



SECRETARÍA ACADÉMICA  
COORDINACIÓN DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

**“Las concepciones del profesorado en torno a la Historia y su enseñanza  
en el Bachillerato Integral Comunitario de las comunidades mazatecas,  
mixtecas y zapotecas de Oaxaca”**

Tesis que para obtener el grado de  
**Maestro en Desarrollo Educativo**

Presenta

**Fernando Díaz González**

Director de Tesis:

**Dr. Víctor Gómez Gerardo**

## Dedicatorias

A Guadalupe Trinidad Medina Juárez por su impulso y sabios consejos para alcanzar el éxito, para ti nada es imposible, con todo mi cariño y admiración...

A mi familia: Papás, abuela y hermanas (Angy, Magy, Heidi Janet y Nelly) por su confianza y apoyo en la búsqueda de nuevos horizontes.

## **Agradecimientos**

A mis profesores y profesoras de la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco por su invaluable apoyo; en especial mi más sincero agradecimiento y admiración a la Dra. María Rosa Gudiño; Dra. Julia Salazar; Dra. Gabriela Soria; Dr. Xavier Ledesma y la Dra. Rosalía Menéndez por su apertura a la diversidad y por haber forjado mi mayor principio: La humildad.

Por tanto apoyo incondicional, un reconocimiento a la Dra. Alicia Pereda Alfonso y al Dr. José A. Serrano Castañeda.

A mis compañeros maestros del área de Ciencias Sociales de los Bachilleratos Integrales Comunitarios: BIC 03 de Eloxochitlán de Flores Magón; BIC 34 de San Lorenzo Cuaunecuiltitla; BIC 15 de San Antonio Huitepec; BIC 30 de San Jerónimo Nuchita; BIC 23 de San Bartolomé Ayautla y BIC 39 de Santa María Temaxcalapa; su apoyo es correspondido...

A mis compañeros y compañeras: Gaby, Noemí, Teté, Lety, Hugo, Efrén y Karen por cobijarme en este gran círculo académico, por todo su aprecio y apoyo...

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	7
CAPÍTULO I. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS .....	11
1.1 El objeto de estudio.....	11
1.1.1 Hacia la definición del tema de estudio.....	11
1.1.2 Definición del objeto de estudio .....	17
a) Las interrogantes.....	19
b) Los propósitos .....	20
1.2 El pensamiento del profesor.....	20
1.2.1 Origen de la estructura interna del pensamiento del profesor .....	24
1.3 La investigación del pensamiento del profesor .....	25
1.3.1 La entrevista en profundidad.....	28
CAPÍTULO II. EL CONTEXTO COMUNITARIO, INSTITUCIONAL Y CURRICULAR	32
2.1 El contexto comunitario: El caso de Santa María Teopoxco .....	33
2.1.1 Historia.....	34
2.1.2 Sociodemografía de Santa María Teopoxco .....	41
2.2 Sistema cultural: Aspecto territorial, económico, político y simbólico .....	43
2.2.1 El territorio: Características geográficas .....	45
2.2.2 El sistema político comunitario.....	48
2.2.3 El trabajo comunal. Los tequios o faenas .....	50
2.2.4 Actividades productivas .....	51
2.2.5 Otros elementos culturales .....	52
2.3 Modelo Educativo Integral Indígena del Bachillerato Integral Comunitario .....	53
2.3.1 El Bachillerato Integral Comunitario de Santa María Teopoxco .....	55

CAPITULO III. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE MEXICO EN EL BACHILLERATO INTEGRAL COMUNITARIO VISTA DESDE EL PROGRAMA DE ESTUDIOS..... 57

3.1 Lógica del programa prescriptivo de Historia de México I.....	59
3.2 Resultados del análisis curricular del programa de Historia de México I.....	61
3.2.1 Acerca de los bloques.....	62
3.2.2 Desarrollo de competencias: genéricas, disciplinares e interculturales.....	69
3.2.3 Acerca de los propósitos.....	73
3.3 A manera de conclusión.....	75
3.4 Las y los profesores/as-informantes ¿Quiénes son?.....	78
3.5 El trabajo con las entrevistas.....	82
a) El diseño.....	82
b) El encuentro cara a cara: La voz de los docentes de historia.....	83
c) Análisis-interpretación del material empírico.....	84

CAPITULO IV. CONCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE LA HISTORIA Y SU ENSEÑANZA EN EL BACHILLERATO INTEGRAL COMUNITARIO..... 88

4.1 Encuentro con la historia y su enseñanza.....	88
4.1.1 La historia en la formación profesional.....	89
4.1.2 Cursos de actualización.....	90
4.1.3 Revisión historiográfica.....	94
4.2 La historia como ciencia.....	95
4.2.1 Conceptualización del término.....	96
4.2.2 Metodología de la investigación histórica.....	100
4.2.3 Para qué de la historia.....	101
4.3 El profesor frente al programa de Historia Local, Regional y Estatal e Historia de México.....	105
4.3.1 Programa de Historia de México I y II.....	106
4.3.2 Programa de Historia Local, Regional y Estatal.....	112

4.3.3	Observaciones y propuestas a los programas de estudio de Historia.....	113
4.4	Enseñanza de la historia en el contexto comunitario .....	117
4.4.1	Para qué se enseñar Historia de México en el Bachillerato Integral Comunitario.....	117
4.4.2	Didáctica de la historia .....	121
a)	Enseñanza de la Historia de México basada en problemas .....	122
b)	Problematizar, analizar y explicar los procesos históricos nacionales .....	123
c)	Elaboración de historias de vida.....	126
	CONCLUSIONES .....	127
	REFERENCIAS.....	136
	ANEXOS .....	140
	Anexo 1. Plan de estudios del Bachillerato Integral Comunitario .....	140
	Anexo 2. Guía de entrevista.....	141
	Anexo 3. Fragmento de transcripción y categorización de una entrevista .....	143
	Anexo 4. Ejemplo de un cuadro de categorías y resumen de una de las primeras entrevistas.....	151

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación surgió desde mi propia introspección no solo de la historia que he aprendido a lo largo de mi trayectoria escolar sino de la enseñanza de ésta disciplina en el Bachillerato Integral Comunitario (BIC) asentado en los distintos pueblos originarios del estado de Oaxaca. El acto de reflexión personal en cuanto a la historia y su enseñanza estuvo motivado por el contexto sociocultural de dichos pueblos, es decir una reflexión sobre qué tipo de historia, para qué y cómo se enseña en un contexto basado en lo colectivo, en lo comunal y una cosmovisión distinta a la urbanidad heredada por varios milenios.

En consecuencia surgió el interés de hacer un análisis en cuanto a las nociones que tiene el subsistema educativo sobre la enseñanza de la historia, expresada en sus planes de estudio y, sobre todo la percepción del profesorado en cuando a la historia y su enseñanza en los diversos contextos comunitarios, esto último se conoce como el pensamiento del profesor, y es precisamente el *objeto de estudio* de la investigación. El propósito fue indagar su mundo interno y aprehender los significados sobre la historia y de su enseñanza, no se trató de hacer un examen de conocimientos sino de hacer una especie de introspección, de entrar al pensamiento del profesor para conocer los significados o el cómo piensa la historia y su enseñanza dentro de un contexto particular llamado del comunitario.

Los resultados tanto del análisis del programa de estudios de Historia como del pensamiento profesoral permitirán sugerir una serie de lineamientos de parte del subsistema para la actualización de sus docentes encaminados a fortalecer, a través de la enseñanza de la historia en el Bachillerato Integral Comunitario, la identidad local y además sirva para enfrentar los problemas nacionales y locales.

Para lograr nuestro cometido fue necesario utilizar por un lado la metodología del análisis curricular y para indagar el pensamiento del profesor recurrí al enfoque

biográfico-narrativo la cual busca interpretar los relatos de una persona, en este caso del profesorado. Y como los relatos fueron nuestra materia prima utilicé la entrevista en profundidad para obtenerlas; durante el encuentro cara a cara (*face to face*) con el docente-informante aproveché para indagar a profundidad su pensamiento mediante las preguntas particulares, la idea era rescatar toda la información posible derivado de los núcleos temáticos del que consta el diseño o guion de la entrevista.

Los/as entrevistados/as son mis colegas de trabajo y hemos compartido en las reuniones de academia puntos de vista, saberes y problemáticas. Este acercamiento en el ámbito laboral por casi una década con los/as profesores/as favoreció en la confianza durante la entrevista. La tarea no fue fácil, una vez seleccionado nuestros informantes, el reto fue el diseño de la entrevista, la aplicación *face to face*, el vaciado de la información y el trabajo con los datos que fue el análisis-interpretación. Finalmente, el fruto final fue escuchar las voces profesoriales y entender su sentir y pensar acerca de la enseñanza de la historia.

La investigación queda estructurada en cuatro capítulos. En el **primer capítulo** expongo el proceso que me llevó a definir el objeto de estudio; el proceso está relacionado con una reflexión de mis propios saberes en historia, mi experiencia laboral y como estudiante de posgrado de la línea *La historia y su docencia*; el objeto de estudio se definió con el argumento de que historia y pensamiento siempre están unidas porque el saber histórico nace de la interpretación del historiador y como toda interpretación está cargado siempre de valores, intereses, necesidades, etc. Recordemos que la pretendida objetividad defendida por Ranke fue cuestionada y se acepta que el saber histórico es objetivo-subjetivo y visceversa (Sánchez, 1995).

Asimismo presento lo que significa el pensamiento del profesor desde la postura de los investigadores. El estudio del pensamiento profesoral en la investigación educativa es tan importante como la práctica misma porque en la enseñanza dentro del aula interviene no solo los conocimientos del docente sino también sus ideas, creencias, sus valores, etc. y esto tiene cierta influencia en el



desarrollo cognitivo, afectivo y psicomotor de los educandos. En el mismo capítulo abordo la investigación de ese pensamiento bajo en entendido de que el profesor se convierte en una fuente misma de información, para acercarme a cada uno de ellos destaco la importancia del enfoque biográfico-narrativo, la selección de este enfoque se debe a su inclinación por estudiar e interpretar los relatos de los informantes.

El objeto de estudio se sitúa en un contexto específico y para comprenderlo es necesario presentar un bosquejo tanto del contexto comunitario el cual presenta una forma de vida basado en el colectivismo como del Bachillerato Integral Comunitario cuyo modelo de educación alternativa está enfocada precisamente al reconocimiento de las formas de vida de los pueblos originarios. Precisamente en el **segundo capítulo** expongo el sistema cultural de la comunidad de Santa María Teopoxco vista desde la concepción de la comunalidad la cual abraza el territorio comunal, el sistema económico y político comunal, además de otros elementos culturales del pueblo. La importancia de este capítulo es para conocer su relación o no con la enseñanza de la historia. Este supuesto parte desde la lógica misma del modelo educativo al tener como misión atender las necesidades del contexto del estudiante.

El **tercer capítulo** presenta los resultados del análisis curricular relacionado con los propósitos de los bloques, el tipo de saberes históricos que se prescriben (objetos de aprendizaje) y la metodología didáctica propuesta para el trabajo del docente y del educando. En otras palabras refleja el para qué, qué y cómo se enseña historia en el Bachillerato Integral Comunitario vista desde el programa de Historia de México I. Aunado a ello presento una explicación detallada del proceso metodológico que se siguió para la recolección, análisis e interpretación del material empírico (obtenida de la entrevista a profundidad), y no menos importante está presente las características generales de nuestros profesores-informantes.

Por último, el **cuarto capítulo** presenta el punto medular de la investigación, las concepciones del profesorado sobre la historia y su enseñanza en el contexto comunitario donde están establecidos los Bachilleratos Integrales Comunitarios del

estado de Oaxaca. Para ello, las concepciones se presentan en cuatro categorías básicas: El encuentro con la historia, la historia como ciencia, el profesor frente al programa de Historia Local, Regional y Estatal y finalmente sus concepciones sobre la enseñanza de la historia en el contexto comunitario.

## CAPÍTULO I. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

### 1.1 El objeto de estudio

**M**i interés por la presente investigación encuentra su origen desde mi experiencia escolar y laboral relacionada con la historia, pero el detonante principal fue mi *matria* (término de Luis González): *el ser náhuatl del norte de Oaxaca*, el ser parte de una comunidad como todas las del país con una larga historia pero paradójicamente también un pueblo sin historia. Quizá sin proponérmelo el sentido de pertenencia (en reconstrucción) me motivó a hacer una especie de introspección no solo de la historia que he aprendido en mi trayectoria académica sino de la historia que estoy enseñando en ese contexto expresado en los programas de estudio, y en consecuencia me mueve también hacia la introspección del pensamiento de mis compañeros profesores en cuanto a sus concepciones *sobre la historia y su enseñanza en el Bachillerato Integral Comunitario*.

#### 1.1.1 Hacia la definición del tema de estudio

Nací en el actual municipio de *Santa María Teopoxco Oaxaca*, un pueblo de origen náhuatl con casi 5,000 habitantes y está enclavada en un territorio Mazateco. Fue en este lugar donde cursé la primaria y la secundaria en su modalidad Telesecundaria, y acá es donde comencé la travesía con la historia, en la primaria fue con los libros de Ciencias Sociales vigentes desde los setenta y en la secundaria con los nuevos planes y programas de historia derivadas de la reforma educativa de 1993. Después de esos niveles educativos curse la educación media superior fuera del seno familiar en el *Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETis)*, en este trayecto escolar seguía mi encuentro con la historia.

En general en estos tres niveles educativos empecé a conocer los relatos de la época antigua de México llamada “las primeras culturas”, la época colonial, la

conquista de México, la independencia, las leyes de reforma, el Porfiriato, la revolución Mexicana hasta llegar al México de hoy. Dichos relatos no eran otra cosa que el *pasado histórico de México*, esto es la *historia de México*. Desde entonces aprendí que la historia “estudiaba el pasado”, y el pasado eran los hechos realizados por determinado personaje en un lugar específico y en una época determinada, por ejemplo “el grito de independencia se dio la madrugada del 16 de septiembre de 1810 por el cura Miguel Hidalgo y Costilla en Dolores Guanajuato”, este pasado se veía como eso: “algo que ya pasó” sin una conexión con el presente.

Junto con la historia, durante mi etapa de estudiante “recordábamos el pasado” mediante los honores a la bandera bajo la entonación del “toque de bandera”, se recordaba en la ceremonia del grito de independencia cada 15 de Septiembre y la presentación de poesías corales alusivos a los “héroes” naciones después de los desfiles del 16 de Septiembre y 20 de Noviembre. En definitiva, si en esta etapa se me hubiera preguntado ¿Qué es la historia? con toda seguridad hubiera respondido que la historia estudia los hechos del pasado, las acciones que realizaron las personas ya muertas y que merecen ser recordadas por nosotros.

Ese pasado corresponde a la historia de México porque poco se manejó que la comunidad rural también tenía pasado, en la primaria se estudiaba la historia Estatal a través del libro *Monografía Estatal Oaxaca Tierra del sol* pero tampoco en esa historia aparecía nombrada la comunidad rural donde vivía. Algo que me inquietaba desde la primaria es el estudio de las civilizaciones antiguas, en el Distrito de Teotitlán de Flores Magón donde cursé la educación media realizamos una investigación en las ruinas prehispánicas del Cerrito Hidalgo, me significó ese pasado y quizá de manera inconsciente estaba tratando de encontrar mis orígenes, así comenzaba en mí el interés por: La historia y la geografía.

Al cursar la licenciatura en Administración Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional, mi encuentro con la historia fue en los cursos donde se analizaron los proyectos educativos de 1857 hasta 1921; la institucionalización de la

educación con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP); así como la crisis del Estado y de la educación a partir de 1968. Se trataba de la *historia de la educación en México* y por obvias razones ligadas a la historia del Estado por ser éste el rector de la educación pública desde 1867. En los cursos el profesor titular relacionaba las cuestiones políticas y económicas con las políticas educativas, por tanto enfatizaba en mirar la historia del país fuera del canon de la historia nacional.

Esta posición de los cursos me llevó a mirar a la historia desde un sentido más analítico, estaba transitando de la historia como estudio de los hechos del pasado hacia una historia más explicativa de los hechos. Por ejemplo, porqué se impulsó la educación rural en los años veinte, a qué tipo de proyecto político obedecía, cuál era la función de las misiones culturales o de las escuelas normales rurales y urbanas, etc. Sin embargo, seguía teniendo la noción de la única historia nacional y las periodizaciones tradicionales del pasado. Tampoco tenía noción de otro proyecto educativo como la educación comunitaria. Esta forma de profundizar y encontrar relaciones históricas (la política de la integración nacional con la educación rural) me nació el interés por encontrar relación de la historia con el presente.

En esta parte del trayecto escolar veía a la historia como aquellos sucesos ocurridos en las diversas etapas pero que tenían cierta relación o impacto con el presente; por decirlo de algún modo, el pasado explicaba el porqué del presente. En algunos trabajos finales de los cursos mencionados hacía alguna explicación histórica de las carencias educativas de la educación en las comunidades rurales, el papel del profesor y del administrador educativo subordinados a una estructura burocrática de la SEP. Esta noción me llevó a mi siguiente encuentro con la historia, fue durante mi etapa como profesor del Bachillerato Integral Comunitario del municipio donde soy originario; el reto fue enorme.

En esta etapa laboral fue cuando tuve la necesidad de encontrarle sentido a lo que estaba enseñando, las preguntas de los estudiantes *¿para qué me va servir la historia?* tambaleaba mis conocimientos y gusto por el saber histórico; sentía que los

contenidos de historia de México e incluso los de historia local encontraban poco eco dentro de una comunidad donde aún existen muchas costumbres, tradiciones, el uso de la lengua náhuatl y, hasta ahora comprendo, un lugar donde la historia se construye día a día. Las características culturales e históricas de la comunidad no eran para menos, pues éstas fueron la inspiración del modelo educativo del BIC y por ello como profesor estaba obligado a atenderla.

El reconocimiento de mi propia identidad –oculto en mi trayectoria escolar-, el de los significados de ciertas prácticas tradicionales así como el entendimiento de los problemas económicos, ambientales y la desigualdad social de la comunidad, la situación de los jóvenes de bachillerato tales como la confusión en su sentido de pertenencia, su renuencia por participar en y con la comunidad, la búsqueda de su identidad y la falta de oportunidades en el mundo global que ha alcanzado sus vidas me obligaron buscar el sentido de la enseñanza de la historia en ese contexto llamado comunitario. El artículo *El sentido de la historia* de Luis Villoro, el cual forma parte de la compilación de la obra *Historia ¿para qué?* de Carlos Pereyra, me daba las primeras pistas sobre el para qué de la historia.

A raíz de ello emprendí enseñar historia para comprender el presente y desde el presente comprender el pasado, como decía Villoro (1980), pero ahora el reto era buscar qué historia enseñar a los jóvenes del BIC. Con las pocas herramientas en el campo de trabajo mi práctica parecía apenas “desenmascarar las mitificaciones ideológicas de la realidad y socavar, de ese modo, las relaciones de dominación basadas en ellas” (Cabrera, 2008, p.56) más que ofrecer otras narraciones históricas. Es decir trataba de explicar las falsedades de la historia nacional para entender la condición de dominación hacia los pueblos originarios.

Todo lo anterior me movió a emprender la búsqueda de nuevas respuestas, el camino fue ingresar a la línea *La Historia y su docencia* de la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE) de la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco (UPN-Ajusco), para ello traía consigo mis características culturales y mis necesidades sobre la

enseñanza de la historia. Los cursos de la maestría, y en específico de la línea, me permitieron valorar mis saberes históricos adquiridos desde la infancia y en especial a cuestionar mi propia práctica docente en torno a la enseñanza de la historia en el contexto comunitario donde laboré por casi diez años y después el interés por indagar cómo piensan también la enseñanza de la historia los profesores del BIC quienes también laboran en un contexto comunitario.

Unas de las primeras cuestiones que me llevó al interés por querer reflexionar mi práctica docente fue el análisis de la *función social de la historia*, la historia de la educación dejaba ver que la enseñanza de la historia tenía como fin construir la identidad nacional a costa de la diversidad cultural del país, es decir ayudó a cimentar un *México imaginario* negando el *México profundo* -según los términos de Bonfil Batalla (2014)- mediante la transmisión de los valores patrióticos para afianzar la lealtad al nuevo régimen político. En síntesis, a la historia escolar se le asignó cumplir una función *política-ideológica* (término acuñado por Pereyra, 1980) relacionada con el desarrollo de la *identidad nacional* para la construcción del Estado nacional dejando al margen la participación histórica no solo de los “indígenas” sino de los otros sectores sociales como los obreros, los campesinos o las mujeres.

En la construcción del México imaginario y la socavación del México profundo a través de la enseñanza de la historia se encuentra el papel del profesorado, la siguiente afirmación no deja ninguna duda: “Los maestros han sido los responsables de hacer patria, de constituir nación” (Rodríguez, 2013, p.546). La afirmación de Rodríguez (2013) quien coincide con Vázquez (1975) provocó en mi estructura interna cierta preocupación y a la vez cierta duda, por tal motivo surgió una primera pregunta: *¿Será que los profesores del Bachillerato Integral Comunitario estamos contribuyendo a forjar el México imaginario en el corazón del México profundo?*

Aunado al uso político-ideológico, la historia escolar presenta una estructura epistemológica emanada del positivismo, su carácter objetivo se muestra en la escuela como único y verdadero, los actores históricos siguen siendo los grandes

“héroes” nacionales y sus acciones políticas, de esta manera el sujeto de estudio de la historia nacional y escolar es México. La historia escolar continúa presentando una narración histórica lineal organizada en periodos hacia el anhelado *progreso* y en ella están implícitas algunos cultos laicos de la modernidad como “la nación, la libertad... y la revolución” (Palti, 2008, p.33). En pocas palabras, en la escuela está presente una historia escolar discriminatoria y con poca capacidad para enfrentar las vicisitudes de la globalización o *era postsecular* (como la nombra Palti, 2008).

Relacionado con la función social de la historia escolar, el saber de otras historias también contribuyó a la introspección de mi quehacer docente en la enseñanza de la historia. Las otras historias cuestionaron la historia positivista y se centraron en estudiar los sectores populares o “grupos subalternos” quienes no habían sido parte de la historia tradicional, surgió por ejemplo la *historia social*, la *historia cultural* o la *microhistoria* cuyo representante en México fue Luis González con su *Pueblo en Vilo. Microhistoria de San José de Gracia* escrita en 1968. La revolución historiográfica hizo poco eco en la historia escolar pero pronto comenzó a plantearse, en la enseñanza de la historia, el contenido como problema. A raíz de ello me surgió otra interrogante: ¿seguimos enseñando la misma historia tradicional en el BIC? ¿La historia que enseñan los profesores reconocen a los “otros”?

En resumen, los conocimientos sobre la disciplina histórica, derivada de los seminarios de la línea *La historia y su docencia*, en primer lugar fue el motor de la introspección de mi experiencia escolar y el cuestionamiento de mi práctica docente, en segundo lugar la introspección personal me llevó a encauzar mi objeto de estudio, antes de preocuparme por la didáctica de la historia mi interés se situó en tratar de entender cómo se proyecta institucionalmente la historia enseñada a través de los programas de estudio, pero sobre todo cómo piensan la enseñanza de la historia las y los profesores del BIC. Surge, entonces, el objeto de estudio:

***Las concepciones del profesorado en torno a la historia y su enseñanza en el contexto del Bachillerato Integral Comunitario.***



### 1.1.2 Definición del objeto de estudio

Al hablar de las concepciones estoy haciendo referencia al pensamiento del profesor, categoría que explicaré más adelante. Así, el objeto de estudio es la estructura interna del profesor para identificar cómo piensa la historia que enseña en el BIC. Y es que historia y pensamiento están íntimamente ligados porque en primera el saber histórico es una interpretación del historiador acerca de los acontecimientos, no es un saber formal como las matemáticas y en segunda los consumidores, por así decirlo, de historia se forman ciertos significados sobre ese saber histórico. Por tanto, la historia quizá sea el único saber que genera ciertos antagonismos entre los diversos grupos sociales debido a su naturaleza.

La historia de México, por ejemplo, ha estado cargada de la ideología política del régimen y es la que se ha transmitido no solo a través de la escuela sino por medio del calendario cívico y ha configurado el sentimiento nacional y, en general, ha formado la cultura histórica de los mexicanos. Aunque la irrupción de la diversidad cultural, más con la insurrección del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) para demandar el reconocimiento de sus propias identidades locales, han puesto en entredicho la narrativa de la historia e identidad nacional. Pereyra (1980) ya decía: “sin ninguna duda, pues, el estudio del movimiento de la sociedad más allá de la validez o legitimidad de los conocimientos que genera, acarrea consecuencias diversas para las confrontaciones y luchas del presente” (pp.13-14).

De cualquier manera la historia como ideología configura el pensamiento del colectivo, hay una relación entre el saber histórico (nacional) y pensamiento, e incluso en nuestra acción social al verse reflejado nuestro fervor patriótico. Es decir, como personas no solo pensamos la historia aprendida sino actuamos conforme a este pensamiento, en específico muchos políticos acuden al pasado, de cierto suceso histórico o personaje, para justificar sus acciones políticas o por ejemplo el EZLN retomó la lucha política e ideológica de Emiliano Zapata para reivindicar su

lucha en 1994. Insisto en la actualidad, la historia, la conciencia nacional y el fervor patriótico mantienen ciertas tensiones por la heterogeneidad del país.

Dentro del contexto nacional tenso se encuentra la práctica del docente, como bien señala Rodríguez (2013) todo profesor/a encarna una doble moral, es a la vez ciudadano/a (ser social) y al mismo tiempo un ser profesional de la educación. De esta forma “el maestro de historia reproduce y es a fin a cierta forma de valores históricos no porque sea profesional de la educación especializado en una disciplina, sino porque en primerísimo lugar es ciudadano de una sociedad con esos valores” (p.544) y porque también fue formado en la escuela con esos valores (patrióticos).

Como puede observarse antes de ser “reproductor” de determinados valores históricos el *pensamiento del profesor* ha sido configurado por la sociedad donde participa, quizá por las políticas educativas y por la escuela (sobre todo el nivel básico) donde tuvieron acercamiento con la historia escolar. Desde esta lógica algunos autores han mostrado que el profesor ha sido el encargado de transmitir los valores patrióticos a través de la historia escolar oficializado por el Estado. Por ejemplo, Vázquez (1975) considera que “los historiadores descubren las causas históricas de la unidad, crean los mitos que la fortalecen y los héroes que la simbolizan..., [y] los maestros llevan a cabo la función de transmisores” (p.9).

Desde el punto de vista de Rodríguez (2013) “los maestros de historia, de formación cívica y ética, y la escuela en general, reproducen los valores hegemónicos respecto a la utilidad y funciones de la enseñanza de la historia” (p.548). Sin embargo si se toma en cuenta los antagonismos entre la historia nacional y la historia de los “otros” entonces el pensamiento del profesor y su actuar va estar en función del contexto donde desarrolla su práctica educativa.

El pensamiento del profesor cobra distintos significados acerca del pasado y como tal no existe una sola mirada sino diversas miradas en torno a la historia y su función social. En palabras de Sánchez Cervantes (1991) para algunos profesores “la

historia es el cauce natural en la formación de la conciencia y la unidad nacional, mientras que para otros... es arma de cambio social. En virtud de esto no existe una sola visión o concepción de lo histórico sino que son muchas y variadas” (p.37).

En suma, el pensamiento del profesor y su acción dentro del aula está en función de su perspectiva historiográfica y de la influencia de su propio contexto sociocultural, geográfico, institucional, por sus vivencias personales y escolares, de modo que el pensamiento del profesorado del BIC está cargado de ciertos significados derivados de sus propios contextos y vivencias personales, ante ello en la investigación conviene saber los significados de la historia y su enseñanza y los factores que lo acompañan, a continuación preciso el objeto de estudio.

#### **a) Las interrogantes**

La investigación está encaminada a indagar el ideal del programa de Historia de México I y por el lado del profesorado cuatro aspectos principales: primero, la formación del profesorado, las concepciones del profesor sobre la historia como ciencia, su punto de vista en cuanto a los programas de historia y por último la didáctica de la historia, al respecto planteo las siguientes interrogantes:

- ¿Cómo concibe el modelo educativo a través de sus programas de estudio la enseñanza de la historia?
- ¿Cómo han adquirido los profesores sus saberes pedagógicos y disciplinares que configura su pensamiento y con ello identificar su posible influencia en sus concepciones de la historia y su enseñanza?
- ¿Cómo concibe el docente la historia como ciencia?
- ¿Cuál es su posición acerca de los programas de estudio de Historia?
- ¿Para qué y cómo enseñan historia en el contexto comunitario?

## **b) Los propósitos**

- Explicar el tipo de saberes históricos, la didáctica y la función social de la historia enseñada del BIC expresada en el programa de Historia de México I.
- Mostrar las diversas formas en que el profesorado tuvo su acercamiento con la historia y su enseñanza
- Exponer cómo piensan los/as profesores/as, del Bachillerato Integral Comunitario, la historia cómo ciencia
- Dar cuenta las nociones del profesorado sobre los programas de estudios de Historia de México e Historia Local, Regional y Estatal, así como la relación con la identidad de los pueblos originarios.
- Exponer las concepciones del profesorado con relación a la finalidad y metodología de la enseñanza de la historia en el contexto comunitario.

### **1.2 El pensamiento del profesor**

El pensamiento del profesor es un campo explorado por la investigación educativa desde la década de los ochenta de siglo pasado como una manera de acercarse al estudio de los procesos de razonamiento ocurridos en el mundo interno de todo educador durante su práctica docente, no solo se explora lo que hace el profesor dentro del aula, desde una postura conductista, sino *cómo piensa su práctica educativa* pues se le considera un ser racional, aquel que siempre toma decisiones de su quehacer, posee un conjunto de conocimientos, creencias, valores, etc.

Para referirse al pensamiento del profesor ha surgido una diversidad conceptual ya que no existe un consenso sobre cómo nombrar al complejo mundo interno del profesor como campo de conocimiento. Conforme a los conceptos identificados por Jiménez y Feliciano (2006) las más comunes son los *constructos personales, las concepciones, las creencias, las teorías implícitas, el conocimiento del contenido escolar y las perspectivas del profesor*. Cada una tiene una forma

particular de expresar el pensamiento docente pero también tienen puntos de encuentro. Cito dos ejemplos, la noción de creencias y concepciones de profesor:

Las *creencias* “se definen como un sistema en el cual subyacen constructos que el docente usa cuando piensa, evalúa, clasifica, y guía su actuación pedagógica. Las creencias de los profesores responden casi siempre al sentido común y son de naturaleza tácita” (Díaz, *et al.*, 2010, p.10) y según Pérez (1987) las *concepciones* se refiere a la “representación abstracta que involucra elementos tales como los alumnos, el aprendizaje, el conocimiento, la motivación, la evaluación, etc. y que guía la práctica docente” (p.108). La diferencia entre ellas es que la primera se percibe más como de sentido común sin aparente fundamento en términos de racionalidad y la segunda se percibe más estable y mejor construida por el profesor.

Ante la discrepancia aparecen dos puntos de convergencia: hacen alusión de la estructura interna del profesor que son sus “constructos” o las “representaciones” abstractas y la influencia de éstas en su tarea escolar cotidiana, hay un mundo interno y otro externo, sobre esta relación profundizaremos más adelante. Para entender con cabalidad el pensamiento del profesor en el siguiente cuadro sintetizo las posiciones de Zabalza (s/f) y de Pérez (1987):

Cuadro 1. El Pensamiento del profesor				
Zabalza (s/f)			Pérez (1987)	
Estructura cognitiva-afectiva interna	Estructura cognitiva	Lo que el profesor sabe	<b>Estructura semántica</b>	Teorías y modelos Estrategias y adopción de decisiones
	Estructura afectiva	Lo que el profesor piensa, cree, siente y opina o bien lo afectivo, emocional, experiencial.		Sistema de valores y creencias

Desde la visión de Zabalza (s/f) el pensamiento del profesor es el mundo interno llamada *estructura cognitiva-afectiva interna* y ésta es la que interviene o pone en marcha en el proceso de enseñanza. La estructura está compuesta no solo por lo cognitivo sino también por lo afectivo. La primera representa *lo que el profesor conoce*, según Pérez (1987), acerca de las teorías y modelos ya sean pedagógicas, didácticas, teorías de la enseñanza y sus concepciones sobre el conocimiento disciplinar o la asignatura que enseña. La afectiva (lo que piensa, cree y opina) está relacionada con sus valores, creencias, actitudes, entusiasmos, ideales, etc.

