punto de participación y buscan en el libro de texto la información, las imágenes o completar el párrafo que la maestra está leyendo, aunque algunas veces los niños no saben la página de la cuál está preguntando y otros responden cualquier otra cosa a ver si atinan la respuesta.



Esta condición se observa en el siguiente registro de video.

Mtra: leemos porque ya voy a preguntar y guardamos silencio.

(Pasan quince minutos y entonces dice)

Mtra: Se acabó el tiempo, voy a preguntar por lista y tomo participación. (Se levanta de su escritorio con la lista en sus manos) (Pasaron aproximadamente 15 minutos)

Mtra: ¿Cuáles fueron algunos adelantos de los romanos que permanecen hasta el día de hoy?

Fragmento de video: 1:53 segundos

Alumno: ¡el teatro!

Mtra: “¡el teatro!”, ¿qué no ya habíamos hablado que los griegos nos dejaron un gran.....?

Alumno: ¡la escritura! ¡la escritura! (grita un niño, otra niña tiene la mano arriba pidiendo la participación, la maestra se dirige hacia ella)

Mtra: a ver

Alumna: piezas de bronce.

Mtra: No, las pieza de bronce ya las usaban desde los meso.... Desde el pueblo de Mesopotamia.

Alumna: ¡emperador! –dice la niña-

Mtra: no, ningún emperador umh, a ver hay que revisarlo un poquito más.

Alumno: ¿a ver en que página?, -pregunta un niño-

Mtra: no me he movido de la primera, (levanta el libro de texto y enseña la página 51, que es el principio de la lección de los romanos, entonces el niño que buscaba y buscaba la página)

Alumno: ¿eehhh?

Mtra: No me he movido de la primera (en este momento todos los niños comienzan a leer el libro, se escucha voces que leen en voz baja y buscan en el libro pasando las hojas).

Este tipo de situaciones, es lo que Sánchez (*cfr.* 2004) llama Consulta Estratégica del libro de texto, los alumnos primero consultan el libro, (leerlo) y el docente lo utiliza como un sustento en clase, intercalando cuestionamientos

sobre los temas que se están analizando después o durante la fase de exposición.

De acuerdo a las observaciones realizadas, las preguntas en ocasiones corresponden al tema en cuestión y otras veces a algunos conceptos que ya se han visto en clases anteriores. Es entonces cuando los niños comienzan con la búsqueda de ilustraciones, recuadros, subtemas, o texto que les indique la respuesta. Sin embargo, no todos participan de dicha actividad.

En el caso de esta profesora, se observó como una constante durante la clase el uso de preguntas, en ocasiones se dirige al grupo en general y otras veces, con base en la lista de calificaciones se escoge al azar a un alumno que tiene la oportunidad de adquirir un punto de participación, para la evaluación.

Otra estrategia que se observó en dos ocasiones en un grupo, es el uso de cuestionarios o de alguna actividad que actúa como sustituto del docente, cuando tiene que salir del salón o revisar las tareas de otra asignatura que se encuentran en su escritorio.



De hecho los alumnos ya identifican bien el modelo de trabajo:

Video tomado el 09 de noviembre de 2009.

Duración 2: 26 segundos.

Después de haber leído un poco el libro de texto y un discurso expositivo sobre los romanos dice:

Muy bien, ¿qué vamos a hacer? Primero

Alumnos: título.

Mtro: después

Alumnos: dibujo

Mtro: después

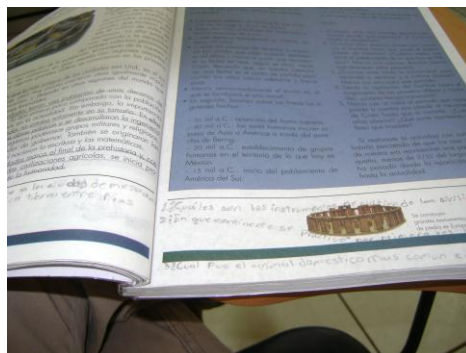
Alumnos. Resumen.

Mtro: Sale a trabajar, en silencio.

Alumno: maestro, ¿pero cuál dibujo?

“EL POBLAMIENTO DE AMÉRICA. UNA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA”.

Se observaron como usos habituales de este profesor, el uso de cuestionarios que son transcritos por los alumnos en el libro de texto y en su cuaderno, como una forma de propiciar y constatar el aprendizaje de la historia.



Por otro lado, el uso de secuencias que se caracterizan por título, dibujo y resumen, -actividad en la que todos los alumnos participan- abarca gran parte del tiempo de la clase de historia, sin embargo, esta estrategia que implica para el alumno actividades de lectura, dibujo y un reporte escrito, no logra los mismos resultados en todos los alumnos. Sucede a veces que:

Durante la misma clase:

Alumna: maestro ¡ya termine!

Mtro.: Siempre terminas rápido, pero el asunto es que si te pregunto, no aprendiste bien.
(Objc091109)

En las observaciones realizadas en tres grupos distintos, notamos diferentes modos de trabajo de los profesores, sin embargo, fue frecuente el uso del libro de texto como material de lectura en clase con distintas variantes: 1) tutelada por el profesor, intercalando preguntas del texto, 2) lectura grupal con la participación de algunos alumnos del grupo y 3) Lectura individual en silencio ante la ausencia del docente.

También observamos que el discurso expositivo del docente, en ocasiones trata de recuperar conocimientos previos de los alumnos o bien, hace referencia a algún tema que ya se analizó en clase. En cuanto a la interacción que se establece con los alumnos a través de preguntas y respuestas, puede tener un fin pedagógico que indique al docente cuáles son los conocimientos que tienen los alumnos respecto a un tema y qué puntos merecen más atención.

En cuanto a las actividades de trabajo, -sea la misma lectura- exposición, resumen, colorear mapas, responder un cuestionario o la participación oral, implica para los alumnos la búsqueda y manejo de información o el desarrollo de

una habilidad, como resumir o seleccionar lo que se considera importante de un texto.

No podemos decir que las formas en que se enseña historia, corresponden a un modelo específico de enseñanza, más bien, buscamos el fin pedagógico del docente, que ante las constantes reformas e innovaciones en el Plan de Estudios y Programas, consideran respecto a la asignatura de historia:



En clase de historia, los alumnos ponen caras y gestos, los temas son extensos y pesados, hay que dársela ligero, a los niños les gusta el video, pero a veces se va el tiempo, con las competencias es más participativo, que los niños trabajen en equipo, expongan, el maestro es un guía, bueno, nos dieron una embarradita a principios de año (EJc091109).

Así pues, las ideas de los profesores respecto a su enseñanza, pueden ser de tipo constructivista, ya que hace referencia a sugerencias que les han dado en algún curso de actualización, no obstante, los métodos de enseñanza no corresponden a la propuesta pedagógica para historia en el Plan y Programa de Estudios 2009, ya que el alumno muchas veces no comprende ni construye una explicación respecto a un suceso del pasado.

Es cierto que se intentan algunas formas alternativas de trabajo como:



Cuando se trata de exponer, los niños pueden usar diferentes estrategias, pueden actuar, traer maquetas, venir vestidos, mencionar alguna película, no sé (Elt270510).

Sin embargo, no se abordan las principales competencias o nociones que se consideran importantes –a la luz del Plan de Estudio y de autores reconocidos- como el tiempo histórico, establecer relaciones causales, continuidad y cambio, entre otras.

Este ejemplo hace referencia a lo que Fullan (*cfr.* 1997) llama **falsa claridad** se manifiesta cuando las personas creen que han cambiado, aunque en realidad sólo han asimilado superficialmente la nueva práctica.

Es por ello que consideramos importante, promover desde la práctica pedagógica, nuevas formas de trabajo, -bajo un enfoque constructivista-, que favorezcan al alumno para que construya su propio conocimiento.

Es por lo anterior que diseñamos una estrategia de enseñanza diferente a las que comúnmente predominan en el aula de clases, consideramos necesaria una alternativa de trabajo que implique que el alumno se vea motivado a pensar. El buen método pedagógico plantea partir de las experiencias, los saberes inmediatos de los alumnos, es decir, de su conocimiento, las cosas que le rodean y le interesan para de ahí partir hacia un mayor nivel de abstracción.

La propuesta *El poblamiento de América*, es una estrategia que se fomenta en la idea de la investigación, no en el sentido estricto de una investigación científica, sino de una que puede ser desarrollada en el contexto escolar.

4.2 ¿Por qué una estrategia basada en la idea de la investigación?

Cuando hablamos de una metodología de enseñanza, hemos de entender un conjunto de actividades que se desarrollan en el aula de clases con el objetivo de que el alumno aprenda.

Una metodología basada en la investigación para la enseñanza de la historia, de acuerdo con Merchán y García:

Refiere, más bien, al hecho de que la idea de investigación se convierte en el eje que articula el conjunto de las diversas actividades que se desarrollan en el aula; de esta manera se adopta una determinada organización según unas pautas básicas en las que la perspectiva de la investigación, entendida fundamentalmente como el planteamiento de problemas y trabajo con éstos en el aula es algo básico y caracterizador (2006:187).

Su visión concuerda con Carretero, Pozo y Asensio (*cfr.* 1989), que coinciden en que el estudio de la historia, no debe ser un simple compendio de fechas, nombres, sucesos y periodos más o menos organizados, su propuesta se basa en que los alumnos aprendan la metodología del historiador, evaluando fuentes y utilizándolas para establecer “hechos” y dar una explicación

contrapuesta de los mismos. Asimismo es importante el desarrollo de conceptos claves que forman parte de la lógica del historiador como: cronología, cambio y continuidad, causa y efecto, además de identificarse con personas de un tiempo pasado. Todo lo anterior implica:

Enseñar los métodos de investigación histórica, equivale a enseñar el manejo de la información, a distinguir críticamente entre dato objetivo, juicio de valor, opinión y prejuicio, a extraer nuevas informaciones por inferencia, a sintetizar todos los datos recogidos, y por último, a emitir juicios y ponderados sobre asuntos o cuestiones discutibles. (Carretero, Pozo y Asensio, 1988:41).

Así pues, la idea de la investigación en el contexto escolar, tiene como principio básico el planteamiento de problemas o cuestiones, que generan un proceso de construcción de conocimiento a partir del conflicto cognitivo. No podemos dejar de mencionar las aportaciones de la psicopedagogía del aprendizaje, que expresan trabajos como los de Piaget quien señala la importancia del conflicto cognitivo como un paso previo a la construcción de significados. La estructura mental del alumno pasa por una fase de equilibrio, desequilibrio y la búsqueda de un nuevo equilibrio que implica la construcción de nuevos esquemas de conocimiento (*cfr.* Coll, 2001).

Sin embargo, dicha metodología no ha de entenderse como una serie de pasos mecánicos y el desarrollo de actividades físicas en las cuales el alumno no cuestiona sus ideas como paso previo a la construcción del conocimiento, sino que se apela a una actividad mental que facilita el proceso de observación, análisis y contrastación de los contenidos (*cfr.* Merchán y García, 2006).

Así pues, con el propósito de que se den aprendizajes significativos, es una condición necesaria de esta metodología que el alumno establezca vínculos entre los conocimientos previos y el nuevo objeto de enseñanza, si esto es así, al cuestionar sus ideas y someterlas a contrastación con diferentes materiales de información o en el mismo proceso de interacción con los compañeros y maestro, se estarán reelaborando los esquemas de conocimiento en función de los problemas planteados.

Hemos mencionado algunos principios rectores de la metodología basada en la investigación, sin embargo, para Merchán y García (*cfr.* 2006) es necesario concretar dicha metodología en pautas para guiar el trabajo en el aula, de manera especial en la enseñanza de la historia:

- ✚ **Partir de problemas y trabajar con ellos:** este paso es clave en esta metodología, pues debe presentar a los alumnos propuestas de aprendizaje que representen una problemática cognitiva y puedan ser asumidos por ellos. Presentar un problema complejo estimula la curiosidad del alumno de modo que él quiere investigar y conocer, sin embargo, dicha curiosidad no surge de forma automática, puede generarse a través de los planteamientos didácticos o diversos recursos, como películas o documentales, visitas a un museo que propicien el acercamiento al pasado a través de sus restos.

- ✚ **Tener en cuenta las concepciones de los alumnos y ponerlas en juego:** conocer las ideas previas de los alumnos respecto a las temáticas que son objeto de nuestro estudio es fundamental, pues en términos de Piaget, construimos significados cada vez que establecemos relaciones entre lo que aprendemos y lo que ya conocemos. Ahora bien, es necesario que el docente –quien actúa como un mediador entre la enseñanza y los resultados del aprendizaje- sea consciente de las concepciones de los alumnos y en ocasiones de sus errores, y los dirija hacia la construcción de conocimientos más complejos. Cabe decir, que poner en juego las concepciones de los alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, implica que las actividades faciliten su expresión en la acción didáctica.

- ✚ **Trabajar con nuevas informaciones que propicien la construcción de nuevos aprendizajes:** para propiciar la reflexión histórica es necesario el uso de textos historiográficos que contengan información nueva sobre el problema de investigación en marcha. Ha de tenerse cuidado de que esta información sobre el pasado contribuya de forma activa en el aprendizaje, por ello es conveniente cuidar varios aspectos, por ejemplo

que se encuentre en el nivel lingüístico de los alumnos, la articulación del texto, su estructuración, contenido y organización.


Es durante las actividades que se pondrá en juego la nueva información y con ello queremos decir, que no sólo el trabajo ha de limitarse a los textos escritos, sino a diversas estrategias y recursos, por ejemplo, la biblioteca escolar, documentales, análisis y confección de mapas, ejes cronológicos y mesas redondas en donde se realicen pequeños trabajos de documentación, así se puede poner en juego la nueva información que tiene como propósito que se investigue para tener hipótesis más fundamentadas.

 **Establecer conclusiones y conectar con nuevos planteamientos:**

Obtener conclusiones es el resultado del largo proceso seguido en la investigación, pero así como el alumno habrá construido progresivamente sus nuevos conocimientos a lo largo de todo el proceso, así también la elaboración de conclusiones habrá ido, realmente, ocurriendo a lo largo de los pasos recorridos (Merchán y García, 2006).

La conclusión de la investigación supone para los alumnos la modificación de sus ideas o concepciones que tenían en un principio, ahora pues, es momento de sistematizar, organizar, reflexionar sobre lo aprendido, primero de forma individual y después en equipo escribir, ya con fundamentos, es decir, con argumentos basados en la información nueva o de otras fuentes para compartir con el grupo un guión final que puede ser discutido y sometido a crítica.

Este momento de reflexión y recapitulación sobre lo aprendido puede abrir nuevos canales de investigación o dirigir los esquemas cognitivos del alumno hacia otros aprendizajes.

 **Presentación de los resultados, comunicar lo aprendido:** esta fase implica elaborar un informe que refleja el planteamiento, desarrollo y conclusiones de la investigación. La presentación de la misma puede realizarse de diversas formas, de manera escrita, realizando un mural,

oralmente o bien, si no desean hacerlo en grupos pequeños, cada alumno puede realizar un informe escrito. Dicho documento es un buen insumo para la evaluación.