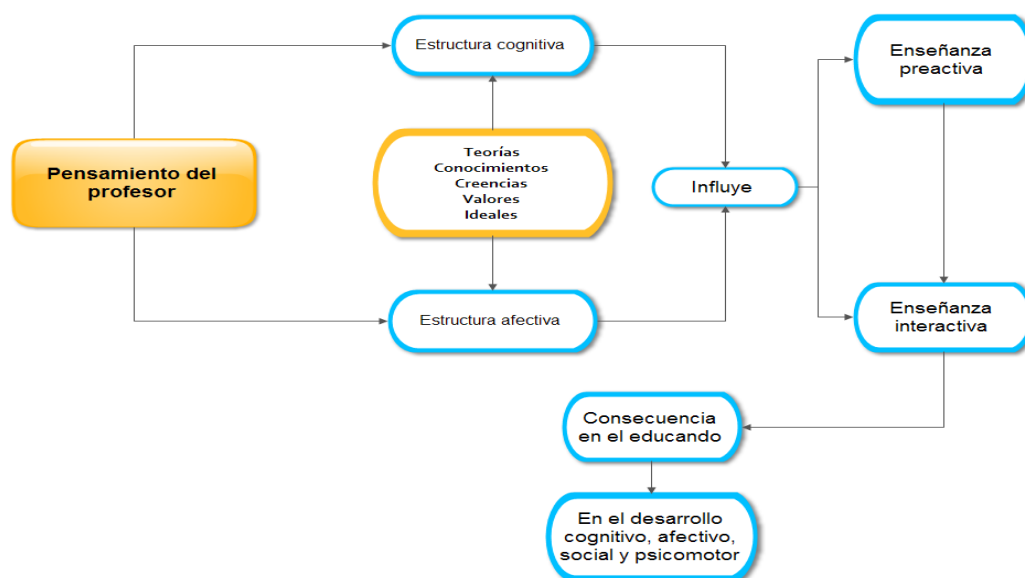
De este modo el pensamiento del profesor son los *saberes cognitivos propios e interiorizados y características afectivos que todo profesor posee y pone en marcha durante su práctica docente dentro y fuera del aula, en síntesis cómo piensa el profesor sus teorías y creencias que intervienen en su quehacer educativo*. La estructura cognitiva-afectiva del profesor es resultado de sus características personales, de las institucionales y contextuales, es decir está “cargada de influjos de su contexto sociocultural” (Pérez, citado por Zabalza, (s/f), p.112). Muchos conocimientos son de orden general, por ejemplo las teorías pedagógicas o el conocimiento disciplinar, pero el profesor no las asume como tal sino las resignifica de acuerdo a su contexto sociocultural, lo mismo sucede con su estructura afectiva.

En palabras de Tardif (2004), “el saber de los maestros es de ellos y está relacionado con sus personas y sus identidades, con su experiencia de la vida y su historia profesional, con sus relaciones con los alumnos en el aula y... demás actores escolares” (p.10). Por ello tienen un modo particular de pensamiento, un significado propio de sus teorías, conceptos, modelos, valores, creencias o ideales, por ende también existe un modo personal de enseñar y es esta la verdadera esencia del pensamiento del profesor la cual se necesita comprender para atender su formación profesional en beneficio de la enseñanza y del aprendizaje de los educandos.

No obstante, desde la posición de Tardif (2004) los saberes del profesor no se reducen a un simple cumulo de procesos mentales sino el saber de todo profesor es

un saber social. “El saber de los maestros es profundamente social y, al mismo tiempo, es el saber de los actores individuales que lo poseen y lo incorporan en su práctica profesional para adaptarlo a ella y para transformarlo” (Tardif, 2004, p.13). Como ya se viene haciendo mención el pensamiento del profesor (su mundo interno) no se reduce a ello sino mantiene relación con su práctica docente (externo), es así que el pensamiento del profesor se convierte en un saber social.

Los autores (Pérez, 1987; Jiménez y Feliciano, 2006; Díaz, et al., 2010) coinciden en señalar que el pensamiento del profesor es un factor determinante en la vida del aula y en la formación del educando. Es acá donde existe “conexión entre el mundo interno y el externo de cada docente, entre los pensamientos y las acciones de los profesores” (Zabalza, s/f, p.111). Citando a Pérez (1987) el pensamiento del profesor es factor determinante en dos procesos de la práctica docente: durante la fase de *planificación de la intervención didáctica* (enseñanza pre activa) y en el desarrollo de las actividades académicas dentro del aula (enseñanza interactiva) y, finalmente tiene consecuencias no solo en el desarrollo cognitivo sino afectivo, social y psicomotor del estudiante, esta idea se presenta en la gráfica siguiente y es la relación entre el pensamiento y la acción educativa del profesor.



Gráfica 1. Elaboración propia. Fuente: Pérez (1987) y Zabalza (s/f)

En la planificación del profesor es donde entra en juego sus teorías y modelos, toma de decisiones, el significado de su asignatura y es por medio de esa estructura cognitiva efectiva “interpreta las reacciones de los alumnos, valora los procesos y evalúa conductas y resultados” (Pérez, 1987, p.205). En resumidas cuentas, es a través del pensamiento del profesor como percibe los contenidos de su asignatura, las teorías pedagógicas, las características de los estudiantes, la perspectiva de su labor, el currículum y los factores institucionales como la organización o las normas. Jiménez y Feliciano (2006) lo resume de manera evidente:

Se reconoce explícitamente que lo que los profesores conocen, piensan o creen influye directamente en su práctica diaria, en la significación que asignan a los contenidos y procesos propuestos por el currículum, en sus relaciones con sus alumnos y compañeros y en su predisposición a cualquier tipo de innovación. (Jiménez, citado por Jiménez y Feliciano, 2006, p.105)

Por último, si bien el pensamiento del profesor mantiene una influencia importante en el proceso de enseñanza, Pérez (1987) observa que los resultados de aprendizaje de los educandos no son del todo responsabilidad directa de la práctica del profesor porque tanto el proceso de enseñanza y aprendizaje se realiza en un *medio psicosocial*, esto significa que los factores externos de orden sociocultural influye en el actuar no solo del docente sino también del estudiante; no solo el medio psicosocial influye en los resultados de aprendizaje sino dependen del currículum, los contenidos escolares, y la metodología didáctica del estudiante.

### **1.2.1 Origen de la estructura interna del pensamiento del profesor**

Los elementos de la estructura semántica del profesor son parte de sus saberes para ejercer su práctica docente y las adquiere por diferentes medios. A decir de Pérez (1987) hay factores internos y externos que configuran la citada estructura cognitiva-afectiva interna del profesor. Las primeras provienen de las características propias del educador tales como su personalidad, sus creencias, sus conocimientos disciplinares, pedagógicos y didácticos, etc., los factores externos los recibe de las



características de los alumnos, la filosofía del currículum y por factores ambientales y contextuales de la escuela, de cualquier manera el pensamiento del profesor (la cognitiva y afectiva) está influenciado por el contexto sociocultural e institucional.

De acuerdo con Tardif (2004) el educador tiene saberes plurales (la estructura cognitiva del profesor) y destaca las siguientes: a) los saberes de la formación profesional en el área docente (saberes pedagógicos) y se obtiene de las instituciones formadoras de docentes, b) los disciplinares, provienen de las universidades y de las producciones de los especialistas de cada área disciplinar c) los curriculares, se encuentran en los programas curriculares y los libros didácticos y, d) los saberes experienciales, son producto de su práctica docente dentro del aula.

### **1.3 La investigación del pensamiento del profesor**

La naturaleza misma del pensamiento del profesor, como objeto de estudio, conlleva al uso del enfoque cualitativo para su investigación. Desde la perspectiva cualitativa los actores sociales, quienes se convierten en sujetos de estudio (los informantes), no se consideran meros objetos susceptibles a la indagación sino más bien se miran como seres pensantes, que toman decisiones, significan y en general tienen una propia visión de su mundo social; además como dice Kaiser (1994) el individuo produce *mundo social*. Desde esta noción la investigación cualitativa se interesa por las perspectivas y puntos de vista de los actores sociales, es decir el interés por sus aspectos subjetivos tales como sus valores, emociones, experiencias, creencias, las expectativas, los conocimientos etc., acerca de su mundo social, respetando siempre su interacción con el entorno al cual pertenecen.

Como lo expresa Bonilla y Rodríguez (2005) el interés de toda investigación cualitativa es “captar la realidad social ‘a través de los ojos’ de la gente que está siendo estudiada, es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto” (p.84). Así, todo método cualitativo es inductivo porque implica una exploración, a decir de Ragin (2007), de las pruebas empíricas (de los aspectos

subjetivos o la visión de su mundo social), enseguida el investigador cualitativo describe y analiza los datos encontrados, finalmente interpreta para comprender los significados que guían las acciones individuales o colectivas de los actores sociales.

Retomando nuevamente a Bonilla y Rodríguez (2005) “el método cualitativo no parte de supuestos derivados teóricamente sino que busca conceptualizar sobre la realidad con base en el comportamiento, los conocimientos, las actitudes y los valores que guían el comportamiento de las personas estudiadas” (pp. 84-85). Así, la investigación cualitativa da voz a “los llamados grupos marginados por los científicos sociales, que están fuera de corriente predominante de la sociedad. De hecho, sus vidas se representan inadecuadamente con mucha frecuencia, si es que llegan a representarse en absoluto” (Ragin, 2007, p. 146). Es la intención de la investigación del pensamiento del profesor, dar voz al docente como actor esencial del modelo educativo del Bachillerato Integral Comunitario para comprender su pensamiento en el ámbito de la enseñanza de la historia dentro del contexto comunitario.

Entre las diversas perspectivas epistemológicas y metodológicas que nutren la investigación cualitativa, la forma más idónea de acercarse al estudio de las cuestiones subjetivas de los profesores del Bachillerato Integral Comunitario es través del enfoque biográfico-narrativo; este enfoque cualitativo se centra en estudiar e interpretar los relatos e historias de vida de los informantes, por ello se convierte en una herramienta metodológica esencial para la investigación educativa, específicamente en la indagación de las perspectivas docentes.

[Al ser la investigación biográfica-narrativa] de corte “hermenéutico”, permite dar significado y comprender los aspectos cognitivos, afectivos y de acción de los docentes, esto se debe a que ellos, cuentan sus propias vivencias, por lo tanto, el método permite al investigador leer, en el sentido de interpretar los hechos y acciones de las historias que los profesores narran. (Bolívar, et al. citado por Huchim y Reyes, 2013, p. 2)

Al igual que el pensamiento del profesor mantiene una diversidad conceptual para nombrarla, sucede lo mismo con la *investigación biográfica-narrativa*; según Huchim y Reyes (2013) los conceptos con las que suele relacionarse lo biográfico-narrativo son las historias, autobiografías, biografías, historias de vida, relatos de vida, narraciones, relato autobiográfico, entre otros. No obstante, siguiendo a los autores citados existe una delimitación conceptual y la clara distinción de lo biográfico-narrativo con el resto de los términos.

En primera, la biografía se relaciona con la historia de vida (Life-history) o historia contada y se refieren a una construcción narrativa que hace el investigador sobre los relatos de los informantes; en segunda, la autobiografía encuentra relación conceptual con el relato de vida (Life-story), historia o narración autobiográfica la cual consisten en una descripción-narrativa que el propio individuo hace de su propia vida sin intervención del investigador. Siguiendo esta lógica, en muchas ocasiones para la investigación biográfica-narrativa la *Life-story* de los actores sociales se convierte en un insumo o la materia prima para la interpretación y la construcción de la narrativa de los informantes. Huchim y Reyes (2013) lo expresa de la siguiente manera:

La interpretación de los relatos de los propios actores (docentes) o sujetos participantes de los hechos reales y sociales, es el punto central de la investigación... Una de las tareas centrales de la investigación biográfico-narrativa es comprender la historia de una persona, tratar de contar su historia en palabras, reflexionando sobre su vida y explicarlo a los demás. (pp.8, 9)

En la investigación biográfica-narrativa, el investigador tiene la libertad de acotar los relatos de vida de acuerdo al objeto de investigación, en general las biografías abarcan el análisis del mundo personal, profesional, social e incluso cultural de los informantes; para el caso de la investigación del pensamiento del profesor de los Bachilleratos Integrales Comunitarios se centra en lo profesional, específicamente en los significados que tiene acerca de la Historia como disciplina y su enseñanza dentro de las comunidades indígenas de Oaxaca.

### 1.3.1 La entrevista en profundidad

Como ya hice mención en párrafos anteriores para adentrarse al pensamiento del profesor, mediante la investigación biográfica-narrativa, la principal fuente de información es el propio relato del profesor-informante, y la entrevista en profundidad es una de las principales formas para recolectar esos relatos cargados de significados abstractos de su mundo social. Desde la posición de Taylor & Bogdan (1987) la entrevista en profundidad la entiende como aquellos “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (p.101).

En los encuentros *cara a cara (face to face)*, entre el investigador cualitativo y el entrevistado-informante, el primero debe observar ciertos principios para garantizar la comprensión de los múltiples significados de la realidad del segundo. En primer lugar Taylor & Bogdan (1987) recomiendan seguir un “modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas” (p.101), es decir el papel del entrevistador, más que solo hacer preguntas, consiste en estar atento a los significantes del relato del entrevistado para profundizarlas o bien reorientar la conversación, para Serrano (2015) el prestar atención o escuchar al entrevistado se llama *atención flotante*. En el caso del entrevistado debe asumirse como narrador y no un sujeto que ofrezca respuestas de manera mecánica.

De acuerdo al rol del entrevistado en la conversación entre iguales Kaiser (1994) nos recuerda precisamente que el informante es un sujeto narrador de sus vivencias, experiencias o perspectivas y no solo un objeto de estudio, esta es otro de los principios a observar por el entrevistador cualitativo. Asimismo en la entrevista el informante debe narrar de manera libre sin la intervención valorativa del investigador, pues este último se le concede “solamente un papel más bien receptivo, en ningún caso uno de carácter autoritario-directivo. Él puede informarse, puede pedir

explicaciones en el caso que no haya comprendido una expresión del narrador...pero en ningún caso ofrecer por su parte interpretaciones” (Kaiser, 1994, p.82).

Por otro lado, existen variadas formas para realizar y analizar las entrevistas, sin embargo con base en las aportaciones metodológicas de Serrano (2015); Taylor & Bogdan (1987) y de Kaiser (1994) identifico al menos cuatro etapas en el trabajo con las entrevistas, las etapas no son una regla general más bien se adecuan de acuerdo a las necesidades del investigador y el tema a investigar. Las etapas, que se explican más abajo, fueron las orientaciones que guiaron el proceso de entrevista con las y los profesores-informantes de los Bachilleratos Integrales Comunitarios.

### **Etapa I Diseño de la entrevista**

Consiste en planificar la entrevista para evitar la divagación al momento de estar frente a frente con los informantes; además de basarse en las nociones teóricas de la investigación cualitativa biográfica-narrativa, en la planeación de una entrevista a profundidad debe considerarse lo siguiente:

- Seleccionar a los informantes de acuerdo al tema o problema a investigar, en el plano educativo se considera al profesorado, los directivos, el estudiantado, padres y madres de familia o bien las autoridades educativas.
- Establecer *los propósitos* que persigue la entrevista.
- Elaborar las *preguntas base*. Estas preguntas de ninguna manera son camisa de fuerza al momento de la entrevista sino debe servir para orientar la conversación y no perder de vista los propósitos perseguidos. Para su elaboración, sugiere Serrano (2015) es necesario hacer un “mapeo” que permita desglosar las preguntas centrales en subtemas o en preguntas específicas, todo subordinado al tema principal.
- El investigador agenda la cita con los informantes para llevar a cabo la conversación, pues es importante respetar el tiempo del entrevistado.

## **Etapa II Aplicación o momento de la entrevista**

En esta etapa es donde se establece la relación cara a cara entre el entrevistador y el entrevistado-informante, para ello se debe seguir algunas recomendaciones:

- Tener un primer acercamiento con los informantes en aras de crear lazos de cordialidad, empatía y confianza. Esto es, el entrevistador debe tratar de “establecer *rapport* con los informantes, formula inicialmente preguntas no directivas y aprende lo que es importante para los informantes antes de enfocar los intereses de la investigación” (Taylor & Bogdan, 1987, p.101).
- Explicar a nuestros informantes los *motivos de la entrevista*.
- Plantear la *consigna* la cual es una especie de “trato o acuerdo” donde el investigador deja claro que la palabra es del informante y éste (investigador) se reserva a la atención flotante.
- El entrevistador plantea la *pregunta base* y asume su papel de escucha o hacer uso de la atención flotante para seguir el acto discursivo (narración) del informante y captar los significantes del relato.
- Plantear las *preguntas particulares*. Estas preguntas surgen al momento de la entrevista y se elaboran a partir de los *significantes* que establece el informante en la narrativa. “Surgen como duda, aclaración, o extensión del contenido en el momento de la relación *face to face*. (Serrano, 2015, p.279).

## **Etapa III Análisis de entrevistas**

Una vez aplicada la entrevista la tarea del investigador es trabajar con los datos o material empírico recogido de la voz de los informantes, se hace el proceso de *transcripción-análisis* aplicando la interpretación para su posterior comunicación mediante el informe de resultados.

- Las entrevistas, grabadas preferentemente, se transcriben en su totalidad respetando las muletillas, énfasis, silencios o pausas de los informantes pues también tratan de comunicar algo en el relato.
- Se comienza con el análisis del discurso narrativo del informante buscando los temas principales en los relatos, a decir de Serrano (2015) el investigador trata de responder la pregunta ¿De qué habla? y éste origina la categoría.
- Por otro lado el investigador debe revisar los referentes teóricos para la comprensión de lo que el informante habla.
- Se enlista todos los temas y se inicia con el desarrollo de categorías para describirlas e interpretar los significados vertidos en los relatos obtenidas por medio de la entrevista en profundidad o entrevistas centradas en la narración.

#### **Etapas IV Comunicación de los resultados**

Finalmente, el investigador da a conocer los resultados de la investigación, una estructura narrativa basada en la voz de los actores, en este caso, educativos que permiten por un lado ampliar los conocimientos sobre las prácticas institucionales o bien para “impulsar cambios en las prácticas de formación en los docentes” (Huchim y Reyes, 2013, p.10).

## CAPÍTULO II. EL CONTEXTO COMUNITARIO, INSTITUCIONAL Y CURRICULAR

**E**n el capítulo anterior expuse la intención de indagar el ideal de los programas de estudio de Historia de México I y el pensamiento del profesor en torno a la enseñanza de la historia en el BIC, ello mediante el análisis curricular y la entrevista en profundidad. Es preciso mencionar que los Bachilleratos Integrales Comunitarios y por ende el profesorado se desenvuelven en contextos específicos, me refiero a los pueblos originarios de Oaxaca. Estas comunidades se caracterizan por tener un modo de vida distinta a la urbana, desde la mirada antropológica la esencia de las comunidades se le conoce como *comunalidad* y desde la perspectiva del derecho los *usos y costumbres*, por ello al hablar del modelo educativo y de sus profesores se hace imprescindible explicitar, de igual modo, el contexto cultural; es este el objeto del presente capítulo.

De este modo, para hacer referencia a la comunalidad de los pueblos originarios retomo como ejemplo la comunidad donde ese ubica el Bachillerato Integral Comunitario No. 19, institución en el cual fui profesor de historia hasta antes de ingresar a la Maestría. Si bien cada comunidad tiene particularidades, como en algunas prácticas tradicionales o la lengua, no dejan de ser una comunidad con orígenes prehispánicos y con características comunales. Todos presentan, en mayor o menor grado, las mismas problemáticas y además comparten los principales elementos comunales: El territorio, el trabajo colectivo, el poder político comunal, la asamblea comunitaria, los ritos y ceremonias.



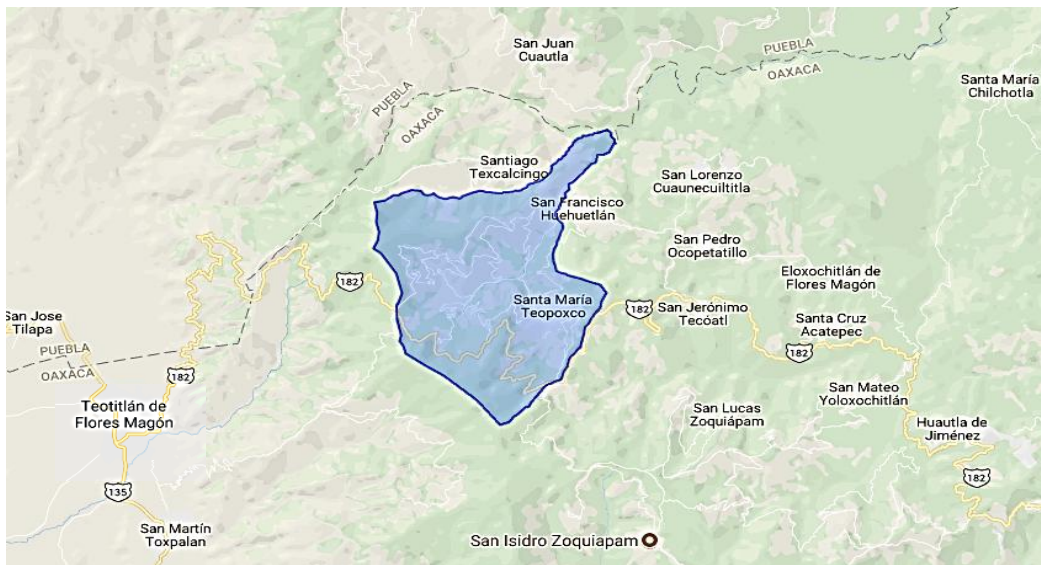
## 2.1 El contexto comunitario: El caso de Santa María Teopoxco

El municipio de Santa María Teopoxco se localiza en las coordenadas 18° 09' latitud norte y 96° 57' longitud oeste, se encuentra enclavado en la sierra mazateca a una altitud aproximada de 1,820 Metros Sobre el Nivel del Mar (msnm) en la región cañada del estado de Oaxaca y pertenece al distrito de Teotitlán de Flores Magón. Toponímicamente Teopoxco (tepocho) deriva del náhuatl, *opoch* significa mano izquierda y *Teotl* es equivalente a Dios, por tanto en la versión contemporánea *Teopocho* significa *A la izquierda de Dios* y con el proceso de evangelización se le añadió el nombre de *Santa María* en honor a virgen de la asunción.

Sin embargo, de acuerdo con las raíces etimológicas *Teopochco* puede tener otro significado, “Poxtli simbólicamente identificaría el término “barriga” o “vientre”, que vinculado al termino *teotl* “dios” (sol- *huitzilopxtli*), permitiría hipotéticamente señalar que Teopoxco identificaría el espacio – (barriga- vientre) “donde se guarda el sol”- “se oculta el sol” (Durand, 1997, p.80). Esta doble concepción etimológica se diferencia de la raíz *teotl*; por un lado, los pobladores identifican a Dios como la deidad cristiana, pero también puede estar relacionado con el sol, el dios Huitzilopochtli de los antiguos náhuatl.

El municipio es de origen náhuatl y forma parte del mosaico cultural y lingüístico de Oaxaca y también del vecino estado de Puebla. Lingüísticamente, y en la actualidad en el área comercial, encuentra relación con el Valle de Tehuacán Puebla, donde se encuentran asentados también otros grupos nahuas. La vía de comunicación principal es carretera federal 182 Teotitlán- Huautla que atraviesa por las faldas montañosas del municipio el cual permite el transito hacia Huautla de Jiménez o bien por el suroeste hacia Teotitlán que conecta con el estado de Puebla y la ciudad de Oaxaca cuya distancia es aproximadamente de unos 223 kilómetros.

En el siguiente mapa se puede observar sus límites territoriales en el cual están implícitos también sus límites culturales y lingüísticos:



Mapa 1. Fuente: <http://www.heraldo.com.mx/oaxaca/santa-maria-teopoxco/mapa/>

Al norte limita con los pueblos náhuatl de Santiago Texcalcingo Oaxaca y Santa María Coyomeapan Puebla; al noreste y oriente se encuentra la frontera cultural entre el área náhuatl y los pueblos mazatecos de la cañada oaxaqueña, en específico con los municipios de San Francisco Huehuetlán y San Jerónimo Tecóatl; por el sur, su demarcación territorial encuentra relación con San Martín Toxpalan y al poniente limita con las comunidades náhuatl de Cerro Verde y Vigastepec pertenecientes al municipio de Teotitlán de Flores Magón. De hecho, Teopoxco ha mantenido una relación histórica desde la época prehispánica con Teotitlán.

### 2.1.1 Historia

Contrario a lo que se piensa, los nahuas del sur de Puebla y de Veracruz, así como los nahuas del norte de Oaxaca, entre ellas Teopoxco, no descendieron de los aztecas asentadas en el Valle de México sino de las migraciones *toltecas* y *nonualcas* procedentes de *Tula*, en el actual estado de Hidalgo. Las investigaciones de Durand (2009) ofrecen un panorama amplio de la historia de Teopoxco (1400

hasta 1982). Sus conclusiones destacan que Teopoxco encuentra sus orígenes con la migración de los *chichimecas-nonualcas* quienes llegaron al valle de Tehuacán y Teotitlán entre los siglos XII y XV; Xelhua, conquistador *nonualca* fundó el centro ceremonial de Teocan (Tehuacán), Cuzcatlan (Coxcatlán) y Teutitlan (Teotitlán). En los siguientes mapas se observan las rutas migratorias de *nonualcas* al sur de Puebla y norte de Oaxaca y los tres centros ceremoniales fundados por Xelhua.



Mapa 2. Elaboración propia



Mapa 3. Elaboración propia

Los asentamientos *nonualcas* no solo quedaron en el valle de Tehuacán sino se asentaron en las partes serranas de Puebla y Oaxaca (hoy zona náhuatl). Desde entonces Teopoxco fue sujeto tributario del señorío de Teotitlán pues este “fue un centro ceremonial de importancia, mientras que *Teopoxco*, *Tecoatl*, *Nanahuatipac*, *Nextepepec*, etcétera, fueron *calputines* [barrios] que dependieron de dicho centro en el periodo aproximado de 1200 hasta 1400, en virtud de la influencia que durante el siglo XVI ejerció el dominio Mexica” (Durand, 2009, p. 55). [Ver mapa 4]. Dicha área geográfica también fue un corredor estratégico para los españoles que ligó a la ciudad de México con el Papaloapan, el sureste mexicano y Centroamérica.

Otro dato importante encontrado por Durand es la existencia de un manuscrito titulado *Relación Geográfica de Teutitlán* con fecha 15 de septiembre de 1581, mandado a elaborar por Felipe II para conocer la zona de Teotitlán, es el primer documento que da cuenta de la existencia del pueblo de *Teopochco*. Otra fuente

citada por el mismo Durand es el libro de Kirchoff *Historia Tolteca-Chichimeca*, en ella “se refiere a la ubicación *nonualca* en Apozolco y Teotitlán; en cuyo caso el primer poblado podría corresponder al antecesor del hoy Teopoxco” (Durand, 2009, p.86). El mapa 5 señala la ubicación de Apozolco en la actual Santa María Teopoxco.



Mapa 4. Elaboración propia



Mapa 5. Elaboración propia

Aunque no conoce con certeza la fundación de Teopoxco, lo que si revelan las investigaciones es su origen desde el siglo XIII y su relación muy cercana con Teotitlán. Así también, existen posiciones encontradas sobre el sometimiento o no del territorio de Teotitlán (y Teopoxco) por la expansión Mexica en 1458; la coincidencia investigativa es la presencia segura de los Mexicas en la región. Los vínculos entre los *nonualcas* y los mexicas abre la hipótesis de que las poblaciones como Teopoxco, Tecoaíl o Mazatlán se hayan originado durante esta época (Durand, 2009). Sin duda alguna, Teopoxco se fundó antes de la llegada de los españoles.

Los asentamientos prehispánicos explican la actual frontera del área náhuatl tanto de Puebla como de Oaxaca con la zona mazateca, a pesar de existir ese límite cultural permeó la influencia náhuatl en la zona y se nota con las toponimias de los lugares mazatecos, muchos derivan de la lengua náhuatl, ejemplo de ello son Tecoaíl (Serpiente de piedra), Mazatlán (lugar de venados), Cuaunecuiltitla (lugar entre cuajinicuiles), Zoquiapan (lugar lodoso), o Huehuetlán (tierra de viejos). Esta

influencia tuvo lugar, tal vez, cuando llegaron los Mexicas al valle de Tehuacán y la zona de Teotitlán puesto que la región mazateca era el paso hacia el Papaloapan; de la misma manera fue el paso e influencia de los españoles pues muchos templos católicos de la zona datan del siglo XVI, incluyendo la de Teopoxco.

Como ya mencioné, el nombre de *Teopochco* apareció con mayor claridad después de la conquista española. Posterior a ello, su historia conocida está relacionada con la legalización de sus bienes territoriales y en cuanto a su condición administrativa – política establecida después de la independencia de México, desde siempre muy relacionada con Teotitlán del camino (hoy Teotitlán de Flores Magón). En primer momento, con la llegada de los conquistadores españoles cambiaron las divisiones territoriales, establecieron las divisiones eclesiásticas y las administrativas –judiciales, por ello se identificó a San Miguel Teutitlan del Camino Real como cabecera de corregimiento y Santa María Teopochco como uno de sus barrios.

La investigación histórica de Durand (2009) da cuenta de las repercusiones provocadas por las epidemias que azotaron a la región de Teotitlán a finales del siglo XVI, además de las guerras de conquista y el trabajo forzado, las epidemias provocaron un grave descenso de la población indígena, ello propició el abandono de los campos de cultivo, escasez de alimentos y varias hambrunas, ante esta situación el gobierno virreinal reagrupó las comunidades indígenas que habían quedado dispersos en congregaciones o nuevas comunidades. En el caso de Teopoxco no se conoce con exactitud si tuvo afectación demográfica derivada de las epidemias.

No obstante, la tradición oral habla sobre una terrible epidemia lo cual provocó la llegada de personas procedentes de Veracruz a repoblar el territorio, Durand afirma que Teopoxco no fue parte de la política de reacomodo poblacional por el gobierno Virreinal y su población oscilaba para 1689 entre los 50 y 80 tributarios, ya para 1725 ascendieron a 260 tributarios. La misma tradición oral especifica que los primeros asentamientos se dieron en el paraje denominado recibimiento o *ixtlahuac* donde además se encontraba el primer templo católico el cual fue destruido por la

crecida del río, esta versión se confirma con la investigación de Durand mediante el documento colonial *Relación Geográfica de Teutilán de 1581*.

Por otro lado, tampoco se sabe si existió asentamiento española en el territorio de Teopoxco; siguiendo a Durand, el pueblo fue afectado por la explotación e invasión de las aéreas rurales para el pastoreo de ganado menor, en específico se habla de un terrateniente español llamado Miguel Gutiérrez Coronel quien introdujo ganado caprino y bovino, además de que sus peones realizaron talas de árboles de manera indebida y el robo de maíz propiedad de los habitantes nahuas. Ello motivó al pueblo de Santa María Teopoxco junto con otros pueblos a levantar una demanda ante los tribunales virreinales y en consecuencia a solicitar la legalización de sus tierras comunales heredadas por sus antepasados.