Es importante enfatizar, en la reflexión y recapitulación de lo aprendido a la hora de realizar la presentación de los resultados, porque contribuye a consolidar los conocimientos construidos y con la orientación del profesor, surgen otras cuestiones a partir de la situación de investigación, así pues, no se está cerrando un proceso, sino abriéndose nuevas expectativas de conocimiento (Merchán y García 2006).

El poblamiento de América, es una propuesta de intervención diseñada en función de los principios constructivistas ya mencionados. La investigación es una guía que está presente durante las diferentes actividades que se desarrollan en el aula, así también con el propósito de orientar y brindar a los alumnos una fuente de información adicional al libro de texto, elaboramos un cuadernillo didáctico que funciona como un complemento que guía las actividades y presenta diferentes situaciones problemáticas que demandan la búsqueda de respuestas de parte de los alumnos, así también es una fuente de consulta adicional sobre las tres diferentes teorías sobre el poblamiento de América, ya que en ellas rescatamos las características más relevantes de cada una.

Los problemas de investigación fueron planteados para trabajar en equipo en el aula de clases, así también, hubo actividades en las que los alumnos, después de haber comparado sus respuestas, decidieron establecer sus opiniones al respecto de una temática.

El cuadernillo que sirvió como un apoyo y guía en las actividades, lleva por nombre: *El poblamiento de América: un horizonte lejano*. Sin embargo, antes de llevar a cabo dicha propuesta, iniciamos con un diagnóstico de conocimientos generales sobre el tema que fue aplicado en dos grupos de sexto año en la Escuela Primaria “Héroes de la Independencia”.

4.3 Fase de diagnóstico.

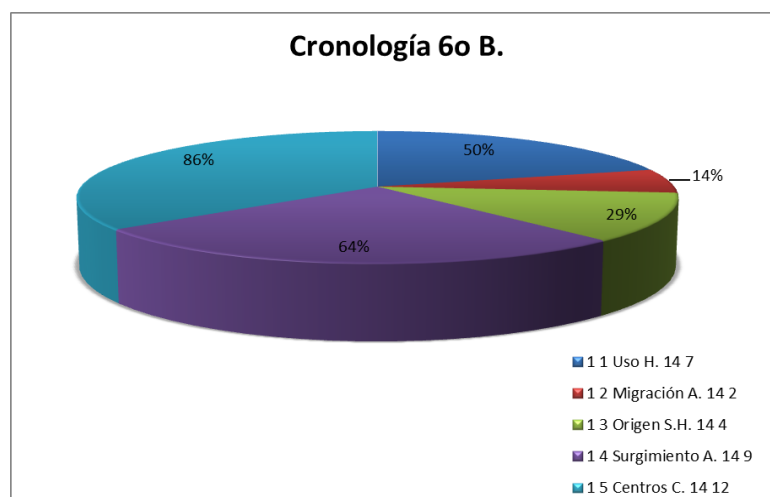
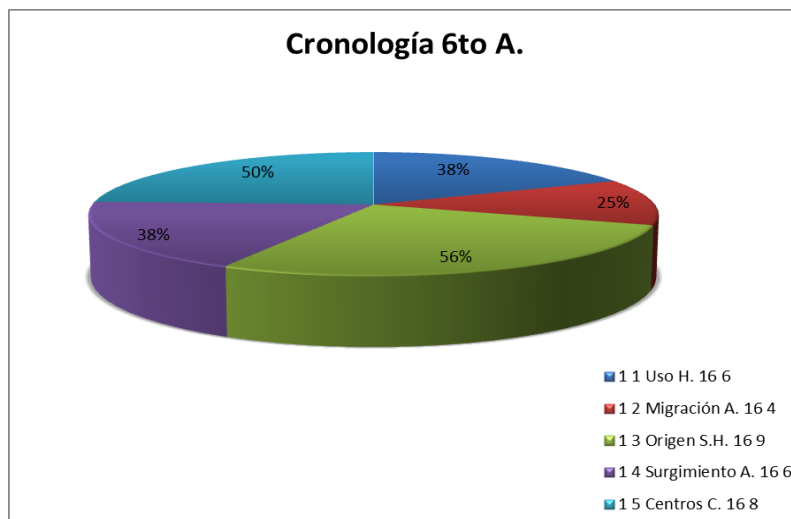
Esta fase de diagnóstico se hizo con la intención de conocer las concepciones de las alumnas y los alumnos, para poder establecer una situación de partida en cuanto a saberes, así como una relación entre lo que ya se conoce y lo que se pretende enseñar para iniciar nuevos procesos de aprendizaje y dirigir la propuesta a la construcción de conocimientos más complejos.

El día 22 de marzo de 2011 asistimos a la escuela en la cual realizamos observaciones en clase de historia en tres diferentes grupos en el turno vespertino, sin embargo, después se redujo a dos grupos de sexto año debido a la disminución de la matrícula.

Elaboramos un instrumento diagnóstico que se divide en tres partes, la primera de ellas consistió en ordenar cronológicamente a través de dibujos, diferentes sucesos bien diferenciados entre sí, para conocer las representaciones y nivel de comprensión de los alumnos sobre la cronología (la ubicación de los acontecimientos en el tiempo conforme fueron sucediendo) y el tiempo histórico en su dimensión diacrónica. Los sucesos presentados en las imágenes fueron: uso de herramientas de piedra y hueso, migración, origen del ser humano, agricultura y centros ceremoniales.

El resultado del primer ejercicio (cronología) del diagnóstico, lo presentamos en las siguientes gráficas, mostrando los resultados de los grupos 6º A y 6º B respectivamente.

“EL POBLAMIENTO DE AMÉRICA. UNA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA”.



Cabe mencionar que el orden cronológico correcto es el origen del ser humano, uso de herramientas de piedra y hueso, migración, agricultura y centros ceremoniales.

Los resultados del diagnóstico del ejercicio 1 (cronología) del grupo 6º A, señalan que un 56% de los alumnos contestó acertadamente sobre el origen del ser humano como primer suceso, el 38% de los alumnos acertó al ubicar el uso de herramientas de piedra y hueso como segundo evento, el 25% acertó al contestar como tercera opción la migración hacia a América, el 38% acertó al situar el surgimiento de la agricultura como cuarto acontecimiento y el 50% atinó al ubicar como último y quinto hecho los centros ceremoniales.

En el caso del grupo 6º B indican que un 29% de los alumnos contestó acertadamente sobre el origen del ser humano como primer acontecimiento, el 50% de los alumnos acertó al ubicar el uso de herramientas de piedra y hueso como segundo hecho, el 14% acertó al contestar como tercera opción la migración hacia América, el 64% acertó al situar el surgimiento de la agricultura como cuarto suceso, y el 86% atinó al ubicar como último y quinto evento los centros ceremoniales.

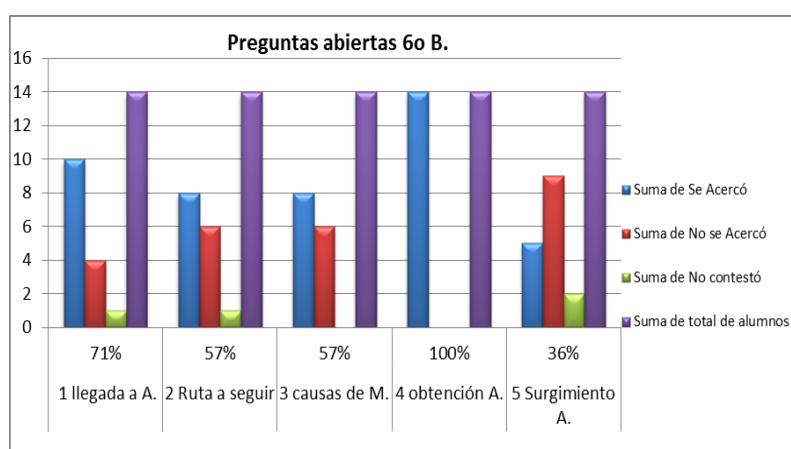
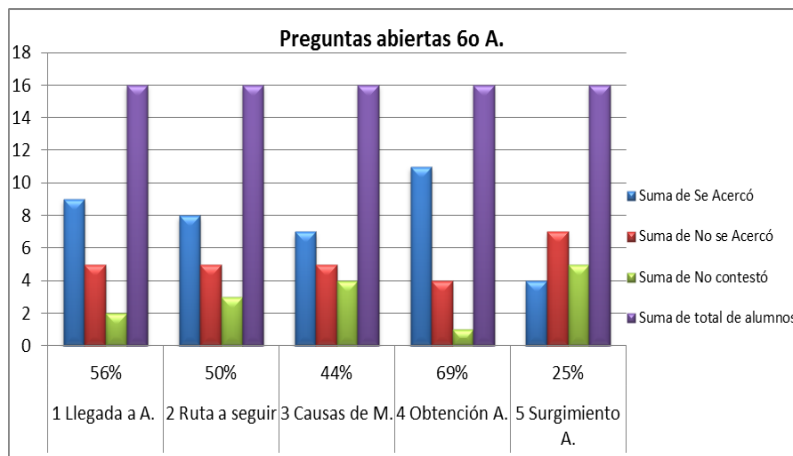
Por lo tanto las representaciones y nivel de comprensión sobre la cronología (la ubicación de los acontecimientos en el tiempo) y el tiempo histórico en su dimensión diacrónica, en los dos grupos muestran deficiencias para poder ubicar los acontecimientos conforme fueron sucediendo.

En el caso del grupo 6º A, la mayoría de los alumnos no supieron ordenar los primeros acontecimientos, cosa que no sucedió con los dos últimos ya que pudieron situar con mayor certeza la migración hacia América y los centros ceremoniales en los dos últimos acontecimientos.

En el grupo 6º B la mayoría pudo ubicar con mayor convicción el primer acontecimiento que es el origen del Ser Humano y la mitad del grupo pudo colocar los centros ceremoniales como último acontecimiento.

La segunda parte, consistió en preguntas abiertas cómo: Los primeros seres humanos aparecieron en África, ¿cómo fue que llegaron a América? ¿Cuál fue la ruta que siguieron para llegar al continente americano? ¿Puedes imaginar las causas por las que migraron? ¿Cuáles? ¿Cómo obtenían sus principales alimentos? Y ¿Cómo fue que surgió la agricultura? Pensamos en las explicaciones y relaciones causales que pueden establecer los alumnos, respecto a los factores que dieron paso a la migración, además de trabajar en la noción del espacio geográfico.

“EL POBLAMIENTO DE AMÉRICA. UNA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA”.



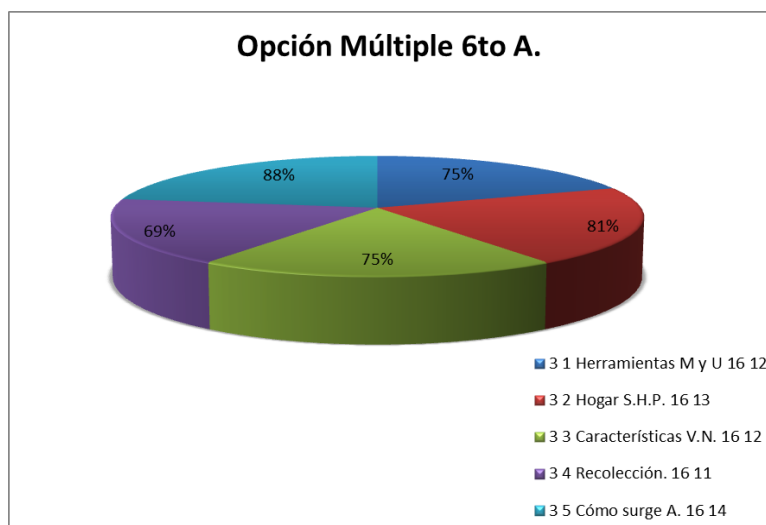
Los resultados del diagnóstico del ejercicio 2 (preguntas abiertas) del grupo 6º A de un total de 16 alumnos, señalan que en la pregunta ¿cómo fue que los Seres Humanos llegaron a América? 9 alumnos se acercaron, 5 no se acercan y 2 no contestaron; respecto a la pregunta ¿Cuál piensas que fue la ruta que siguieron para llegar al continente americano? 8 de los alumnos se acercó, 5 no, y 3 no contestaron a la pregunta; de la cuestión ¿Puedes imaginar las causas por las que migraron? ¿Cuáles? 7 alumnos se acercaron, 5 no se acercan y 4 no contestaron; a ¿Cómo obtenían sus principales alimentos? Se acercaron 11 alumnos, 4 no se acercaron y 1 no contestó; por último, la pregunta sobre ¿Cómo fue que surgió la agricultura? 4 alumnos se acercaron a la explicación, 7 no, y 5 no contestaron.

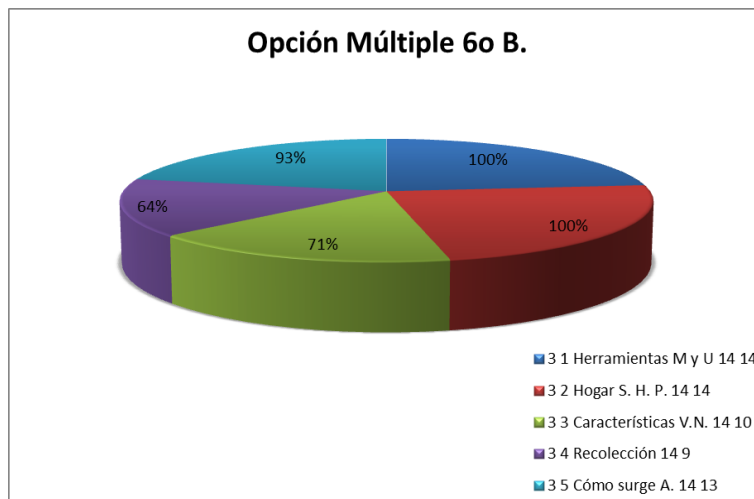
Los resultados del grupo 6º B, de un total de 14 alumnos, señalan que de la pregunta ¿cómo fue que los seres humanos llegaron a América? 10 alumnos se acercaron a la explicación, 4 no se acercan y 1 no contestó; respecto a la

pregunta ¿Cuál piensas que fue la ruta que siguieron para llegar al continente americano? 8 de los alumnos se acercó, 6 no y 1 no contestó a la pregunta; de la cuestión ¿Puedes imaginar las causas por las que migraron? ¿Cuáles? 8 de alumnos se acercaron y 6 no se acercan; a ¿Cómo obtenían sus principales alimentos? Los 14 alumnos se acercaron a dar una explicación; por último, la pregunta sobre ¿Cómo fue que surgió la agricultura? 5 alumnos se acercaron a la explicación, 9 no y 2 no contestaron.

Con respecto a los resultados de la segunda fase (preguntas abiertas) del examen diagnóstico en los dos grupos, se puede observar de forma general que los alumnos no saben establecer explicaciones, ni relaciones causales respecto a los factores que dieron origen a la migración hacia el continente americano.

La tercera fase del diagnóstico, fue un cuestionario de opción múltiple que aborda los conocimientos de los alumnos respecto a conceptos como: características de la vida nómada, la recolección, vivienda de los seres humanos prehistóricos, fabricación y uso de herramientas en la prehistoria y finalmente, el surgimiento de las culturas mesoamericanas, que pretende indagar el conocimiento de los alumnos respecto a cuestiones generales de la forma de vida en la prehistoria y las causas del surgimiento de las primeras culturas mesoamericanas.