El gobierno virreinal *reconoció y legalizo los bienes patrimoniales* al pueblo, “el 31 de marzo de 1724 se emitió Cedula Real que reconoció los derechos agrarios de Teopoxco” (Durand, 2009, p. 116). Asimismo en 1725 el gobierno Virreinal por conducto del partido de *Cuicatlán* le otorgó al pueblo la categoría política de *Republica de Indios* y con ello poseía cierta autonomía y un gobierno propio conformado principalmente por un gobernador, un Alcalde primero y un Alcalde segundo, todos de origen indígena. Lo curioso es que el Gobernador Alcalde de la Republica de Indios del Pueblo de Teopoxco quien solicitó la legalización de los bienes comunales llevaba por nombre Lucas Franco, parece indicar entonces la existencia en el pueblo de españoles.

Con la división en intendencias de la Nueva España vigente entre 1786 y 1821, la intendencia de Oaxaca quedó dividida en dieciséis Alcaldías Mayores, Teopoxco perdió su categoría política de *República de Indios* para formar parte de la Alcaldía Mayor de Teotitlán del Camino; esta reconfiguración política virreinal sería el antecedente del vínculo actual de Teopoxco con Teotitlán como cabecera de distrito. En el siglo XIX después de la independencia del país, la constitución política del estado de Oaxaca de 1825 le otorgó a Teopoxco el carácter de municipio y se le

reconoció a un alcalde y un regidor, además formó parte del distrito de Teotitlán. La siguiente imagen representa el sello oficial utilizada desde 1825 hasta 1917.



**Imagen 1.** Fotografía tomada en la presentación de los primeros informes de investigación por Carlos H. Durand, BIC 19, 2007.

El informe demográfico recuperado por Durand revela la existencia de apenas 274 habitantes de la municipalidad de Teopoxco en 1832, esto habla del nulo crecimiento de la población en un siglo, es decir en 1725 se contaban tan solo 260 tributarios, aunque para el año de 1883 el municipio ya contaba con 1,245 habitantes; ello corrobora la tradición oral al señalar una baja densidad de población del municipio a mediados del siglo XX, en cierta medida dicho fenómeno demográfico explica la alta marginalidad en el que ha vivido el municipio en las últimas décadas, a pesar de la gran evolución poblacional en la actualidad.

No obstante, después de la constitución del Estado Mexicano durante el siglo XIX no fue fácil conservar las propiedades territoriales de las comunidades indígenas, debido a la *Ley de Desamortización de 1856* promulgada por los liberales como Juárez y Lerdo de Tejada se pretendió desaparecer los bienes comunales y convertir al país en propiedad privada, además con la *Ley sobre tierras ociosas y baldías* de 1873, tuvo mayor impacto sobre dichos bienes comunales. “Por Tanto requirieron al gobierno Porfirista la compulsión o reconocimiento de sus títulos virreinales (Cédulas Reales) dentro de estos se ubicó el caso de Santa María

Teopoxco” (Durand, 2009, p. 129), en 1887 se ratificó el régimen patrimonial (o los títulos de propiedad) del municipio de Teopoxco.

Durante la revolución mexicana no se precisa si los habitantes de Teopoxco participaron directamente en la lucha armada, los habitantes simpatizaron con el Magonismo y el Zapatismo, sus demandas no fueron agrarias sino por la explotación de la fuerza de trabajo en las fincas ubicadas en la zona de Teotitlán o por la inequidad del intercambio comercial realizada en los mercados de Huehuetlán, Huautla o Teotitlán. (Durand, 2009). En este acontecimiento social la gente explica el paso de las fuerzas revolucionarias por la región, incluso se daba el saqueo de productos alimenticios y obligaban a las personas a proporcionar alimentos a los revolucionarios, por ello muchos enterraban sus monedas o se escondían en las partes arboladas, no obstante se carece registro de dicha memoria oral.

En el plano político, en 1917 se decretó una nueva ley de división del estado de Oaxaca y este se dividió en departamentos municipales, con ello Teopoxco perdió su categoría de municipio y formó parte de la municipalidad de Teotitlán hasta 1982. En pleno siglo XX, el *Comisariado de Bienes Comunales* jugó un papel esencial en la defensa de sus bienes comunales y la conformación del hoy municipio de Teopoxco, en primer lugar destaca su participación con otras autoridades de la zona para la gestión de la construcción de la carretera 182 que une Teotitlán con Huautla, como afirma Durand la iniciativa surgió desde 1921, el congreso local lo turnó hasta 1938 al congreso federal y, finalmente su construcción inició hasta la década de los sesenta.

La gente que oscila entre los cincuenta y sesenta años todavía guarda los recuerdos de las ocho horas de camino con rumbo a Teotitlán para abastecerse de sus necesidades básicas, prácticamente el pueblo estaba incomunicado y utilizaban los animales de carga para practicar el comercio con la zona. Después del largo camino, la opción de transporte que existía para salir a la ciudad de Oaxaca o México era el ferrocarril que unía Puebla con Oaxaca cuyas estaciones estaban en las



afueras del pueblo de Teotitlán. Esta condición explica, también, el grado de marginación social del municipio.

En segundo lugar, con las reformas al Código Agrario hechas por el presidente Lázaro Cárdenas, a través del Comisariado de Bienes Comunales Teopoxco nuevamente buscó el reconocimiento y titulación de sus bienes comunales; en 1946 la dirección de paleografía reconoció la legitimación y autenticidad de los títulos de propiedad expedidas en la época virreinal y confirmadas durante el Porfiriato, sin embargo debido al conflicto territorial presentado con el pueblo de Huehuetlán “fue publicada la solicitud de manera formal en el periódico oficial del estado de Oaxaca el 8 de marzo de 1976 y, en el año de 1982, siendo presidente Miguel de la Madrid, le fueron titulados y confirmados sus bienes comunales al poblado náhuatl de Santa María Teopoxco” (Durand, 2009, p.147) y nuevamente adquirió su carácter de municipio que perdura hasta nuestros tiempos actuales.

### **2.1.2 Sociodemografía de Santa María Teopoxco**

El municipio cuenta con un total de 4,651 habitantes, de los cuales el 53% son mujeres y el 47% hombres (INEGI, 2010) y representa el 0.1% de la población total del estado. La mayoría de población es bilingüe, en mayor medida hablan la lengua náhuatl y el castellano. De acuerdo con el *Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social* (CONEVAL) en Teopoxco existen 974 viviendas habitadas; 19 escuelas de nivel básico y 2 instituciones de educación media superior, por ello el grado promedio de escolaridad de la población de 15 años y más es de 4.4 frente al 6.9 de promedio de escolaridad del estado y del 9.2 del promedio nacional.

Por otro lado, la cobertura de los servicios de salud pública alcanza sólo un 23.7 % de la población total, es decir el 76.3% equivalente a 3,291 personas no tienen acceso a los servicios de salud (CONEVAL, 2010). Teopoxco cuenta con dos unidades médicas y en cada localidad están habilitadas las Casas de Salud dependientes del Instituto Mexicano del Seguro Social o de la Secretaria de Salud.

En cuanto a otros servicios, un 95 % de los hogares dispone del servicio de energía eléctrica, asimismo del servicio agua potable y se carece de una red de drenaje.

En materia de telecomunicaciones destaca la red de telefonía rural; en cada localidad existe una caseta telefónica, los habitantes del centro del municipio cuentan con el servicio de teléfono particular. Referente a televisión abierta en algunas zonas captan la señal de las televisoras nacionales, en el último diagnóstico realizado por los estudiantes y profesores del Bachillerato Integral Comunitario se observó el uso del servicio de televisión de paga en el centro del municipio. También se cuenta con una red de caminos de terracería que comunican la mayoría de barrios con la cabecera y la agencia municipal, sin embargo hay carencia de servicio de transporte público, las personas que cuenta con vehículos particulares otorgan el servicio y los costos oscilan entre los \$50.00 hasta los \$120.00 pesos dentro del municipio y de \$300.00 a \$600.00 para el servicio foráneo.

Según el Consejo Nacional de Población (CONAPO) hasta 2010 el municipio, como toda la zona mazateca, se encontraba en un índice de marginación muy alta. El CONEVAL (2010) reportó que el 91.6% de la población se encontraba en situación de pobreza, el 25.6 % en pobreza moderada y el 66% en pobreza extrema; dicha marginación se debe por la baja escolaridad, la escasez de los servicios básicos, las personas habitan en viviendas con piso de tierra, hay mala alimentación, no hay acceso a los servicios de salud; además los campesinos, quienes representa un 80% de la población, perciben por una jornada laboral un salario mínimo.

Lo anterior conlleva al fenómeno de migración, las principales ciudades a las que migra la población de Teopoxco son la Ciudad de México, Tehuacán en el estado de Puebla, en menor número a la capital del estado y a los Estados Unidos. En la década de los ochenta los hombres son los que más migraban y lo hacían de manera temporal, en la actualidad migran en igual número hombres y mujeres. Las actividades laborales de las nahuas en las ciudades son diversas, destacan en el

ramo de la construcción, ayudantes, empleados en el ramo comercial y por lo regular las mujeres se emplean en los trabajos domésticos.

Basado en los trabajos escolares del BIC 19 de 2011, se encontró que la mayor parte de la población (el 70%) profesa la religión católica, mientras que el resto practican otras ramas de cristianismo, sobre todo existe el grupo cristiano de los peregrinos (18%) y los Testigos de Jehová (9%) y el resto otros grupos religiosos. La iglesia más antigua es el templo católico, data del siglo XIX y posteriormente se construyó la iglesia de la agencia municipal, así mismo destacan dos templos de “Los peregrinos” y en el resto de las localidades existen los otros centros religiosos.

Históricamente no se conoce la existencia de algún centro ceremonial dedicada a otras deidades. La única relación religiosa es con el cerro pelón pero es basada en el cristianismo, esta situación confirma la hipótesis de que la comunidad fue habitada poco antes de la llegada de los españoles y por tanto sus habitantes recibieron influencia temprana del proceso de evangelización a finales del siglo XVI. En la actualidad han llegado grupos religiosos cristianos, impulsados por el Instituto Lingüístico de Verano quienes han se han dedicado al rescate de la lengua náhuatl.

## **2.2 Sistema cultural: Aspecto territorial, económico, político y simbólico**

La comunidad de Teopoxco, como todos los pueblos indígenas de Oaxaca y del país, tiene sus propias formas de organización cultural donde está implícito su territorio, su organización política y económica, además de su pensamiento acerca del mundo y sus conocimientos, heredada desde la época prehispánica. Dentro del sistema jurídico nacional y local dicha organización social indígena se conoce como “usos y costumbres” y desde la mirada de los antropólogos locales (Maldonado, Rendón, Díaz y Regino, 2010) prefieren nombrarlo con el término “Comunalidad”.

No es aquí el espacio para hacer una discusión sobre estas miradas pero sí dejar claro las acepciones de cada uno y nuestra posición para explicar el sistema

cultural de Santa María Teopoxco. Los “usos y costumbres” surgió dentro de la legislación del Estado para reconocer los modos de reproducción social, cultural, política y económica de los pueblos. Usos y costumbres, por tanto, alude a todas aquellas prácticas de antaño y que se convirtieron en una costumbre sin estar escrito, por ello también figura como *derecho consuetudinario* y hasta cierto punto es un sistema diferente al derecho positivo que rige el país.

Técnicamente el término comprende otros elementos culturales como la medicina tradicional, las fiestas, los ritos, los modos de producción artesanal y agrícola, no obstante sus críticos aseguran que dicho término aun es limitado, por lo regular se da peso solo al reconocimiento a las formas de organización política para la elección de sus autoridades, el sistema de cargos y otras comisiones a través de la asamblea comunitaria. Y sobre todo, existe un rechazo intelectual porque se considera una imposición y una mirada desde afuera para acercarse a los “otros”.

La *comunalidad* no es una teoría sino es una forma de vida dentro de la comunidad, en sí es una práctica familiar y colectiva por encima de lo individual. Así, el termino explica los modos de vida comunal de los pueblos indígenas practicadas históricamente. A través de la práctica comunal los habitantes forman parte de la colectividad, la única manera de vivir en comunidad es la participación social, de lo contrario la comunidad destierra o el mismo individuo lo hace; por ello lo colectivo, lo comunal o la complementariedad son elementos indispensables de la comunidad.

Por lo mismo, quienes se niegan al trabajo comunal mediante el tequio o la ayuda mutua interfamiliar, o rechazar los cargos en que son nombrados o dejan de asistir a las fiestas están expresando que no desea ser o sentirse parte de la comunidad, y por ello llegan a perder sus derechos e incluso a ser expulsados. Se puede llegar a ser monolingüe en español, no usar la vestimenta tradicional, dejar de practicar rituales, pero no se puede dejar de servir a la comunidad. (Maldonado, 2010, p.11)

El acogimiento de este término se da porque es la manera como los pueblos indígenas se miran, a diferencia de los usos y costumbres; sus cultivadores señalan

que la práctica de la vida comunal significa resistencia en contra del despojo agrario, de la dominación e imposición ideológica, política y económica, hasta cierto permite la autonomía de los pueblos indígenas. “La agresión más común es el individualismo; la fractura de la comunidad, impulsada por algunas sectas religiosas y por los partidos políticos” (Maldonado, 2010, p.16), e incluso la escuela oficial y porque no la enseñanza de la historia única y homogénea es parte de la agresión a lo comunal.

Los antropólogos (Maldonado, Díaz, Rendón y Regino, 2010) coinciden en señalar al menos seis *elementos fundamentales* de la comunalidad: El territorio o espacio comunal; el trabajo colectivo (tequios o faenas); el poder político comunal que incluye el sistema de cargos; la fiesta comunal; la asamblea, los ritos y ceremonias. Por su parte, Rendón (2010) identifica otras dos categorías de la vida comunal; la primera las llama *elementos auxiliares* y está compuesta por el derecho tradicional, la educación tradicional o comunitaria, la lengua indígena y, la cosmovisión; la segunda categoría son los *elementos complementarios*, los cuales está relacionados con la vida económica, está compuesta por la milpa, la cría de animales, las artesanías, los oficios y servicios comunitarios, entre otros.

### **2.2.1 El territorio: Características geográficas**

Con estas premisas de la comunalidad entenderemos el sistema cultural actual del municipio de Teopoxco. Como punto de partida se encuentra su territorio; desde el punto de vista comunal, el territorio de Teopoxco todavía sigue siendo el espacio geográfico como la madre tierra, aquella que alimenta y es el seno la vida familiar y social, así mismo aún persiste en las personas adultas la condición espiritual, la relación de la madre tierra con la vida humana. Aunque la supuesta modernidad económica del municipio está rompiendo de manera silenciosa la idea de la madre tierra y la espiritualidad.

Geográficamente el municipio cuenta con una extensión territorial de 37. 69 kilómetros cuadrados y se encuentra bajo el régimen comunal, no obstante a través

del *Programa de Certificación de Derechos Ejidales y Titulación de Solares* (PROCEDE) el gobierno federal entregó a los habitantes sus títulos de propiedad y certificados parcelarios, el área de los terrenos comunales sigue siendo administrado por el *Comisariado de Bienes Comunales* y en asambleas de comuneros se determinan el uso de dichas tierras. Se observa ya un proceso de individualización de la tierra comunal, que fue defendido por sus habitantes desde la época colonial.

El relieve de nuestro espacio territorial se caracteriza por la presencia de montañas que rodean a la población, por su lado sur se encuentra el *cerro pelón*, en náhuatl *Xitlatsin*, con una altura aproximada de 2,700 msnm; en este cerro, cada tres de Mayo se realiza una misa por el día de la Santa Cruz y desde esta altura se mira con gran facilidad el pico de Orizaba; por su lado norte se ubica la montaña más baja, ahí se asienta la localidad de cerro de las plumas (*ijuitepek*) con una altura de 1500 msnm. Por la orografía, los asentamientos humanos se encuentran en los lomeríos de considerables alturas, así Teopoxco se reconoce dentro de la Topoformas de lomerío de pendientes altas.

La única planicie (*ixtlahuak*) es la parte baja del municipio, es también el cauce del *rio grande*, gran parte de esta zona no está poblada y es donde la historia hace referencia a los primeros asentamientos y la ubicación original del templo católico destruida por las precipitaciones pluviales, la leyenda cuenta que la gente seguía escuchando el sonido de las campanas perdidas justo el medio día; además de ser el lugar de apariciones de seres paranormales. Geográficamente, dichas condiciones del relieve hace difícil la comunicación entre las localidades y con el centro de la población; ello propicia también la dispersión de los 15 barrios y la agencia municipal.

El clima de Teopoxco es Templado-húmedo, en los meses de abril-mayo es cuando se presenta temperaturas altas de hasta 25°C, de junio a septiembre la temporada de lluvia, en otoño es fresco-húmedo y en invierno normalmente se presenta viento frío alcanzando una temperatura de 5°C. El clima delimita las actividades agrícolas, ya que los cultivos son de temporal, en los meses de enero y

febrero se prepara la tierra para que en las primeras lluvias de los meses de marzo-abril se inicien labores del cultivo de maíz, frijol y calabaza. Por otro lado debido a la humedad de los meses de octubre y noviembre se cultiva el chícharo y haba para que en los meses de enero-febrero se inicie la cosecha.

El territorio cuenta con una riqueza hidrográfica, el arroyo principal es el Rio grande o *Weyatl* en náhuatl, este se origina desde el paraje Plan de Guadalupe y atraviesa el municipio hasta desembocar en la presa Miguel Alemán. El rio grande es alimentado por los arroyos de la localidad de Cinco Flores, Tepetitlán, Villa Nueva, Tepec, los Duraznos y San Nicolás. La cascada de Cinco Flores conocido como *la Regadera* se convierte en un atractivo natural en la temporada de lluvias sobre la carretera 182, por lo regular los escurrimientos se originan en las faldas de las montañas y estas son las que abastecen de agua al municipio.

En cuanto a biodiversidad, presenta una gran variedad de flora y fauna. En los terrenos comunales prevalece el *Bosque Mesófilo de Montaña*, por pertenecer a este tipo de ecosistema, podemos encontrar especies de los géneros: Pinus, Abies, Juniperos, Cupressus, Liquidambar y Quercus. La gente de la comunidad ubica algunas especies forestales en la lengua náhuatl, entre ellas el awatl (encino), papalokuawitl (álamo), ilikuawitl (elite), okotsokuawitl (liquidambar), tomakuawitl (madrileña), tenexawatl (encino gris), okotl (ocote), pino, tetsmolawatl y makuilswatl, kuawamatl (cedro), istakakuawitl (encino blanco), tetsmolawatl, árbol de tescmolin, awakuchara (encino rojo), ajwiakuawitl (árbol de olor agradable), etc.

Muchos de los recursos forestales son utilizados por las actividades humanas, sobre todo el encino se utiliza como combustible natural, el elite y liquidámbar lo utilizan para la construcción de casas, mientras que el pino, álamo y ocote son explotados para la elaboración de muebles. Junto con la flora existen algunas especies de fauna silvestre, en peligro de extinción, y reptiles. Los animales silvestres más característicos son tepescuincles, tejones, la ardilla, el conejo, el venado, el tlacuache, el mapache, el zorrillo y el armadillo, además de aves como el

zopilote, el gavilán, las garzas y el animal más temido es el tecolote. En los habitantes de Teopoxco sigue viva la cosmovisión y relación con la naturaleza.

Cuando la gente escucha el canto del tecolote o los gritos de la zorra (*ostotl*) se teme la muerte o las enfermedades incurables; además del correcaminos, estos animales tienen relación con el misterio y lo sobrenatural. Así, los cerros junto con su biodiversidad invitan a escuchar la leyenda de los nahuales, los duendes y los guardianes de las montañas, estos elementos naturales son una conexión entre la naturaleza con la sociedad de Teopoxco. No obstante, ante este misterio de la naturaleza, los animales salvajes como el conejo, la ardilla, el venado o el armadillo eran parte de la alimentación de los no tan antiguos habitantes, incluso el caparazón del armadillo (*tekon*) es una herramienta para llevar los granos en la siembra.

En nuestros tiempos actuales, la riqueza natural del territorio presenta serios problemas, debido a la extracción de árboles para leña, la apertura de caminos en las distintas localidades y por la práctica de la tumba, roza y quema empleado para establecer cultivos está provocando de manera acelerada la deforestación y con ello los problemas de escases de agua y la extinción de los animales silvestres de la zona, con ello también la pérdida de la cosmovisión que conecta el mundo natural con el mundo social. Hasta ahora no exista un programa de reforestación para el rescate de las áreas devastadas.

### **2.2.2 El sistema político comunitario**

En primera instancia, el pueblo cuenta con dos autoridades, por una lado está el presidente municipal que encabeza el ayuntamiento, se apoya de los *Representantes de barrios* y de los *Caracterizados*, integradas por personas que han cumplido todos sus cargos y gozan de buen prestigio y respeto dentro de la comunidad; la segunda autoridad es Comisariado de Bienes Comunales quien se encarga atender los asuntos agrarios relacionada con las tierras de los particulares y la observancia de los terrenos comunales. La organización de municipio de Teopoxco se basa todavía



en el *sistema de cargos* que contempla el ayuntamiento, el comisariado y comités tanto civiles como religiosos.

Hasta antes de 2011, los ciudadanos debían cumplir de manera obligatoria ocho cargos comunitarios y tenían una connotación jerárquica o de escalafón. Es decir, los cargos se recorrían de manera ascendente, de debía empezar por ser topil, comandante de policía, mayordomo, comité, regidor o síndico hasta llegar al cargo de presidente municipal. Los cargos dentro del ayuntamiento y comisariado, hasta la fecha, duran tres años, las otras funciones se cumplen por un año y son gratuitos, se basa en principios como el servicio, la obligatoriedad, la reciprocidad y el prestigio; antes de la reforma constitucional en materia electoral de 2013 sobre la equidad de género, los hombres eran los únicos que ocupaban todos los cargos públicos.

Dichos cargos son un servicio a la comunidad, todos los hombres que viven en el pueblo tiene la obligación de cumplirlas y en reciprocidad la autoridad retribuye al ciudadano mediante el apoyo con los servicios básicos o la expedición de documentos oficiales para asuntos laborales, trámites oficiales o escolares y sobre todo al cumplir los servicios, sobre todo en el ayuntamiento, los ciudadanos obtienen *prestigio* a diferencia de la tradición occidental donde el prestigio se obtiene por la posición económica o por el poder político supeditado por los intereses personales. Por ello, una persona que no desea participar en la comunalidad no es bien visto al pedir ciertos favores al gobierno municipal o comunal.

Muchos tienden a abandonar la comunidad o bien estando fuera se puede colaborar mediante la aportación de las cuotas por los tequios y el cumplimiento de los cargos mediante otras personas; al hacer este último el ciudadano sigue conservando su ciudadanización, todos los derechos sociales y políticos que otorga la comunidad. Desde 1996 el sistema de elección de las autoridades de Teopoxco ha sido mediante el régimen de partidos políticos, sin embargo es una combinación con el sistema político tradicional, la elección del candidato a presidente municipal (del partido oficial) y demás integrantes del cabildo municipal (se toma en cuenta su

trayectoria, servicio y cumplimiento en los cargos comunitarios) se eligen en la asamblea comunitaria y en lo posterior se hacen los actos de proselitismo político.

En el poder político comunal de Teopoxco no han existido cacicazgos pero “existen problemas de la penetración de los partidos políticos, principalmente el oficial. El cual, por el interés de formar una clientela electoral a nivel regional...no vacilan en tergiversar las normas tradicionales de designación de autoridades locales para manipular o violentar la voluntad comunal” (Rendón, 2010, p.38). Desde los noventa el partido oficial ha estado cobijado por el sistema político comunal y las funciones siguen siendo parte del sistema de cargos. Ante esta situación, todavía hasta la fecha los candidatos deben cubrir ciertos requisitos como el prestigio comunitario y el espíritu de servicio a la comunidad.

Para el caso de la elección del Comisario de Bienes también tiene su propia asamblea de comuneros, las elecciones son públicas y no existen mayores requisitos como en la elección de autoridades municipales. Aun, la *asamblea de ciudadanos* sigue siendo la máxima instancia de decisiones; existen la asamblea general y de cada localidad presidida por los Representantes. Asimismo en las asambleas, se toman decisiones sobre los proyectos de infraestructura, acerca del territorio comunal, la designación de otros cargos, el trabajo comunal, los conflictos sociales y los informes de gobierno, todos pueden participar pero las mujeres no han tenido ni voz ni voto; en 2016 por primera vez las mujeres lograron cargos en las regidorías del gobierno municipal y en los comités de las escuelas.

### **2.2.3 El trabajo comunal. Los tequios o faenas**

Los habitantes del territorio de Teopoxco siguen ejerciendo el trabajo comunal (tequios o faenas); la ayuda mutua para la realización de las actividades se realiza en lo familiar y en lo comunitario. En la primera, no se considera como tequio sino es el apoyo familiar en eventos tales como las bodas, en los velorios, en las pedidas de la novia y anteriormente se daba en la siembra del maíz con el llamado mano vuelta, el

espíritu de apoyo es recíproco, vale la pena recordar el dicho “hoy por mí y mañana por ti”. En lo comunitario, esta institución sirve para la construcción de la infraestructura del municipio tales como apertura de caminos, los servicios de luz, agua, la limpieza de los límites territoriales, brechas, limpieza de los caminos de terracería y la limpieza del panteón municipal en vísperas del día de muertos.

#### **2.2.4 Actividades productivas**

La mayor parte de la población se dedica a la agricultura de temporal en mayor porcentaje se cultiva el maíz y frijol, seguido de calabaza, habas, chicharos y frutales. La cosecha está destinada al autoconsumo, los excedentes de chícharo o haba se venden en los mercados regionales de Teotitlán, Huautla o Huehuetlán. A diferencia de otras comunidades del estado, Teopoxco no ejerce sus actividades productivas y económicas de manera comunal, la milpa se cultiva en los terrenos familiares que están bajo el régimen de la pequeña propiedad y cada familia siembra entre 1 a 2 hectáreas de maíz, combinado con el frijol y calabaza.

La producción del maíz se basa en el sistema tradicional, a través de la yunta o la roza, tumba y quema. En el caso de los frutales, las especies más representativas son el durazno, la manzana, el aguacate, la guayaba, la pera y la granada, su producción se da en forma rústica dado que no existe algún manejo agronómico, por ello no representa la generación de ingresos para las familias; por lo regular, mediante el trueque se surten de las frutas de temporada como el mango, el limón, el melón, sandía y chicozapote en el mercado de Teotitlán.

La actividad pecuaria no representa, tampoco, un aporte a la economía familiar, la mayoría de las familias tienen pequeños hatos de ganado bobino, caprino y ovinos, por lo regular el pastoreo se hace en las propias parcelas y estas tareas se les encomienda a las mujeres y a los niños. El ganado bobino sirve para las yuntas, los caprinos y ovinos representan una especie de ahorro, además del aprovechamiento del abono de estos animales para la siembra del maíz en pequeñas

cantidades. Por otro lado, son contadas las familias quienes se dedican a la actividad apícola y piscícola; la producción de miel y de truchas es para su venta familiar y local. También las familias se dedican a la cría de aves (gallinas, pollos y guajolotes) y son fuente de alimentación, tanto de la carne y el huevo.

En menor proporción, destaca la actividad relacionada con la construcción, la carpintería, plomería y la herrería; en el comercio destacan, en su mayoría, las tiendas de abarrotes de tipo familiar en las diversas localidades; en el centro del municipio también destaca el servicio de cocinas económicas, panaderías, renta de internet, copiadoras y casetas telefónicas. Las relaciones comerciales del municipio lo hace con la ciudad de poblana de Tehuacán en la cuestión de abarrotes, el Teotitlán los comerciantes se abastecen de productos perecederos, carnes y lácteos, de Huehuetlán y Huautla se compra el típico pan de burro, el aguardiente y el achiote para la preparación el chilatole.

### **2.2.5 Otros elementos culturales**

La gastronomía de Teopoxco se basa en ingredientes endémicos y regionales, entro los platillos tradicionales más representativos está el chilatole, el mole de camarón y el mole. Los platillos se preparan por temporadas, los dos primeros está relacionada con la siembra de maíz y el mole en las fiestas comunales, familiares y el día de muertos. Otras comidas típicas son la gran variedad de tamales, los quelites y la bebida tradicional es el tepache de panela.

La gente guarda celosamente la música y danza llamada *istak mawisotl* (Blanca alegría) y *xochipitsawak* (flor menudita); el vestuario típico dejó de utilizarse, actualmente mediante actividades escolares se promueve su estudio y uso en eventos culturales, para las mujeres se utiliza la falda de lana, el huipil hecha de manta adornada con listones y el *soyatl* (faja), lo hombres usaban el calzón y camisa de manta, el algodón de lana, los huaraches y el sombrero de palma. Las artesanías

del municipio se basan en la elaboración de las prendas de lana, usadas como vestimenta típica, las mujeres adultas elaboran el algodón, las faldas y los sarapes.

Dentro de los conocimientos culturales de la población, en cuanto a medicina, pervive el uso de una gran variedad de plantas medicinales, el servicio de parteras y los ritos practicados para la cura de las enfermedades de tipo espiritual, entre ellas, dichos ritos son las limpias y el llamamiento. Por otro lado, están las personas que ofrecen sus servicios en cuanto rezadores y embajadores (*huehuejchij*) en la unión conyugal. Finalmente, las fiestas del pueblo se basan en el culto religioso a la Virgen de la Asunción, la fiesta mayor es el 15 de agosto y en ella está implícito el trabajo comunal organizado por la mayordomía y la autoridad municipal; en otras palabras, la celebración se organiza y se disfruta en forma colectiva o comunal.

### **2.3 Modelo Educativo Integral Indígena del Bachillerato Integral Comunitario**

El Bachillerato Integral Comunitario es un subsistema de Educación Media Superior dirigido a los pueblos originarios del estado mexicano de Oaxaca, depende del *Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca* (CSEIIO), surgió en 2001 en el seno de las organizaciones indígenas como propuesta de educación alternativa adaptada a las características culturales y lingüísticas de Oaxaca. El BIC fue cobijado por la educación intercultural, y por las reformas jurídicas en materia de derechos y cultura indígena, tanto nacionales y locales, en específico de la reforma del artículo 2º constitucional en 2001, la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de 2003, así como el reconocimiento de la composición multilingüe y pluricultural en la Constitución Política de Oaxaca.

El documento donde se sintetiza la filosofía del BIC se le denomina *Modelo Educativo Integral Indígena* (MEII). El propósito establecido en el MEII consiste en promover “el respeto a la diversidad cultural, lingüística y étnica... brindando una educación culturalmente pertinente a los estudiantes de los pueblos indígenas que atiende” (CSEIIO, 2005, p.9). Lo anterior se relaciona con los saberes universales

para una formación integral, pertinente al contexto local, nacional y universal. El Modelo promueve el vínculo entre la escuela y la comunidad mediante la relación de los saberes científicos con los locales, la realización de investigación de campo y la ejecución de proyectos comunitarios.

La “educación integral” es parte de la filosofía del MEII y la entiende como el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes que se lleva a cabo en todo momento por medio de problemas. La Misión gira en torno al desarrollo integral de los pueblos indígenas por medio de la formación propedéutica, la formación para el trabajo y el servicio comunitario y la Visión consiste en “fortalecer y fomentar sus tradiciones y costumbres: formas de vida, organización y autonomía... logrando conocimiento universal mediante el uso de las herramientas tecnológicas de nuestra época” (CSEIIO, 2015, p. 12).

*El plan de estudios* está estructurado en tres componentes dirigido hacia la formación integral de los estudiantes indígenas, esta son: básico, propedéutico y componente para el trabajo enfocado al desarrollo comunitario a través de proyectos culturales y productivos en atención a las necesidades y demandas de las comunidades originarias de Oaxaca. Así, en el currículum convergen los saberes locales y los saberes universales, tal es el caso de la enseñanza de la historia. En el actual plan de estudios (ver anexo 1), reformado en 2014, las Unidades de Contenido (asignaturas) de historia se encuentran distribuidas en cuatro cursos y se presentan desde una perspectiva local hacia lo universal.