Los resultados del diagnóstico del ejercicio 3 (opción múltiple) del grupo 6º A, señalan que un 75% de los alumnos contestó acertadamente sobre el material y uso de las herramientas en la prehistoria; el 81% de los alumnos contestó correctamente a la vivienda de los seres humanos en la prehistoria; el 75% acertó a la opción sobre la principal característica de la vida nómada; el 69 % contestó de forma acertada a la pregunta ¿qué es la recolección? y el 88% acertó a las causas del surgimiento de las primeras culturas mesoamericanas.

Los resultados del grupo 6º B, señalan que un 100% de los alumnos contestó acertadamente sobre el material y uso de las herramientas en la prehistoria; el 100% de los alumnos contestó correctamente a la vivienda de los seres humanos en la prehistoria; el 71% acertó a la opción sobre la principal característica de la vida nómada; el 64% contestó de forma acertada a la pregunta ¿qué es la recolección? y el 93% del atinó a las causas del surgimiento de las primeras culturas mesoamericanas.

Respecto a los resultados de la tercera fase (opción múltiple) del examen diagnóstico en los dos grupos, se puede observar de forma general que los alumnos pueden llegar a establecer explicaciones causales sobre cuestiones generales de la forma de vida en la prehistoria y las causas del surgimiento de las primeras culturas mesoamericanas, siempre y cuando se les presenten las opciones que les hagan recordar y relacionar la pregunta con la respuesta.

De tal forma podemos decir que se observa de manera general en el ejercicio diagnóstico, que en la materia de historia no siempre se desarrolla la noción del tiempo histórico y todos los conceptos que éste conlleva como, cambio, continuidad, causalidad, efectos, simultaneidad, relación presente pasado, además de la ubicación espacial y temporal, al respecto Soria indica que “El desarrollo del tiempo histórico constituye uno de los objetivos centrales de la enseñanza de la historia, ya que se trata de un elemento indispensable para dar significado y coherencia al estudio del pasado” (2010: 69).

Es decir que los alumnos llegarán a construir y comprender el tiempo histórico en la medida en que se relacionen con los conceptos que lo integran y que por lo tanto le dan significado.

4.4 Sesiones de trabajo.

Después de la fase de diagnóstico, acordamos con las profesoras del sexto año, las fechas de miércoles 30 de marzo y viernes 1 de abril de 2011 para aplicar nuestra propuesta en sus grupos. Cabe mencionar que se mostraron dispuestas a otorgarnos la hora destinada para la asignatura, aunque en ambos casos el tiempo especificado se rebasó.

4.4.1 Grupo 6ºB. Sesión de trabajo 1.

La clase se desarrolla en el aula a las 2:30 pm, el número de niños que pertenecen al grupo es de dieciséis, sin embargo, para esta primera sesión hubo la ausencia de una alumna que posteriormente fue integrada en un equipo de trabajo en la segunda sesión.

Con el propósito de recuperar los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema, utilizamos una película conocida por todos los niños, *La era de hielo 1*. Observamos algunos fragmentos que a nuestro parecer transmiten aspectos generales del periodo a tratar, la prehistoria y las migraciones que se dan en este lapso.

Los fragmentos fueron: el nacimiento de un bebé, persecución de animales por humanos, pinturas rupestres en caverna y migración. Después de observar la película, cuestionamos a los alumnos:



Aplicadora: ¿En que periodo se desarrolla está película?

Alumnos: -responden en coro- ¡la prehistoria!

Aplicadora: Muy bien, alguien quiere comentar de lo que observaron, ¿cómo era la vida de las personas en ese tiempo? Levanten la mano por favor.

Mtra: a ver, levantamos la mano los que quieran participar.

Alumnos: -casi todos levantan sus manos y algunos gritan- cazaban, había mamuts.

Alumno 1: Bueno, había otros animales y ellos se comían a la gente.

Aplicadora: qué más

Alumna 2: cazaban a los mamuts para comer.

Aplicadora: oigan y en la segunda escena de los humanos, ¿qué están haciendo?

Alumno 3: umh.. caminan

Aplicadora: exacto, y ¿por qué caminan, adonde van? –Nadie contesta-.

Así fue que iniciamos con la parte de introducción al tema, para después presentar a los niños un cuadernillo didáctico como parte de nuestra propuesta de intervención.

En la primera hoja, se encuentra registrado el nombre de la Institución en donde se desarrolló el trabajo y un espacio para que los alumnos registren su nombre, grado y grupo.

La lectura de introducción abarca las dos primeras hojas, contiene pequeños párrafos de información en que se define qué es la prehistoria con algunos aspectos cotidianos del periodo, ubica en el espacio el origen del ser humano, e introduce en forma de pregunta al problema de investigación. Un elemento importante en esta parte de introducción son las imágenes tomadas de internet que apoyan las características del periodo.

“EL POBLAMIENTO DE AMÉRICA. UNA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA”.



Escuela: “Héroes de la Independencia”

Nombres de los integrantes del equipo:

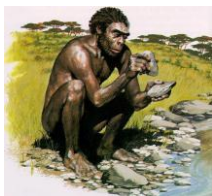
Grado: _____ Grupo: _____

EL POBLAMIENTO DE AMÉRICA: UN HORIZONTE LEJANO

INTRODUCCIÓN:

ASÍ COMIENZA NUESTRA HISTORIA...

Se llama prehistoria a la etapa más larga de la vida de la humanidad, que abarca desde el origen del ser humano hasta la invención de la escritura.



En este periodo los homínidos (seres semejantes al ser humano) no eran muy diferentes entre sí, se ayudaban entre ellos para poder sobrevivir, no vivían en casas como en las que vivimos ahora, eran nómadas, es decir, iban en busca de la comida, que eran los animales y plantas que daban algún fruto.

1



Los restos humanos más antiguos se encontraron en África, se piensa que los seres humanos son originarios de ese lugar y luego se extendieron por Asia y Europa, finalmente los habitantes de Asia poblaron Australia y el continente Americano.

Si los humanos se originaron en la parte sur de África y de ahí se dispersaron a todo el mundo, ¿como fue que llegaron a América?

Tendrás que descubrirlo a través de diferentes actividades.

2

Dividimos el grupo en equipos de cinco alumnos, eligiendo un jefe de equipo y un secretario que registrara los comentarios de sus compañeros, después de realizar la lectura de introducción del cuadernillo, comentaron en equipo: ¿qué es la prehistoria? ¿Cómo imaginan que vivían en ese tiempo? ¿Qué actividades realizaban? ¿Hace cuanto tiempo fue la prehistoria? Algunos comentarios que escuchamos y registramos fueron los siguientes:



Equipo 1: es donde vivían los cavernícolas, andaban con su mazo y taparrabos que hacían de las plantas y de los animales.

Equipo 2: es la era del hielo, porque había mucho hielo y se congeló el mar, por eso se fueron de África.

Equipo 3: es antes de la historia, antes de la escritura, hace uh.

Aplicadora: oigan, ¿pero qué las pinturas rupestres no eran un tipo de escritura?

Equipo 3: pues sí, si son escrituras porque ellos pintaban como vivían, lo que hacían.

Aplicadora: bien, oigan todos lo único que ningún equipo ha comentado, es cuanto tiempo duro este periodo, desde el origen del hombre hasta que comienzan a migrar, vamos a ver ahora la página tres de su folleto y vamos a apoyarnos también en el libro de texto, en la página 11.

Introdujimos la siguiente actividad para que con base en sus ideas previas, lo que observaron en la película, su libro de texto y la información proporcionada en el cuadernillo, comentaran las cuestiones que se registran en la página 3 del mismo.

“EL POBLAMIENTO DE AMÉRICA. UNA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN PARA LA
ENSEÑANZA DE LA HISTORIA”.

Ejercicio 1.

De acuerdo a lo que observas en tu libro de texto, identifica lo siguiente:

1.- ¿Cuál fue el periodo que duro más tiempo? _____

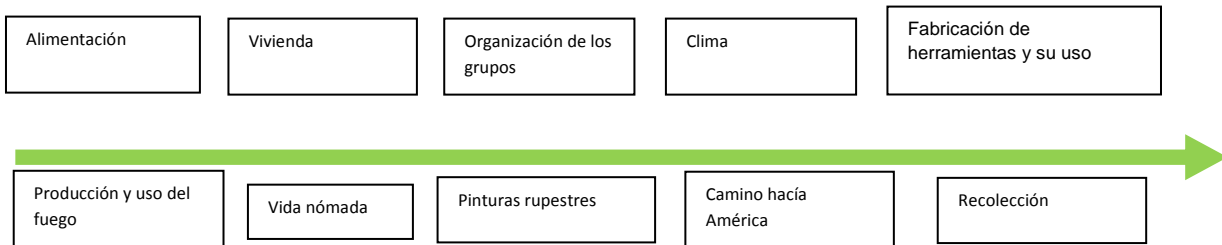
2.- ¿Qué periodo tuvo menos duración? _____

3.- ¿Qué clima predominaba en aquella época? _____

Seguramente notaste que el paleolítico abarca miles de millones de años, y los otros periodos tienen una duración mucho más corta. Sin embargo, en ese periodo tan largo, los seres humanos tenían ciertas formas de vida que les permitían la supervivencia.

Ejercicio 2.

Elaboren una línea del tiempo, identifiquen los diferentes acontecimientos ocurridos en la etapa prehistórica elaborando tarjetitas de información en donde describan cómo sucedían los diferentes hechos, pueden realizar dibujos para apoyar su información. Colóquenlas alrededor de la línea, según correspondan en el tiempo. Así también, identifiquen en que periodo inicia la migración hacia América.

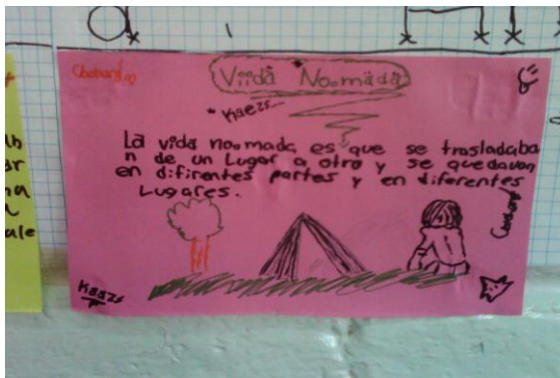
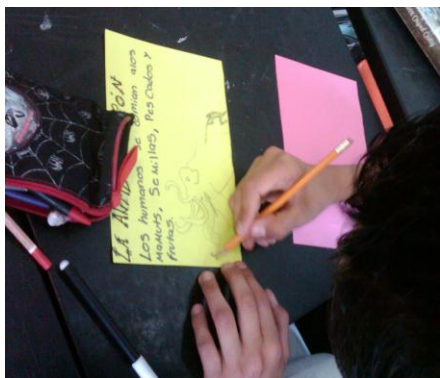


3

El propósito de la hoja tres, fue trabajar las nociones de tiempo histórico a través de la cronología, además de la ubicación temporal y simultánea de algunos sucesos ocurridos en la prehistoria antes y durante la migración hacia América, los conceptos que se trabajaron fueron: alimentación, vivienda, organización de los grupos, clima, fabricación de herramientas y su uso, producción y uso del fuego, vida nómada, pinturas rupestres, camino hacia América y recolección.

Los resultados que obtuvimos fueron los siguientes:

“EL POBLAMIENTO DE AMÉRICA. UNA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA”.



Los alumnos se mostraron dispuestos a realizar la actividad, de hecho cada uno de los integrantes del equipo seleccionó dos aspectos a investigar de la línea, cabe mencionar que el libro de texto fue un apoyo durante el proceso, sin embargo, hubo un intercambio de opiniones, los alumnos expresaron sus ideas y representaciones sobre el tema a todo el equipo, posteriormente cada uno, creó su propia explicación y la compartió con el grupo al exponer su trabajo. Esto se observa en el siguiente relato:



Alumno 1: a mi me tocó la alimentación, pero ya no me acuerdo.

Alumno2: acuérdate que eran carroñeros, que se comían lo que otros animales cazaban y no se comían.

Alumno1: ah, sí se comían los restos que otros animales dejan.

Alumna 3: además también comían frutos semillas y raíces, se las comía primero una persona para ver si no moría y sino moría los demás comían del fruto.

Alumno 1: pero no sólo comían eso, ya leí que también pescaban y comían mamuts.

Aplicadora: oye, y tú ¿cómo le hubieras hecho para alimentarte si fueras uno de ellos?

Alumno 4: ya no hay mamuts porque se los comieron todos, hay que cazar otra cosa.

Aplicadora: bueno, de cada uno de los aspectos que les tocó investigar, imaginen que ustedes están buscando comida, casa, que están aprendiendo a usar el fuego o bien, ¿por qué tuvieron que empezar a caminar? ¿A dónde iban y por qué?

El uso de preguntas contribuyó a despertar en los alumnos el interés y la reflexión por el tema, cabe mencionar que algunos de los alumnos a modo de broma, decían relatos de cómo le hubieran hecho en alguna determinada situación, por ejemplo el uso del fuego.



Alumno 1: mira mis manos, son piedras de pedernal que están haciendo fuego –El alumno frotaba sus manos- para la carne que cacé.

Aplicadora: bien, y ¿de que otra forma se puede hacer el fuego?

Dada la naturaleza del aprendizaje las representaciones de los alumnos que impliquen la comunicación de los conocimientos sometidos a criterios de autenticidad de acuerdo a las fuentes en este caso el libro de texto, contribuyen a que los alumnos modifiquen o afiancen sus conocimientos iniciales.

Cabe decir que durante la actividad de la línea del tiempo, estuvimos cuestionando a los alumnos respecto a las distintas implicaciones del concepto que estaban trabajando, por ejemplo el uso de las herramientas, la forma de organización de aquellos grupos, el clima, entre otros, así mismo, el uso del libro de texto fue un complemento que ayudó a la ubicación en el tiempo del periodo de migración hacía América.

En el segundo momento de la sesión, se analizaron las tres distintas propuestas sobre el poblamiento de América -que se encuentran en el anexo de este trabajo- después, quedó de tarea la realización de un cuento o historieta en donde narran las formas de vida de algún personaje recién llegado a América.

Esta actividad fue pensada para trabajar las nociones de tiempo y espacio,



además de contribuir a la formación de una conciencia histórica al asumir el papel de un personaje prehistórico en el cuento o historieta.

Ejercicio 3.

En equipos de 5 integrantes lean la información que a continuación se proporciona sobre las diferentes teorías sobre el poblamiento de América, después de la lectura tendrán que seleccionar una de las propuestas y comentar en equipo cuáles son las razones por las que la eligieron.

EL POBLAMIENTO DE AMÉRICA

3 PROPOESTAS

4



Aplicadora: bien, existen diferentes explicaciones sobre cómo los seres humanos, llegaron a América, a ver observemos la página veintitrés del libro de texto, ahí encontramos un mapa que ilustra las rutas de migración que aquellos seres prehistóricos pudieron haber seguido, a ver cuáles son:

Alumnos: por el estrecho de Bering. (Responden en coro)

Alumno 1: esa es la verdadera

Aplicadora: ah si, y ¿por qué dices eso?