A partir del segundo semestre los estudiantes cursan el programa de *Historia Local, Regional y Estatal*, en tercer y cuarto semestre *Historia de México I y II* respectivamente, y en quinto se cierra el curso con *México en la Historia Universal*. En la reforma curricular de 2014 los contenidos de Historia fueron adaptados para desarrollar las competencias genéricas y las disciplinares, estas últimas son parte de las ciencias sociales establecidas en la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS); y la formación de competencias interculturales propias del modelo

educativo diseñadas para que el estudiante reconozca la relación igualitaria de la diversidad de culturas, fortalezca sus elementos culturales y comprenda la relación entre los conocimientos científicos y locales.

El proceso educativo se sustenta en el *Sistema de Enseñanza Modular*. Ésta consiste básicamente en una “enseñanza basada en problemas de la realidad denominados *Objetos de Transformación*” (CSEIIO, 2015, p.12), los cuales se definen y trabajan en cada semestre a través de *Problemas ejes* particularizados en *Líneas de investigación* y se abordan de manera interdisciplinaria. En este proceso educativo se pretende que los contenidos de historia contribuyan al aporte de conocimientos disciplinares, al desarrollo de la investigación modular y la puesta en práctica de los conocimientos históricos en la solución de problemas.

En la enseñanza modular el estudiante aprende por problemas y es quien construye su conocimiento, dicho conocimiento gira en torno a problemáticas de la comunidad ya sea en el campo de las ciencias sociales, las experimentales o en el área de vinculación comunitaria; la finalidad es el uso de los conocimientos de las diversas disciplinas para explicar las líneas de investigación. El estudiante es el protagonista de su propio aprendizaje y la labor del asesor (profesor) no se reduce a transmitir conocimientos sino un gestor o facilitador de aprendizajes; planifica el proceso de enseñanza modular y se convierte en vínculo o mediador entre el saber y la formación del estudiante para que construya sus aprendizajes significativos, según el documento *Modelo Educativo Integral Indígena (MEII)* del Bachillerato.

### **2.3.1 El Bachillerato Integral Comunitario de Santa María Teopoxco**

El Bachillerato Integral Comunitario número 19 se fundó en el año 2007 y prestó el servicio educativo en aulas provisionales hasta el 2016 en el centro de la población, actualmente cuenta con instalaciones propias y se ubica a tres kilómetros del centro, en los límites con el municipio de Tecoátl, debido a la orografía del municipio y la distancia, los estudiantes caminan entre media hasta dos horas. El

plantel cuenta con seis salones, aula de medios, dirección, un laboratorio, área de control escolar y baños para hombres y mujeres. En equipo tecnológico, tiene 8 proyectores, 15 computadoras, una pantalla LCD y equipo de sonido.

El BIC atiende a una matrícula de entre 80 a 100 estudiantes, el 80% son oriundos de Teopoxco y el resto son jóvenes hablantes de lengua mazateca con sus propias variantes dialectales provenientes de las rancherías y agencias del municipio de Tecoátl y San Lucas Zoquiapan; el 95% de la población estudiantil es bilingüe y el resto sólo habla español. En cuanto a personal académico y de servicios el BIC está integrado por ocho profesores, el director, el responsable de control escolar, un intendente y velador; además de contar con su comité de padres de familia.

En el caso de los profesores, cada uno atiende una área de conocimiento de acuerdo al plan de estudios (dos profesores de *ciencias sociales y humanidades*, una de *lenguaje y comunicación* junto con *lengua indígena*, dos profesoras del *área escuela y comunidad*, un profesor *informático*, uno del *área físico-matemático* y uno de *ciencias naturales*), en consecuencia se tiene una diversidad de perfiles profesionales, de tal manera que cada profesor atiende entre tres a seis asignaturas en cada semestre. El área de conocimiento con más asignaturas es el de ciencias sociales y humanidades. Asimismo, las academias de profesores a nivel estatal se organizan por áreas de conocimiento y no por asignaturas.

En cuanto a las actividades académicas estudiantes y profesores presentan cada fin de semestre los resultados de sus investigaciones y proyectos productivos. Las presentaciones se hacen frente a la comunidad estudiantil, profesores de otras instituciones escolares, padres de familia y las autoridades locales. Además, el plantel ofrece actividades extraescolares relacionadas con talleres (música, reciclado, manualidades, danza y teatro), actividades deportivas y actividades culturales; dichas actividades están encaminadas para presentarse en los festivales del plantel y en los programas socioculturales de los días cívicos, en específico el 16 de septiembre, 21 de marzo y el 20 de noviembre.



### **CAPITULO III. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE MEXICO EN EL BACHILLERATO INTEGRAL COMUNITARIO VISTA DESDE EL PROGRAMA DE ESTUDIOS**

El programa de estudios es un documento donde se prescribe, fundamentalmente, los aprendizajes esperados, los objetos de aprendizaje aceptados por una comunidad científica o por una sociedad determinada (tradicionalmente conocido como contenidos temáticos), además expresa las acciones metodológicas de enseñanza y aprendizaje a desarrollar por el profesor y el estudiante, así como la propuesta de la evaluación de los aprendizajes; por tanto se convierte en una herramienta del trabajo docente para con el estudiantado. En todo plan y programa de estudios están implícitas las concepciones ideológicas, psicológicas, epistemológicas y pedagógicas del currículum escolar.

En este sentido el programa prescriptivo de Historia de México I, emanado del Modelo educativo Integral Indígena, del BIC refleja determinados propósitos o cierta función social de la historia enseñada; así también está presente una corriente histórica a enseñar y un modelo pedagógico que guía el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia. El subsistema educativo (Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca) del cual depende el Bachillerato Integral Comunitario observa el programa prescriptivo de la siguiente manera:

[Es un documento] muy específico ya que desarrolla de manera puntual temas, subtemas, estrategias y se ancla a aquellos elementos distintivos del enfoque en competencias abordando tres dimensiones, conceptual (saber), procedimental (saber hacer) y actitudinal (saber ser). Aquí se señala lo que el estudiante debe saber, debe hacer y con qué actitud. A su vez este programa incluye un campo donde se especifican la estrategia que se sugiere seguir para cada caso y a ello se suman los instrumentos y productos de evaluación. (CSEIIO, 2015, p.35)

Derivado de lo anterior, en el presente capítulo se responde básicamente las siguientes preguntas derivados del programa de estudios de historia: ¿Cuáles son

los propósitos de la enseñanza de la historia de México? ¿Qué historia se enseña en las comunidades originarias? ¿Cuál es el sustento pedagógico de la enseñanza de la historia? ¿De qué manera reconoce la enseñanza de la historia de México a los pueblos originarios? Las respuestas de dichas preguntas surgieron mediante un *análisis curricular*. Pero, ¿en qué consiste el análisis curricular?

En líneas anteriores mencioné, en este caso, que el programa de estudios es un documento prescriptivo estructurado en distintos elementos que guían el proceso de enseñanza y aprendizaje, entonces el análisis curricular consiste en explorar las partes de esa estructura lógica para identificar relaciones y por supuesto hacer una lectura del contenido. De acuerdo con Serrano (1989) el análisis curricular:

Trata de realizar análisis sobre el trabajo de diseño; es decir, se trata de buscar la lógica de estructuración que se movilizó en la fase de elaboración... es la aventura que busca no la comparación sino el reconocimiento de las formas ya establecida de lo que existe... El análisis curricular en este sentido puede ser una primera fase para llevar a cabo evaluaciones del currículo. (p.313)

Para realizar el análisis curricular se sigue cierto proceso metodológico, desde la posición de Serrano (1989) existen dos fases. La primera consiste en hacer una descripción puntual de la “lógica curricular”, es decir enunciar todas las partes que conforman, en este caso el programa de estudios, con la finalidad de tener una visión completa de sus elementos y además se enuncia la relación que tiene con otros documentos institucionales como las normas, los documentos base o rectores, etc.

La segunda fase del análisis curricular consiste propiamente en el “análisis de la congruencia interna” del documento. El análisis abarca los contenidos del curso, los objetivos o propósitos, el ideal que se tiene sobre el maestro y el estudiante; finalmente las estrategias educativas. No se analiza de manera independiente cada elemento sino se busca la relación que guardan entre ellas, por ejemplo los contenidos con los propósitos o con la bibliografía citada. Estas fases son las que guiaron el análisis curricular del programa de Historia de México I.

### 3.1 Lógica del programa prescriptivo de Historia de México I

El plan de estudios del BIC comprende cuatro cursos de Historia y forman parte del Área de conocimiento de *Ciencias Sociales* y del *Componente básico*, según la estructura del mapa curricular. La Unidad de Contenido (UC) de *Historia de México I* se imparte en el tercer módulo denominado “Ciencia y Comunidad”, previo está la UC de *Historia Local, Regional y Estatal* y en lo posterior están los cursos de *Historia de México II* y *México en la Historia Universal*.

La estructura del programa prescriptivo consta de cuatro apartados. La primera es la caratula de *Identificación*. En ella se hace la presentación general del curso al especificar los datos institucionales; el lugar (área de conocimiento, componente, nombre y número de Módulo) que ocupa la Unidad de Contenido dentro del mapa curricular 2014 y los datos administrativos como el número de créditos, el total de horas y la clave de la Unidad de Contenido.

El segundo apartado presenta los lineamientos generales del curso de Historia de México I. En la primera parte establece la *Relación de la UC con otras Unidades de Contenido*, destaca su relación con *Introducción a las ciencias sociales, Historia local y estatal, Historia de México II, Derechos de los Pueblos Indígenas y México en la Historia Universal*. A continuación especifica las *Aportaciones al perfil de egreso y establece fomentar, durante el curso*, el desarrollo de las competencias genéricas (CG) y disciplinares (CD) establecidas en el Acuerdo secretarial 444, las competencias interculturales (CI) y disciplinares extendidas (CDE) construidas por el subsistema educativo, para ello propone trabajarlo interdisciplinariamente.

Otro lineamiento es el *Propósito general del curso*. El programa propone formar:

Ciudadanas y ciudadanos reflexivos, participativos y conscientes de su ubicación en el tiempo y en el espacio. Que a su vez puedan comprender su realidad actual

producto del pasado reflexivo en sus componentes históricos a partir de hechos en común, los cuales representan acontecimientos nacionales y locales que han marcado el devenir de los siglos XX y XXI. Así también, se busca desarrollar en los estudiantes las competencias que les permitan situar hechos históricos fundamentales, que han tenido lugar en distintas épocas en México, el mundo y su localidad, para reinterpretar su contexto social mediante las narraciones históricas alejadas de una posición maniquea de la misma. (CSEIIO, 2015, p.3).

El siguiente elemento son los *Desempeños* a lograr por el estudiante al concluir el curso de historia, éstas son: la relación de los hechos históricos propios con acontecimientos del exterior; análisis de levantamientos de descontento social; ve el proceso histórico como lucha ideológica y relaciona los hechos históricos con el presente (CSEIIO, 2015). Y por último, como cuarto lineamiento del programa es la *Metodología general del curso*, por un lado destaca trabajar a través del *Sistema Modular* que considera Objetos de Transformación y Líneas de Investigación relacionadas con temas del contexto comunitario; es decir el curso debe ser parte del trabajo de investigación modular para explicar los problemas o temas comunitarios.

Por otro lado plantea observar la metodología a partir de secuencias didácticas, sugerida por la RIEMS. En la secuencia didáctica se debe concretar los contenidos, las estrategias de enseñanza que fomente el trabajo individual y colectivo, así como el uso de materiales creativos, en cuanto las estrategias de aprendizaje sugiere que los estudiantes elaboren, según convenga, resúmenes, esquemas conceptuales, cuadros sinópticos ensayos, historias narradas o cuadros de doble entrada, por ejemplo.

EL tercer aparatado refiere a los Bloques del curso de Historia de México I. Indica tres bloques para ser abordados, el primero se llama “Siglo XVII y la crisis Europea”, el segundo, “La Guerra de Independencia de México” y el tercero, “El liberalismo e intervención Francesa”. En cada bloque se define el propósito, los objetos de aprendizaje (subtemas), las estrategias de enseñanza y aprendizaje, las

competencias a desarrollar, los productos a obtener y finalmente propuestas de instrumentos de evaluación.

Finalmente, el último apartado sugiere un compendio de Bibliografía y fuentes de consulta. Aunque se presenta como bibliografía básica no indican para qué temas deben utilizarse, al parecer son sugerencias para el asesor según el tema que esté abordando. Destaca la siguiente lista de autores y sus obras sugeridas:

- ARNAIZ, Aurora, *Del Estado y su derecho. Estudios políticos. tercera serie. Tomo II*, México, UNAM, 1999.
- CHASSEN-LÓPEZ, Francie, *Oaxaca entre el liberalismo y la revolución. La perspectiva del sur (1867-1911)*, Oaxaca, México, UAMI-UABJO, 2010.
- GALEANO, Eduardo, *Las venas abiertas de América Latina*, México, Siglo XXI, 2002.
- Historia general de México/obra preparada por el centro de Estudios Históricos, México, El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 2002.
- LEYVA, Gustavo, et al., *Independencia y Revolución, presente y futuro*/Gustavo Leyva, Brian Connaughton, Rodrigo Díaz, Néstor Rafael Canclini, Carlos Illades. México: FCE, UAM, 2010.
- VILLORO, Luis, *El proceso ideológico de la revolución de independencia*, México, Fondo de Cultura Económica, 2010.
- SALAMA, Pierre, Valier, Jacques, *Una introducción a la economía política*, México, ERA, 1991.
- UNAM-Siglo XXI/ coord. Jaime Labastida y Rosaura Ruiz.- México: UNAM; Siglo XXI. (2010). Enciclopedia de conocimientos fundamentales: Volumen 3. Historia y Geografía.
- ZINN, Howard, *La otra historia de los Estados Unidos (desde 1492 hasta hoy)*, México, Siglo XXI, 2008. (CSEIIO, 2015, p.10).

### **3.2 Resultados del análisis curricular del programa de Historia de México I**

Basado en el proceso de *Análisis de cursos* (Serrano, 1989) en la siguiente fase se presenta los resultados en cuanto a coherencia entre los temas no solo del curso de Historia de México I sino con los temas de los otros cursos de Historia; en cuanto a la estructura interna de nuestro objeto de análisis se muestra la congruencia de cada bloque con los propósitos específicos, la relación entre los temas históricos con las estrategias de enseñanza y aprendizaje y la bibliografía propuesto en el programa,

asimismo se esboza los resultados de la relación entre los propósitos particulares con el propósito general y con la evaluación del curso de Historia de México I.

### 3.2.1 Acerca de los bloques

**Relación de los bloques con otros cursos de Historia.** Los bloques del curso de *Historia de México I (HM I)* guardan relación secuencial con los cursos de Historia del módulo II y IV. En la siguiente tabla se aprecia la relación entre bloques amoldados al proceso histórico del México ordenado cronológicamente en periodos sucesivos basado en los cambios políticos e ideológicos del devenir histórico nacional.

<b>Cuadro 2. Cursos de Historia (Fuente: CSEIIO, 2015)</b>			
<b>Módulo</b>	<b>Unidad de Contenido</b>	<b>Bloques</b>	<b>Periodos históricos</b>
Módulo II <b>Realidad comunitaria</b>	Historia Local, Regional y Estatal	La Historia como disciplina	
		Oaxaca Periodo Prehispánico	2500 a.C. -1521
		Oaxaca en la conquista y la Colonia	1492 a1810
Módulo III <b>Ciencia y comunidad</b>	Historia de México I	Siglo XVII y la Crisis Económica Europea	Siglo XVII
		La guerra de independencia de México	1700 a1821
		El liberalismo e intervención francesa	1821a1867
Módulo IV <b>Comunidad y recursos</b>	Historia de México II	El Porfiriato y Revolución México	1876 a1917
		Posrevolucionario: La institucionalización del nuevo régimen	1917 a 1940
		México contemporáneo	1940 a 2012

Es de observarse que en el curso de HM I inicia desde la historia del siglo XVII, hay ausencia del llamado periodo prehispánico. El citado periodo prehispánico, la conquista y la época colonial, están propuestos en el curso de *Historia Local, Regional y Estatal (HLR y E)* aunque estos quedan particularizados al estado de Oaxaca. Entonces mirando la historia nacional desde esta perspectiva tradicional en

el curso de Historia de México I se omite el estudio de las culturas prehispánicas o la historia antigua de México, quizá por cuestión de tiempo y por la cantidad de temas en cada UC se omitió y se compensa con su estudio en la UC de HLR y E.

Asimismo en varios bloques de los cursos está inmerso el estudio de un largo proceso histórico, ejemplo de ello se observa en el bloque “Oaxaca en la conquista y la colonia” donde se estudia un periodo de más de cuatro siglos. En apariencia los tres cursos presentan solo tres bloques temáticos sin embargo está implícito en cada uno periodizaciones largas y esto finamente convierte a los cursos de Historia en grandes volúmenes de información histórica y además los periodos históricos están enfocados al ámbito estatal y nacional, a simple vista no muestra relación con la historia local de los contextos comunitarios donde funciona cada Bachillerato.

### **Bloque I Siglo XVII y la Crisis Económica Europea**

<b>Cuadro 3. Propósitos y objetos de aprendizaje (Fuente: CSEIIO, 2015)</b>	
<b>Propósito</b>	En este bloque se proporcionan las causas para identificar la crisis europea, y, a partir de aquí, relacionar la integración económica de la Nueva España como preludio internacional de la revolución de independencia de México.
<b>Objetos de aprendizaje (contenidos)</b>	1.1 El comercio inter-europeo 1.2 El comercio colonial 1.3 Los mercados internos 1.4 Europa en crisis y el siglo XVII novohispano

**Aprendizajes que se pretenden lograr.** Debido al conjunto de temas (objetos e aprendizaje) es viable lograr la identificación de las causas de la “crisis económica europea” y también se puede conseguir que el estudiante relacione dicha crisis con la economía novohispana pero está alejada de establecerlas como antecedentes de la revolución de independencia, no por el lejano siglo XVII sino porque los antecedentes directos, según la historiografía nacional, son de diversas índoles que

ocurrieron a partir del siglo XVIII como las reformas borbónicas, la ilustración, la independencia de las trece colonias o la revolución francesa, entre otras.

En suma, el propósito está centrado en que el estudiante comprenda las causas de la crisis económica europea y no se espera alguna otra acción cognitiva de su parte con la información adquirida. Para confirmar lo dicho, el programa observa los siguientes saberes: con respecto al *saber qué* o saberes conceptuales están orientadas a “identificar” las potencias económicas, el educando debe “comparar y relacionar” el comercio europeo con la Nueva España; *el saber hacer* o conocimientos procedimentales establece la “investigación de la información” en distintas fuentes; por último el *saber ser* o las actitudinales busca favorecer “el interés” para que el estudiante indague sobre el tema histórico.

**Saber histórico de los objetos de aprendizaje.** Los contenidos del bloque I están centradas en el estudio de la *historia económica*, todos los subtemas dirigen su estudio en el “comercio” como una de las ramas de la economía y se relaciona con la crisis de la economía europea y su influencia en la Nueva España durante el siglo XVII. El contexto que abarcan dichos contenidos son el ámbito internacional y nacional, no queda especificada ninguna relación con la economía local de dicha época ni la relación con la situación actual del contexto sociocultural del educando.

**Estrategias de aprendizaje y enseñanza – Bibliografía.** Para la consecución de los propósitos y las competencias del bloque, el programa propone ciertas “*estrategias de aprendizaje*”. Para los estudiantes indica la elaboración de glosarios, un cuadro comparativo, la construcción de argumentos mediante una rejilla de pros y contras, y hacer una “Síntesis de información vertida en un mapa conceptual” (CSEIIO, 2015, pp. 5-6). En esencia, las actividades y estrategias de aprendizaje están centradas en la aprehensión de los *conceptos de primer orden* (conocimientos conceptuales), para Arteaga y Siddartha (2014) “los conceptos de primer orden comprenden los procesos históricos que se han desarrollado a lo largo del tiempo en



diversos espacios sociales y que frecuentemente forman parte de índices más o menos extensos, ubicados en las historias generales” (pp. 124-125).

Dicho de otra manera, las estrategias de aprendizaje –presentadas como saberes procedimentales- están enfocadas a la exploración, análisis y comprensión de los procesos históricos o de la información histórica dada por las fuentes secundarias pero no deja en claro para qué le servirá al estudiante esa información en su vida cotidiana. Por otro lado, dichas estrategias se muestran débiles ante la adquisición, de parte de los estudiantes, de los saberes actitudinales, además no puntualiza una bibliografía específica para el tema histórico por lo cual deja a criterio del profesor la selección de la biografía que le resulte más conveniente. Finalmente, la lógica de las estrategias sugeridas muestra congruencia con el propósito fijado.

## Bloque II La guerra de Independencia de México

<b>Cuadro. 4 Propósitos y objetos de aprendizaje (Fuente: CSEIIO, 2015)</b>	
<b>Propósito</b>	En este bloque mediante la relación del panorama internacional y la integración de España y la Nueva España, se identifica la guerra de independencia de México para reflexionar sus alcances en el ámbito estatal y de la comunidad propia.
<b>Objetos de aprendizaje</b>	2.1 El panorama internacional 2.2 Las reformas borbónicas y la ilustración como antecedentes inmediatos de la independencia. 2.3 La revolución de independencia. 2.4 Oaxaca y mi comunidad en las etapas de la independencia: inicio, organización, resistencia y consumación.

**Aprendizajes que se pretenden lograr.** El propósito es explícito y preciso sobre lo que debe aprender el estudiante, en general precisa comprender los antecedentes y el proceso de la independencia nacional con el plus de reflexionar los impactos en el ámbito estatal y posiblemente en la comunidad o lugar donde vive el estudiante. Por otro lado, hay congruencia entre el propósito planteado con la mayoría del conjunto de *objetos de aprendizaje* establecidos en el bloque aunque en

el tema “El panorama internacional” puede ser un tanto ambiguo, a pesar de estar implícito la situación histórica europea inmediato a la independencia de México sería necesario especificar el lugar y la situación historia al que hace referencia.

**Saber histórico de los objetos de aprendizaje.** Los objetos de aprendizaje “El panorama internacional” y “Las reformas borbónicas y la ilustración como antecedentes inmediatos de la independencia” son saberes de *historia política* e incluso se involucra aspectos económicos de la época; los subtemas “La revolución de independencia” y “Oaxaca y mi comunidad en las etapas de la independencia: inicio, organización, resistencia y consumación” son saberes históricos mayormente político e *historia militar* por la lucha entre los insurgentes y las tropas realistas, a pesar de ser un movimiento con ayuda popular existe muy poca mención sobre la participación de los campesinos, indígenas o las mujeres.

**Estrategias de aprendizaje y enseñanza – Bibliografía.** Las actividades cognitivas precisan que el estudiante “Identifique y relacione”, “identifique y describa”, los factores externos e internos que dieron origen a la “guerra de independencia”; para el aprendizaje de las etapas de dicha guerra se pide la “descripción de ese hecho”. Las actividades procedimentales sugieren un proceso de “análisis”; en lo concerniente a los saberes actitudinales buscan “reflexionar sobre el momento revisado” (CSEIIO, 2015 p.7). Estas actividades, proponen utilizar estrategias de aprendizaje como la investigación documental u oral, los organizadores gráficos, los reportes de lectura, la línea del tiempo, lectura de mapas históricos, etc.

Las estrategias están centradas en el estudiante ya que moviliza sus capacidades para generar su nuevo aprendizaje, en este sentido la tarea del asesor es de guía y generador de ambientes de aprendizajes que propicien la investigación. Las actividades y estrategias cumplen su cometido en el logro del propósito en cuanto a la comprensión del hecho histórico (causas y desarrollo del movimiento de independencia) pero quedan limitadas para llegar a la reflexión sobre “los alcances de la guerra de independencia con el ámbito estatal y de la comunidad propia”, está

conclusión lo fundamento en la estrategia que considera elaborar “organizadores gráficos... para retención de la información” (p.7), es claro que busca sólo la comprensión de la información pero no el uso en la realidad social.

En cuanto a la bibliografía no hay mención específica, esto a pesar de existir en el apartado interesantes autores como Gustavo Leyva, Luis Villoro, el Uruguayo Eduardo Galeano o la historiadora francesa Francie Casse con su obra *Oaxaca entre el liberalismo y la revolución. La perspectiva del sur (1867-1911)*.

### Bloque III Liberalismo e intervención francesa

Cuadro. 5 Propósitos y objetos de aprendizaje (Fuente: CSEIO, 2015)	
<b>Propósito</b>	En este bloque, por medio de las distintas ideologías de conformación de Nación, se comparan entre sí para comprender las posiciones políticas de integración nacional en correlato a la guerra de independencia.
<b>Objetos de aprendizaje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>3.1 Ideologías del siglo XIX: liberal, conservadora y radical.</li> <li>3.2 Proyectos de Nación: Monárquico, Imperial, Republicano.</li> <li>3.3 República Federal y Centralista.</li> <li>3.4 Texas y la invasión Estadounidense</li> <li>3.5 Los liberales y el poder: la constitución de 1857</li> <li>3.6 La oposición conservadora y la guerra de tres años.</li> <li>3.7 La intervención francesa y el segundo imperio.</li> </ul>

**Aprendizajes que se pretenden lograr.** La organización cronológica y lineal de los objetos de aprendizaje (hechos históricos) permite la comparación de las ideologías de los grupos políticos (conservadores y liberales) quienes buscaban la conformación de la nación e incluso permite comprender las consecuencias de las luchas ideológicas y políticas de los citados grupos políticos, en específico la guerra de los tres años y la intervención francesa para culminar con el triunfo de los liberales liderado por Benito Juárez en 1867.

**Saber histórico de los contenidos.** Todos los subtemas que conforma este bloque son saberes de *historia política*, se visualiza desde el título del bloque y los

subtemas tratan sobre las ideologías políticas de los liberales, conservadores y monárquicos, los proyectos de nación, los conflictos bélicos y el triunfo liberal. No se consideran otras ramas de las historiografías, sobre todo las que se relacionen con el ámbito social y comunidades indígenas, como la historia social o cultural.

**Estrategias de aprendizaje y enseñanza – Bibliografía.** Las estrategias de aprendizaje planteadas son: la lectura y mesas de dialogo, grabar historias narradas, elaboración de esquemas y maquetas, análisis de documentales, lectura de fotografía o la revisión lectura y síntesis de contenidos factuales; en cuanto a la elaboración a las estrategias de enseñanza sugiere: “el asesor proyecta un mapa histórico del territorio perdido de México de 1857 y el estudiante hace la lectura del mapa histórico” (CSEIIO, 2005, p.9). En general, las estrategias destacan un enfoque constructivista para el aprendizaje de la historia política.

En consecuencia, las actividades y las estrategias contribuyen a lograr el propósito del bloque en cuanto a identificar y explicar las ideologías políticas de los liberales y conservadores pero queda soslayada la interpretación de esos hechos históricos y su relación con el contexto actual, entonces no se logra la adquisición del saber actitudinal. El programa no explicita la bibliografía a utilizar, desde mi parecer el profesor puede apoyarse con la obra, citado en el apartado de bibliografía básica, del historiador estadounidense Howard Zinn quien cuenta la historia desde la posición de los trabajadores, las mujeres o los inmigrantes negros, se trata de una historia de izquierda alejada de las posiciones hegemónicas.

El apartado de su libro *No tomamos nada por conquista, gracias a Dios* podría servir para analizar desde otro Angulo la “Guerra México- E.U”, no obstante utilizar esta bibliografía significaría romper con el propósito establecido en el bloque porque los objetos de aprendizaje hacen referencia a la historia nacional escrita desde la visión del Estado y la historia de Zinn es una desmitificación de la historia de Estados Unidos, entre ellas la Guerra con México en 1846.

### 3.2.2 Desarrollo de competencias: genéricas, disciplinares e interculturales

El programa propone desarrollar, en los tres bloques, las siguientes competencias genéricas:

Cuadro 6. Competencias genéricas (Fuente, SEP 2008)	
<p><b>1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.</b></p> <p>Atributos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1 Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades.</li> <li>1.2 Identifica sus emociones, las maneja de manera constructiva y reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase.</li> <li>1.3 Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida.</li> <li>1.4 Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones.</li> <li>1.5 Asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones.</li> <li>1.6 Administra los recursos disponibles teniendo en cuenta las restricciones para el logro de sus metas.</li> </ol> <p><b>4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.</b></p> <p>Atributos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4.1 Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas.</li> <li>4.2 Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.</li> <li>4.3 Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.</li> <li>4.4 Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas.</li> <li>4.5 Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.</li> </ol>	<p><b>7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.</b></p> <p>Atributos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>7.1 Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento.</li> <li>7.2 Identifica las actividades que le resultan de menor y mayor interés y dificultad, reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos.</li> <li>7.3 Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana.</li> </ol> <p><b>6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.</b></p> <p>Atributos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>6.1 Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad.</li> <li>6.2 Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias.</li> <li>6.3 Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.</li> <li>6.4 Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.</li> </ol> <p><b>10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.</b></p> <p>Atributos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>10.1 Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de igualdad de dignidad y derechos de todas las personas, y rechaza toda forma de discriminación.</li> <li>10.2 Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio.</li> <li>10.3 Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional.</li> </ol>

De acuerdo con las estrategias de aprendizaje, puede observarse el fomento solo de algunas competencias propuestos en los tres bloques. En primer lugar, la competencia “Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue” apunta hacia otra dirección conforme a los propósitos y temas del curso de Historia de México I. Entre las más favorecidas está la cuatro, específicamente en su atributo uno “Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas” y el atributo tres “identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas”. Esto por el uso constante en los bloques de los esquemas conceptuales.

De igual forma está presente en los tres bloques la competencia seis si se toma en cuenta los atributos uno y cuatro que aluden a elegir “las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad” y “Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética”, respectivamente. La visión del modelo y de la RIEMS es la autonomía de aprendizaje del estudiante, por ello las técnicas tratan de privilegiar, en sus tres bloques, la competencia siete “Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida”, esta competencia concuerda con la construcción de aprendizajes de parte del educando basado en el enfoque constructivista piagetiano.

Finalmente la diez “Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales”, una de las competencias pilares en el modelo educativo y la que debería ser en la enseñanza de historia, queda sesgada del proceso enseñanza-aprendizaje. Todos los contenidos históricos no muestran un dialogo intercultural, están más centradas en una historia de orden nacional y europea, se presentan como verdaderos, absolutos y se estudian como procesos históricos ya acabados.

En el caso de las competencias disciplinares, para el bloque I se propone desarrollar o fomentar las siguientes competencias implementadas por la Reforma Integral a la Educación Media Superior en 2008:

<b>Cuadro 7. Competencias genéricas (Fuente, SEP 2008)</b>	
<p>1. Identifica el conocimiento social y humanista como una construcción en constante transformación.</p> <p>3. Interpreta su realidad social a partir de los procesos históricos locales, nacionales e internacionales que la han configurado.</p> <p>5. Establece la relación entre las dimensiones políticas, económicas, culturales y geográficas de un acontecimiento.</p>	<p>6. Analiza con visión emprendedora los factores y elementos fundamentales que intervienen en la productividad y competitividad de una organización y su relación con el entorno socioeconómico.</p> <p>10. Valora distintas prácticas sociales mediante el reconocimiento de sus significados dentro de un sistema cultural, con una actitud de respeto.</p>

Como ya se mencionó el saber histórico del bloque I está centrado en el análisis de la historia económica europea del siglo XVII, por ende el propósito y las actividades apuntan hacia el desarrollo, de manera parcial, la competencia cinco pues esta señala las relaciones económicas, políticas y culturales del acontecimiento histórico a estudiar. Las otras competencias (1, 6 y 10) hacen alusión más a la cuestión sociológica, económica y antropológica, desde una mirada interdisciplinaria tampoco se logra conectar con los saberes históricos propuestos en el primer bloque.

En el segundo y tercer bloque el programa sugiere promover en el estudiante, mediante las estrategias de aprendizaje y propósito, las siguientes competencias:

<b>Cuadro 8. Competencias genéricas (Fuente, SEP 2008)</b>	
<p>1. Identifica el conocimiento social y humanista como una construcción en constante transformación.</p> <p>2. Sitúa hechos históricos fundamentales que han tenido lugar en distintas épocas en México y el mundo con relación al presente.</p> <p>3. Interpreta su realidad social a partir de los procesos históricos locales, nacionales e internacionales que la han configurado.</p>	<p>5. Establece la relación entre las dimensiones políticas, económicas, culturales y geográficas de un acontecimiento.</p> <p>10. Valora distintas prácticas sociales mediante el reconocimiento de sus significados dentro de un sistema cultural, con una actitud de respeto.</p>

Siguiendo en una forma rigurosa la prescripción del programa de estudios la única competencias más apegada en el bloque II y II sería la numero dos, en general se logra situar los hechos de las distintas épocas históricas estudiadas

(independencia a la segunda intervención francesa) pero se queda en ello, no se logra relacionar esos hechos con el presente. En el caso del bloque dos puede desarrollar la competencia cinco sobre todo al relacionar la guerra de independencia con los factores externos tanto políticos, ideológicos y geográficas.

La competencia tres, propuesta en los tres bloques, es quizá una de las más importantes a desarrollar en aras de la comprensión de la realidad social a través de los procesos históricos, no obstante queda relegada dentro de los propósitos y no se promueven con las actividades de aprendizaje porque no se logra contextualizar el hecho histórico con el contextos actual del educando, más bien el conocimiento adquirido se queda como una historia muerta que no conecta con el presente.

Finalmente, en los tres bloques, se propone las siguientes competencias interculturales las cuales son una construcción propia del modelo educativo “para hacerlo diferente frente a otros modelos” y sobre todo para cumplir los preceptos filosóficos con la que fue creada en 2001.

Cuadro 9. Competencias genéricas (Fuente, SEP 2008)	
<p>1. Promueve en diversos espacios la creación de condiciones para la construcción de la interculturalidad, como principio y tipo de relación igualitaria y respetuosa entre diferentes culturas, para enfatizar la identidad étnica.</p> <p>2. Valora, fomenta y fortalece los elementos culturales a través de su práctica, utilizando la lengua indígena y los saberes comunitarios en diferentes espacios de su vida cotidiana.</p>	<p>3. Relaciona los conocimientos científicos con los saberes locales para la formación integral a través de la implementación de diversos proyectos de investigación y/o comunitarios.</p> <p>5. Desarrolla habilidades investigativas a partir del análisis de objetos de transformación, los cuales problematiza para generar líneas de investigación mediante el diálogo de conocimientos locales y externos.</p>

Definitivamente quedan aisladas de las actividades y estrategias, además no tienen mucha vinculación con los propósitos del bloque puesto que sólo se centrara en el análisis de la historia económica y política, no hay un dialogo de saberes entre



el conocimiento histórico con el contexto sociocultural del estudiante, de este modo la historia enseñada no contribuye a abrir la voz de la pluralidad ni el reconocimiento de la cultura local lo cual significa que no se favorece el desarrollo de los principios filosóficos del modelo educativo del Bachillerato Integral Comunitario.

En la competencia intercultural cinco así como en la metodología general del curso, instituido en el programa, hacen mención sobre el uso de la metodología del sistema modular (enseñanza por problemas) para enseñar la historia sin embargo no hay ni un mínimo de mención sobre ello en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, todo el programa se basa en la metodología propuesta por la RIEMS; puede estar implícito en el proceso de enseñanza pero la prescripción no lo aborda, por eso puede entenderse que la Historia no forma parte del trabajo modular.

### **3.2.3 Acerca de los propósitos**

**¿Qué se pretende enseñar en Historia de México I?** El propósito general está enfocado a la formación de, al menos, tres habilidades interrelacionadas entre sí. En primera busca contribuir a la formación de ciudadanos (as) reflexivos, participativos y, en segunda, la conciencia de su ubicación temporal y espacial; en tercer lugar, el educando debe comprender su realidad actual como producto del pasado, esto último está relacionada con las competencias disciplinares igual mencionada en el propósito. Así, la enseñanza de la historia busca que el estudiante sitúe los hechos fundamentales, que han tenido lugar en distintas épocas de México, el mundo y su localidad “para reinterpretar su contexto social mediante las narraciones históricas alejadas de una posición maniquea de la misma” (CSEIIO, 2015, p.3).

Las tres habilidades que pretende formar la enseñanza de la historia, en cierta manera, tiene relación con el desarrollo teórico surgido en la didáctica de la historia. En primer lugar está pensando en formar jóvenes con sentido crítico de su entorno sea nacional o local, en términos didácticos se está refiriendo al pensamiento crítico; por otro lado, cuando el propósito indica “estar consciente de la ubicación en el

tiempo y en el espacio” está aludiendo a la noción conciencia histórica o conciencia temporal (Santisteban, 2010), dicha conciencia significa pararse en el presente y buscar las distintas causas en el pasado para entenderlo, pero no solo eso sino una vez siendo consciente del entorno uno puede actuar con cierta responsabilidad con miras a la construcción de un mejor porvenir.

Esta habilidad está ligada con la función social propuesta por Bloch, el historiador considera que la historia debe servir para comprender el presente por el pasado, ya que en el pasado existe información que puede dar respuestas al porqué del presente, también, la historia debe ayudar a comprender el pasado por el presente, “la incomprensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado. Pero no es... menos vano esforzarse por comprender el pasado si no sé nada del presente” (Bloch, 1984, p.38). Observar estas dos funciones conduce al desarrollo de la conciencia histórica.

**Relación de los propósitos particulares con el general.** Como ya se mencionó el propósito de los bloques, las actividades y las estrategias de aprendizaje privilegian el aprendizaje de los conceptos de primer orden, es decir interesa que los estudiantes identifiquen y comprendan el desarrollo de los periodos históricos con apoyo de la investigación, cuadros comparativos, síntesis, glosarios, etc., como parte del conocimiento procedimental; por lo tanto queda muy vago la relación con el desarrollo de competencias disciplinares e interculturales y con las tres habilidades prescritas en el propósito general.

**Relación de propósitos generales con los modulares.** Tomando como basa la enseñanza modular propuesto en el Modelo Educativo Integral Indígena el propósito modular es el núcleo central y en torno a ello giran los objetivos generales de las Unidades de Contenido, incluyendo la Historia. En otros términos, el propósito general y las competencias de la unidad de contenido deben estar relacionados con los propósitos del proyecto de investigación a ser desarrollado durante el módulo III. En este caso el propósito modular del módulo III esboza lo siguiente:

Define problemas y fortalezas de su comunidad y los enfoca a las necesidades de su entorno, a través de un proyecto de investigación que permita vislumbrar soluciones, en beneficio de la comunidad y de sí mismo. (CSEIIO, 2015)

Al ubicar la relación entre ambos propósitos, observo que ambos muestran cierto distanciamiento, el propósito general busca la reflexión y la interpretación de la realidad social y el propósito modular la construcción de un proyecto de investigación que será terminado durante el cuarto módulo y aplicado hasta el módulo cinco. Esto conlleva que los contenidos propuestos en el programa de Historia no puedan aportar muchos conocimientos teóricos o prácticos, así como herramientas para llevar a cabo la investigación; por lo tanto se corre el riesgo de que la Unidad de Contenido de Historia trabaje de manera aislada sin posibilidad de incidir en la enseñanza modular que se propone en el modelo educativo.

Sin embargo, lo anterior depende del “Objeto de Transformación” que plantee el colegiado de asesores y estudiantes. Si se toma en cuenta la “flexibilidad” del programa pueden adaptar contenidos históricos que sustenten al proyecto de investigación, aunque los propósitos establecidos indican rumbos distintos, lo cual tiene que ser analizados por el colegiado de asesores.

**Relación de los propósitos con la evaluación de aprendizajes.** En los tres bloques, los productos que se esperan que realicen los estudiantes están bien definidos y mantienen una clara relación con los instrumentos de evaluación, las actividades, estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como el logro de los propósitos del bloque, pero no contribuyen al logro de todas las competencias genéricas, disciplinares e interculturales el propósito general.

### 3.3 A manera de conclusión

El análisis del curso de Historia de México I hace evidente la presencia de la historia nacional y oficial como contenidos temáticos. En los tres cursos de Historia no se

presenta otra cosa más que las etapas de la historia de México ordenadas en forma cronológica y esta historia es la que se enseña a los estudiantes pertenecientes a un contexto cultural y una historia distinta resto de la población mexicana. En primer lugar, conlleva a observar la enseñanza de una historia tradicional ya obsoleta en estos tiempos de globalización e inadecuada, por ser univocista, para comprender la situación actual de la realidad nacional y comunitaria del estudiante del BIC.

Y es que los objetos de aprendizaje (*temas de los bloques*) están centrados en la historia política, militar y económica del país, no se consideran otras historias sobre todo las que se relacionen con el ámbito social y cultural de las comunidades indígenas, incluso los procesos históricos presentados en el curso de HLR y E están adecuadas a las épocas de la historia nacional, por ello los tres bloques privilegian los hechos históricos nacionales sin una clara relación con los contextos locales ni la relación con la situación actual del contexto sociocultural del educando.

En segundo lugar, la metodología de enseñanza y aprendizaje –a pesar de no ser la didáctica tradicional de la memorización de contenidos factuales sino centrados desde un enfoque constructivista- está encaminada a aprehender cada periodo de la historia nacional y este es la prescripción de los objetivos de cada bloque. El programa sugiere técnicas (esquemas conceptuales, cuadros o tablas comparativas u otra técnica) de aprendizaje enfocados a la exploración, análisis y comprensión de los procesos históricos o de la información histórica dada en las fuentes secundarias, ya interpretada por los historiadores, sin dejar en claro para qué le será al estudiante esa información en su vida cotidiana, por tanto se corre el riesgo de olvidar esos conocimientos históricos con el paso del tiempo.

Las actividades, estrategias de aprendizaje, el propósito y la evaluación de los aprendizajes de los tres bloques mantienen una armonía y congruencia interna, pero no logran vincularse con todas las competencias propuestas, en especial las disciplinares y las interculturales, igualmente se observa una saturación de competencias en cada bloque. Es menester reconocer un propósito general acorde

a los nuevos paradigmas del para qué enseñar historia, pero la metodología de enseñanza no se logra conectar con las tres dimensiones del propósito general, se está dejando de lado la vinculación de los contenidos históricos con el contexto cultural, social, político y religioso de las comunidades originarias lo cual no permite la interpretación de la realidad con el saber histórico y en consecuencia lograr ya sea el pensamiento histórico o la conciencia histórica.

De igual forma existe un desfase entre el propósito modular y el propósito de del curso de Historia de México I, ello no permite la correcta articulación con la investigación. No obstante el desfase entre propósitos (particular, general y modular) puede superarse desde la planeación modular y al momento de elaborar las secuencias didácticas por el profesor. Para lograr la intención que propone el bloque, el profesor tendría que afinar la metodología de enseñanza en la secuencia didáctica y establecer una clara relación del hecho histórico con el contexto actual, para que se pueda llevar a cabo la reflexión y la interpretación de la realidad, de lo contrario queda limitado sólo a comprender el hecho histórico sin posibilidad de utilizarlo para la reflexión, la crítica y el análisis de los problemas sociales.

Como puede observarse en la operatividad del programa de estudios está presente, además del papel del estudiantado, la práctica áulica del profesor. En esta práctica interviene no solo sus saberes sino también sus valores, creencias o ideología de lo que enseña; en otras palabras interviene en la enseñanza su pensamiento, tal cual hice referencia en el primer capítulo. Por ello, en el siguiente capítulo se aborda el pensamiento del profesorado sobre la historia como ciencia y la historia enseñada expresada en los programas de estudio. No obstante, antes de todo presento quienes son nuestros/as profesores/as entrevistados/as y el proceso que se siguió para la aplicación de la entrevista en profundidad.

### 3.4 Las y los profesores/as-informantes ¿Quiénes son?

Pensar en los/as informantes surgió desde el momento de la definición concreta del objeto de estudio pues la fuente principal de información eran las y los propios profesores. La selección de los/as profesores/as-informantes no fue tarea difícil pues durante mi trayectoria profesional como docente tuve la oportunidad de compartir diversas experiencias académicas y el intercambio de puntos de vista con la mayoría de los/as profesores/as seleccionados/as, ello permitió formarme una idea general del pensamiento de cada uno. Lo anterior fue un cimiento importante para la elección de las y los informantes, por tanto no fue necesario determinar una *muestra* de población a entrevistar basada en categorías de antigüedad, sexo, perfil profesional, lugar de origen, etc., ni tampoco fue de manera aleatoria.

Más bien, la elección se dio de acuerdo a la particularidad o el pensar de cada profesor/a en el ámbito educativo sea comunitario o no; asimismo de aquellos que trabajan la Unidad de Contenido de Historia sea Historia Local o Historia de México. Mi propia trayectoria profesional en Bachillerato Integral Comunitario me condujo a seleccionar profesores/as con mayor antigüedad, pues con ellos son los que he compartido las experiencias; por último, un criterio más para la selección, solo en algunos, fue quienes laboraran en la misma región, a pesar de estar situado los planteles BIC en distintas comunidades originarias todas comparten las mismas características étnicas y comunitarias.

Los criterios utilizados para seleccionar las y los informantes favoreció no solo la comunicación e invitación para entablar la conversación sino también al momento de la entrevista porque ya existía un grado de empatía, interacción académica y además estaban dispuestas hablar de su propia práctica en la enseñanza de la historia. Aquí cabe la recomendación de Taylor & Bogdan (1987) al decir que “cuando encaramos a los informantes potenciales, les decimos que nos parece probable que hayan tenido algunas experiencias interesantes... y que nos gustaría sentarnos

juntos y hablar sobre ellos alguna vez. Si parecen aceptar la idea, concertamos el primer encuentro” (p.112).

Sucintamente, entrevisté a ocho docentes de los cuales seis son hombres y solo dos mujeres. Del total de profesores y profesoras entrevistados solo una de ellas no pertenece a ningún pueblo originario pero durante los días laborales no solo vive sino convive con las personas de la comunidad mixteca, pues es en esa región donde se encuentra su centro de trabajo. El resto del profesorado, labora en su misma región de origen por tal conocen y son partícipes de las culturas locales, al igual que mi autobiografía los citados profesores también tienen vivencias escolares y profesionales dentro y fuera de una comunidad originaria.

Por otro lado, es de observarse la gran diversidad de perfiles profesionales encargados de la enseñanza de la historia en el Bachillerato Integral Comunitario, la mayoría son a afines a las ciencias sociales y solo uno a la disciplina histórica, también se observa una minoría con una formación relativa a la educación. En el siguiente cuadro se aprecian los demás rasgos generales de cada uno de las y los informantes seleccionados:

**Cuadro 10. Rasgos generales de los profesores entrevistados**

<b>Profesor (a)/No entrevista</b>	<b>Género</b>	<b>Origen étnico/ Cd. de origen</b>	<b>Estudios profesionales/universidad o instituto de procedencia</b>	<b>Antigüedad en el BIC</b>	<b>Cursos de actualización</b>
<b>Carlos E1</b>	Hombre	Mazateco	Licenciatura en Filosofía Benemérita Universidad Autónoma de Puebla  Maestría en Educación Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	10 años	<b><u>Institucionales</u></b> Cursos académicos CSEIIO  <b><u>Iniciativa propia</u></b> Competencias docentes Planeación educativa
<b>Rafael E2</b>	Hombre	Mazateco	Licenciatura en Psicología Universidad Nacional Autónoma de México	7 años	<b><u>Institucionales</u></b> Cursos académicos CSEIIO (Curso El pensamiento crítico en las ciencias sociales Latinoamericanas con Guillermo Marín)  Especialidad en competencias docentes  <b><u>Iniciativa propia</u></b> Habilidades docentes, Cursos en la parte directiva
<b>Antonia E3</b>	Mujer	Mazateco	Licenciatura en Pedagogía Universidad Particular	8 años	<b><u>Institucionales</u></b> Cursos académicos CSEIIO  <b><u>Iniciativa propia</u></b> Curso de psicología en “estudios avanzados” Talleres en desarrollo humano
<b>Cesáreo E7</b>	Hombre	Mazateco	Contador Publico Instituto Tecnológico de Tehuacán	9 años	<b><u>Institucionales</u></b> Cursos académicos CSEIIO (Curso El pensamiento crítico en las ciencias sociales Latinoamericanas con Guillermo Marín)  Especialidad en competencias docentes



<b>Damián E4</b>	Hombre	Mixteco	Licenciatura en Derecho. Universidad Autónoma Metropolitana- Azcapotzalco	3 años	<b><u>Institucionales</u></b> Cursos académicos CSEIO (Curso El pensamiento crítico en las ciencias sociales Latinoamericanas con Guillermo Marín)  Especialidad en competencias docentes  <b><u>Iniciativa propia</u></b> Diplomados en juicios orales
<b>Julián E8</b>	Hombre	Mixteco	Contador Publico Instituto Tecnológico de Oaxaca	12 años	<b><u>Institucionales</u></b> Cursos académicos CSEIO (Curso El pensamiento crítico en las ciencias sociales Latinoamericanas con Guillermo Marín)
<b>Jenaro E6</b>	Hombre	Zapoteco	Licenciatura en Historia Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	6 años	<b><u>Institucionales</u></b> Cursos académicos CSEIO
<b>Ma. de Jesús E5</b>	Mujer	Veracruz Ver.	Licenciatura en Pedagogía Universidad particular	11 años	<b><u>Institucionales</u></b> Cursos académicos CSEIO  <b><u>Iniciativa propia</u></b> Diplomados en enseñanza de la historia Cursos en desarrollo humano Curso en formación docente

### 3.5 El trabajo con las entrevistas

El trabajo de investigación sobre el pensamiento del profesor del Bachillerato Integral Comunitario mediante las entrevistas a profundidad, como ya quedó plasmado en el primer capítulo, está profundamente influido por mi *autobiografía* escolar y profesional en cuanto al aprendizaje y enseñanza de la Historia dentro del contexto de una comunidad originaria del estado de Oaxaca. Pero no solo es el relato de mi autobiografía la que contribuyó al desarrollo investigativo sino tiene que ver con lo que llamo la *introspección* de esa autobiografía, o sea esa especie de análisis e interpretación, a través los aprendizajes de la línea la Historia y su docencia de la MDE me llevó indagar cómo piensan la historia que enseñan las y los profesores del BIC dentro de un mismo contexto comunitario.

#### a) El diseño

Una vez definido el objeto de estudio y la selección de las y los profesores/as-informantes el reto fue diseñar las *preguntas base* para con ellas acercarme a ellos. La estrategia fue diseñar el “mapeo” (Ver anexo 2), para delimitar las temáticas a abordar en las entrevistas, donde el eje temático central sería *la perspectiva del profesor en torno la enseñanza de la historia*, de ella derivó las siguientes temáticas principales:

1. Noción de la disciplina histórica
2. Enseñanza de la historia en Bachillerato Integral Comunitario
3. La evaluación de los aprendizajes esperados y,
4. Las perspectivas de los estudiantes

Los temas principales dieron origen las preguntas base y, por tanto, la guía de la entrevista. Debido al factor tiempo y la distancia, para aplicar las entrevistas, decidí acotar los ejes temáticos soslayando el tema de la evaluación de los aprendizajes y las perspectivas del estudiante en cuanto a la historia que aprende el BIC. Como

resultado la guía de la entrevista solo abarcó la noción de historia y su enseñanza, en este último tuvo relación con la finalidad de la enseñanza de la historia (para qué enseñar historia), los contenidos (qué historia enseñar) y las estrategias de enseñanza (cómo enseñar historia). De esta manera, con el instrumento en mano podía entrar al mundo subjetivo del profesorado y comprender los aspectos cognitivos y afectivos que pone en marcha durante la enseñanza de la historia.

Es preciso aclarar que la guía de preguntas para la entrevista debía servir solo como un instrumento para entablar y guiar la conversación; esto es, durante el encuentro cara a cara el guión de preguntas “no es un protocolo estructurado. Se trata de una lista de áreas generales que debe cubrirse con cada informante. La guía de la entrevista sirve solamente para recordar que se deben hacer preguntas sobre ciertos temas”. (Taylor & Bogdan, 1987, p.119). Como investigador tenía la certeza de que podía usar la guía de preguntas desde la lógica de los autores citados pues, en cierto modo, ya tenía un cierto grado de acercamiento con mis informantes.

#### **b) El encuentro cara a cara: La voz de los docentes de historia**

Cada encuentro *face to face* con las y los docentes tuvo sus propias particularidades, en algunos encuentros antes de iniciar con la entrevista hubo tiempo para conversar relativo a otros temas, platicar con los estudiantes e incluso ver el partido de fútbol. Cuatro entrevistas se realizaron dentro del centro educativo de cada docente, tres más en una biblioteca pública de la ciudad capital del estado de Oaxaca y la última fue pactada en el domicilio del profesor. Solo en los centros educativos presenté una solitud formal ante el directivo para conversar con su profesor/a de historia, el resto no fue necesario dado el lugar acordado para la conversación.

Al momento de realizar la entrevista, en mi calidad de investigador, planteé de manera detallada el sentido de la investigación y el propósito que perseguía con las entrevistas; la consigna fue ceder la voz de mi informante cuyo papel fuese la de narrador de sus experiencias y puntos de vista sobre el tema, luego entonces solté la

pregunta detonante ¿para ti que es la historia? En mi papel de escucha, mientras se grababa la conversación con previa autorización, estaba atento al discurso de mi informante en turno, pues vale decir que por cuestiones de tiempo de ambas partes esta sería la única conversación formal y por lo tanto era el momento preciso de pedir todas las explicaciones necesarias de acuerdo al relato vertido en la entrevista.

Para ello, además de la grabadora, tenía en mano el cuaderno de notas para registrar los significantes surgidos en los relatos de nuestro profesor/a-informante, por ejemplo surgieron significaciones como “historia oficial”, “historia crítica”, “la otra parte de la historia”, etc. Eran estos los significantes en las que tenía que ahondar a través de las *preguntas particulares* formuladas en ese instante. He aquí la habilidad como entrevistador cualitativo en hacer buen uso, no solo de la guía, sino de las preguntas particulares y de la atención flotante.

La experiencia del encuentro cara a cara me llevó a comprender que la entrevista en profundidad no consiste en aplicar una gran cantidad de preguntas sino más bien se trata de profundizar en los significados derivados del relato del informante, estas dejan constancia de su pensamiento particular y propio en torno al tema investigado; para el caso del trabajo de campo con los docentes del BIC no fue la excepción, cada uno presentó una idea propia de la disciplina histórica, de los programas de estudios y de la enseñanza de la historia dentro del contexto indígena.

### **c) Análisis-interpretación del material empírico**

Una vez agotado la aplicación de las entrevistas fue necesario un orden sistemático para realizar el *análisis-interpretación* de los relatos vertidos por el profesorado en las entrevistas. El manejo simultáneo de los conceptos análisis -interpretación se da porque al tiempo que el investigador identifica las temáticas centrales de esos relatos está conceptualizando la realidad del informante. Así, en el proceso de análisis-interpretación el investigador se convierte en un *intérprete* (Kaiser, 1994). El procedimiento a seguir para el análisis-interpretación del material empírico obtenida

del profesorado, basada en las aportaciones de Serrano (2005) y Kaiser (1994), quedó dividido en tres fases principales:

### 1. Transcripción y análisis-interpretación de las entrevistas

En esta fase utilicé un cuadro de doble entrada (ver anexo 3) y en ella se condensa los siguientes datos:

- a) Antes del cuadro se colocan los *datos biográficos del entrevistado*, dependiendo de la naturaleza del objeto de estudio se puede citar el sexo, edad, situación profesional y experiencia laboral del informante; también se identifica la *ficha de la entrevista* y la *descripción del contexto* donde se llevó a cabo la conversación porque las condiciones ambientales o institucionales influye en la narración del entrevistado, por lo común las entrevistas con las y los profesores-informantes se desarrollaron en ambientes favorables y libre de distractores.
- b) En la columna de la izquierda aparece la *transcripción*, tal cual, de la narración hecha por el o la entrevistado/a, es la parte donde la voz se convierte en palabras, respetando siempre “los signos correspondientes (por ejemplo: tres puntos para las pausas cortas en el dialogo, comentarios que describen situaciones tales como <sonríe>, <carraspea<)” (Kaiser, 1994, p.84), además de las muletillas, abreviaturas o titubeos.
- c) En la columna de la derecha titulada “Observaciones” está registrada el trabajo de *análisis e interpretación* agrupada en *categorías*, generada mediante las palabras de los docentes. Para su realización se hizo una lectura general del material empírico para identificar los puntos centrales mediante la pregunta ¿De qué habla? Seguido de ello se fue nombrando esos puntos o temáticas principales, fueron juntándose los temas pertenecientes a una sola categoría y en automático se separaron los datos sobrantes, finalmente se llegó al desarrollo de categorías en la que se describe la respuesta de la pregunta ¿Cuál es el sentido de lo que habla? el docente, el nuevo texto (categoría desarrollada) quedó estructurado de manera descriptiva ahora con palabras más (en calidad

de interprete) sin emitir juicios ni valoraciones sobre lo dicho por el profesorado, mis opiniones y comentarios se destacan entre corchetes y entre comillas las palabras tal y como lo dijo el informante. La categorización, por lo tanto, no surgió de las preguntas de la guía de entrevista sino de lo que habló cada uno de los profesores-informantes.

## 2. Elaboración del cuadro y resumen de categorías por entrevista

Al término de la categorización, resultantes del trabajo de transcripción y análisis-interpretación, de cada uno de los relatos el paso siguiente fue presentarlas en el cuadro de categorías (Ver anexo 4). De igual forma, el cuadro consta de dos columnas, en la parte izquierda se enlistaron las categorías y subcategorías de lo que cada informante dijo; las subcategorías son ramificaciones o subtemas derivadas de las categorías amplias, por ejemplo en la parte de la enseñanza de la historia, en casi todos los relatos, surgieron subtemas como estrategias didácticas, material bibliográfico, técnicas de enseñanza y de aprendizaje, recursos didácticos, etc.

Por su parte, en la columna derecha de la tabla se encuentran las páginas donde están plasmadas esas categorías y subcategorías dentro de la transcripción. El cuadro permite ver en conjunto los temas (categorías) contenidas en la narrativa de cada profesor entrevistado y comparar con las otras categorías de los otros docentes para ver coincidencias y divergencias. Aunado al cuadro de categorías procedí a elaborar un resumen por cada categoría para mostrar en conjunto el pensar, el sentir y el saber del profesorado.

## 3. Elaboración del cuadro general de categorías

Es el paso final del análisis-interpretación de las narraciones de los profesores-informantes, en el cuadro se condensaron las categorías y subcategorías de los ocho informantes en aras de observar de manera íntegra los temas comunes, en la primera columna se enlistaron las categorías generales y en las siguientes columnas

las categorías y subcategorías de cada informante, esta labor permitió la construcción del cuadro de categorías colectivas (ver cuadro 11 de siguiente subtema) presentada en la exposición de los resultados sobre el pensamiento del profesores relacionada con la historia y su enseñanza. A pesar de existir elementos comunes existen significaciones distintas y coincidentes entre unos y otros profesores.

También en ese cuadro se muestran los elementos (categorías) aislados de cada profesor, puesto que la intención es presentar el pensamiento colectivo del profesorado esos elementos aislados no forman parte de la exposición de los resultados de la investigación pero siguen siendo parte del pensar de cada profesor y ello es lo que hace distinto el actuar de cada uno tanto en la enseñanza pre-activa como en la enseñanza interactiva en los planteles BIC. En síntesis, todas las etapas del trabajo con las entrevistas (Diseño, aplicación y análisis e interpretación) se ven reflejada en la comunicación de los resultados.

## CAPITULO IV. CONCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE LA HISTORIA Y SU ENSEÑANZA EN EL BACHILLERATO INTEGRAL COMUNITARIO

**E**n el presente apartado expongo los elementos comunes (subcategorías) de las y los profesores de Historia, producto del análisis del material empírico recuperado mediante las entrevistas. Las mismas se presentan en el *cuadro de categorías* (ver cuadro 11) y están agrupadas en cuatro apartados (categorías) que muestran las distintas maneras en que el profesorado se ha acercado a la historia y a su enseñanza, apartado titulado *Encuentro con la historia y su enseñanza*, y las concepciones profesoras en torno a la historia como disciplina, a los programas de Historia y su enseñanza en el contexto comunitario.

Cuadro 11. Cuadro de categorías colectivas	
Categorías	Subcategorías
Encuentro con la historia y su enseñanza	Formación profesional
	Cursos de actualización
	Revisión historiográfica
La historia como ciencia	Conceptualización del término
	Metodología en la investigación histórica
	Para qué de la historia
El profesor y los programas de Historia del Bachillerato Integral Comunitario	El programa de Historia Local, Regional y Estatal e Historia de México
	Observaciones y propuestas a los programas de estudio
Enseñanza de la historia en el contexto comunitario	Para qué enseñar historia
	Didáctica de la historia

### 4.1 Encuentro con la historia y su enseñanza

El encuentro de los/as profesores/as con la disciplina histórica y su enseñanza ha sido por tres vías principales: su formación profesional, los cursos de actualización y



la revisión historiográfica. Como se mostrará en los siguientes apartados no todos los/as profesores/as piensan la historia de la misma manera porque su acercamiento con esta disciplina no es uniforme, cada uno adquiere los saberes con mayor énfasis en alguna de las vías, lo dicho se puede observar en el siguiente cuadro:

Cuadro 12. Encuentro con la historia		
Procedencia de los saberes	Acercamiento con la disciplina histórica y su enseñanza	Profesor (a)
Formación profesional	Poco acercamiento	Rafael , Antonia
	Con la historia de México	Damián
	Con la epistemología de la historia	Carlos, Jenaro
Cursos de actualización	Pedagógicos y didácticos	Todos
	Disciplinares	Rafael, Damián, Cesáreo, Julián
Revisión historiográfica	Libros de texto de historia (Educación básica) Obras de divulgación, novelas y revistas	Todos mencionaron algún tipo de obra

#### 4.1.1 La historia en la formación profesional

La experiencia de cada profesor/a con la historia durante su *formación profesional* se dio de manera distinta, estuvo en función de la carrera universitaria. En primer lugar son dos profesiones quienes muestran poco acercamiento con la historia, según el profesor Rafael en su carrera (psicología) solo veían “algunos datos... sobre historia de México” (E2, p.2) pero no se profundizaba más, en el caso de la profesora Antonia quien estudió pedagogía advierte que su encuentro con la historia estuvo ligado, más bien, con la historia de la educación en México “desde... la época prehispánica, la educación en las culturas... hasta... la creación de la SEP,... lo que es José Vasconcelos como primer ministro de educación, todo eso” (E3, p.2).

En segundo lugar, el profesor Damián con formación en Derecho por la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco reconoce haber tenido un mayor acercamiento con la historia de México, al respecto menciona: “en las unidades de enseñanza-aprendizaje [asignaturas] del tronco común llamado México... economía,

política y sociedad... se incluye mucho de historia..., [entonces] básicamente ahí fue donde, le debo mucho o poco de lo que ahora,... sé de la historia de México” (E4, p.2). El relato de Damián deja ver un acercamiento más a la historia de la situación económica, política y social del país, ello se verá reflejado en sus concepciones de la historia y su enseñanza, como se verá más adelante.

Por último, de acuerdo con los relatos de los profesores Carlos (filósofo) y Jenaro (Historiador) su acercamiento está relacionado con la *epistemología de la historia*. Carlos afirma tener nociones de historia por la asignatura cursada durante su carrera titulada *Filosofía de la historia*, al respecto destaca tres puntos esenciales: primero, define la filosofía de la historia como “una disciplina filosófica que se encarga de analizar, de ver, de estudiar... cómo es que se hace historia, cómo es que se ha hecho historia” (E1, p.3); segundo, se relaciona con la *historiografía* y tercero “tiene mucho que ver al momento de que tú estás investigando como, qué condiciones tiene un hecho histórico, tiene un hecho para ser histórico, o sea qué se considera, qué es historia” (E1, p.4).