Alumno 1: porque no había lanchas en ese tiempo.

Alumno 2: no es cierto, cruzaron por el mar.

Aplicadora: oye ¿y tú crees que una pequeña lancha iba a aguantar un viaje tan largo? Y ¿cómo iban a comer? ¿Cuántos iban en cada lancha?

Alumno 2: hummm..., no sé.

Aplicadora: en cada una de las posibles rutas, hay cosas que debemos tomar en cuenta, a ver, por ejemplo el estrecho de Bering, ¿cuánto tiempo tardarían en cruzar caminando todo ese trayecto? ¿Oigan y el frío? Y ¿los mismos que salieron de Asia llegarían a América?

Alumnos: nooo

Aplicadora: ¿por qué?

Alumnos: porque pasaron miles de años y se fueron muriendo.

Aplicadora: bien, todos sus comentarios son interesantes, vamos a leer en nuestro folleto el apartado que dice el poblamiento de América, 3 propuestas. En el van a encontrar algunas características de las teorías que se encuentran en el mapa de su

libro, lo van a leer y después escogerán una de ellas argumentando las razones por la cuál la escogieron, no sólo eso sino que discutirán cuáles eran las dificultades que enfrentaron en el viaje y cuánto tiempo es que tardaron en hacer el trayecto. Lo dejaremos para la siguiente clase.

Alumno 3: ¿y si queremos escoger más de una?

Aplicadora: pueden hacerlo, sólo que tendrán de argumentar las teorías que hayan escogido.



4.4.2 Grupo 6º A. Sesión de trabajo 1.

La clase de historia comienza al terminar el recreo a las 4:30 pm, la maestra inicia presentándonos ante el grupo, aunque en éste los niños dijeron identificarnos bien, fue con ellos donde realizamos el mayor número de observaciones. Por cuestiones de tiempo, la maestra no permitió que viéramos las escenas de la película *La era de hielo 1*, sólo comentamos las escenas que habíamos seleccionado, cabe mencionar que todos los niños dijeron haber visto la película, por ese motivo no hubo ningún problema al relatar las escenas.

Hablamos sobre algunos aspectos como la vida de la gente en aquel tiempo, los comentarios de los niños fueron:



Aplicadora: ¿cómo era la vida de los humanos en aquel tiempo?

Alumno 1: vivían en chozas y en cuevas pintaban.

Aplicadora: ¿recuerdan que en una de las escenas se observa que van caminando y los animales van detrás de ellos con el bebé?

Alumnos: si, porque quieren entregar al bebé

Aplicadora: oigan y ¿adónde iban? ¿Por qué caminaban los humanos?

Alumno 2: porque estaban buscando al bebé

Alumno 3: estaban en grupo para poder cazar y comer, porque tenían sus lanzas.

Aplicadora: ¿oigan y cómo iban vestidos?

Alumno 4: se vestían con hojas y pieles de animales, porque hacía mucho frío.

Así iniciamos formando los equipos de trabajo haciendo una dinámica de juego, para después presentar el cuadernillo de actividades al grupo, cabe mencionar que la profesora se mostró involucrada dentro de todas las actividades, incluso estuvo tomando participaciones.

Referimos a la página once del libro de texto y a la introducción del problema a resolver, a diferencia del grupo anterior los niños identificaron rápidamente en la línea de tiempo los periodos prehistóricos, -tal vez porque la maestra estaba dando vueltas a los equipos- sin embargo, pusimos énfasis en los aspectos de la vida cotidiana de aquel tiempo y en que elaboraran hipótesis sobre como llegaron los humanos a América. La maestra por su parte, decía a los alumnos:



Mtra: a ver eso es muy sencillo, acuérdense que fue lo primero que vimos, ¿cómo llegaron los humanos a América? Por el estrecho de Bering, acuérdense que el mar se congeló y por ahí pasaron caminando.

Alumno 1: ah, yo no me acuerdo.

Mtra: Quique ¿no te acuerdas? Hummm...

Aplicadora: bien, si es un tema ya visto, entonces con más facilidad podemos hacer la línea de tiempo que se encuentra en nuestro cuadernillo en la página tres, imaginemos que somos un personaje prehistórico y que hacemos la lucha por conseguir alimento, ropa, casa, comenten entre ustedes como le harían, posteriormente lo ponemos en nuestra tarjeta de información va, vamos a trabajar en el ejercicio.

Mtra: a ver, rapidito.

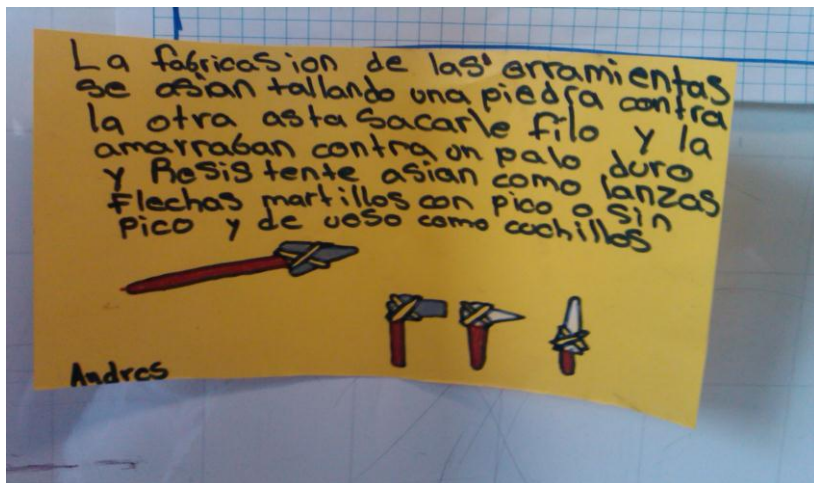
Alumno 2: maestra, ¿puedo poner dibujos?

Aplicadora: claro que sí, tendrás que explicar lo que hagas en tu hoja, el tema que hayas escogido.

Alumno 2: ¿puedo poner algo también sobre la película?

Aplicadora: claro que sí, si te da una idea de lo que quieres hacer sí, y también pueden apoyarse en su libro de texto, por aquellos que no recuerdan muy bien.

“EL POBLAMIENTO DE AMÉRICA. UNA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA”.



Durante la actividad, estuvimos atentas a los comentarios o dudas de los alumnos, pues así podríamos dirigirlos a la construcción de

nuevos aprendizajes utilizando preguntas, sin embargo, hubo momentos que entre algún integrante del equipo surgía una pregunta y todos contribuían a contestarla o bien, alguno en especial explicaba a ese alumno con base en los conocimientos que ya poseía y apoyándose en el libro de texto.

En el proceso de elaboración y presentación de su línea, los alumnos trabajaron diferentes nociones históricas, por ejemplo la de tiempo histórico al identificar a escala un periodo tan largo cómo es la prehistoria con sus diferentes etapas, además de indicar temporalmente el periodo de migración estableciendo las causas que dieron lugar a dicho suceso.



Una de las bondades de la cronología es que se pueden representar grandes periodos de tiempo como lo es la prehistoria, sin embargo, notamos que hubo correspondencia de parte de los alumnos en cuanto a las dimensiones que abarca cada periodo prehistórico y la ubicación aproximada de la migración hacia América.

Por otro lado, enriquecer esta estrategia con gráficos que ilustren los aspectos más representativos de aquella época, implicando la organización,

presentación y exposición de los resultados, contribuye a que los alumnos modifiquen sus conocimientos y construyan otros nuevos.

4.4.3 Grupo 6ºB. Sesión de trabajo 2.

El día viernes 1 de abril de 2011 continuamos con la segunda fase de nuestra propuesta, comenzó retomando el análisis de las tres diferentes teorías sobre el poblamiento de América de manera individual y después en equipo.

Cada equipo comentó las características de semejanzas y diferencias entre los humanos de Asia, las islas polinesias, los aborígenes australianos y los americanos, si había un parecido en los rasgos físicos, costumbres, lenguaje o bien, instrumentos que se utilizan en ambos continentes.

Posteriormente pasamos a la actividad en relación con las tres propuestas:



Aplicadora: bien chicos, ya que hemos leído y comentado entre nosotros las tres distintas formas en que de acuerdo con algunos científicos, llegaron a América sus primeros pobladores, ¿cuál de ellas elegirían ustedes?

Equipo 1: la del estrecho de Bering –dicen gritando todos sus integrantes-

Aplicadora: Bien, ¿cómo equipo están de acuerdo con esa teoría?

Equipo 1: Si, es que esa parece la mejor.

Aplicadora: a ver ¿por qué?

Equipo 1: Di tú Carlos, tu dices mejor.

Carlos: bueno, porque cuando se congela el mar, pues ellos pasaron caminando por el estrecho de Bering porque el mar estaba congelado, además dice este señor, señor ¿cómo se llama?

Aplicadora: Alex Hardlicka

Carlos: si ese, que los indios americanos y los mongoles asiáticos se parecen.

Alumno 2: tú estas mongol porque no fue por ahí.

Aplicadora: a ver, no me dijeron que estaban de acuerdo.

Alumnos: si, pero es que creemos que son dos.

Aplicadora: a ver, no nos preocupemos, las dos pueden ser correctas, acuérdense que se han elaborado tres diferentes explicaciones sobre cómo fue que llegaron los seres humanos a América, lo que interesa aquí es que ustedes expliquen por qué creen que llegaron ya sea caminando por el estrecho de Bering o ¿cuál es la otra que eligieron?

Equipo 1: que atravesaron el mar en canoas, bueno, es que tres dicen que por el estrecho de Bering, y dos atravesando el mar, pues también en el libro viene una

ilustración, los mayas eran iguales a los que llegaron en las lanchas, también mataban a la gente.

Aplicadora: bien, en la actividad que realizaremos, tendrán que explicar las dos rutas que eligieron, no se preocupen por eso.

Fue utilizando fuentes como el cuadernillo y el libro de texto que los niños fueron capaces de reflexionar críticamente, imaginar y reconstruir cómo es que aparecieron los primeros pobladores del continente Americano. Es importante mencionar que para poder sacar sus conclusiones, primero tuvieron que conocer los diferentes “hechos” o en nuestro caso teorías y con base en ellos, interpretar la información para después presentarla.

Con el propósito de sensibilizar a los niños sobre los problemas que pudieron tener aquellos grupos de humanos durante el viaje y relacionarlos con un pasado bastante lejano, a través de la comparación del pasado con el presente, pasamos a la siguiente actividad que a su vez trabaja nociones de tiempo y espacio.

Ejercicio 4.

En un planisferio tracen la ruta que piensen que tomaron los primeros pobladores del continente americano y comenten las siguientes cuestiones:

- ¿Qué dificultades piensas que atravesaron durante el viaje?
- ¿Cuánto tiempo creen que tardaron estos grupos en distribuirse por todo el continente?
- ¿Cuánto tiempo pasaban en cada lugar?
- ¿Cuáles eran los objetos que llevaban durante el viaje?

“EL POBLAMIENTO DE AMÉRICA. UNA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA”.



Aplicadora: (presentación equipo dos) bien, si ya estamos listos todos los equipos, escuchemos al equipo dos que fueron los primeros en terminar, pongamos atención.

Alumnos: nosotros también queremos pasar.

Aplicadora: tranquilos, todos vamos a explicar nuestro mapa.

Alumna 1: nosotros escogimos dos teorías, la del estrecho de Bering y las de las islas polinesias, bueno este... cuando el mar se congeló por las glaciaciones, pues ellos empezaron a caminar por el hielo.

Aplicadora: y ¿por qué tuvieron que empezar a caminar?

Alumno 2: por los animales, sucedió que empezaron a irse y los humanos a perseguirlos, bueno también pudo ser al revés, que los animales los perseguían a ellos para comérselos, esa también era una dificultad.

Alumno 3: entre las cosas que llevaban, pues eran sus lanzas, sino cómo iban a defenderse de los animales, además que hacía muchísimo frío y sus pieles les servían para que se hicieran ropa.

Alumna 4: bueno, elegimos el estrecho de Bering, porque es el más corto, (la alumna se refiere a la ruta) además encontraron restos de animales prehistóricos en esa zona.

Alumno 5: por el estrecho de Bering, pensamos que tardaron como cinco millones de años en llegar a América, y por el mar el tiempo fue menor.

Aplicadora: bien, ¿por qué dices eso?

Alumno 5: porque caminando uno puede pararse donde quiere y en el mar se pudo voltear la lancha o el mar los llevó rápido, como dice aprovechando las corrientes.

Aplicadora: ándale, muy bien. Oigan y ¿Cuántos iban en la lancha?

Alumnos: hummm..., gritan ¡pocos pocos! De a dos o tres como se ve en el libro.



Aplicadora: y caminando

Alumnos: (levantan sus manos para participar) también pocos, fueron en grupos de poquitos en poquitos, unos se quedaron en el camino, murieron congelados o por comer plantas venenosas.

Después de la presentación y comentarios de los mapas, continuamos con el ejercicio de elaboración de un cuento o historieta que había quedado cómo tarea, cabe mencionar que dicha actividad es el inicio que comienza a cerrar nuestra propuesta y conecta con el tema Las culturas mesoamericanas.

Ejercicio 4.

Arma tu historia

Imagina que tú eres un ser humano de aquella época y has llegado a América.

Cuéntanos ¿cómo es ahora tú forma de vida? ¿Por qué han decidido quedarse? ¿Ya no hay que caminar más?

Puedes ser una mujer, niño o un hombre. Y elaborar un cuento o una historieta.

14

Por ser un ejercicio que quedó para trabajar en casa, hubo algunos alumnos que no lo hicieron y quedaron de entregarlo después, solicitamos algunos voluntarios que quisieran leer su historieta al grupo (Ver anexo 3).

Apoyados con los materiales que hicieron, los alumnos comparten su historia con el grupo, en ellas retoman las rutas de migración hacia América y algunos aspectos de la vida cotidiana por ejemplo la alimentación mediante la recolección, la pesca y la caza y algunas cuestiones climáticas que favorecieron el asentamiento de estos grupos en América.

Llamó mucho nuestra atención, una historia en la cual una niña refiere a un bebé que juega con un dinosaurio y por cuestiones de escasez de comida migraron en un barco hasta llegar a América y construir una casa, así también describe que llegó una familia y luego fueron felices para siempre.

De este modo describe cómo es que se fue poblando el continente Americano y los problemas que atravesó una familia para llegar. Cabe

mencionar que los dinosaurios no se mencionan en ningún momento de la propuesta ni en el libro de texto.

Con el propósito de trabajar la noción de continuidad y cambio, asimismo de cerrar nuestra propuesta, elaboramos una actividad que consiste en completar con dibujos o comentarios algunos aspectos de la vida en la actualidad y en la prehistoria, de esa manera los alumnos observarían los grandes cambios que han sucedido en la historia de la humanidad.





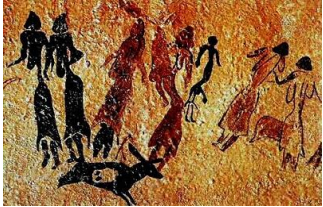

"EL POBLAMIENTO DE AMÉRICA. UNA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA".

Ejercicio 5

Observa las siguientes ilustraciones y completa en el cuadro según corresponda.

	<i>Presente</i>	<i>Pasado</i>
<i>Vestido</i>		
<i>Paisaje</i>		
<i>Vivienda</i>		
<i>Alimentación</i>		

“EL POBLAMIENTO DE AMÉRICA. UNA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA”.

<p>Tecnología/ Transporte</p>		  
<p>Arte</p>	 	
<p>Animales</p>		

Antes de pasar a esta última actividad, cuestionamos a los alumnos sobre el medio natural que predominaba en aquella época y algunos aspectos que han cambiado la intervención de los seres humanos, pero algo que sorprendió a los alumnos, es la forma de conseguir el alimento.

4.4.4 Grupo 6ºA. Sesión de trabajo 2.

En la segunda parte de nuestra propuesta que se realizó el 1 de abril de 2011 después de la hora del recreo a las 4:30pm, contamos con el apoyo de la profesora, que a diferencia de la primera sesión, en esta ocasión no está presionando al grupo con su libreta de participaciones.

Una vez que los alumnos leyeron y comentaron el cuadernillo sobre las tres diferentes teorías sobre el poblamiento de América, intervino la maestra:



Mtra: a ver, ahora se trata de imaginar de qué manera llegaron los humanos a América, ¿de dónde son originarios los seres humanos?

Alumnos: de África.

Mtra: bien, por qué decimos eso.

Alumna 1: porque ahí se encontraron restos humanos.

Mtra: habíamos dicho que pasaron ¿por dónde?

Alumnos: por el estrecho de Bering

Mtra: pero ahora, este libro contiene más información, y como están viendo en el mapa que muestra el libro, parece que hubo otras formas, a ver de acuerdo a lo que acaban de leer, (se refiere al cuadernillo) si ustedes hubieran sido ellos, ¿cómo le hubieran hecho? ¿Por dónde se hubieran venido?.

Así pide a los alumnos que por equipo reflexionen sobre el tema, a partir de lo que han leído que imaginen como le hicieron hace miles de años para llegar a América. Este hecho fue importante, pues la maestra generalmente recurre a la lectura oral del libro de texto y pocas veces promueve la reflexión y trabajo en equipo por parte de los alumnos.

Esta profesora, tal vez de manera inconsciente ha puesto a los alumnos una problemática de investigación, pues pregunta: ustedes ¿cómo le hubieran hecho? ¿Por dónde se hubieran venido?

Así que los alumnos comienzan a comentar las implicaciones que traería consigo un viaje de esas dimensiones.

Por otro lado, con el mapa comienzan a hacer comparaciones del tiempo que hacen en un viaje a la playa en carro y el tiempo que implica atravesar un continente caminando, o en lancha:



Alumno 1: no manches, está cañón echársela caminando, mira desde aquí hasta acá. –Señala el mapa-

Alumno 2: mi papá nos llevó a Acapulco en vacaciones, hicimos como cinco horas, y eso que mi papá le pisa, de aquí hasta acá. –Señala el mapa-

Alumno 1: si pero no manches, no es lo mismo en carro que caminando, imagínate todo este pedazo y en aquel tiempo.

Aplicadora: y no es sólo eso, mira ahora tu le dices a tu papá, papá párate porque quiero comprar un refresco en esa tienda, pero ¿y ellos?

Alumno 2: pues no, porque no había tiendas.

Aplicadora: bueno y si tenían hambre, ¿qué? si era hielo, ¿de donde agarraban plantas? Y si no había animales, entonces ¿qué comerían? O no comían.

Alumnos: si, tal vez por eso también se fueron, buscando el alimento, cuando se fueron los animales.

Aplicadora: bien, comenten entre ustedes esas cuestiones y piensen en todas las implicaciones del viaje, en las dificultades, el tiempo, si tardaron en llegar miles de años, ¿Cuánto tiempo tardarían en un solo lugar? Ok, trabajen.

Después de un lapso como de quince minutos, los tres equipos han escogido sus rutas, un equipo que optó por dos diferentes teorías, en una argumentaron lo difícil que debió ser hacer lanchas resistentes para el viaje de modo que no se les metiera el agua, y que pudieran atravesar el mar, comentaron:





Alumno 4: algunas lanchas se voltearon, yo creo que en una ola fuerte como la del Japón, pero otras sí y así llegaron los primeros pobladores del continente Americano

Alumna 5: no y para pescar en el viaje, tal vez llevaban comida en la lancha, y caminando pensamos que lo malo es que los más viejos murieron por su edad avanzada, no resistieron el clima y cuando se les acabó la comida dejaron a los jóvenes sin experiencia alguna para recolectar su comida.

Alumno 1: yo creo que les costaba convivir y decidir qué frutos comer, algunos murieron por intoxicación.

Mtra: bien chicos, a ver otro equipo.



Los otros equipos también escogieron sus rutas de migración hacia América con base en lo analizado en el cuadernillo, pues argumentaron semejanzas entre los pueblos de América y las islas polinesias, sin embargo, dijeron que el mar pudo haberlos llevado a cualquier parte de América, no necesariamente en un solo lugar.

Después de realizar su presentación al grupo, dirigimos la atención a las características de la vida en América tomando como referente las historietas o cuentos que habían quedado como tarea, al igual que el otro grupo, algunos alumnos no la hicieron.

En las historietas se abordaron aspectos del viaje de migración hacia América, como las rutas y la caza del mamut, sin embargo, cabe resaltar que algunos ejercicios no fueron historietas ni cuentos, sino una relación de los cambios que ha habido desde la prehistoria hasta el día de hoy, por ejemplo la vivienda en la prehistoria y en la actualidad, la forma de vestir, las armas y los animales que había en el pasado y que ahora ya no existen.

Fue a partir del trabajo de comparación de los alumnos, que presentamos el ejercicio cinco de nuestra propuesta, retomando los grandes cambios que ha

habido en la vida de la humanidad, y cuestionando a los alumnos sobre la razón por la que aquellos seres humanos prehistóricos dejaron de caminar, sucedió así:



Aplicadora: me parecen excelentes todos sus ejercicios, pero yo tengo todavía una pregunta, una vez que aquellos pequeños grupos llegaron aquí, ¿por qué ya no se fueron? ¿Sería que estaban cansados de caminar?

Alumnos: no.

Aplicadora: entonces ¿qué paso?

Alumnos: ¡por el clima!, ¡por el clima!, es que por acá ya no hacía tanto frío, el clima les agradó más.

Alumna: el clima era más templado y poco a poco se dieron cuenta de que si tiraban una fruta de algo, salía un árbol igual.

Aplicadora: excelente, oye y eso que su compañera acaba de mencionar, ¿a qué dio origen?

Alumnos: a la agricultura.

Aplicadora: bien, y ¿qué más?

Alumnos: hummm...

Aplicadora: si ellos dejaron de caminar y se establecieron en un lugar porque vieron que podían cultivar plantas, ¿qué se fueron formando poco a poco?

Alumna 2: las aldeas.

Alumna 3: sí sí, y después las ciudades de los Olmecas.

Aplicadora: excelente chicos, el descubrimiento de las técnicas de agricultura dio pie a que se concentraran mucha gente en un solo lugar, y no sólo eso, aparte de cultivar la tierra, ¿qué otras cosas aprendieron? Algunos de ustedes ya lo mencionaron cuando presentaron su línea de tiempo.

Alumno: a criar a los animales para comer.

Aplicadora: muy bien, niños así es que comienzan a formarse las culturas mesoamericanas, surgen en diferentes tiempos, pero sin duda aquellas pequeñas aldeas, se transformaron en grandes ciudades.

Así fue que concluimos nuestra propuesta de intervención en los dos grupos de sexto año, en el caso particular del 6ºB, la maestra se acercó a nosotros, comentó que le había gustado mucho esa forma de trabajo, que captaba mucho la atención de los niños y en su caso, a todos los alumnos les pondría un punto extra para la materia aunque era un tema que ya se había visto, aunque escuchó las diferentes presentaciones en las dos sesiones, al final mientras recogíamos nuestros materiales pidió verlos más a detalle, dijo:



Estoy sorprendida porque a veces parecía que jugaban pero a la hora de presentar lo que elaboraron, me di cuenta que si trabajaban, y como ustedes estaban pase y pase y pregunte y pregunte, yo creo que eso también contribuyó.

Le explicamos a esta maestra los principios pedagógicos que rigen nuestra propuesta, las diferentes nociones que se trabajan y cómo es que los alumnos van construyendo las mismas a partir de la interacción con el grupo, con la información nueva y a la hora de seleccionar su información relevante, establecer conclusiones en ocasiones hasta contrapuestas en el mismo equipo y finalmente presentarla al grupo.

Agregó que así les han dicho que se trabaje en función de la reforma, sin embargo, pensaba que le implicaba gastos en materiales, sin embargo, notó que no es necesario, porque todos los materiales que utilizamos los tienen los niños en su estante, porque ellos los traen a principios de año.

Capítulo 5.

Una mirada crítica del estudio.

“A la vez que el pasado permite comprender el presente, el presente plantea los interrogantes que incitan a buscar el pasado.”

Luis Villoro.

Nuestra estrategia de enseñanza es un proceso de innovación en el aula de clases que introduce una nueva dinámica de organización y de trabajo escolar, consideramos importante analizar las experiencias en relación a logros y dificultades que obtuvimos.

Asimismo, entendemos que dicha estrategia es sólo una parte indispensable de una reforma de gran magnitud, como lo hemos analizado ya en el estudio del Plan y Programas, sin embargo, reúne partes sustanciales de la implementación de una reforma como son la organización de los contenidos, materiales, recursos y los sujetos en quienes se llevó a cabo la propuesta.

La perspectiva con la cual diseñamos nuestra propuesta, enfatizó el desarrollo de diferentes nociones históricas que a continuación señalaremos a la luz de autores distintivos y las representaciones de los alumnos.

5.1. La construcción del tiempo histórico.

El tiempo histórico es considerado un eje vertebral de la enseñanza de la historia, entre sus características principales notamos que para su desarrollo apela a procesos cognitivos complejos y al establecimiento de parámetros temporales para su comprensión.

Sin embargo, en investigaciones recientes realizadas por Pagés y Santisteban (*cf.* 2008), se observó que el tiempo histórico se identifica principalmente con la cronología y periodización lineales sin establecer situaciones de conflicto o la construcción de explicaciones alrededor de un concepto y de los sujetos que protagonizaron los hechos. Así pues las representaciones de los alumnos no corresponden a estructuras lógicas de

conocimientos en las que se establezcan mapas cognitivos, sino a un mar de información borrosa e inconexa.

Queremos hacer notar a este respecto, que la etiqueta de tiempo histórico en ocasiones se refiere a conceptos muy diferentes, por ejemplo Cristòfol indica que el tiempo histórico puede ser definido como “La simultaneidad de duraciones, movimientos y cambios diversos que se dan en una colectividad humana a lo largo de un periodo determinado” (2006:42). De tal forma que la concepción de tiempo histórico se identifica -además de la cronología- con el reconocimiento de relaciones simultáneas, comparativos que permitan entender las transformaciones sociales que han tenido lugar a través del tiempo y con el tratamiento de la información que permite establecer causas y efectos en un intervalo temporal.

Este enfoque coincide con Soria (*cf.* 2010) que a la luz de su investigación notó que para favorecer la construcción de los alumnos respecto al tiempo histórico, deben contemplarse de forma simultánea los acontecimientos en el tiempo y el espacio correspondientes, pues un suceso implica establecer relaciones causales, cambios y continuidades.

En cualquier caso, queremos señalar que la cronología y periodización no deben desdeñarse, pues el utilizar la cronología como un sistema de medición, es uno de los pasos que puede ayudar a construir paralelamente las relaciones existentes con otros aspectos de comprensión del tiempo histórico.

5.2 Cronología y periodización.

Queremos resaltar con respecto a uno de los objetivos que perseguimos en nuestra propuesta, la función de la cronología como parte importante para explicar el tiempo histórico. Pagés comenta que la cronología “Es la posibilidad de materializar el tiempo a través del espacio y de calcular matemáticamente las distancias entre los hechos o su duración. Es un sistema de medida convencional diferente para cada gran civilización” (1998:204).

Asimismo que Pagés reconoce la cronología como un soporte necesario e imprescindible para entender el tiempo histórico, advierte del peligro de

confundirlo con él, como ha sucedido en las prácticas educativas de muchos docentes que apuestan por la cronología para enseñar el tiempo histórico. Este concepto debe distinguir entre cómo, por qué y para qué, mientras la cronología actúa como una métrica del tiempo.

Notamos a este respecto, que el libro de texto de sexto año maneja la representación del tiempo a través de cronologías, hay lecciones en las que las fechas o periodos ocupan un lugar central, sin embargo, se introducen actividades, recursos didácticos y preguntas significativas que de llevarse a cabo en el aula de clases, contribuirían a la construcción de la noción temporal.

También conviene contemplar si la cronología es de datación amplia o exacta, por ejemplo, en cuanto a la datación amplia entran los grandes periodos o duraciones como el prehistórico o el tiempo de una monarquía, y en una datación exacta, entonces se requieren fechas precisas y establecer límites entre los distintos cambios y sus duraciones. Sin embargo, para organizar y dar coherencia a los fenómenos históricos, la periodización permite establecer secuencias que se caracterizan por la coherencia interna de los acontecimientos y un marco cronológico determinado por los hechos significativos que individualizan el periodo.

Así pues, la línea del tiempo en nuestra propuesta es una forma de ubicar a los alumnos en el tiempo en un periodo amplio (prehistoria) la cual nos permitió que los niños identificarán las divisiones que se han creado para diferenciar las etapas del pasado, como son el periodos prehistórico. Por lo anterior la cronología actúa como soporte de la periodización.

El estudio del periodo prehistórico parece por si mismo un tema sencillo, tal parece que no ocurrieron sucesos importantes, sin embargo, tenemos sucesos que puede ordenarse secuencialmente: los seres humanos vivían en cuevas y pintaban en ellas, cazaban para comer, descubrieron el fuego y las grandes glaciaciones hicieron posible una ruta de migración hacia América.

Aunque no había muchos elementos para ordenar en una línea cronológica en una fecha exacta, las estimaciones espaciales que construyeron

los niños respecto a la duración de los periodos prehistóricos calculados en millones de años muestran elementos de comprensión reales referentes a la estructura temporal y a la presentación de la tarea.

En este sentido, observamos que los alumnos pudieron establecer una secuencia de hechos sobre el Poblamiento de América en un proceso interactivo, a continuación señalamos un fragmento en donde se observa esta condición:



Alumno 1: nuestra línea de tiempo se llama “El origen del ser humano en la tierra”, lo que nosotros pusimos primero fue poner el periodo paleolítico como el que más duró, duró miles de millones de años, al principio la vida nómada y la recolección, porque primero eran nómadas y tenían que comer, recolectaban frutos porque no conocían la agricultura.

Alumna 2: luego la organización de los grupos, eran solitarios pero se dieron cuenta de que así no sobrevivirían y se hicieron grupos, nombraron a un comandante que los guiaba.

Alumno 3: como había mamuts, hicieron las herramientas de piedra y hueso, los cazaban y los usaban para comer y para hacer su ropa porque en ese entonces hacía mucho frío.