Para nuestro entrevistado la investigación histórica (del historiador) y la enseñanza de la historia (por el docente) tienen ciertos requerimientos. Carlos expresa sus dudas que un historiador “sepa cómo enseñar historia” (E1, p.8) porque el enseñante de historia debe apoyarse de “ciertas herramientas pedagógicas” (E1, p.8), de este modo ya sea el historiador o el filósofo sobre la marcha van adquiriendo las herramientas para enseñar historia, pero también reconoce que el docente enseñante de historia tampoco se dedica “a hacer historia” (E1, p.8). En suma, por lo que refiere el profesor Carlos un enseñante de historia requiere de saberes pedagógicos y didácticos como también de saberes disciplinares (historia).

#### **4.1.2 Cursos de actualización**

Los cursos de actualización también han contribuido, en mayor medida, en la formación docente del profesorado, aunque dichos cursos no están encaminados a la

enseñanza de la historia propiamente sino de las ciencias sociales en general. Los relatos hacen alusión a dos tipos de cursos: Los pedagógicos y didácticos (formación docente) así como un curso relacionado con los contenidos históricos.

**Cursos de formación docente.** Las y los entrevistados/as refirieron haber recibido los cursos de parte del CSEIIO, del cual depende el Bachillerato Integral Comunitario, y de la especialidad en *Competencias docentes* del Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) promovida por la Secretaría de Educación Pública, ello refleja una mayor preocupación institucional (BIC y SEP) por la actualización de sus profesores en el campo de la enseñanza.

Pero también los propios docentes se ocupan de su formación pedagógica para su área de conocimiento, por ejemplo Carlos refiere cursos en “competencias docentes” y “planeación educativa”. La profesora Ma. De Jesús menciona haber tomado diplomados en la enseñanza de la historia en cuanto a manejo de fuentes escritas, orales y cinematográficas. Los estudios de maestría que están cursando tanto Cesáreo como la docente Ma. De Jesús también están relacionados con la educación. La profesora Antonia se prepara más en el área de desarrollo humano porque tiene a cargo el área de Orientación educativa y tutorías.

El único quien mencionó haberse actualizado en su área de formación es el profesor Damián, señala: “siempre me ha interesado bastante mi carrera, tengo diplomados en juicios orales” (E4, p.2) y en su opinión también le es útil para enseñar la Unidad de Contenido de *Derechos de los Pueblos Indígenas*. En general, cinco de los ocho entrevistados les ocupa su formación docente (por iniciativa propia), además de los cursos del BIC y SEP. Solo uno mencionó prepararse en su área de formación pero mantiene relación con la enseñanza de las ciencias sociales.

**Cursos sobre los contenidos históricos.** En los relatos de los profesores Rafael, Damián, Cesáreo y Julián señalan que su encuentro más cercano con la historia fue el durante el curso del CSEIIO titulado *El pensamiento crítico en las*

*ciencias sociales latinoamericanas*, impartido por el historiador Guillermo Marín. El historiador citado es un filántropo cultural originario del estado de Oaxaca y un historiador dedicado a investigar la historia antigua de la *civilización del CEM Anáhuac*. La civilización, según Marín (2006), está o estuvo formada por las distintas culturas de México, Estados Unidos y Centroamérica, todas unidas a una misma matriz llamada *Toltecáyotl*.

La Toltecáyotl la concibe como aquella sabiduría ancestral del Anáhuac desarrollada desde hace más de siete milenios y que aún perviven en los pueblos originarios y éste se equipara con el término de *usos y costumbres*, desde mi visión se asemeja a la *comunalidad* desarrollada por los antropólogos oaxaqueños. La sabiduría ancestral, dice Marín, está destruida o bien olvidada debido a la colonización y la neo colonización, en sus obras busca crear conciencia sobre los valores filosóficos y culturales del Anáhuac o bien se enfoca en impulsar el conocimiento descolonizado de la historia antigua del Anáhuac, base del ser indígena. Sus nociones históricas están sustentadas en las teorías decoloniales desarrolladas por Enrique Dussel, Sousa Santos, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, etc.

El curso impartido en 2015 permitió a los profesores Rafael y Julián identificar dos tipos de historia: la tradicional y la crítica (en voz del profesor Rafael), en palabras de Julián la primera es la historia oficial y la segunda la llama “la otra parte de historia” porque, en la misma idea de los profesores Carlos, Damián y Rafael, corresponde a la versión de “los vencidos” y en contraparte la tradicional pertenece a la posición narrativa de “los vencedores”. Desde el punto de vista de nuestros informantes el pensamiento de Marín es una historia crítica pues “tiene un punto de vista digamos crítico con el sistema en el que nosotros vivimos,... con lo que es el consumismo [y] la economía de mercado, con todo esto” (Rafael, E2, p.3).

[Además] es una historia digamos no conocida o no contada en los libros como tal... y a mi percepción es que él [Marín] iba... más allá de la historia común que nosotros enseñamos... es una historia más, no tanto de los libros de texto, no tanto

de la historia tradicional como no los han contado... [Por el contrario] es una historia más de análisis,... más profunda de los... hechos históricos. (Rafael, E2, p.3)

En relatos de los profesores citados muestran el interés por esa “otra historia”, la historia antigua del Anáhuac el cual desconocían. En el caso de Damián el curso le provocó cierto interés para investigar esos temas históricos, según el con la finalidad de “tratar de entender y de... pues sí de encontrarle otro verdadero sentido a la historia, desde ese aspecto, y ver la historia como lo útil” (E4, p.2) pues argumenta que la historia tradicional, “la que nos han contado” no se ha analizado, se le ve de manera muy superficial y no se ha comprendido a fondo.

En las dos posiciones profesoriales existe coincidencia en la idea de historia crítica. Desde su punto de vista se trata de una explicación más profunda de los hechos históricos, es decir por encima tenemos la versión oficial (una parte de la historia o de los vencedores) pero en el fondo se encuentra enterrada otras explicaciones, ocultadas por dicha versión, y éstas forman la versión de la historia crítica (la otra parte de la historia o de los vencidos). Esta idea está muy relacionada con la visión del profesor Carlos, él afirma lo siguiente:

Me doy cuenta que la historia que me han contado, realmente es una, ¡no es que sea falsa! sino es una parte nada más, de toda la verdad, porque a lo mejor ésta historia [del libro de historia] no es falsa, ¡esta historia no es falsa! esta historia es una parte de la verdad, nada más, ¡es una mirada! y faltan las otras miradas [y así] tener la verdad completa y total. (E1, p.25)

En lo relativo a la enseñanza de la historia el profesor Carlos reconoce que se está enseñando parcialmente la historia (solo la historia oficial), por ello hace hincapié en juntar las otras partes que faltan para enseñarla de manera completa. En el mismo tenor se encuentra el profesor Julián, desde su perspectiva tampoco se trata de sustituir una historia por otra o enseñar una sola versión sino “dar a conocer los dos, y ya los mismos muchachos, a ver cuál es lo que, quiere más la historia oficial o quiere más la cuestión de la otra historia” (E7, p.19), ante ello reconoce no

tener la otra parte de la historia, pero en general menciona estar de acuerdo en varias cosas con Marín pero señala: “como que [Marín] quiere imponer, no pues esto es así... pero creo que tampoco no va por ahí; bueno, él mismo [estudiante] que tome sus propias decisiones” (Julián, E7, p.19).

### 4.1.3 Revisión historiográfica

La revisión de fuentes bibliográficas sobre otras narraciones históricas es otra de las vías utilizadas para el acercamiento con el saber histórico y son también herramientas para enseñar Historia en el BIC. En las conversaciones con los/as profesores/as mencionaron el uso tanto libros de textos oficiales de historia (primaria y telesecundaria) como libros de divulgación histórica, novelas y revistas. Sobre los textos oficiales, la profesora Antonia menciona utilizar libros de Historia de Telesecundaria para la enseñanza de la historia en el BIC y el profesor Carlos maneja libros de texto de educación primaria, al respecto se destaca lo siguiente:

Fíjate te vas a sorprender, yo para enseñar algunas cuestiones [de la historia prehispánica] llevo este libro, se llama “mi primer libro de historia”... este libro lo llevaba yo en tercer grado de primaria, y es un librazo ¿no? [Su contenido trata] desde la llegada de los... hombres a América y [habla] todo sobre... las culturas antiguas, lo mayas, todo,... incluso como se formó el imperio azteca que es una historia ¡verdaderamente interesantísimo! (sic) ¿No? ... te estoy hablando de 1986, 1987, o sea, yo aprendí historia con este libro pues, pero ¿Cuál historia? una historia que obedecía al momento, en el que yo fui estudiante. (E1, p.15)

Además de los textos oficiales de historia el profesorado mencionó tener acercamiento con las siguientes obras:

Cuadro 13. Lista de obras leídas por el profesorado	
Prof. (a)	Obras mencionadas
Carlos	- <i>Arrebatos Carnales</i> del novelista Francisco Martín Moreno - Novela histórica sobre la conquista de México <i>El corazón de piedra verde</i>

	del español anticomunista Salvador de Madariaga - <i>Porfirio Díaz. Místico de la autoridad</i> , colección Biografías de poder del historiador Enrique Krause - <i>La verdadera conquista de México</i> de Bernal Díaz del Castillo
<b>Rafael</b>	- <i>Historia de México</i> para Bachillerato de Héctor Barroy Sánchez de la editorial McGraw Hill - Esbozo de Historia de México del autodenominado comunista Juan Brom
<b>Damián</b>	- <i>Revistas Alegatos</i> de la UAM-A.
<b>Cesáreo</b>	- <i>Ni independencia Ni revolución</i> del caricaturista e historietista de ideología izquierdista Eduardo del Rio ( <i>RIUS</i> ) - <i>Independencia. México independiente</i> del autor Miguel Ángel Gallo
<b>Julián</b>	- <i>El México Profundo, una civilización negada</i> del antropólogo Guillermo Bonfil Batalla
<b>Jenaro</b>	- <i>Historia general de Oaxaca</i> de Margarita Dalton - <i>Historia y Geografía de Oaxaca</i> del autor Anselmo Arrellanes.

Si bien es cierto que la formación profesional de los docentes entrevistados no está muy ligada con la historia puedo señalar que los cursos de actualización docente, la revisión historiográfica mediante las distintas obras, su experiencia en el campo docente dentro del aula y por su interacción con las comunidades donde laboran así como la influencia de su contexto de origen han configurado una noción muy propia de la historia y su enseñanza en el contexto comunitario, tal como veremos en los siguientes apartados.

#### **4.2 La historia como ciencia**

Las nociones del profesorado acerca de la historia como disciplina o ciencia es determinante para la su enseñanza, de este modo en este apartado se esboza la noción en cuanto su objeto de estudio, la metodología de la investigación histórica y la finalidad del saber histórico producto de dicha investigación.

#### 4.2.1 Conceptualización del término

Al indagar sobre la conceptualización de la historia encuentro en el pensamiento del profesorado las dos acepciones del término, la primera se trata de la *historia como ciencia* o producción escrita acerca de las acciones de los humanos en el tiempo y la segunda refiere a la *historia como vivencia social*. En términos de Le Goff se trata de la “historia construida” y la “historia vivida” (Sánchez, 1995, p.10). Como se aprecia en el cuadro 14 los resultados del análisis-interpretación de la voz profesoral muestran, aunque no es una generalidad, que aquellos profesores quienes pertenecen a un grupo étnico con mayor arraigo cultural y preservación de sus costumbres y tradiciones son quienes definen a la historia desde lo vivencial.

La otra parte de nuestros informantes la conceptualizan desde una postura más académica, aunque en sus demás concepciones defienden la enseñanza de la historia local para el fortalecimiento de la identidad de las comunidades originarias, dicha idea se presentará en el apartado de los programas de estudio de Historia.

Cuadro 14. Conceptualización de la historia		
Prof. (a)	Acepciones del término	Grupo étnico al que pertenecen
Carlos, Antonia, Damián y Profa. Ma. de Jesús (no pertenece a ningún pueblo originario)	Historia construida	Mazateco y mixteco
Rafael, Jenaro y Julián	Historia vivida	Mazateco, zapoteco y mixteco

*Objeto de estudio de la historia construida.* Para los/as profesores/as citados en el cuadro anterior el objeto de estudio de la historia son los *procesos* ocurridos en el pasado y los *cambios* que produjo en los distintos momentos del tiempo histórico y además mantiene influencia en el presente. En palabras de la profesora Antonia señala:



Dicen que la historia es... el estudio del pasado y todo, pero yo creo que va más allá... sino va que cambios produjo eso que pasó... en ese tiempo. [Enfatiza] yo lo definiré más como un estudio y una oportunidad que tenemos nosotros, que tiene el hombre para poder hacer de su presente algo mejor, partiendo desde su origen, desde los antecedentes sea en el aspecto que sea.” (E3, p.3).

Desde la posición de la docente la historia construida ayuda al individuo a actuar en el presente a partir del estudio de sus antecedentes pasados, esta lógica coincide con otra postura profesoral al referir que la historia se “enfoca al estudio de esos procesos... que han ocurrido en el pasado, pero que han contribuido a la transformación de la sociedad, para ser lo que ahora es” (Damián, E4, p.3). Hasta acá para nuestros informantes el objeto de estudio de la historia si explica el pasado pero éste facilita la comprensión de la configuración del presente. En opinión de la docente Ma. De Jesús el objeto de estudio de la historia consiste en:

La explicación del..., impacto que ha tenido el comportamiento humano en la misma sociedad... no nada más es el pasado sino también el impacto que tiene en el presente, también ver que viene después de eso ¿no? Es como, no se centra solo en el pasado sino el pasado es como la vía para explicar el presente, y a partir del presente proyectar, este, qué sucedería después de. (E5, p.4).

En las concepciones de los docentes Antonia, Damián y Ma. De Jesús la historia construida se encarga de explicar los procesos ocurridos en el pasado y los cambios que produjo en el presente, esto es el pasado explica el presente pero también posibilita desde el presente, de donde estamos parados los individuos, visualizar el futuro. Las tres opiniones dejan la ver la relación de la triada pasado-presente- futuro.

La *historia vivida*. En esta noción de historia destaca dos posturas, en la primera se hace referencia a la historia vivencial desde un contexto social más general y en la segunda los docentes Jenaro y Julián refieren la historia desde el contexto comunitario, característico de las comunidades originarias. En cuanto a la

primera postura el docente Rafael define a la historia como un “quehacer de todas las personas, de nosotros como asesores, del estudiante como estudiante, del político como político, es un qué hacer, todos los días estamos haciendo cosas que forman parte de la historia [como ciencia]” (E2, p.4).

Este quehacer de los seres humanos, según el profesor, se equipara con los conceptos de acciones, sucesos o *acontecimientos* históricos manejados en la disciplina histórica y se van acumulando para formar la historia (como ciencia) o se queda en la historia oral. Más bien para Rafael el quehacer de las personas se queda en la memoria colectiva y se puede transmitir en algún momento por medio de la oralidad, esto al referir lo siguiente: “algún momento los niños, los jóvenes, las personas, van a contar este quehacer que nosotros estamos haciendo, y se va, ahora sí que se va a quedar para la historia” (Rafael, E2, p.4).

Con relación a la segunda postura de la historia vivida desde el contexto comunitario el profesor Jenaro expresa que la historia es “vivencia, es tener sentido social, cultural, lo que es la lengua, todo referente a la identidad de una persona... el protagonista es el individuo, y de cierta medida necesita de sus semejantes para construir su identidad, tanto individual como colectiva” (Jenaro, E5, p.6). En esta concepción denota que la historia vivencial se hace desde lo colectivo, desde las prácticas culturales de los pueblos (como el tequio) y haciendo uso de su lengua originaria y al poner en juego todos los rasgos culturales en la historia vivencial van forjando su identidad no solo la colectiva sino la individual. En efecto, durante las conversaciones con el profesorado se indagó si todas las vivencias o el quehacer de las personas se pueden considerar acontecimientos históricos.

Con relación a ello los docentes Carlos, Rafael y Damián manifiestan que en un sentido literal todas las acciones de las personas serían historia vivida pero no todo se puede considerar como hechos históricos sino solo “aquellos acontecimientos que de alguna manera impactan la vida del ser humano” (Rafael, E2, p.5), cita por ejemplo la creación el Bachillerato Integral Comunitario (de San

Lorenzo), la llegada de las campanas a comunidad o la construcción de la iglesia sería un hecho histórico para la comunidad, o bien la segunda guerra mundial sería un hecho histórico porque tuvo impacto a nivel mundial. En la misma dirección está la concepción de Damián al observar que “debe ser importante para la historia los hechos que contribuyen o que son partes de un proceso de transformación”. (E4, p.4).

En esta segunda postura de la historia vivida destaca el pensamiento del profesor Julián, originario de la mixteca oaxaqueña, ha sido miembro activo de su comunidad al cumplir con los cargos comunitarios, además de ser docente en el BIC de su misma comunidad. Para Julián “la historia es algo que vive” a través de la *oralidad*, cita por ejemplo “no pues la historia que pasó con tus abuelos, con tus bisabuelos; no que mi abuelo participó en esta actividad del pueblo o mi bisabuelo fue presidente municipal, o está función tuvo. Entonces, es ahí donde prácticamente la historia queda” (E7, p.3).

Según el relato anterior la historia es construida por cada uno de los individuos quienes participan y sirven a su comunidad, entonces esta historia se construye desde la familia. El mismo profesor considera a la familia con historia al referir lo siguiente: “dices no pues mi bisabuelo fue líder, a lo mejor este le toco parte..., de la construcción de la comunidad” (E7, p.3) y esta historia es transmitida de generación en generación desde el seno familiar, esta práctica para (Salazar, 2018) se trata de una *memoria transmitida*. Además, Julián considera más evidente la historia cuando “queda anotado el nombre” de la o las personas que realizaron tal acontecimiento (se habla de la existencia de fuentes históricas escritas).

Así, cuando una persona participa y deja constancia (sea oral o escrito) de su actuar “pasa a la inmortalidad dentro de la familia; pero es ahí donde se va dando, lo que es la historia” (Julián, E7, p.4). Pero dichas acciones de las personas no se queda en la inmortalidad familiar sino los personajes que participan son *reconocidos* ahora por la comunidad, “a los principales líderes, algunos de ellos ya fallecieron pero los siguen recordando”, afirma el profesor. De manera visible, menciona, se

recuerdan en el día de muertos “donde prácticamente, pues este, ahí le llaman responso... Donde leen el nombre de todos los ex presidentes municipales y las personas líderes de la comunidad o quienes aportaron” (Julián, E7, p.4).

De lo anterior, se deduce dos cosas: la memoria colectiva de la comunidad solo *reconoce* (en términos morales) a quienes participan y colaboran, y por el contrario desconoce a aquellas que no participan en la vida comunitaria, por ende en la memoria colectiva y en la historia oral solo perviven aquellos colaboradores. Ante todo, conviene resaltar la omisión de la participación de las mujeres en el comunitarismo, sin embargo los defensores de la comunalidad aseguran que las mujeres juegan otros roles (por ejemplo ayudar a sus esposos cuando están en el servicio comunitario) entonces son parte de la historia comunitaria vivida.

#### **4.2.2 Metodología de la investigación histórica**

Como ya mencioné en el primer apartado, los profesores Carlos (filósofo) y Jenaro (Historiador) subrayaron su acercamiento con la historia desde la parte epistemológica. Ambos coincidieron en mirar a la historia construida como una ciencia, la razón es porque a decir la docente Ma. De Jesús “utiliza, métodos, técnicas, herramientas,... todo una metodología para que finalmente el, pues los resultados de su estudio, pues, sean objetivos” (E5, p.4), aunque en esta afirmación no se especifica teoría alguna como sustento de la metodología. No obstante en el caso del profesor Jenaro la historia es una ciencia social porque “utiliza el método científico en la investigación histórica” (E5, p.4).

A juicio del profesor Carlos, el hecho histórico estudiado desde el presente tiene al menos dos sesgos, la primera es por la *falta de informantes* y la segunda por “la mirada del historiador... él [el historiador] ve de alguna manera muy particular el hecho histórico” (E1, p.5). Por tanto considera que la historia *debería ser objetiva*, “libre de... de prejuicios del historiador y prejuicios sociales” (E1, p.7). Según el profesor la mirada del historiador está influido por “su contexto, lo que sabe, sus

filiaciones políticas, si es de derecha, si es de izquierda” (Carlos, E1, p.7), por ello debiera tener una “mirada neutra” de los hechos y su oficio consiste en revisar, analizar y limpiar el hecho histórico de toda la paja que podría tener, afirma.

En los relatos muy poco se habló de las fuentes históricas de donde se puede interpretar los hechos, en este sentido el más cercano fue el profesor Cesáreo, desde su punto de vista la historia como hechos humanos se manifiesta en las “evidencias históricas”, por ejemplo una carta, las pinturas rupestres, “un montículo es historia, es un elemento histórico; un montículo, una pirámide, o vez un jarrito de barro, rústico, es una evidencia de la historia” (p.3).

#### 4.2.3 Para qué de la historia

La presente subcategorización expone las distintas representaciones del profesorado en cuanto a la utilidad del saber histórico, de la historia como ciencia. Como se verá más adelante estas mismas percepciones son las que utilizan los docentes en la finalidad de la enseñanza de la historia en el Bachillerato Integral Comunitario. El siguiente cuadro refleja al menos tres usos sociales del saber histórico:

Cuadro 15. Finalidad de la historia como ciencia	
Prof. (a)	Para qué sirve la historia
Rafael, Antonia, Damián y Profa. Ma. de Jesús	Para comprender el presente y prever el futuro
Carlos, Jenaro	Forma la identidad colectiva
Jenaro, Julián	Es maestra de la vida

*La historia sirve para comprender el presente y prever el futuro.* El cuadro 15 muestra que los docentes quienes le atribuyen a la historia el estudio de procesos, los cambios sociales y el impacto del comportamiento humano en el pasado, presente y su repercusión en el futuro son los mismos quienes le atribuyen a la

historia su uso en cuanto al servicio del presente. La docente Ma. De Jesús es contundente en ello, la historia como ciencia es útil para la “explicación del presente, pero que se busca en el pasado... la explicación del presente a partir del pasado” (E5, p.5).

El profesor Damián enfatizó nuevamente que si la historia estudia solo “hechos relevantes del pasado” no tiene ninguna utilidad en el presente, por tal motivo la historia debe estudiar los *procesos históricos* para para entender la sociedad actual, al respecto hace la siguiente afirmación:

Si entiendes esos procesos vas a entender esta sociedad actual...porque somos una evolución... partiendo tal vez de esa ley de causa y efecto ¿no? todo tiene una causa, tiene un antecedente y un consecuente ¿no? Nosotros somos un consecuente... de una serie de antecedentes” [entonces] la historia nos va ayudar a nosotros a comprender todos esos antecedentes que han tenido como consecuencia lo que somos actualmente ¿no? como sociedad en los diferentes aspectos, económica, política, social o religioso. (E4, p.4).

La profesora Antonia mira la utilidad desde un sentido moral y social, para ella la historia (o el análisis del pasado, orígenes o antecedentes de la sociedad) sirve “para construir pensamientos y que esos pensamientos en algunos casos a lo mejor si puede cobrar vida en el presente, puede ser en tu propia vida cotidiana... a nivel comunidad, a nivel social” (E3, p.5). En otras palabras el saber histórico ayuda a formar criterios propios acerca del mundo presente y esos criterios permite al individuo actuar en su grupo social, pero siempre y cuando analice el pasado.

Antonia cita un ejemplo muy particular que refleja lo dicho por Ma. De Jesús y Damián. Ésta es sobre la confrontación entre familias en las elecciones de su comunidad, como un conflicto del presente. Comenta que hubo un año [no recuerda la fecha exacta] se enfrentaron políticamente unas familias y una de ellas logró sacar el presidente en turno, en aquella ocasión la gente siguió al grupo opositor del presidente porque se dejó influenciar o no tenía ningún antecedente histórico, pero al

final la gente se dio cuenta que era un problema entre familias. Recientemente, vuelve a ocurrir lo mismo, se enfrentaron las mismas familias, sin embargo aclara que la gente ya no se involucró en dichos enfrentamientos por el antecedente histórico que tenían del enfrentamiento pasado, la gente recordó lo sucedido y la participación de los mismos sujetos históricos, por tanto no se inmiscuyó en los hechos y no lograron sacar el presidente en turno, como sucedió la vez pasada.

Con el análisis de la confrontación política en su comunidad, la profesora asegura que ayudar a tener un “referente histórico” para medir nuestras acciones; en su opinión la historia “ayuda a entender varias cosas que pasan ¡pero si las analizas! porque te digo si [nada más] ¡memorizas! este... la historia y no la analizas o no atas como cabos, entonces, [no podremos comprender los acontecimientos]” (Antonia, E3, p.6). Ahora una vez comprendido el presente a través del estudio del pasado los docentes (Ma. de Jesús, Damián, Antonia y Rafael) indican que se puede “proyectar”, “predecir” o “prevenir” lo que puede suceder después o en el futuro.

Para los/as profesores/as (Damián, Ma. De Jesús, Carlos y Rafael) los hechos históricos son una relación de “causas y efectos”. Para Damián y Ma. De Jesús la historia es una evolución, de esta suerte nuestro presente (el consecuente) es producto de una serie de antecedentes ocurridos en el pasado o viceversa los hechos ocurridos en el pasado son consecuencia de nuestra configuración presente. Un ejemplo de la visión causal del acontecer histórico es la siguiente:

La historia es una cadena ¿no? Y cada acontecimiento es un eslabón,... por ningún motivo puede estar desvinculada una cosa de otra, si hablamos de la conquista, la conquista fue el antecedente de la independencia de México,... La independencia nos llevó posteriormente a la republica que ahorita tenemos, la lucha entre liberales, conservadores, y todo eso nos trajo al México moderno, y nos va a llevar al México del siglo XX. (Rafael, E2, p.15)

*La historia forma la identidad colectiva.* Acá nuevamente hay coincidencia entre el profesor Carlos (filósofo) y el Profesor Jenaro (historiador), quizá desde la

mirada de su formación inicial le atribuyen a la historia como utilidad social la formación de la “identidad colectiva” tanto local y nacional. Para Carlos la historia forma la identidad colectiva porque une al grupo (familia, pueblo o nación) para sentirse parte de ello, para él la historia “sirve para reconocernos a nosotros mismos, como parte de un país... como parte de una familia, como persona incluso, la historia nos une [porque se comparte los mismos valores y un origen común]” (E1, p. 10).

*Historia: Maestra de la vida.* Para los profesores Jenaro y Julián la historia es maestra de la vida porque “guía” a no cometer los mismos errores del pasado; si un individuo o grupo social siguen realizando las mismas acciones se dice que *no se ha aprendido de la historia*. Al respecto menciona lo siguiente:

Aquel pueblo que no conoce su historia está condenado a repetirlo ¿no? Me parece que este discurso queda un poco distanciado, por ejemplo, en nuestro país porque culturalmente, políticamente..., se ha cometido muchos errores y de esos errores en México parece que no hemos aprendido nada de historia. (E5, p.6)

Conforme al discurso del profesor ni el gobierno ha aprendido de la historia al seguir cometiendo los mismos errores y tampoco la sociedad porque ha permitido o tolerado dichos errores de parte de los gobernantes, su argumento es por la inadecuada enseñanza de la historia porque desde la primaria, “siempre se ha inculcado de aquellos héroes, de aquellos nacionalistas, de que ellos son los que han escrito la historia y, se minimiza... un contexto local” (Jenaro, E5, p.6); según interpreto las palabras de Jenaro no hemos aprendido de la historia porque se nos ha enseñado una sola historia o la historia de los vencedores y eso no permite la crítica de parte del estudiante. Por otro lado, quizá no es el sentido de la historia ser maestra de la vida para el profesor Julián, pero su afirmación está encaminada a observar las experiencias pasadas para no repetirlas, menciona:

La historia si sirve,.. primero para conocer [el pasado], luego para analizarla y ya posteriormente, pues no repetir los mismos errores que la historia ha cometido; o al contrario, decir por ejemplo estuvo bien que la historia o estuvo bien que se tomó



esta acción porque tuvo un resultado y pues lo puedo hacer, y a lo mejor a mí también me va a funcionar... no sé si alguno de ustedes le ha contado -una persona ya mayor- no pues miren muchacho, muchacha, no hagas lo que yo hice. Yo cuando era joven yo hice esto, yo hice el otro, y cómo es mi vida el día de hoy. (E7, p.8).

En dicha afirmación destaca dos situaciones, la primera habla de conocer y analizar la historia construida para aprender de ella; en segunda el ejemplo refiere a la historia vivida pues hace alusión a observar las experiencias de las personas adultas de parte de los más jóvenes para no tropezar con los mismos errores, es decir las experiencias personales y comunitarias de los adultos son ejemplo a seguir para las nuevas generaciones, en palabras de Julián considera:

Una persona de viva voz te está comentando cuál es su experiencia, incluso cuando ha participado en la vida de la comunidad, es ahí donde más se tiene como analizar (sic)... porque estás escuchando directamente de la persona; la historia vivida, personal de ese individuo. (E7, p.8)

Finalmente, las concepciones de los/as profesores/as sobre la historia como ciencia no es uniforme, definen su objeto de estudio desde lo académico pero también desde lo vivencial, en cuanto a su metodología destacan que la historia construida debe ser objetiva, neutra y para ello es necesario un método científico. La finalidad de la historia es hacer comprender el presente, formar la identidad colectiva y ser ejemplo mediante las experiencias pasadas.

#### **4.3 El profesor frente al programa de Historia Local, Regional y Estatal e Historia de México**

El *Modelo Educativo Integral Indígena* hace énfasis en “recuperar, fortalecer y hacer interactuar saberes, conocimientos, tecnologías, valores y otras manifestaciones de las culturas presentes en la localidad para reafirmar la identidad cultural y lingüística” (CSEIIO, 2015, p.9), por consiguiente se espera que los programas académicos (incluyendo la Historia) estén encaminados hacia ello. Precisamente en el presente

apartado se muestran las percepciones de los docentes en cuanto al programa de Historia de México I y II e Historia Local, Regional y Estatal (HLR y E) y su relación con el citado propósito del modelo, las mismas se resumen en el siguiente cuadro:

Cuadro 16. Los programas de Historia			
El profesor frente al programa de Historia	Programa de Historia de México I y II	La historia enseñada del BIC no reconoce la identidad local	Carlos, Antonia, Damián, Ma. De Jesús, Jenaro y Julián
		Imposición de la “historia oficial”	Carlos, Rafael, Ma. De Jesús, Jenaro y Julián
		Papel del profesor de historia	Carlos, Rafael y Damián
		Adaptación de contenidos y estrategias didácticas	Carlos, Damián, Ma. De Jesús, Jenaro y Julián
	Rafael, Antonia y Cesáreo		
	Programa de Historia Local, Regional y Estatal	Relación con la identidad local	
		Limitaciones	

#### 4.3.1 Programa de Historia de México I y II

*La historia enseñada del BIC no reconoce la identidad local.* Tal como puede verse en cuadro anterior los/as profesores/as Carlos, Antonia, Damián, Ma. De Jesús, Jenaro y Julián coinciden en observar la falta de relación entre los contenidos del programa de *Historia de México I y II* (historia enseñada) con la identidad cultural de los educandos de los Bachilleratos Integrales Comunitarios. Cabe resaltar que estos docentes son los mismos quienes conceptualizan el término historia como “construida” (Carlos, Antonia, Damián, Ma. De Jesús) y “vívda” (Jenaro y Julián) excepto el profesor Rafael porque como veremos en lo sucesivo el no mira el contenido como problema sino son las estrategias de enseñanza.

Regresando a la relación de contenidos (Historia de México) con la cultura e identidad local nuestros entrevistados reconocen un total desvinculo, pues en ella no se expresa la voz o la historia de los grupos étnicos, para Antonia los cursos de Historia de México “va más enfocado al reconocimiento de la cultura e identidad nacional” (E3, p.8). Por ejemplo el profesor Carlos opina que a partir de la reforma a la educación media superior con el Marco Curricular Común en la Unidad de Contenido de Historia de México “se ha dejado de lado ese reforzamiento cultural del estudiante” (E1, p.12) e incluso aunque el programa de HLR y E se acerca un poco a la función social del reconocimiento de la identidad local duda que así sea.

Julián refiere a la narrativa de la historia de México y menciona: “si vamos a ver la historia nacional nunca nos reconoció, nunca existimos como pueblos indígenas sino que fue prácticamente hasta la década de los setenta creo que empezaron a voltear hacia los pueblos indígenas” (E8, p.11). El relato profesoral indica la ausencia en los contenidos, de Historia de México, la voz e historia de las comunidades locales. A final de cuentas, desde la percepción profesoral, se sigue enseñando en el Bachillerato Integral Comunitario la misma historia de México que se enseña en primaria y secundaria, el profesor Damián señala lo siguiente:

Aunque tratamos de definirnos como una institución, como un modelo diferente, los planes y programas son los mismos... yo siento que no le cambiamos mucho sobre todo en Historia de México I, Historia de México II.... a lo que viene en los libros de texto gratuito de primaria, de secundaria, ehh, entonces en ese sentido, yo siento, que no estamos contribuyendo,... de fortalecer la identidad, de que el estudiante se vuelva consciente de su comunidad, del porqué de su comunidad. (E4, p.6)

*Imposición de la “historia oficial”.* Derivado de lo anterior, los docentes Carlos, Rafael, Ma. De Jesús, Jenaro y Julián reconocen la existencia de una imposición de la “historia oficial” en los programas de Historia del Bachillerato Integral Comunitario, producto de las políticas educativas del Estado. “Hay una imposición de la historia desde el nivel primaria hasta el nivel medio superior o nivel superior” (Rafael, E2,

p.11), como veremos más adelante para los docentes la imposición de contenidos no representa mayor obstáculo para la enseñanza de la historia en el contexto comunitario.

En opinión de Rafael y Carlos la imposición de una sola historia está vinculado con intereses políticos y económicos, según Rafael “obedecemos a un orden económico internacional... ¿Quién hace los libros? o ¿Quién dice que así es la historia?, pues el gobierno ¿no?” (E2, p.17). Desde la óptica Carlos no hay interés de enseñar la historia prehispánica porque en el proyecto de nación actual no están incluidos los pueblos indígenas, más bien ese proyecto busca la homogenización y el Estado “quiere igualarnos con Europa... tiene una mirada europeizante, y la mirada prehispánica no les interesa, porque esos son las etnias, eso fuimos, ahora tenemos que ser algo diferente de lo que éramos anteriormente” (Carlos, E1, p.28).

Según otras voces se impone en la *Historia de México* “los contenidos”, en la institución “ya te dicen el temario... a ver ejecútalo, a ver cómo le haces, aunque no tengas referencia bibliográfica pero ahí está” (Jenaro, E5, p.10), también imponen los “tiempos” para enseñar esos contenidos y “los periodos” históricos (Ma. De Jesús, E5, p.10). Además de la imposición de la historia escolar, según Julián se imponen las celebraciones cívicas y religiosas derivadas de la historia del país, “porque la historia nos impuso muchas cosas... y a veces tenemos que respetarla” (E7, p.12), cita por ejemplo las fiestas del 15 y 16 de septiembre, la fiesta anual del pueblo por la veneración de un santo católico o la celebración del 20 de noviembre.

*Papel del profesor de historia.* Si bien los docentes observan imposición de los contenidos y las celebraciones cívicas para la adquisición de la historia nacional, al menos para los docentes Carlos y Rafael ello representa un reto y una oportunidad en la enseñanza de la historia. Carlos mira al contenido como problema y enfatiza como tarea del profesor buscar nueva historiografía a enseñar y con ello, en palabras suyas, no seguir enseñando la historia de manera unidireccional sino tener la parte

completa de la “verdad de la historia”. El profesor Rafael está más centrado en el desarrollo de estrategias de enseñanza sin importar tanto las temáticas.

Desde la postura de Carlos el enseñante de historia “tendría la obligación de saber si esa historia, que está contando el historiador o que aparecen en los libros es... la que conviene enseñar” (E1, p.9). La noción del profesor está encaminada a la selección de cierta *historiografía* a enseñar, distinta a las narrativas oficiales, y opina que es tarea del profesor de historia “ofrecer otras miradas” de los hechos históricos para que los estudiantes no se queden con un sola “mirada unidireccional”. Para Renán Vega esta tarea significa pensar historiográficamente. “Para un profesor pensar historiográficamente debe ser una actitud conducente a observar los más importantes temas del plan escolar, considerando los puntos de vista existentes, sin agotarlos a partir de minuciosos balances historiográficos” (Vega, 2010, p. 52).

Con respecto al planteamiento de Rafael considera a la imposición de la historia no ser un obstáculo sino una oportunidad para el docente dentro del aula, ya que “a partir de esa historia impositiva, este, hacer una historia más crítica y más reflexiva” (E2, p.18). Desde su punto de vista la problemática no es tanto las temáticas (historiografía) “sino la forma en que se desarrolla esa actividad, las actividades que hacen los estudiantes para desarrollar un pensamiento crítico” (E2, pp. 8-9). Rafael está centrado en las estrategias para la enseñanza de la historia y como se verá en el apartado *Enseñanza de la historia en el contexto comunitario* le ofrece mayor peso sobre los contenidos, al respecto cita:

Hacer la otra parte de la historia pues, una cara no están mostrando los libros de texto, la historia del gobierno, la historia que hicieron los que ganaron, ¡la otra historia me toca hacerlo a mí! la otra historia es la que estoy haciendo yo con los estudiantes, con la misma temática, con los mismos textos, pero desde un punto de vista más crítico, más reflexivo, más rebelde. (Rafael, E2, p.11)

En este discurso de Rafael se relaciona con su mirada de la historia crítica, abordada en el apartado *Encuentro con la historia*, y al parecer sus términos

“críticos”, “reflexivo” y “rebelde” se inscriben en una postura de oposición, en este caso, del discurso histórico de la historia oficial. Más que conceptualizar el pensamiento crítico como una manera de analizar y cuestionar las fuentes su posición es contradecir la “historia del gobierno”. Como veremos más adelante otros docentes parecen tener las mismas nociones de la historia crítica.

Por otro lado, a decir del docente Damián el profesorado de historia sigue contribuyendo a la enseñanza de la historia oficial por lo siguiente: primero, aunque se tenga la intención de enseñar otros contenidos no hay fuentes de información “los libros [de historia] dicen lo mismo”; segundo, hay “un conflicto ético” puesto que se puede enseñar otra historia pero al querer ingresar el estudiante a una universidad el examen de admisión responde a la historia oficial “entonces estamos obligados a enseñarle esa parte de la historia oficial”; tercero; los docentes no buscan estrategias “para enseñar la historia de manera distinta”; cuarto, tanto docentes y modelo educativo no tienen claro para qué enseñar historia y; finalmente, la reforma hecha a los programas de estudio fue ajustarlo a semejanza de otros modelos. “Yo siento ya no hay mucho que nos identifique de los otros modelos educativos, por el contrario, cada vez somos más parecidos a los demás subsistemas” (E4, p.6).

Este pensar deja claro diversas necesidades en aras del reconocimiento de la diversidad cultural en la enseñanza de la historia. En síntesis, según lo dicho por Carlos, Rafael y Damián se presentan tres retos importantes de parte del profesorado: el conocimiento de nueva historiografía, la adquisición de una nueva metodología didáctica para enseñar historia en el contexto comunitario y el interés institucional por hacer de la historia una herramienta formativa más que informativa.

*Adaptación de contenidos y estrategias didácticas.* Estas acciones son otra manera de hacer frente a la historia impuesta en aras del reconocimiento en la historia enseñada la cultura de los pueblos originarios por el profesorado. En el caso de los profesores Carlos, Damián, Ma. De Jesús, Jenaro y Julián buscan adaptar los contenidos a enseñar mientras que los profesores Rafael, Antonia y Cesáreo se

interesan por buscar nuevas estrategias de enseñanza. Por lo que toca a contenidos Carlos mencionó hacer adaptaciones a la prescripción temática del programa de *HLR y E*, entre ellas dijo no encontrar sentido enseñar el primer bloque titulado *La historia como disciplina* sino se centra en la enseñanza de la *Historia antigua de México*.

Referente a la asignatura de *Historia de México* los demás profesores reorganizan o seleccionan los contenidos a enseñar en función de ciertos criterios. La docente Ma. De Jesús maneja criterios como la priorización y jerarquización de acontecimientos con “mayor impacto y que tiene un antecedente y una consecuencia” (E5, p.11) y además se pueda relacionar con la historia local, llámese la independencia, el Porfiriato o el Cardenismo; un segundo criterio lo menciona Julián y refiere a la selección de temas útiles para los estudiantes, el de mayor relación con el contexto local, sobre todo el estudio de las culturas prehispánicas.

Los/as profesores/as Antonia, Damián, Ma. De Jesús y Jenaro encuentran la disyuntiva entre enseñar otra historia y la historia oficial por los exámenes estándares de admisión a las universidades, de acuerdo con Jenaro ahí no le “van a preguntar cuestiones locales, ese es el asunto” ( E5, p.10), La afirmación siguiente sintetiza la voz profesoral en torno a lo dicho y también, al igual que el profesor Rafael, se aprecia la perspectiva de Damián sobre del pensamiento crítico relacionado con la oposición hacia sistema, el término “revolucionario” es un claro ejemplo de ello.

Tampoco caigo en ese sentido... de olvidarlos al cien por ciento porque finamente tienes esa obligación ética de que el chavo no solamente lo vas a preparar... para que sea un ciudadano consciente, un crítico, un revolucionario... tienes que prepararlo para que el chavo tenga la oportunidad,... de ingresar a una escuela de nivel superior y pueda seguirse formando. (Damián, E4, p.8)

Asimismo, para superar la imposición de la histórica única y el fortalecimiento de la identidad local los docentes buscan emplear ciertas metodologías de enseñanza (tema del último apartado) más allá de los contenidos, por ejemplo la profesora Antonia menciona relacionar la enseñanza de la historia prehispánica con

la “herbolaria mexicana” o la historia de los partidos políticos con la ideología de los partidos de la comunidad donde labora. Para el profesor Cesáreo investiga con los estudiantes no tanto historia política sino “literatura y arte mexicano” en cada periodo histórico del país.

#### **4.3.2 Programa de Historia Local, Regional y Estatal**

En palabras del profesorado (Carlos, Antonia, Damián, Ma. De Jesús y Jenaro) la asignatura de HLR y E es quizá la única que “se acerca un poquito a la comunidad” y en apariencia da nociones a los estudiantes de su historia local y el fortalecimiento de su identidad. Para la profesora Ma. De Jesús los estudiantes del BIC pueden reconocer su identidad debido el curso de Identidad y Valores Comunitarios (IVC), impartida durante el primer semestre, el cual ayuda a prever de fundamentos teóricos sobre la identidad comunitaria -previamente adquirido en su contexto cultural- y de la misma manera por el curso de *HLR y E*, cuya tarea es “la explicación de por qué estás ahí, de todo lo que ha sucedido” (Ma. De Jesús, E5, p.8).

Si se parte desde la enseñanza de la Historia de México sin el antecedente de las asignaturas de IVC e HLR y E no tiene mucho sentido porque, partes de algo... que no sabes cómo se formó, como fue que se fue desarrollando. [Por sí mismo el programa de Historia de México no reconoce la cultura local porque] habla a nivel global, no hay contextualización de lo local para llegar a eso [a lo nacional] sino que se parte de lo global y ahí se queda (Ma. De Jesús, E5, pp.8-9)

Los profesores Carlos, Rafael y Cesáreo ponen en entredicho el papel del curso de HLR y E debido a ciertas limitaciones, por estas razones según ellos tampoco ayuda a explicar totalmente el presente de la cultura y el fortalecimiento de la identidad de las comunidades originarias. La primera limitación se refiere al poco tiempo dedicado a la enseñanza “de la historia antigua de México” y las razones son porque no serviría “para el siguiente nivel [superior] y “porque no van acordes,... con lo que la reforma [educativa] quiere” (Carlos, E1, p.13) y a decir del mismo profesor



el Estado no le interesa el desarrollo ni el reconocimiento de los pueblos originarios sino más bien le apuesta a la homogenización, ya citado en párrafos anteriores.

Otra limitante al que se enfrenta el profesorado en la enseñanza de la HLR y E, según reseña Rafael y el profesor Cesáreo, es la *falta de información (histórica)*. Para Rafael en el programa de estudios de HLR y E hay temáticas relevantes las cuales merecen ser estudiadas pero no existe información, por ejemplo cita:

Hay un tema que dice: Tu comunidad en la época de la conquista, me pongo en el contexto de San Lorenzo... ¿de dónde me hago de información? Y aunque los alumnos vayan a preguntar con el más viejito de la comunidad no... van a encontrar [la información] [la afirmación del profesor deja ver una problemática en la historia local, muchas no están escritas] por ejemplo lo de la construcción de la iglesia que es un hecho histórico muy importante para la comunidad, en ningún lugar está escrito (Rafael, E2, p.16).

Para concluir, por un lado los docentes identifican en los programas de historia (Historia de México e HLR y E) la imposición de la narrativa oficial de la historia del país el cual conlleva al poco reconocimiento de las historias locales pero al mismo tiempo muestran distintas maneras de hacer frente dicha imposición, desde la búsqueda de nuevas historiografías y adaptación de los contenidos de los programas hasta la implementación de metodologías de enseñanza que relaciona la historia nacional con lo local. En cuanto a las limitaciones de la enseñanza de la HLR y E, como veremos más adelante, según la profesora Ma. De Jesús se subsana con la elaboración de monografías o historias de vida según relata el profesor Cesáreo.

#### **4.3.3 Observaciones y propuestas a los programas de estudio de Historia**

El siguiente cuadro registra las voces del profesorado de las observaciones y propuestas a torno a los dos programas de Historia.

Cuadro 17. Observaciones y propuestas de los programas de Historia				
El profesor frente al programa de Historia	Observaciones	Historia de México e Historia Local, Regional y Estatal	Contenidos extensos	Carlos, Rafael, Antonia, Damián, Ma. De Jesús
	Propuestas	Historia Local, Regional y Estatal	Enseñanza de la historia antigua	Carlos, Antonia, Damián, Julián
		Historia de México	Reducir contenidos	Rafael, Damián
			Enseñanza de la historia reciente	
			Temas de actualidad	
Cambiar la periodización de la historia	Ma. De Jesús			

En su mayoría nuestros/as profesores/as observan *contenidos muy extensos* en los cursos de Historia. El cuadro 17 refleja la tendencia de ser los mismos docentes quienes hacen alusión a la historia construida son los que miran contenidos (históricos) extensos, tanto en el curso de Historia de México e HLR y E los cuales consideran imposible abarcarlos durante un semestre (Carlos, E1) incluso para Damián son contenidos repetitivos con la historia del nivel primaria y secundaria.

Por otro lado, en lo relativo a las propuestas hechas por el profesorado destaca primero el curso *Historia Local, Regional y Estatal*. Tal como mencioné en la subcategoría *Conceptualización de la historia* el hecho de que los/as profesores/as conceptualicen el término desde la postura académica al referirse a la historia como ciencia no significa el rechazo de las historias locales. Primero, ellos reconocen la ausencia de la voz y la identidad de los pueblos originarios (ver cuadro 14) y segundo son ellos (Carlos, Antonia, Damián), desde la misma postura académica, así como el profesor Julián (por su postura de la historia comunitaria) los que coinciden en dar *prioridad a la enseñanza de la historia antigua* cuyo fin sea entender

por qué –desde un punto de vista cultural- de las características de los pueblos originarios.

Los docentes Carlos y Antonia sugieren incensario abordar el primer bloque *La historia como disciplina* e iniciar propiamente con las culturas mesoamericanas bajo el título de “mi cultura de origen” o “la cuna de mi cultura” (Antonia, E3, p.12). La profesora argumenta que los jóvenes primero necesitan conocer su origen, “lo que pasó con ellos”. En consecuencia, los entrevistados prescinden la enseñanza de la epistemología de la historia a pesar de que el profesor Carlos tiene nociones por su encuentro con la historia en su formación inicial.

De esta manera, el profesorado propone reforzar la cultura e identidad de los estudiantes mediante la enseñanza de su historia, “la historia de donde él viene, la historia de su pueblo, la historia de su nación, de su pueblo” (Carlos, E1, p.11). El profesor Carlos enfatiza en la enseñanza de la “historia prehispánica” por dos razones: en primer lugar, considera que “esa es nuestra historia [se refiera a los pueblos indígenas], esa historia prehispánica nos dice quiénes somos y que éramos antes de la llegada de los españoles” (E1, p.21); en segundo lugar, es la base de la historia de los pueblos indígenas, por tanto los jóvenes [estudiantes] lo deben conocer de manera integro. Esto último tiene mucha relación con el pensamiento de Marín, aunque Carlos no hizo mención del curso hay nociones de ello.

Para el profesorado considera necesario la enseñanza de la historia antigua porque encuentra mayor relación con el presente de las comunidades donde ejercen su práctica docente y donde viven, según Julián “algunas tradiciones, algunas costumbres de nuestros pueblos tienen que ver (*sic*) [con su pasado]. Digamos no se ha erradicado totalmente... el pueblo mesoamericano, tenemos muchas cosas en común todavía, pero, es irlo comparando [entre el pasado y el presente] (E7, p.16).

En el caso de Historia de México, surgieron variadas propuestas. Primero, hay coincidencia en *reducir contenidos*. El profesor Damián considera lo siguiente: “haría

un poco más breve las cuestiones de, por ejemplo, lo de (sic), después de la independencia, la muerte de Guerrero, la presidencia de Guadalupe Victoria, no hay mucha relevancia ahí” (E4, p.18); por su parte el docente Rafael propone, en el curso de Historia de México II, hacer un solo bloque para el estudio de los ex presidentes pues lo considera muy particularizado estudiar sexenio por sexenio.

*Enseñanza de la historia reciente:* Del mismo modo para Rafael y Damián es necesario abordar la historia más reciente del país cuyos impactos se mantienen vigentes en la actualidad. Rafael cita por ejemplo el tema de la nacionalización de la banca, el Fondo Bancario de Protección al Ahorro (FOBAPROA), la devaluación del peso, el asesinato de Luis Donaldo Colosio, de Ruiz Massieu, el levantamiento Zapatista, la crisis económica de 1995, etc. A través de ellas según el profesorado se puede generar conciencia en los estudiantes sobre las problemáticas políticas y económicas que enfrenta el país y su propia comunidad.

Porque a final de cuentas, si queremos ese estudiante crítico, reflexivo, tendríamos que poner las cosas que no se cuentan, y no se cuentan porque no es la historia que conviene pues, y debería de venir porque, porque el país estaba en una, en un momento crucial para un cambio. (Rafael, E2, p.19)

*Incluir temas de actualidad.* Nuevamente el profesor Damián y Rafael proponen el estudio de ciertas problemáticas, destaca la discriminación, los impactos del programa Prospera, el narcotráfico, las elecciones del Estado de México de 2017, el indigenismo, las relación de México con los Estados Unidos o la política económica, etc. Se trata de aquellas “problemáticas” sociales presentes en el contexto nacional (a veces locales) los cuales sirven para analizarlos con los estudiantes y tratar de darle una explicación a través de la historia. La inserción de los temas de actualidad por el profesorado está encaminada hacia la “enseñanza de la historia a partir de problemas” (Vega, 2010).

Por último, de manera muy particular la profesora Ma. De Jesús sugiere cambiar lo siguiente:

La segmentación [periodizaciones] que se hace [de la historia]... Porque finalmente la historia... es un proceso ¿no? es una evolución; no es así como que, ya terminó la etapa tal y empezamos con la etapa tal sino que es evolutivo, [en este caso para la profesora las periodizaciones de la historia las hace el historiador pero la historia vivida] “como tal no tiene esos periodos... fue una evolución. (E5, p.18)

La premisa citada por la profesora ha sido temas de grandes debates por algunas didactas de la historia (Maestro, 1997; Sánchez Quintanar, 2012; Sánchez, 1991; Salazar, 2001), quienes plantean una reforma epistemológica en la historia enseñada, además de las reformas didácticas para superar la historia tradicional memorística y anticuaria.

#### **4.4 Enseñanza de la historia en el contexto comunitario**

Este último apartado bosqueja el pensamiento del profesorado en cuanto a la enseñanza de la historia en las comunidades donde se conserva los usos y costumbres o bien donde la forma de vida es la comunalidad. La tarea de los docentes tiene amplia relación con su formación en los cursos de actualización, la revisión de bibliografía sobre otras historias, su contexto de origen y sobre todo existe influencia de su percepción de la historia como ciencia.

##### **4.4.1 Para qué se enseñar Historia de México en el Bachillerato Integral Comunitario**

La finalidad de la enseñanza de la historia propuestas por los/as profesores/as está directamente relacionada con la concepción de la utilidad social de la historia como ciencia (ver cuadro 15). En el cuadro siguiente se puede apreciar las principales finalidades que le asignan la enseñanza de la historia de México y se percibe la misma tendencia en cuanto a las concepciones de cada docente.

Cuadro 18. Finalidad de la enseñanza de la Historia de México	
Prof. (a)	Para qué enseñar historia
Rafael, Antonia, Damián y Ma. De Jesús	Comprender el presente
Carlos, Rafael, Antonia y Cesáreo	Formar el “pensamiento crítico”
Carlos, Jenaro	Forma la identidad colectiva
Julián	Conocer el pasado y formar juicios de valor

*Comprender el presente y visualizar el futuro.* Como ya se hizo referencia en la categoría *Para qué de la historia* los docentes trasladan sus nociones de la utilidad de la historia como ciencia al campo de la enseñanza. Los docentes (ver cuadro 18) consideran que enseñar *historia de México* en el contexto comunitario debe servirle al estudiante comprender su entorno local (en HLR y E) y nacional (en Historia de México) porque el momento actual de los estudiantes es producto del acontecer histórico (nacional) y además se puede prever los posibles sucesos en el futuro.

Citando a la profesora Ma. De Jesús enseñar historia sirve para *explicar la evolución* de la misma persona, la comunidad o el país pues considera: “no podemos, este, explicar cualquier suceso si no vemos la evolución; o sea como fue que llegó finalmente a lo que es, a lo que está en el presente, y no solamente el presente” [también una visualización del futuro] (E5, p.7). La noción de “evolución” por parte de la profesora está relacionada con la explicación de los hechos en términos de *causas y efectos*, como ya se mencionó anteriormente. Por ejemplo cita que para llegar a la independencia tuvo ciertos antecedentes y a la vez este hecho histórico tuvo un consecuente que sería la reforma, así la historia de México es una evolución pues un acontecimiento dar origen al siguiente hasta llegar al presente.

En este sentido, se enseña historia no para conocer el pasado como un hecho aislado sino la intención es que el estudiante comprenda que su *momento actual (presente)* no es pura casualidad sino tiene todo un antecedente (pasado), “todo un proceso y una serie de situaciones” que lo hacen ser en el presente, al entender la

relación presente-pasado o viceversa se puede inferir o diseñar el futuro, “porque todo tiene relación, todo, los hechos históricos pasados tienen relación con los hechos actuales, y esos hechos actuales nos van a llevar... a situaciones que nosotros mismos podemos controlar” [con miras hacia el futuro] (Rafael, E2, p.6).

La siguiente afirmación refleja el desarrollo de una conciencia temporal al enseñar la historia: “enseño [historia] para eso, para que puedan ellos [los estudiantes] explicarse, comprender también, o sea, todo lo que sucede en su sociedad, en su comunidad y en su mismo grupo tiene un antes, un durante y un después” (Ma. De Jesús, E5, p.8). El profesor Rafael relata, al menos tres ejemplos, sobre la relación pasado, presente y futuro. Primero, al estudiar el periodo del Porfiriato se puede comprender las repercusiones al restringir la libertad de pensamiento, de expresión y de manifestación; al censurar la libre expresión por parte del gobierno se “cae en una dictadura” como la ejercida por Porfirio Díaz.

Segundo, estudiar el Zapatismo, por ejemplo, ayuda a conocer su impacto en el pasado y en el presente como bandera de lucha de los pueblos campesinos e indígenas. Tercero, al analizar la represión estudiantil del 68 “se puede relacionar esta represión contra los estudiantes normalistas actualmente” o con la desaparición de los “estudiantes normalistas de Ayotzinapa” y posteriormente pensar “que queremos para el futuro, cómo lo estamos proyectando” (Rafael, E2, p.7). A pesar de centrarse, los ejemplos, en la *historia política* y social del país, el discurso muestra una relación entre el pasado, su presente y la visualización del futuro y esto mismo deben identificar los estudiantes en el curso de Historia de México.

*Formación del pensamiento crítico.* Los profesores Carlos, Rafael, Antonia le atribuyen a la enseñanza de la historia la formación del “pensamiento crítico” en los estudiantes. Su noción del término (incluyendo al profesor Damián) consiste en “cuestionar todo lo que sucede”, el porqué de su entorno social actual ya sea en su comunidad su Estado y de su país. Dicha idea, como ya se expuso en el párrafos anteriores, tiene que ver con la firme oposición de los discursos hegemónicos como

es el caso de la historia nacional, para los profesores eso significa “formar gente crítica y analista de su momento” (Carlos, E1, p.3).

Desde la posición de los didactas de la historia el pensamiento crítico “se trata de una capacidad íntimamente ligada a la pretensión de formar ciudadanos con una conciencia crítica de la sociedad a la que pertenecen” (Carretero y Montanero, 2008, p.136). En opinión de los autores, para formar el pensamiento crítico el docente debe enseñar al estudiante a valorar con argumentos la fuentes de información histórica sean primarias o secundarias, se trata de un acto de interpretación y disertación del suceso histórico representado no solo en los documentos primarios sino también en los vestigios físicos y con mayor razón en la interpretación historiográfica del historiador dada en las fuentes secundarias.

*Formar la identidad colectiva.* El acento de Carlos y Jenaro está puesto en formar una identidad colectiva, a través de la enseñanza de la historia, del grupo local, se trata que el estudiante del BIC “reconozca su identidad, que no pierda su identidad como individuo, como colectivo” (Jenaro, E5, p.7) y esta tarea le corresponde a la asignatura de HLR y E. Desde mi punto de vista si se toma en cuenta la irrupción de las “otras” identidades y “otras voces”, silenciadas por las historias únicas efectivamente se hace necesario la enseñanza de la historia para la formación de la identidad local.

*Conocer el pasado y formar juicios de valor.* En el caso específico del profesor Julián plantea que enseñar historia sirve, primero, para que los estudiantes conozcan y analicen los “sucesos del pasado”, por ejemplo la organización y las acciones históricas de los pueblos antiguos, y luego compararlo con el presente, y en tercer lugar sacar las conclusiones sobre lo bien o lo mal de las acciones de esos grupos sociales para no repetir los mismos errores o por el contrario si se tuvo un resultado favorable se puede tomar como ejemplo.



#### 4.4.2 Didáctica de la historia

Las voces profesoriales aludieron no estar de acuerdo enseñar sucesos, fechas o nombres de los personajes porque la historia no es ese cúmulo de datos a memorizar por el estudiantado, a decir de una voz profesoral “yo no quiero que se memoricen a lo mejor la fecha de nacimiento de Lázaro Cárdenas o la... de Miguel Hidalgo, quiero que *entiendan* lo que ha pasado en nuestro país y como de cierta manera a [provocado cambios]” (Antonia, E3, p.12). Para ello las estrategias están función de sus finalidades generales. En el cuadro 19 se aprecia dos metodologías en la enseñanza de la *Historia de México* y una para enseñar la *Historia Local*.

Cuadro 19. Didáctica de la Historia		
Prof. (a)	Para qué enseñar Historia de México	Metodología en la enseñanza de la Historia de México
Rafael, Antonia, Damián	Comprender el presente y visualizar el futuro	Enseñanza basada en problemas
Carlos, Rafael, Antonia	Formar el pensamiento crítico	Problematizar, analizar y explicar los procesos históricos (la profesora Ma. De Jesús se inscribe en esta metodología)
Carlos, Jenaro	Forma la identidad colectiva	
Julián	Conocer el pasado y formar juicios de valor	
	Para qué enseñar HLR y E	Metodología en la enseñanza de la HLR y E
Ma. De Jesús Cesáreo	Fortalecer la identidad local y comparar el pasado con el presente de los pueblos	<i>Elaboración de monografías</i> <i>Historias de vida</i>

## a) Enseñanza de la Historia de México basada en problemas

Una primera condición para implementar dicha metodología es la comprensión misma del presente, según Sánchez Quintanar (2002) “la comprensión de los problemas presentes, [es el] *primer paso para proceder a su solución*, solo puede darse a través del re-conocimiento de su origen, sus causas, características...” (p.56). Esta condición es observado por nuestro entrevistado al considerar lo siguiente: “porque a partir de comprender toda la realidad podemos meternos hacia atrás para ver cómo se transformó” (Damián, E4, p.5). Dicho lo anterior, el procedimiento que sigue el profesorado es la siguiente:

1. *Selección de los temas o problemas*: El profesor Rafael y Damián seleccionan (a veces con los estudiantes) lo que llaman “temas de actualidad” o “temas de interés” o “ejemplos peculiares de la vida actual”; los ejemplos ya han sido citado en párrafos anteriores.
2. *Investigación*: Según el profesor Damián, en grupos de trabajo, los estudiantes y el docente buscan “en la historia cómo surgió y cómo ha evolucionado y, cómo contribuye eso en la actualidad... y a partir de eso buscar o tratar de entender por qué [de] los problemas sociales actuales” (E4, p.6).
3. *Conclusiones*: En el caso de Rafael utiliza el “debate” como estrategia para conocer las conclusiones o bien la docente Antonia utiliza la narrativa guiado con preguntas, por ejemplo “¿Cuáles son tus conclusiones? ¿Con que te quedas de todo lo que vimos?” (E3, p.9).

En esta metodología los docentes refieren utilizar libros como fuentes de información. La investigación es meramente basada en los trabajos historiográficos, los mismos profesores reconocen caer en lo conceptual “porque a veces la información es bastante, tratar de que el estudiante realmente se apropie de todo, a veces... quedamos en eso... en lo puro conceptual, pero no llegamos realmente a causar que en el estudiante exista una concientización o realmente no alcanza a entender su realidad” (Damián, E4, p.6).

## **b) Problematizar, analizar y explicar los procesos históricos nacionales**

La metodología de enseñanza de las y los profesores (ver cuadro 11) que miran a la historia como formadora del *pensamiento crítico, la identidad colectiva y la formación de juicios de valor* se fundamenta en el análisis y explicación de los procesos históricos en relación con su momento actual. Tratando de seguir un orden en el proceso de enseñanza de la historia de México encontré lo siguiente:

1. *Definición de la temática.* La temática a enseñar (hecho histórico) la definen de acuerdo a la prescripción del programa de estudios y mediante los criterios de selección mencionados con anterioridad. Por ejemplo, los hechos históricos mencionados fue la independencia, las leyes de reforma o el Cardenismo.
2. *Fijar el propósito o el aprendizaje esperado.* Por ejemplo “los estudiantes deben ser capaces de reflexionar un hecho” (Carlos, E2, p.7).
3. *Estrategias y técnicas de enseñanza.* Para analizar y explicar los procesos históricos, Carlos pone en marcha con los alumnos las lecturas de análisis, al respecto cita: “me gusta que los chavos analicen y critiquen lo que están leyendo” (E1, p.19); Rafael y Antonia manejan las exposiciones, cuadros sinópticos y comparativos, mapas conceptuales o líneas del tiempo.
4. *Elaboración de conclusiones.* Julián considera conocer los hechos del pasado para compararlo con el presente al citar lo siguiente: “ya vimos esto, ahora que es lo que vemos en la comunidad, que parte de esto tenemos” (E7, p.16), y para ello utiliza los cuadros comparativos o bien las narrativas, “que escriban, trate [el estudiante] de escribir un poquito... que es lo que pasó en aquel entonces y estamos viendo hoy en día” (Julián, E7, p.16).