Alumna 4: después con la sangre de los animales, empezaron a hacer las pinturas rupestres, ese era su arte, también las tallaban con piedras. Allá en las cuevas descubrieron el fuego con las piedras, cuando se acabó la comida entonces se iban, o los animales también, poco a poco empezaron a llegar a América.

Observamos en la respuesta de los alumnos una secuencia que integra diferentes conceptos de las actividades cotidianas del pasado, dan una referencia de que los alumnos han comprendido dichas actividades lejanas de su presente inmediato, construyendo así un horizonte temporal y dando explicaciones sobre lo ocurrido.

5.3 Continuidad permanencia y cambio.

Otra manera con la cual nos podemos aproximar a la construcción del tiempo histórico, es a partir de las representaciones de cambio y continuidad que a su vez se encuentran interrelacionadas con el espacio y el tiempo. Todos estos

elementos que forman parte de la temporalidad histórica, pueden ilustrar los cambios que han sucedido en el tiempo, con relación a las sociedades y las transformaciones que ha sufrido el paisaje.

Según Torres “El cambio es un concepto inherente a la historia, significa modificación y transformación” (2001:194). Es a través de él como nos damos cuenta que ha pasado el tiempo, cada lugar, cada espacio, cada ciudad se convierten en territorios que nos explican las transiciones y rupturas de los momentos históricos.

Existen formas en que podemos acercarnos a los cambios y las permanencias temporales, la primera de ellas es a través del diálogo de experiencias de generaciones pasadas, en el discurso de la familia, amigos o conocidos se distinguen los cambios que han sucedido en diferentes ámbitos sean culturales, económicos o políticos, al recuperar esos recuerdos podemos notar momentos de progreso, crisis o cambios en el espacio geográfico y compararlos con nuestro presente inmediato.

Sin embargo, cuando hablamos de la prehistoria nos resulta imposible recurrir al recuerdo o memoria de un personaje de dicho periodo, es por ello que recurrimos al uso de imágenes, al libro de texto y al video transmitido al principio de la sesión, como una forma de generar una representación del paisaje natural y de los acontecimientos de la vida cotidiana del periodo.

Así fue que los alumnos pudieron explicar e identificar las transformaciones en cuanto al paisaje, vivienda, vestimenta, flora y fauna, tecnología y las formas de alimentación de periodos diferentes.



Alumno 1: el clima de antes era pura nieve, pero también lugares descongelados donde eran piedras por todas partes. Conforme fueron avanzando encontraron un mejor clima, por eso cuando llegaron a América se quedaron aquí.

Alumna 2: en cuanto a las armas, ellos tenían armas hechas por ellos mismos, de piedras y huesos de animales, ahora hay pistolas, machetes, rifles y otras armas que se hacen en máquinas en fábricas.

Alumna 3: la forma más fácil de hacer las cosas es lo moderno.

Alumno 4: Antes había animales extraños, no todos están empezando se acabaron los mamuts, antes no había elefantes caballos y perros.

Los ejercicios que manejan nociones de cambio y continuidad, resultan útiles para comprender la historia, ya que la representación, comprensión y lectura de las imágenes implica un proceso de búsqueda de información referente al tema, sintetizar ideas, reconstrucción de conocimientos adquiridos y un intercambio con los miembros del grupo (*cfr.* Pagés y Santisteban 2008).

Así pues, los alumnos lograron estructurar el periodo prehistórico describiendo y valorando la evolución de los instrumentos, las condiciones climáticas y las comparaciones entre la fauna que ya ha desaparecido. Las imágenes se acompañaron de un dibujo y en algunos casos los alumnos utilizaron frases para explicarlo.

Un comentario que llamó nuestra atención, refiere a un elemento de permanencia con un sentido de cambio:



Alumno 1: Para comer tenían que cazar, ahora también seguimos comiendo pero ya no cazamos animales, ya los tienen muertos en la pollería y en las tiendas, la ropa también la hacen a veces de animales, pero ya la hacen en fábricas.

Este tipo de reflexiones que parecieran un tanto jocosas por parte de uno de los alumnos, muestra la relación que establece respecto al tiempo personal y el tiempo histórico, menciona situaciones similares que se han transformado con el paso del tiempo por la intervención de los seres humanos. Así pues, de un mismo aspecto se construyen y se explican acciones de la gente del pasado, utilizando elementos de sentido común como la alimentación.

El establecer relaciones entre pasado-presente y también el futuro en un discurso contribuye a la formación de la conciencia histórica guiada por un concepto de cambio temporal para hacer relevante la distinción entre pasado y presente (*cfr.* Pagés y Santisteban 2008).

5.4 Las explicaciones causales

En el estudio de la historia se establecen razonamientos multicausales, ya que los acontecimientos históricos tienen más de una causa y más de una consecuencia, en ellos intervienen varios factores y agentes que concretan en determinados efectos ya sea a corto o largo plazo.

Habrán lugares en que se hayan peleado batallas, ganado territorios y construido civilizaciones, sin embargo, si no se generan explicaciones complejas que integren todo ello, las fechas y sus personajes quedarán aislados sin establecer las relaciones entre el tiempo y el espacio.

Domínguez (*cfr.* 1997) menciona al respecto que las causas en la historia, vienen a ser sólo condiciones necesarias para aparición del efecto, así pues sucede que detrás de un hecho hay acontecimientos significativos que no deben tratarse de una forma simplista sino debe ayudarse a los alumnos a que reflexionen sobre la manera en que los humanos responden ante determinadas situaciones.

Por ejemplo: respecto a la migración hacia América, suponemos que fue el acontecimiento, pero ¿Cuáles fueron las causas por las que se vieron obligados a migrar? Y ¿Cuáles han sido los resultados de ese hecho al día de hoy? Este tipo de cuestiones suscitaron debates entre los alumnos, en los cuales se pudieron establecer redes entre los distintos sucesos.



Alumna 1: en la era de la glaciación los animales empezaron a huir por el hielo, cómo no había comida, se vinieron en busca de alimento.

Alumno 2: yo creo que migraron porque ya en África eran muchos y empezaron a pelearse por el territorio, además de que eran buenos navegantes, hicieron canoas y las corrientes del mar los llevaron a América.

Alumna 3: la vida aquí es mejor, hay más fruto que en el hielo, como descubrieron la agricultura entonces ya no se fueron, hicieron sus casas y dejaron de vagar.

Este tipo de explicaciones en las que se busca las causas y el efecto de un determinado hecho, es lo que Carretero, Pozo y Asencio (*cfr.* 1989) llaman explicaciones dinámicas, ellas implican que se establezcan redes de conceptos que expliquen de forma general un factor y su consecuencia.

En este punto queremos aclarar que no hubo un nivel profundo de análisis, sin embargo, pensamos que existió un nivel de comprensión -de acuerdo al nivel cognitivo de los alumnos- respecto al tema en el que se infieren causas o factores que dieron origen a la migración como el clima, la alimentación y la sobrepoblación.

Esta última representación del alumno, refiere a un concepto que no se encuentra en el cuadernillo de la propuesta, ni en el libro de texto, sin embargo, notamos que dicha representación construye una explicación histórica de lo ocurrido, así pues, si bien es cierto que no es un argumento validado por un historiador como los otros dos aspectos, entra en juego una característica importante que es la imaginación entendida como una actividad reconstructiva.

5.5 El aprendizaje de la historia en el contexto del aula.

Lo que en este apartado queremos destacar, es la importancia de las situaciones de aprendizaje que se desarrollaron en el aula, generalmente en lo que concierne al trabajo escolar de historia no se permite la participación activa del sujeto que aprende, contrario a este enfoque y en el contexto de una reforma educativa, esbozamos las ventajas que representa la participación activa del alumno en el aprendizaje de la historia a la luz de la investigación y orientaciones de Mauri y Valls (*cfr.* 2001).

El trabajo cooperativo en el aula que demanda de parte de los alumnos solucionar un problema, indagar y elaborar un informe escrito:

(...) es una situación propicia para explicitar y dar a conocer sus ideas, explorar y reflexionar otras diferentes, aceptar tanto la relatividad del conocimiento como la necesidad de contextualizarlo, argumentar los propios planteamientos y valorarlos en su justa medida (Mauri y Valls, 2001:522).

Situar a los alumnos en una actividad colaborativa, ayudó a los alumnos a estructurar su aprendizaje de una forma individual y colectiva, notamos respecto a las tres diferentes teorías del poblamiento de América, como fueron críticos en el uso de la información para elegir su ruta de migración. Por otro lado, la comunicación, las aportaciones y comparaciones entre ellos contribuyeron a la elaboración de significados en distintos aspectos de la temática que se estaba tratando.

Otra de las bondades que encontramos en el trabajo colaborativo, es que exige de parte de los alumnos el desarrollo de competencias actitudinales, como el respeto, participación, colaboración, constancia, compromiso y respeto a las normas y aspectos formales.

El uso de nuevas tecnologías en el aula, contribuye fuertemente a profundizar los conceptos estableciendo múltiples y variadas conexiones al mismo tiempo que valoran las evidencias de los hechos. Cabe mencionar como importante que para ello se necesita que se establezca el diálogo entre el profesor y los alumnos y no se cierre solamente a la relatoría del profesor, pues de ser así la aportación de esta innovación educativa caería en un modelo tradicional de enseñanza.

La narrativa es un recurso que permite explicar e interpretar los hechos, a través de ella los alumnos elaboran una versión iniciales sobre un suceso, antes de ser acercado a la historia oficial. En este sentido la narrativa ejerce una fuerte mediación en la construcción del conocimiento, así pues, se trata de sustituir la lectura mecánica de algún párrafo del libro por una explicación en la que se ha discutido y reelaborado el concepto por los distintos miembros del grupo en diferentes ocasiones. (*cfr.* Mauri y Valls 2001).

La evaluación tendrá que ajustarse a las características y fines de la enseñanza-aprendizaje, en este sentido, las situaciones de evaluación serán

variadas y deberán contemplar los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales en una situación de interacción. Durante el mismo proceso, se puede corregir y valorar los resultados obtenidos y apuntarlos a nuevos aprendizajes.

En cualquier caso, se trata de planificar, crear situaciones y actividades de aprendizaje que cubran las diferentes dimensiones de los contenidos escolares, sin embargo, estos principios no deben reducirse sólo a un procedimiento en el aula, más bien a convertirlos en el objeto del proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación. Desde esta perspectiva, los docentes podrán indicar a los alumnos el camino que les permita seguir aprendiendo y hacerlos protagonistas de su aprendizaje.

5.6 Las dificultades en el camino.

En primer lugar queremos mencionar que el organizar trabajo colaborativo entre integrantes que no forman parte de su grupo de amigos fue una dificultad, aunque iniciamos con una dinámica de juego para separarlos, terminaron cambiándose de equipo argumentando que el niño o niña no les caía bien o es de los que se consideran por el grupo como “burros”.

Notamos durante la aplicación de la propuesta, que los alumnos se muestran reticentes al tener que leer información extra al libro de texto, y es que los alumnos “se sienten sobrepasados y frustrados por la cantidad de papel impreso que tienen que afrontar y no tienen un sentido claro de cómo leer y evaluar la información” (Barton, 2010:101) Sin embargo, cuando vieron que eran pocas hojas que contenían texto e ilustraciones y que apelaban al desarrollo de actividades didácticas, se involucraron en el trabajo.

Otra implicación que observamos al respecto, es que los alumnos mostraron dificultades al interactuar con el cuadernillo como otra fuente de información, notamos que no sabían como seleccionar la información, ellos estaban buscando una respuesta acertada y en el libro de texto una respuesta correcta o copiar algún párrafo de forma mecánica.

CONCLUSIONES.

La mayor parte de los autores revisados en nuestra investigación, consideran que la historia es una ciencia social que estudia acontecimientos humanos a lo largo del tiempo, vividos y protagonizados por personas, grupos, pueblos, ciudades o países que se pueden considerar dignos de ser reconstruidos, interpretados y comprendidos, esto con el fin de poder explicar el presente y prever el futuro.

Por otra parte se observa la necesidad de que los docentes tengan un conocimiento de la historia como disciplina, es decir, que enseñen con un soporte científico, de acuerdo a bases teóricas, ideológicas y filosóficas de las corrientes historiográficas que permitan problematizar la historia, como la corriente de los Annales.

Por otro lado es necesario tener un conocimiento didáctico que les permita que el aprendizaje desarrolle una mirada crítica y reflexiva de lo que enseña en la materia, además de que le quede claro el qué, cómo, por qué y para qué se enseña.

Esta reflexión epistemológica ayudará al profesor a conocer las diferentes posiciones, explicaciones o modelos explicativos e interpretativos, ya que la historia se encuentra vinculada a corrientes historiográficas que le dan sentido, en este punto nosotras retomamos las bases teórico metodológicas de la corriente de los Annales para elaborar una propuesta más integral en la que los niños pudieran tener una mayor comprensión, análisis e hicieran una relación del pasado, del presente y en su conjunto del tiempo histórico.

Las principales aportaciones de esta corriente las podemos resumir en los siguientes puntos:

1. **La perspectiva de la historia global**, ya que se da una exigencia de ver las cosas siempre desde la totalidad.

2. **La larga duración**, que reconoce que siempre será necesario preguntarse el impacto que tienen los procesos históricos en su corta, mediana y larga duración.

3. **La recuperación del método comparativo en la historia**, ya que todo análisis de los fenómenos debe aprovechar la comparación histórica.

4. **La historia como proceso de construcción**, ya que la historia, más que ser algo acabado, es algo que se va redefiniendo constantemente, en sus técnicas y en sus metodologías.

5. **La historia problema**. Esta es la que se ha intentado trasladar al ámbito de la enseñanza en las escuelas, se espera que los alumnos busquen algunos aspectos del pasado que les permita entender algún aspecto de su realidad actual, lo anterior es posible en la medida que el alumno se haga preguntas y elabore diversas explicaciones de lo que ha sucedido en un momento de la vida humana.

En este sentido los profesores se ven ante el reto de alejarse de las formas tradicionales de enseñanza de la historia, por nuevas prácticas que permitan el aprendizaje y reflexión significativa de los alumnos. Así pues, esta perspectiva teórica se observa en la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) 2009, la cual requiere que los profesores sean innovadores en cuanto a las experiencias de aprendizaje que proporcionan a los alumnos.

Respecto a la Reforma en cuestión, notamos su origen vinculado a los criterios y lineamientos de organismos internacionales que tienen en mira alcanzar la calidad educativa a través de una reestructuración pedagógica de materiales de enseñanza como son los libros de texto y un nuevo Plan de Estudios y Programas en los que se encuentran orientaciones y estrategias de trabajo para ser desarrolladas por los docentes.

Sin embargo, existe una gran distancia entre la racionalidad pedagógica que rige el programa y la manera en que los docentes desarrollan su práctica en el aula de clases, notamos respecto a la enseñanza de la historia, que los maestros no tienen un modelo de trabajo o estrategia didáctica que recoja los

conceptos principales de la reforma, y en el caso particular de la asignatura de historia, comprender los conceptos –analizados en el capítulo dos- e integrarlos en secuencias didácticas en el aula de clases.

Por el contrario, las observaciones que realizamos en tres grupos de quinto año, dejaron ver que los docentes apuestan al libro de texto como principal recurso pedagógico y a la lectura oral en fragmentos del mismo para sustentar el aprendizaje de los alumnos, entre otras estrategias, notamos el uso de cuestionarios, resúmenes y exposiciones que corresponden a algún párrafo del libro de texto y poco ayudan al desarrollo de habilidades y razonamientos que lo acerquen al significado y comprensión de los contenidos históricos.

En esta misma línea, analizamos el impacto que tienen en los docentes objeto de nuestro estudio la reforma educativa a la luz de sus experiencias, en ellas observamos las dificultades e implicaciones que atraviesan para asumir los cambios. A la luz de las investigaciones de Fullan (*cfr.* 1997) notamos que el proceso de implementación de una Reforma Educativa es bastante complejo, algunos profesores no encuentran razones para hacer cambios en su práctica docente y otros necesitan de capacitación para comprender las nuevas ideas respecto a su enseñanza.

Sin embargo, las posibilidades de éxito son posibles si se gestionan proyectos de capacitación y acompañamiento por parte de los agentes externos del cambio, que se originen de acuerdo a las necesidades de los docentes en las escuelas.

Así pues, en este contexto de Reforma en Educación Básica, diseñamos una estrategia de enseñanza, con base en las orientaciones pedagógicas del Plan de Estudios (*cfr.* 2009) y la idea de investigación en el aula para la enseñanza de la historia de Merchán y García (*cfr.* 2006), con el propósito de alejar a los alumnos de esa historia que parece ser sólo información factual y descriptiva. La estrategia tuvo como objetivo acercar a los alumnos a la lógica de construcción del conocimiento histórico y ayudarlos a ubicar en el tiempo y el espacio los distintos sucesos del periodo prehistórico.

En este marco elaboramos un cuadernillo didáctico que funcionó como un complemento en clase **planteando problemas** de acuerdo a la temática elegida del *Poblamiento de América*, además de ser una fuente historiográfica adicional al libro de texto sobre las tres diferentes teorías que se han elaborado al respecto.

Los ejercicios didácticos que fueron planteados en el cuadernillo implicaron para los alumnos operaciones propias del trabajo del historiador, cómo: interacción con las fuentes (libro de texto y cuadernillo didáctico), organizar temáticamente la información, localizar sucesos, (periodo prehistórico y de migración), localizar momentos de cambio, permanencias y elaborar explicaciones de forma oral y escrita.

Entre las diferentes nociones históricas que abordamos en nuestra propuesta se encuentra la del tiempo histórico, la cuál trabajamos utilizando un gráfico cronológico lineal que permitió a los alumnos establecer y organizar dentro de un periodo amplio los hechos significativos de la prehistoria y algunas de sus etapas, cabe mencionar que se trabajaron paralelamente en el gráfico elaborado por los alumnos, relaciones causales y una secuencia de hechos con respecto al *Poblamiento de América*.

Complementamos la estrategia con mapas, imágenes y video de una película, con el propósito de incitar en los alumnos la construcción de explicaciones causales. Los resultados que obtuvimos fueron favorables en ambos grupos, ya que los alumnos plantearon problemas a los que probablemente se enfrentaron los seres humanos en aquella época y elaboraron explicaciones sobre las condiciones que dieron origen a la migración hacia América. Particularmente el uso del mapa ayudó a trabajar la noción de tiempo y espacio cuando los alumnos discutieron sobre las rutas de migración.

Otra de las nociones que trabajamos en la propuesta, fue la de continuidad y cambio a través de imágenes y narrativas en las que hicimos comparaciones del pasado con nuestro presente inmediato. Por otra parte, la historieta que elaboraron los alumnos les ayudó a reflexionar sobre los

problemas que afrontaron los seres humanos en aquella época, y a elaborar explicaciones con la información que se les presentó.

Utilizando dicha estrategia los alumnos se alejaron del esquema tradicional de clase de historia y tuvieron la oportunidad en primer lugar de trabajar en equipo, obligándose cada uno de los integrantes a realizar la tarea de forma individual y colectiva, asimismo se ofreció a los alumnos libertad para elegir los aspectos que querían investigar y como resultado se fueron elaborando e interpretando diversas explicaciones sobre las temáticas presentadas a los alumnos.

La elaboración y presentación de los trabajos, implicó para los alumnos expresar sus ideas de manera escrita y explicarlas oralmente, además de interactuar con las fuentes para la construcción del trabajo que se estaba presentando, notamos en algunos alumnos una gran creatividad para expresarse a través de dibujos y mapas que señalaban las posibles rutas de migración del ser humano hacia América, así pues, consideramos importante aprovechar las cualidades de los alumnos para enseñar los contenidos históricos.

A modo de conclusión final, nos queda decir que la idea de la investigación como una estrategia de enseñanza para la historia contribuye al aprendizaje significativo de los alumnos. Solo queda pendiente trabajar la metodología de esta enseñanza con los docentes, para que ellos comprendan las orientaciones pedagógicas que pueden darle un giro a su práctica docente.

BIBLIOGRAFÍA

AMORES Carredano, Juan B. (coord.), (2006), *Historia de América*. Barcelona, Ariel.

ARGUDIN, Yolanda (2005), *Educación basada en competencias: nociones y antecedentes*. México, Trillas.

ASENSIO, Mikel, Mario Carretero y Juan I. Pozo (1989), “La comprensión del tiempo histórico” en *La enseñanza de las ciencias sociales*. Visor, Madrid, España. pp. 103-135.

BARTON, Keith C. (2010), “Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia” en *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Revista de investigación nº 9, marzo, University of Cincinnati, pp. 97-114.

BENEJAM, Pilar y Joan Pagés (1998), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. 2da. ed. Barcelona, Horsori.

BLOCH, Marc (2002), *Introducción a la historia*. México, Fondo de Cultura Económica, 4ta. ed. 2da. Reimpresión.

BOLIVAR, Antonio. (2000) “Globalización y cambio educativo La sociedad del conocimiento y las claves del cambio”, En. Araceli Estebaranz *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Madrid, ed. Universidad de Sevilla, pág. 17-35.

BURKE, Peter. (1999) *La revolución historiográfica francesa .La escuela de los Annales: 1929-1989*, Barcelona, Gedisa.

CARRETERO, Mario (2007) “Tres sentidos de la historia” en *Documentos de identidad: la construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Madrid, Paidós pp. 32-73.

CASTILLO Isidro, “México: sus revoluciones sociales y la educación”, Tomo 2, 2ª ed., México, UPN, Eddisa, 2001, pp. 232.

CHEVALLARD Yves. (1991) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique, Argentina.

COLL, César, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi. *Desarrollo Psicológico y Educación. 2 Psicología de la Educación Escolar*. Alianza Madrid España. pp. 357-369.

DÍAZ Barriga, Ángel. (2006) “El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?” en *Perfiles educativos*, México, UNAM, Vol. XXVIII, núm. 111 p. 7-36.

DOMÍNGUEZ Jesús. (1997) “El lugar de la historia en el currículum 11-16 un marco general de referencia” En Carretero Mario, Pozo I. y Asencio M, *La enseñanza de las ciencias sociales*, Madrid, Visor.

DURKHEIM Émile. (2006) *Educación y Sociología*. México, Colofón, prólogo Talcott Parsons.

EZPELETA Moyano, Justa (2004) “Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos de su implementación”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, V IX, N° 21, pp. 403-424.

FLORESCANO, Enrique. (1995) “De la memoria del poder a la historia como explicación”, en *La historia y el historiador*. México, Fondo de Cultura Económica.

FLORES Rangel Juan José. (2003) *Historia de México 1*. México, Edamsa.

FULLAN Michael. (2002) *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid, Akal.

FULLAN Michael y Stiegelbauer Suzanne (1997) *El cambio educativo: guía de planeación para maestros*, México, Trillas, pp. 37-64.

GARCÍA Vallejo Felipe (2004) *El Nómada Molecular. La historia molecular del virus linfotrópico Humano tipo (HTLV-1)*, Calí, Litocenco.

GIROUX, S. y Tremblay, G. (2004) “El tema de investigación y la problemática” en: *Metodología de las ciencias humanas*, México, FCE, pp. 45-64.

GOETZ, J.P. y LeCompte. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata.

GREBE Vicuña María Esther. (2006) *Cultura indígenas de Chile: un estudio preliminar*. Santiago, Pehuén.

GUERRERO Laura, (2002) *Historia*. México, Progreso, 5ª Reimpresión.

JUAN Eiroa Jorge, (2006) *Nociones de Prehistoria General*. 3ª edición, Barcelona, Ariel prehistoria.

MARTÍNEZ, Gloria (2010) “El enfoque formativo de la historia en educación básica” en *Primer Encuentro nacional de enseñanza de la historia, Zacatecas 2010*”.

MARTÍNEZ, Rafael et. al. (1948) *La enseñanza de la historia en México*. México, Cultura.

MAURI Teresa y Enric Valls (2001). “La enseñanza y el aprendizaje de la geografía, la historia y las ciencias sociales: una perspectiva psicológica”. En Compilación César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi. *Desarrollo Psicológico y Educación. 2 Psicología de la Educación Escolar*. Madrid, Alianza. pp. 509-525.

MERCHÁN Javier y García Francisco (2006) “Una metodología basada en la investigación para la enseñanza de la historia” en *Formar para Investigar, Investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Málaga, España, Antequera.

PAGÉS Joan y Santisteban Antoni. (2008) “Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica” en *Enseñanza de la historia. Debates y propuestas*. Barcelona.

PEÑA, Josefina, Ball Manuela y Delhi Francis, (2005) “Una aproximación teórica al uso del portafolio en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación”. En *Revista electrónica Educere Año 9, Nº 31 Octubre, noviembre y diciembre*. Mérida Venezuela. pp. 599-607.

PLUCKROSE, Henry (1993) *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid, Morata, Ministerio de Educación y Ciencia.

POZO, Ignacio. (1985) “El tiempo histórico” en *El niño y la historia*. Serie Básica 11. Madrid, Grafisa, pp.

RANDI, Judi y Lyn Corno (2000), “Los profesores como innovadores” en Biddle, Bruce J., Thomas L. Good, Ivor F. Goodson, *La enseñanza y los profesores III. La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación*, Barcelona: Paidós, pp. 169-237.

SALAZAR Sotelo, Julia (2006) *Narrar y aprender historia*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

SALAZAR Sotelo, Julia (2006) *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia ¿Y los maestros qué enseñamos por historia?* México, Universidad Pedagógica Nacional.

SÁNCHEZ Hernández, María (2004). *El uso del libro de texto gratuito de historia en educación primaria. Supuestos y realidades*. Tesis de Maestría. México, Universidad Pedagógica Nacional.

SANTISTEBAN, Antoni. (2009). “El conocimiento de lo social” en *Programa de Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad Autónoma de Barcelona.

SANTISTEBAN, Antoni y Joan Pagés. (2006) “La enseñanza de la historia en la educación primaria”. En *Casa, M y Tomás, C. (coord) Educación Primaria*. Barcelona.

SORIA López Margarita. (2010). *Una aproximación a la enseñanza del tiempo histórico en la escuela primaria*. En Xavier Rodríguez (coord) *Pasado en construcción. La historia y sus procesos de enseñanza aprendizaje*. México, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 69-81.

TABOADA, Eva (1995) “Los fines de la enseñanza de la historia” en *Ponencia presentada en el Primer encuentro de profesores de historia en educación básica*, México. Escuela Normal Superior de México.

TEJADA Fernández José. (1998) *Los agentes de la innovación en los centros educativos*. Profesores, directivos y asesores. Málaga, Aljibe.

TORRES Pablo Antonio. (2001). *Didáctica de la historia y educación de la temporalidad: tiempo social y tiempo histórico*. Madrid, Universidad nacional de educación a distancia.

VASILACHIS de Gialdino, Irene (Coord.) (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, Edit Gedisa, p 280.

VÁZQUEZ, Josefina A. (1979) *Nacionalismo y Educación en México*. México, El Colegio de México.

WOODS Peter. (1989) *Investigar el arte de la enseñanza: el uso de la etnografía en la educación*. Paídos.

ZABALA, Antoni y Arnau, Laia (2007) *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*, Graó. Barcelona. pp. 31-77; 113-117.

FUENTES ELECTRÓNICAS.

<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/start.php?act=rieb> Fecha de consulta: 3 de octubre de 2009.

Educación de Calidad, equidad y desarrollo sostenible: una concepción holística inspirada en las cuatro conferencias mundiales sobre la educación que organiza la UNESCO en 2008-2009 en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001818/181864s.pdf> Fecha de consulta: 25 de septiembre de 2010.

ANEXO 1

Cuestionario de entrevistas a docentes.

Reforma Educativa.

- 1.- ¿Cómo ha enfrentado la introducción del programa por competencias?
- 2.- ¿Cómo se ha sentido?
- 3.- ¿Qué estrategias ha implementado para enfrentar el cambio?
- 4.- ¿Ha tenido algún problema?
- 5.- En su opinión, ¿ha sentido que han mejorado las cosas?
- 6.- ¿Ha implicado para usted algún proceso administrativo adicional?
- 7.- ¿Sabe por qué se apto por competencias?

Historia.

- 1.- ¿Cuál es el objetivo de enseñar historia?
- 2.- ¿Cuáles son las dificultades que se le presentan al enseñar la asignatura?
- 3.- En su opinión ¿hay algo que cree debería evitarse al enseñar historia?
- 4.- ¿Cuáles son las principales estrategias que utiliza?
- 5.- ¿Promueven las estrategias la comprensión del pasado como un proceso de continuidades y cambios?

ANEXO 2

EL

POBLAMIENTO

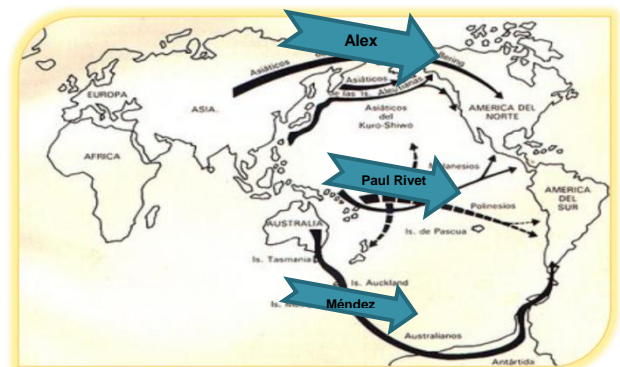
DE AMÉRICA

3 PROPUESTAS

no creas que fue fácil poblar todo este continente, hay quienes tienen distintas opiniones sobre cómo se pobló toda América y nos dan una opinión de lo que aquellos primeros pobladores tuvieron que enfrentar.



Observa el siguiente mapa prehistórico.



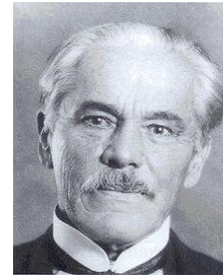
El ser humano no es originario del continente Americano, pero

⊕ ESTRECHO DE BERING O PROPUESTA ASIÁTICA

Se dice que el clima hace 50 mil años era extremo, se formaron montañas de hielo, que provocaron la congelación de grandes masas de agua, de modo que el continente americano y el Asiático se unieron por un puente de hielo llamado Estrecho de Bering.



Al respecto dice el antropólogo Alex Hardlicka, que el poblamiento no se realizó de una sola vez sino que se dio en varias migraciones, el dedujo que los primeros pobladores de América venían de Asia por el parecido físico y las costumbres que existen entre Asiáticos y Americanos.



Alex Hardlicka

Características:

Cabellos gruesos y negros, con pómulos grandes y salientes, ojos de color negro o castaño.



Indio Sioux Norteamericano



Mongol Asiático

En los recién nacidos se observa una mancha oscura a altura de la espalda, que se conoce con el nombre de mancha mongólica.

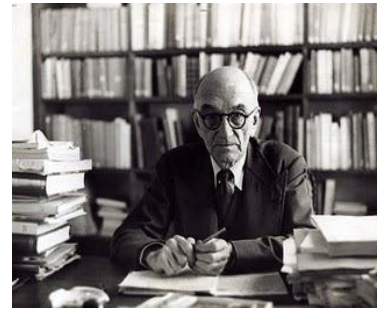
⊕ “VÍA MARÍTIMA” O PROPUESTA OCEÁNICA.

A diferencia de Alex Hardlicka, el antropólogo Paul Rivet, dice que la forma por la cual llegaron los primeros pobladores a América, fue atravesando el mar.



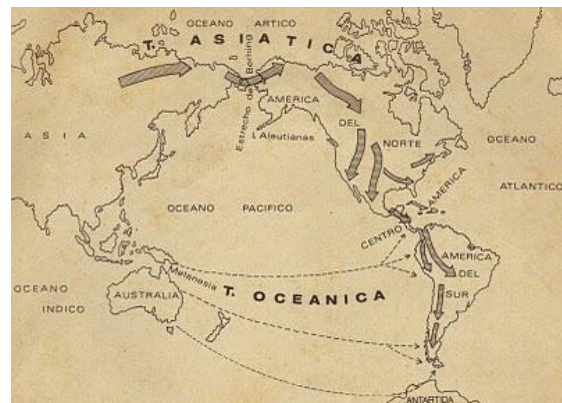
Paul Rivet dijo que había semejanzas entre algunos pueblos de América del Sur con los habitantes de las islas polinésicas y melanésicas, además de que estos últimos eran excelentes navegantes. Por lo que pudieron atravesar el mar y llegar a Centro América en canoas ayudados por las corrientes del mar, y después se

desplazaron por todo el continente.



Paul Rivet

De acuerdo con el siguiente mapa, llegaron a Perú.



Sus principales argumentos son:

Semejanzas entre los Centroamericanos.

1. Semejanza ósea, es decir, la forma de cara y sus rasgos físicos, además de que tienen el mismo tipo de sangre.



2. Las costumbres y rituales comunes entre las tribus melanésicas y amazónicas. Por ejemplo, la cacería de cabezas trofeo.



3. El uso de hamacas, puentes colgantes, mosquiteros, macanas

estrelladas y tambores de madera, de ambos grupos.



4. Lingüísticos: semejanza entre vocablos melanésicos con la de los indios Hoka de Norteamérica.



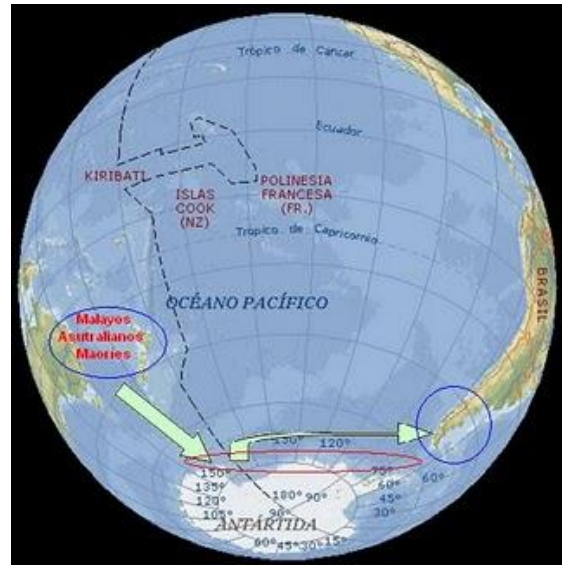
⊕ PROPUESTA AUSTRALIANA.

Méndez Correa, propuso la idea de que el poblamiento de América se produjo por una corriente migratoria que provenía de Australia.



Méndez Correa

Dijo que cuando las grandes masas de hielo antártico se acercaron a los continentes, por motivo de la glaciación, grupos de hombres aborígenes australianos y neozelandeses, pasaron a América del Sur por la antártica, hacia la Tierra del Fuego (Chile).

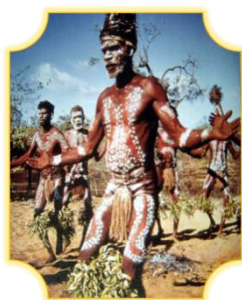


Atravesaron el mar de Drake en sencillas balsas aprovechando una serie de islas a modo de puentes, instalándose en los territorios del extremo suramericano.

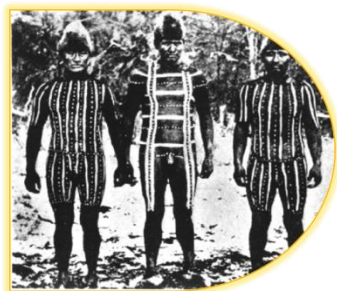


Encontró similitudes físicas, lingüísticas y costumbres con los

aborígenes australianos, como su tipo de sangre, las formas de su cráneo, la resistencia al frío, palabras comunes, uso de mantos de piel.

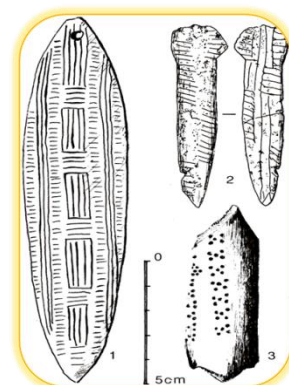


El uso del boomerang. También el zumbador o churinga, un instrumento musical de uso ritual con modelos muy idénticos en ambas regiones.



Boomerang

Chozas en forma de colmena.



zumbador o churinga.



ANEXO 3

Trabajos realizados por los alumnos.



El fuego se asia tallando una
piedra a otra piedra ponian polvos
para que cuando salieran las
chispas le caieran a las ~~arboles~~
ramas y se hicieran el fuego
La piedra se llama: Pedernal



Andres

• Pinturas Rupestre •

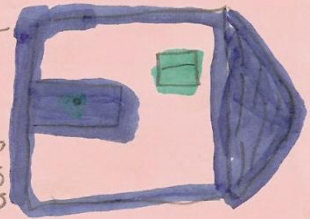
Las pinturas rupestres era el arte que hacian los seres humanos con la sangre de los animales y que tambien eran tallados con piedras



Vivian en cuevas
y en el piso
descalzas.



ahora viven
en casas
amuebladas



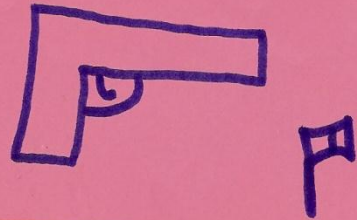
se tapaban con
llervas y estaban
descalzas



ahora tienen
ropa y
zapatos



Jocelyn Anaid
Fuentes Nieto



ahora hay pistolas
machete y el setera.



heyos tenían armas
echas por ellos de guesos y
piedras

LA ALIMENTACIÓN

Los humanos se comían a los mamuts, Semillas, Pescados y frutas.



Recolección

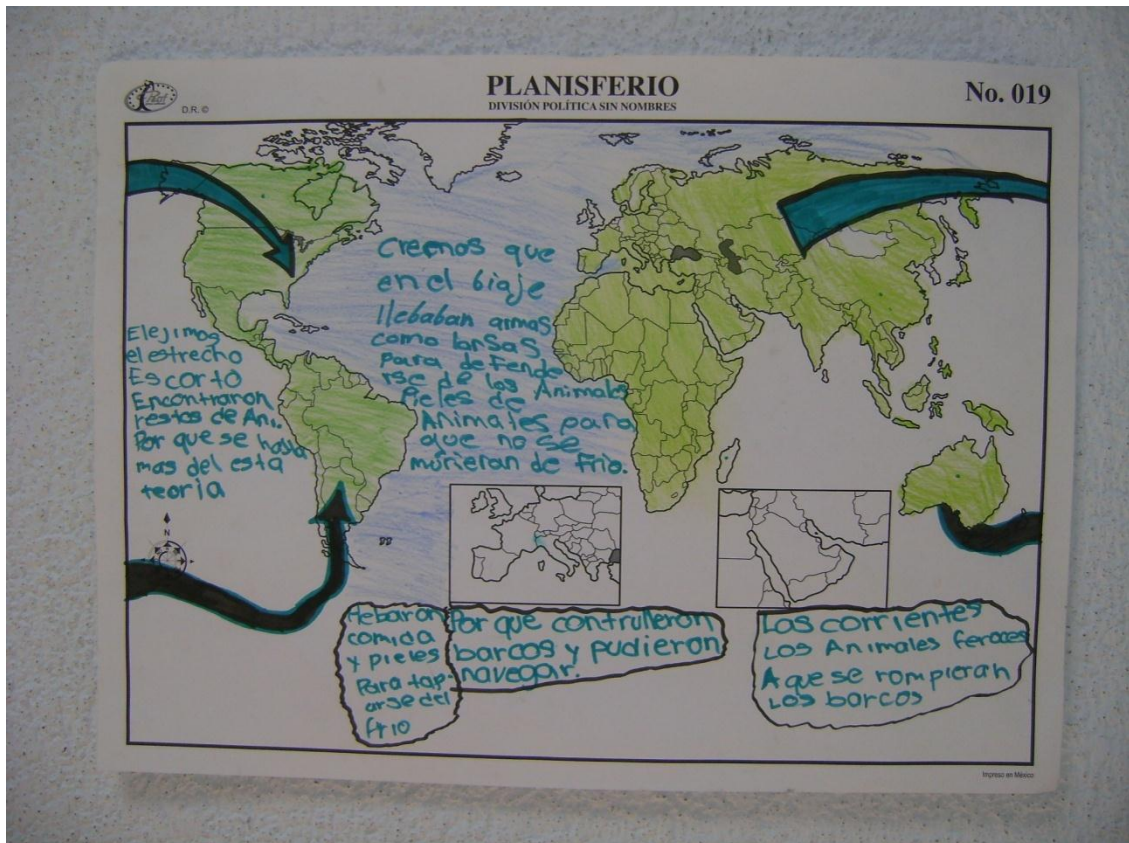
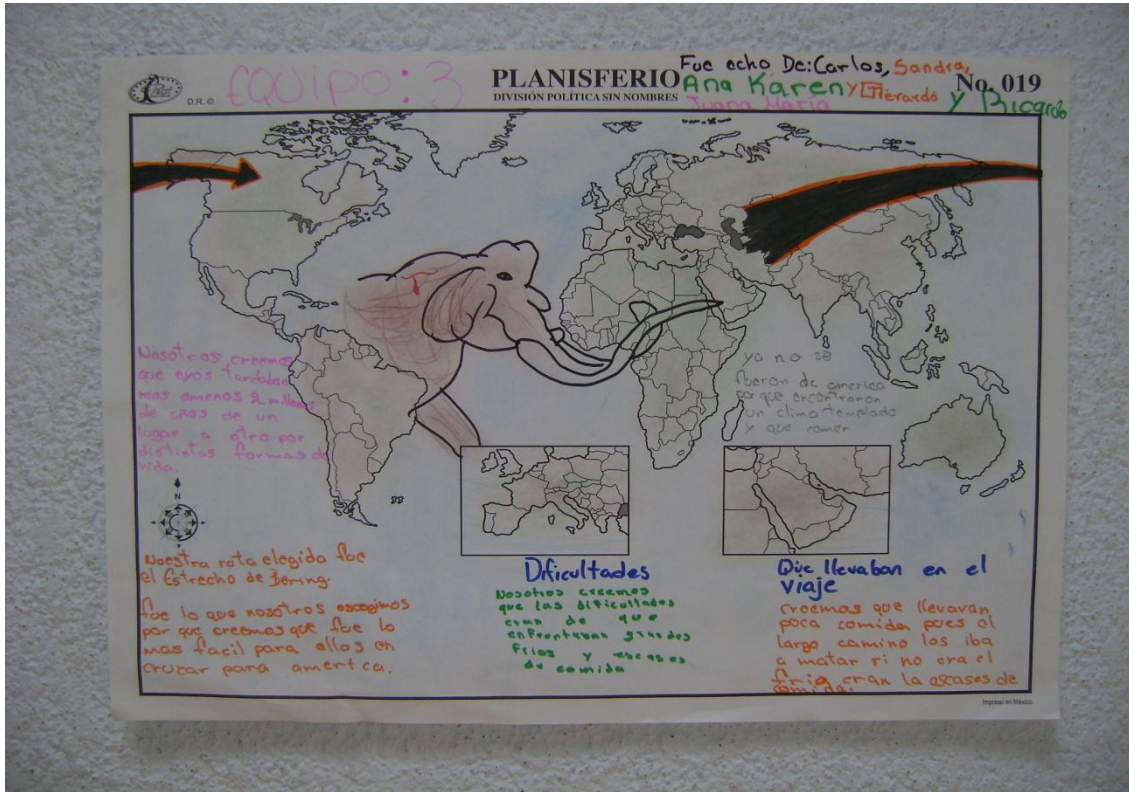
La vida era muy difícil como recolectar comida de árboles por que hay muchos árboles benéficos que podían acabar con su vida es por eso que tenían que tener cuidado.



La vida de Adriana en America

Hace mas de 2000 años hubo una familia que esperaban a su bebe en la tarde estaban pensando y como se iba a llamar nuestro hijo si es niño pues Rodrigo si pero si es niña Adriana si que lindo nombre verdad si dijo el padre la madre iba a cumplir los 9 meses ya se iban a dormir cuando comenzo con los dolores y nacio Adriana que linda al año ella jugaba con su dinosaurio a los 5 años ella iba ala escuela pero empezaron los problemas de escasos y se fueron en un barco llebaron la poca comida que les quedaba y algunas pieles llegaron contrulleron una casa pasaro 20 años entoces llego otra familia que llebaban un muchacho muy guapo para adriana llamado Ricardo a los 3 años murieron sus familias ellos se casaron tubiero mas de 100 hijos y fueron felizes

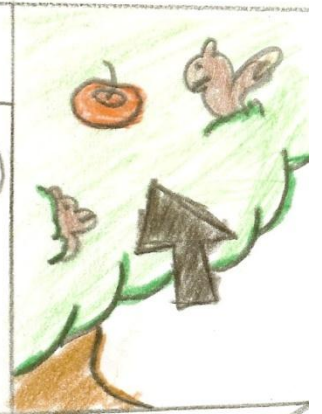
FIN



Viaje a una nueva Tierra!!



No se puede sobrevivir sin llevar comida!!!



Caminaron y caminaron hasta llegar al cansancio!!



Ponte que como te acabaste la comida que matamos ANIMALES



A dormir

Hicieron su casa con ramas y esas cosas y habiendo despedido llegó el invierno y continuaron caminando