El siguiente ejemplo, ilustra de alguna manera la metodología de enseñanza fundamentada en el análisis y explicación, en este caso del *Constitucionalismo*, tema histórico de la revolución mexicana, el profesor Rafael utiliza el *cuestionamiento* para “analizar y problematizar el contenido” y el propósito implícito es la de comprender la situación actual del norte del país en comparación con el sur, en términos

económicos y ligado al problema de la pobreza del sur, en ella se percibe la relación entre el pasado como influencia del presente sobre todo en el aspecto político y su impacto en la economía del norte en comparación con el sur del país.

Cuando vimos el constitucionalismo y de la revolución que hizo Venustiano Carranza, sí lo vimos, y si dimos datos y así, pero yo les decía a los estudiantes, por ejemplo, ¿por qué creen que el norte actualmente es un norte pues, más próspero, más industrializado?, ¿por qué no es sur? Bueno, por qué el proyecto de Emiliano Zapata no triunfó, Emiliano Zapata nunca se llegó a sentar a la silla presidencial,... Pancho Villa nunca se sentó en la silla presidencial,... Pancho Villa tenía otro proyecto de nación, Zapata tenía otro proyecto, Venustiano Carranza tenía otro proyecto, finalmente es el que ganó ¿no?... y de alguna manera repercutió en el desarrollo, en el impulso que tuvo el norte del país, y entonces empezamos a revisar.... cómo estamos en el norte y cómo estamos en el sur del país ¿por qué creen ustedes que hay esa disparidad? ¿Por qué creen ustedes que a pesar de que muchas luchas que ha habido en el sur del país, no hemos salido de esa pobreza? (Rafael, E2, p.13)

Para el análisis del hecho histórico, el profesor hace uso de *fuentes secundarias*, en específico el libro de Historia de México para bachillerato. En general todo el grupo profesoral que comparte esta metodología de enseñanza utilizan los libros como fuentes de información histórica, como se aprecia en el cuadro 13 utilizan textos de Historia de México de nivel primaria y secundaria, libros de divulgación, novelas y revistas. La profesora Ma. De Jesús fue la única en manifestar el uso de “fuentes primarias escritas”, “fuentes orales” o las “fuentes visuales”. Así mismo relaciona la historia con la “geografía” para contextualizar el lugar o el espacio donde ocurrieron los acontecimientos históricos, el uso de las “biografías” para conocer los personajes y los “libros para entender el tiempo”.

De la misma forma en la enseñanza de la historia nacional, Ma. De Jesús manifestó relacionarlo con la historia local por medio “fuentes vivas” y está las entiende como aquellas cosas tangibles o visibles como son las iglesias y en su caso

“un canal” construido en tiempos de Lázaro Cárdenas -es una “obra física”-. La relación de la historia nacional se da solo “cuando hay como la referencia [con las fuentes vivas o físicas] y se tiene como que el impacto [del suceso histórico] que tuvo en la comunidad” (Ma. De Jesús, E6, p.11). Si no existen tales fuentes, se infiere, no se puede mirar los impactos de los sucesos nacionales en la comunidad.

En esta metodología de enseñanza resalta la participación del alumno en su aprendizaje, de acuerdo con los relatos de los docentes dejan de lado el papel pasivo del estudiante y mero receptor de la información histórica al utilizar diversas técnicas de enseñanza (cuadros sinópticos, mapas conceptuales, líneas del tiempo, sociodramas, etc.), así como recursos variados (libros, videos, fuentes primarias) donde el estudiante desarrolla ciertas habilidades para comprender y analizar la información, para ello se propicia el trabajo de investigación documental.

Para comprender la información varios docentes utilizan los esquemas conceptuales pues “ayudan mucho a la organización de la información porque la historia es mucha información” (Carlos, E1, p.5). Entonces en la concepción del profesorado pervive la idea de la historia es igual a un gran cúmulo de volúmenes de información, el siguiente relato tiene esa característica.

[Los hechos históricos] los analizamos y eso, esa es la *materia prima* con la que vamos a trabajar para diseñar un México, un Estado, o un mundo más bonito para nosotros, pero para entender y para proyectarlos así... necesitamos conocer muchos hechos históricos y no solamente los hechos históricos por sí mismos, sino cómo relacionamos ese hecho histórico con lo que está pasando ahorita (E2, p.6).

El profesorado enseña la historia nacional *cronológica*, Cesáreo está convencido del uso de los periodos históricos para comprender mejor la historia de parte de los estudiantes y utilizan las líneas del tiempo para situarlos. Afirma que los estudiantes no les gusta la historia y la consideran aburrida y tediosa porque se “quieren aprender de memoria” la información histórica y él sugiere a que “comprendan la historia, por periodos”, primero deben clasificar por periodos la

información, por ejemplo deben entender los prefijos Pre y Pos, “si yo te hablo de la época pre colonial ¿Qué te estoy diciendo con esa palabrita? o te hablo de la época posrevolucionaria” (Cesáreo, E6, p.6).

### **c) Elaboración de historias de vida**

Con el fin de hacer frente la falta de información en la enseñanza de la HLR y E el docente Cesáreo manifestó elaborar Historias de vida con sus estudiantes, en la comunidad mazateca. Para construir las historias de vida, los estudiantes realizan entrevistas y después no deben entregar un reporte tipo cuestionario “pregunta-respuestas” sino realizan una “narrativa” en tercera persona (Cesáreo, E7, p. 13). En este ejemplo el profesor rescata la *memoria colectiva* de los abuelos y lo presenta en su forma descriptiva, al parecer no pretende explicar, a través de ello, del pasado ni los problemas de presente sino solo conocer dicha memoria colectiva.

Otra forma de trabajar la historia local es la elaboración de monografías. “En el caso de Historia Local, lo que nosotros trabajamos es (*sic*) las mismas monográficas que nosotros mismos generamos, entonces, ahí aparte de los libros de texto que sí existen, están las mismas fuentes que ellos mismos están creando” (Ma. De Jesús, E5, p.13); lo dicho por la profesora indica el uso de fuentes bibliográficas pero también la investigación y elaboración de sus propios materiales (monografía) y que en lo posterior se convierte en fuente de información histórica.

## CONCLUSIONES

La inmersión al programa de estudios de Historia de México llevó a confirmar, en gran medida, mis afirmaciones hipotéticas en cuanto a la sospecha de que se está enseñando en el Bachillerato Integral Comunitario la misma historia nacional tradicionalista, donde el sujeto histórico es México (representado por sus personajes) dejando al margen la diversidad cultural, sobre todo de los grupos originarios. Por su parte, de acuerdo con las concepciones del profesorado existen intentos de ruptura con la enseñanza de la historia tradicional y buscan estar fuera del canon oficial para hacer de la enseñanza de la historia una oportunidad hacia la reflexión de los problemas que enfrenta el país a través del estudio de su pasado.

Respecto al *programa de estudios de Historia de México*

En ella observo una clara la prescripción de la historia nacional ordenada en forma cronológica que abarca desde la época colonial del siglo XVII hasta la llamada época contemporánea de México. El periodo prehispánico y la conquista no se consideran en los cursos de Historia de México sino se prescribe en el curso de Historia Local, Regional y Estatal. Además, la historia enseñada está centrada en la historia política, militar y económica del país, en consecuencia omite la historia y la voz, en este caso, de los pueblos originarios, ello a pesar de que el modelo educativo enfatiza en la atención a las características socioculturales de dichos pueblos.

Por otro lado, la metodología didáctica sugerida para la enseñanza de la historia está encaminada al análisis y aprehensión de los contenidos factuales o de primer orden; si bien el programa no promueve la memorización de datos sí el acercamiento a la masa de información histórica ya existente, bajo el entendido que la historia ya es algo acabado y hasta cierto punto legitimado por la misma escuela. Por último, el propósito general tiene buenas pretensiones e incluso amplias expectativas, con la formación de estudiantes críticos y reflexivos del momento actual

de la sociedad donde viven, pero la estrategia de enseñanza y aprendizaje junto con los propósitos de los bloques quedan muy centradas en lo conceptual. Aunque existe el análisis, la investigación documental y la reflexión de parte del estudiante dista en cuanto a la interpretación de la realidad actual a través del pasado, porque la enseñanza de la historia se centra en tratar de entender por si solo los contenidos históricos y existe muy poca relación con la vida cotidiana y el contexto comunitario.

### *Sobre las concepciones de los profesores*

Los resultados de la investigación reflejan que la mayoría de los docentes han configurado su pensamiento a lo largo de su trayectoria laboral, más que durante su formación profesional. Sus concepciones de la historia y la enseñanza han cobrado sentido con los cursos de actualización y de las diversas fuentes historiográficas que los propios docentes consultan; pese a la atención centrada en la didáctica se nota en su pensar el impacto de los cursos relacionados con otras interpretaciones históricas como fue el caso de la *historia del Anáhuac* impartido por el filántropo Guillermo Marín. El curso tuvo eco porque es una historia más sensible no solo al contexto comunitario del BIC sino del contexto mismo de los docentes, por tanto acá la necesidad de que el subsistema siga implementando ese tipo de cursos pues permite al docente tener otras perspectivas de la historia enseñada.

Sin duda, la formación y actualización docente, de algún modo, no solo ha provisto de saberes, herramientas teóricas y metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje sino ha formado las concepciones e identidad del profesorado de historia. En las concepciones se refleja la influencia de la filosofía institucional y del propio contexto sociocultural donde ejercen su práctica docente, con estos ojos los docentes se acercan a las diversas fuentes historiográficas, además del uso de libros de texto, muchos buscan narrativas alternativas de los hechos históricos.

De esta manera, de acuerdo con nuestra investigación, ciertos profesores comparten elementos comunes en sus concepciones acerca de los dos campos



inseparables en la labor de todo profesor de historia: *disciplina y enseñanza*, tal como lo muestra el cuadro 20. En las concepciones profesoraes se percibe ciertos desapegos de la historia tradicional aunque no en su totalidad pues aun subyace la vieja estructura epistemológica de esa historia. No obstante, influido por el contexto sociocultural donde se desenvuelven profesionalmente, a su sentido de pertenencia y en cierta manera por la filosofía del propio modelo educativo algunos docentes presentan ciertas rupturas de esa historia tradicional y el tránsito hacia una enseñanza basada en la construcción de aprendizajes significativos.

Cuadro 20. Elementos comunes en el pensamiento del profesorado					
	La historia como disciplina		Enseñanza de la historia en el Bachillerato Integral Comunitario		
	Objeto de estudio	Historia para qué		¿Para qué enseñar historia?	Metodología en la enseñanza de la historia
Carlos, Antonia Ma. De Jesús y Damián	Historia como ciencia: La historia es una ciencia que estudia procesos y cambios	Rafael, Antonia, Damián y Profa. Ma. De Jesús	Comprender el presente y prever el futuro	Comprender el presente	Enseñanza basada en problemas
		Carlos, Rafael, Antonia y Cesáreo		Formar el pensamiento crítico	Problematizar, analizar y explicar los procesos históricos
Rafael, Jenaro y Julián	Historia vivida: Quehacer de todas las personas	Carlos, Jenaro	Formar la identidad colectiva	Formar la identidad colectiva	
		Jenaro y Julián	Es maestra de la vida	Conocer el pasado y formar juicios de valor	

En cuanto al **objeto de estudio** de la historia el primer grupo habla de *cambios y procesos* históricos la cual mantiene una relación con el presente; en principio se deja atrás la noción de que la historia estudia el pasado muerto y estático

como pretendió la historia tradicional. Esta concepción tiene relación con lo plantado por Bloch (1984) al decir que la historia es “una ciencia de los hombres en el tiempo y esa ciencia tiene necesidad de unir el estudio de los muertos con el de los vivos”(p.40). Aunque esta relación se mira de manera lineal, como explicaré más adelante, en las percepciones de los docentes no solo miran la relación pasado-presente sino una posible conexión con el futuro.

En el segundo grupo de profesores al definir la historia desde lo vivencial y comunitario se destaca la visión de considerar a las personas de la comunidad como *actores históricos* y no solo espectadores de la historia; son los mismos habitantes del pueblo (los niños, los adultos, las mujeres, el político, el maestro, etc.) quienes construyen la historia y con ello forjan su identidad, con lo dicho se concluye que los grupos locales también tienen su propia historia y son sujetos históricos.

¿Para qué sirve el saber histórico? Como se aprecia en el cuadro 20 las posiciones son diversas y además contundentes. En el primer grupo piensa que el saber histórico *sirve para comprender el presente a través del análisis de sus antecedentes históricos y con ello prever el futuro, de esta forma se destaca en el pensamiento del profesor la relación pasado/presente/futuro; para algunos esa relación es visto desde una postura lineal, de causas y efectos, característica de las historiografías nacionalistas.*

En principio esta concepción del profesorado supera la tradición de conocer, por medio de la narración histórica, los hechos, fechas y personajes del pasado sin conexión con el presente. Pese a ello, mirar los hechos desde el principio de relación causal significa seguir mirando el proceso histórico en un sentido *cronológico progresivo* o lineal. Parfraseando a Fontana (2002) mirar la historia en un sentido lineal implica seguir pensando en la *continuidad* –de que el presente es mejor que el pasado y por tanto deber ser aún mejor el futuro-, se sigue pensando en un “orden final de las cosas”, y no deja ver las aportaciones históricas de los “otros” porque el futuro lo está pensando un pequeño grupo, sea político o económico.

Para la **enseñanza de la historia**, los docentes citados como primer grupo mantienen la misma concepción en cuanto a su utilidad. El grupo de profesores, de quienes vengo haciendo referencia, consideran que enseñar historia de México en el contexto comunitario sirve para que los estudiantes comprendan la situación actual de su entorno local y nacional mediante el estudio del pasado vista desde la historia nacional, además de formar el pensamiento crítico entendido como una manera de oponerse al régimen que actúa en contra de los intereses de la masa popular.

Desde la postural profesoral el presente comunitario y nacional de los estudiantes está configurado, sobre todo, por aquellos sucesos políticos y económicos llevada a cabo por la clase política y económica a lo largo de la historia del país, además de algunos sucesos históricos de la sociedad indígena, campesina, obrera o estudiantil. Entonces la idea es estudiar esos acontecimientos (políticos, económicos, y sociales) de la historia de México para comprender su influencia en el presente y además con ello prever el futuro de la comunidad y del país.

Para lograr esa finalidad destacan el uso de la *enseñanza basada en problemas*. Por lo regular las problemáticas o temáticas actuales que trabaja el profesorado está relacionado con los aspectos político, económico y social del país para ser explicado con la historiografía nacional. Si bien, en la enseñanza de la historia hay un acercamiento entre el presente y el pasado se nota poco la participación de los pueblos originarios en la enseñanza de la historia de México y con ello se sigue privilegiando la narrativa histórica de los personajes nacionales buenos y malos, de grupos vencidos y vencedores.

En cuanto a la concepción de la enseñanza de este primer grupo, el docente busca inducir al estudiante a construir su conocimiento mediante problemáticas para llegar a la reflexión pero éste se sigue enfrentando al mundo de información histórica organizada cronológicamente en periodos. Para lograr transitar a la construcción de conocimientos que “consiste en considerar que el alumnado aprende los contenidos escolares gracias a un proceso de construcción personal de ellos” (Mauri, 2000, p.5)

es preciso reorientar la metodología de enseñanza hacia la generación de hipótesis, el análisis de las fuentes primarias y reinterpretar los hechos históricos.

Con respecto al pensamiento del segundo grupo de docentes, la función social de la historia de México sigue siendo aquella emanada de la historia tradicional al otorgarle la formación de la identidad nacional y ser maestra de la vida. Estas funciones sociales son los referentes para definir *cómo* enseñar la Historia de México en el BIC. Para lograr dichas finalidades el profesorado utiliza la metodología de enseñanza basado en el “análisis” de los contenidos históricos de la historia nacional.

Esta estrategia busca que los estudiantes comprendan los hechos históricos (contenidos conceptuales), para relacionarlo con el presente, mediante el uso de técnicas de aprendizaje como los cuadros comparativos, los mapas mentales, los conceptuales, las lecturas de análisis y las líneas del tiempo. Las fuentes históricas utilizadas son los videos documentales, los libros de texto gratuito de Historia, además de las narraciones históricas de novelistas, historiadores y caricaturistas.

Esta concepción de la enseñanza de la historia supera el papel pasivo del estudiante y mero receptor de la información histórica para ser memorizada y en su lugar privilegia la participación del alumno en la asimilación del conocimiento mediante las técnicas de enseñanza y recursos didácticos, ello propicia en el estudiantado el desarrollo de ciertas habilidades para analizar y comprender el significado de la nueva información. No obstante, basada en las aportaciones de Salazar (2001) esta didáctica alternativa está centrada en la actividad o *activismo* (estrategias de aprendizaje) y ello propicia que los *contenidos* a enseñar pasen a segundo plano, es decir se prioriza el cómo enseñar sobre el qué enseñar.

Bajo esta lógica, en la concepción profesoral pervive la noción de enseñar, con estrategias alternativas, la narrativa única de corte positivista mediante el uso de fuentes secundarias no para memorizarla sino ahora tratar de comprenderla, de este

modo los profesores siguen centrados en enseñar saberes conceptuales o de *primer orden* aludiendo a Arteaga y Siddartha (2014).

En consecuencia el estudiante con una forma de vida comunal se sigue enfrentando a esa masa de información histórica (narrativa única) ordenada de manera cronológica por periodos donde se narra al Estado y una serie de mitos de sus personajes, una narración con hechos acabados que sirve para legitimar el poder, esto último según Pereyra (1980), además de ser discriminatoria por no reconocer la participación histórica de la diversidad sino más bien su tendencia hacia la homogenización mediante la identidad nacional. Así, en esta concepción, como en el primer grupo de profesores, las otras historias” parecen estar abnegadas.

Retomando a Mauri (2000) las concepciones de la enseñanza de nuestros docentes transitaron de un primer nivel que es el memorismo al segundo nivel la cual consiste en adquirir, de parte del estudiantado, los *conocimientos relevantes* en este caso de la Historia de México. La autora explica:

En este sentido, la actividad principal del profesorado es la de comportarse como un erudito y capacitado informador y facilitar a los alumnos y alumnas situaciones múltiples y diversas de obtención de conocimientos (explicaciones del profesorado, lecturas, videos, asistencia a conferencias, museos, etc.). El currículum selecciona y organiza los saberes culturales relevantes, es decir, los temas sobre los que el alumnado recibirá información en el centro escolar. (Mauri, 2000, p.3)

En suma, en los dos métodos de enseñanza los profesores siguen anclados a la enseñanza de la historia tradicional con ciertos matices, por un lado sigue la vieja tendencia de seguir forjando el México imaginario en el corazón del México profundo pero a la vez se busca forjar estudiantes analíticos, con una enseñanza basada en problemas, de su entorno socio histórico con miras hacia la oposición o la crítica del quehacer de la clase política y el aliento hacia la concientización de que los problemas locales y nacionales son producto de una dominación histórica.

### *Concepción de los planes de estudio de Historia*

Un paso importante que encuentro en la concepción del profesorado es que la mayoría de ellos están conscientes de que la historia enseñada, sobre todo la nacional, expresada en los programas de estudio del Bachillerato Integral Comunitario alineada a la Reforma Integral de la Educación Media Superior no reconoce las características socioculturales de los pueblos originarios y está más centrado en el reconocimiento de la identidad nacional, desde esta perspectiva consideran la existencia de una historia enseñada impuesta por el Estado.

Para el profesorado la visión impuesta es la historia de los “vencedores”. Es decir se cuenta la historia de los que han sometido a los pueblos indígenas, este pensamiento está relacionado con la perspectiva de la historia nacional en considerar personajes buenos y malos. De este modo, consideran en el BIC debe enseñarse la historia de los “vencedores” para hacer contrapeso a esa historia “del gobierno”, por eso algunos hablan de una historia crítica (al sistema), opositora y rebelde, sin embargo nadie mencionó cual sería esa otra historia a enseñar.

Bajo esta lógica, al menos para algunos es importante considerar otros contenidos temáticos a enseñar en Historia de México para no enseñar solo la historia de los vencedores y otros consideran que la clave está en la adaptación de nuevas estrategias didácticas como la enseñanza basada en problemas, pero varios consideran una necesidad enseñar la historia nacional por las evaluaciones para el ingreso a las universidades. Así, de acuerdo a la postura de cada profesor muchos optan por adaptar contenidos de historia nacional más cercanos o con mayor relación a los pueblos indígenas y otros enfatizan trabajar más en las estrategias didácticas basada en problemas. A fin de cuentas, como bien refirió en profesor Damián, todavía se sigue enseñando la misma historia nacional como en el nivel básico.

Por otro lado, resaltó en la investigación la importancia del curso de Historia Local, Regional y Estatal para estudiar los procesos históricos de los pueblos

originarios. Para el profesorado la HLR y E es una bondad del modelo educativo y es la única asignatura que acerca al conocimiento de la historia de los pueblos originarios. Pese a ello, algunos le preocupa la falta de historiografía local, esto a pesar de existir múltiples fuentes de información; al respecto el profesor no está mirando la oportunidad de trabajar con las propias fuentes locales para hacer una interpretación de los hechos históricos, sea mediante la memoria colectiva, la fotografía, la arquitectura como las iglesias u otras construcciones (paisaje cultural).

Finalmente, de acuerdo al pensamiento del profesor es imprescindible tomar en cuenta en los cursos de formación y actualización docente el análisis de otras historiografías alternativas donde aparezca la voz de los pueblos originarios, además de la investigación histórica como medio para la enseñanza de la historia y hacer una propia interpretación no solo de los hechos locales sino nacionales. Con ello la historia estaría en condiciones de cumplir su misión de ayudar a comprender las problemáticas que enfrenta los estudiantes en la actualidad y ayudar a la construcción de las identidades locales excluida por la historia nacional.

## REFERENCIAS

- Arteaga, B y Camargo, S. (2014). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica. *Tempo e Argumento*, 13, 110-140. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338139190006>
- Bloch, M. (1984). *Introducción a la historia*. México: FCE.
- Bonfil, G. (2014). *México Profundo. Una civilización negada*. México: Debolsillo.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Colombia: Grupo editorial Norma.
- Bruner, J. (2000). *La educación puerta de la cultura*. España: Visor.
- Cabrera, M.A. (2008). La historia y los historiadores tras la crisis de la modernidad. En Sánchez, P e Izquierdo, J. (eds.) *El fin de los historiadores. Pensar históricamente en el siglo XXI*. (pp. 41-60). España: Siglo XXI.
- Cesáreo, A.B y Feliciano, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. En *Revista Española de Pedagogía*, 233, pp.105-122. Recuperado de: <http://revistadepedagogia.org/2007060254/vol.-lxxiv-2006/n%C2%BA-233-enero-abril-2006/pensar-el-pensamiento-del-profesorado.html>
- Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca. (2015). *Modelo Educativo Integral indígena*. Oaxaca: CSEIIO.
- Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca. (2015). *Programa prescriptivo*. Historia de México I. Oaxaca: CSEIIO.
- Diario Oficial de la Federación (21 de Octubre de 2008). *Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. México: SEP.
- Díaz, C. et al. (2010). *Polis*, revista de la Universidad Bolivariana, 25, pp. 421-436. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v9n25/art25.pdf>
- Díaz, F. (2010). Comunidad y comunalidad. En Faustino, C. (Comp.) *Antología sobre la comunalidad para estudiantes del segundo módulo de los Bachilleratos Integrales Comunitarios*. (pp.23-36). Oaxaca: CSEIIO.



- Durand, C.H. (2009). *La autonomía regional en el marco del desarrollo de los pueblos indios. Estudio de caso: La etnia náhuatl del estado de Oaxaca. Santa María Teopoxco*. México: UNAM, Miguel Ángel Porrúa, LX legislatura Cámara de Diputados.
- Fontana, J. (2002). *La historia de los hombres: el siglo XX*. Barcelona: Crítica
- Huchim, D. y Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica "Actualidades investigativas en Educación"*, 13(3), 1-27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44729878019.pdf>
- Kaiser, R. (1994). La entrevista centrada en la narración en el campo de la investigación educativa. Caracteres aplicación y evaluación. *Educación Alemania*. Volumen 49/50, 80-88.
- Maestro, P. (1997). Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia (La concepción de la historia enseñada). *Clío & Asociados*, 2, 9-34. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/31163>
- Maldonado, B. (2010). La comunalidad como una perspectiva india. En Faustino, C. (Comp.) *Antología sobre la comunalidad para estudiantes del segundo módulo de los Bachilleratos Integrales Comunitarios*. (pp.9-22). Oaxaca: CSEIIO.
- Marín, G. (2006). *Vislumbrar la Toltecóyotl*. Oaxaca. Recuperado de <http://toltecoyotl.org/tolteca/index.php/2014-03-30-23-46-16/ensayos-de-quillermo-marin>
- Mauri, T. (2000). ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento. En Coll, C. *El constructivismo en el aula*. España: Grao
- Palti, E. (2008). Pensar históricamente en una era postsecular o del fin de los historiadores después del fin de la historia. En Sánchez, P e Izquierdo, J. (eds.) *El fin de los historiadores. Pensar históricamente en el siglo XXI*. (pp. 27-40). España: Siglo XXI.
- Pereyra, C. (Comp.) et al. (1980). *Historia ¿para qué?* México: Siglo XXI.

- Pérez, A. (1987). El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica. En *Revista de Educación*, 284, 199-221. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros-completos/re284.pdf?documentId=0901e72b813b496b>
- Ragin, Ch. (2007). *La construcción de la investigación social. Introducción a los métodos y su diversidad*. Colombia: Universidad de los Andes.
- Rendón, J. J. (2010). La comunalidad y sus manifestaciones. En Faustino, C. (Comp.) *Antología sobre la comunalidad para estudiantes del segundo módulo de los Bachilleratos Integrales Comunitarios*. (pp.37-46). Oaxaca: CSEIIO.
- Rodríguez, X. (2013). ¿Qué historia para qué ciudadanía? La enseñanza de la historia en la educación básica en México. *Praxis Educativa (Brasil)*, 2, 537-558. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89428764010>
- Salazar, J. (2001). *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia. ¿... Y lo maestros que enseñamos por historia?* México: UPN.
- Salazar, J. (2018). *¿Por qué enseñar historia a los jóvenes? Una reflexión sobre el sentido de la historia en la formación de las identidades en el México Globalizado*. México: UPN.
- Sánchez Cervantes, A. (1991). Premisas para un debate en torno a la enseñanza de la historia. *Cero en conducta*, 28, 35-42.
- Sánchez Quintanar, A. (2002). *Recuento con la historia: Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México: UNAM.
- Sánchez, S. (1995). *¿Y qué es la historia? Reflexiones epistemológicas para profesores de secundaria*. España: siglo XXI editores.
- Serrano, J.A. (1989). *Elementos de Análisis Curricular*. pp. 128-140. En revista de la ENEP Aragón. México: UNAM.
- Serrano, J.A. (2015). La entrevista: entre zozobras y salir victorioso en la indagación. En Clementino de Souza, E. (org.).(AUTO)BIOGRAFIAS E DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA redes de pesquisa e formação. Salvador: UFBA.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España: Narcea

- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. España: Paidós.
- Vázquez, J. (1975). *Nacionalismo y educación en México*. México: El Colegio de México.
- Vega, R. (2010). *Historia: conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar*. Colombia: Colección Pedagogía Siglo XXI.
- Villoro, L. (1980). El sentido de la historia. En Pereyra (Comp.) et al. *Historia ¿para qué?* (pp. 33-52). México: Siglo XXI.
- Zabalza, M. (s/f). *Pensamiento del profesor y desarrollo didáctico*. Universidad de Santiago de Compostela. 109-138. Recuperado de [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20317/pensamiento\\_profesor.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20317/pensamiento_profesor.pdf)

# ANEXOS

## Anexo 1. Plan de estudios del Bachillerato Integral Comunitario

**COLEGIO SUPERIOR PARA LA EDUCACIÓN INTEGRAL INTERCULTURAL DE OAXACA  
MAPA CURRICULAR**

ÁREA DE CONOCIMIENTO	MÓDULO I				MÓDULO II				MÓDULO III				MÓDULO IV				MÓDULO V				MÓDULO VI							
	IDENTIDAD Y ESCUELA	CLAVE	H	C	REALIDAD COMUNITARIA	CLAVE	H	C	CIENCIA Y COMUNIDAD	CLAVE	H	C	COMUNIDAD Y RECURSOS	CLAVE	H	C	PROYECTO COMUNITARIO	CLAVE	H	C	EDUCACIÓN Y DESARROLLO INTEGRAL	CLAVE	H	C				
HUMANIDADES	IDENTIDAD Y VALORES COMUNITARIOS	C1001	3	6	ÉTICA Y VALORES	C2002	3	6	ESTÉTICA	C3103	4	8	FILOSOFÍA	C4004	3	6												
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	LENGUA INDÍGENA I	C1011	2	4	LENGUA INDÍGENA II	C2011	2	4	LENGUA INDÍGENA III	C3011	2	4	LENGUA INDÍGENA IV	C4011	3	6				4	8			3	6			
	INGLÉS I	C1012	3	6	INGLÉS II	C2012	3	6	INGLÉS III	C3012	3	6	INGLÉS IV	C4012	3	6				4	8			4	8			
	INFORMÁTICA I	C1013	2	4	INFORMÁTICA II	C2013	2	4	INFORMÁTICA III	C3113	4	8	LITERATURA II	C4015	3	6				3	6			4	8			
	TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I	C1014	4	8	TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN II	C2014	4	8	LITERATURA I	C3015	3	6												4	8			3
CIENCIAS SOCIALES	INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS SOCIALES	C1021	3	6	HISTORIA LOCAL, REGIONAL Y ESTATAL	C2022	3	6	HISTORIA DE MÉXICO I	C3023	3	6	HISTORIA DE MÉXICO II	C4023	4	8				4	8			4	8			
																	MÉXICO EN LA HISTORIA UNIVERSAL	C5024	4	8								
																	DERECHOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS	C5125	3	6								
CIENCIAS NATURALES	QUÍMICA I	C1031	4	8	QUÍMICA II	C2031	4	8	FÍSICA I	C3033	4	8	FÍSICA II	C4033	4	8	ECOLOGÍA	C5135	3	6	4	8	ESTADÍSTICA Y PROBABILIDAD	C6143	5	10		
					GEOGRAFÍA	C2032	3	6	BIOLOGÍA I	C3034	4	8	BIOLOGÍA II	C4034	4	8												
MATEMÁTICAS	MATEMÁTICAS I	C1041	4	8	MATEMÁTICAS II	C2041	4	8	MATEMÁTICAS III	C3041	4	8	MATEMÁTICAS IV	C4041	4	8	CÁLCULO INTEGRAL	C5142	4	8								
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN I	C1051	2	4	MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN II	C2151	2	4	FORMACIÓN PARA EL DESARROLLO COMUNITARIO III	C3061	2	4	FORMACIÓN PARA EL DESARROLLO COMUNITARIO IV	C4061	3	6	PROYECTO I	C5262	6	12	PROYECTO II	C6262	8	16				
ESCUELA Y COMUNIDAD	FORMACIÓN PARA EL DESARROLLO COMUNITARIO I	C1061	2	4	FORMACIÓN PARA EL DESARROLLO COMUNITARIO II	C2061	2	4																				
EXPRESION, CREATIVIDAD Y DESARROLLO FÍSICO	EXPRESIONES CULTURALES I	C1EC1	2		EXPRESIONES CULTURALES II	C2EC1	1		EXPRESIONES CULTURALES III	C3EC1	1		EXPRESIONES CULTURALES IV	C4EC1	1													
	FORMACIÓN FÍSICA I	C1FF2	2		FORMACIÓN FÍSICA II	C2FF2	1		FORMACIÓN FÍSICA III	C3FF2	1		FORMACIÓN FÍSICA IV	C4FF2	1													
	ORIENTACIÓN Y TUTORÍA I	C1OT3	2		ORIENTACIÓN Y TUTORÍA II	C2OT3	1		ORIENTACIÓN Y TUTORÍA III	C3OT3	1		ORIENTACIÓN Y TUTORÍA IV	C4OT3	1													
			35	58			35	64			36	66			34	62			35	70			34	68				

COMPONENTE BÁSICO  
 COMPONENTE PROPEDEÚTICO  
 COMPONENTE PARA EL TRABAJO

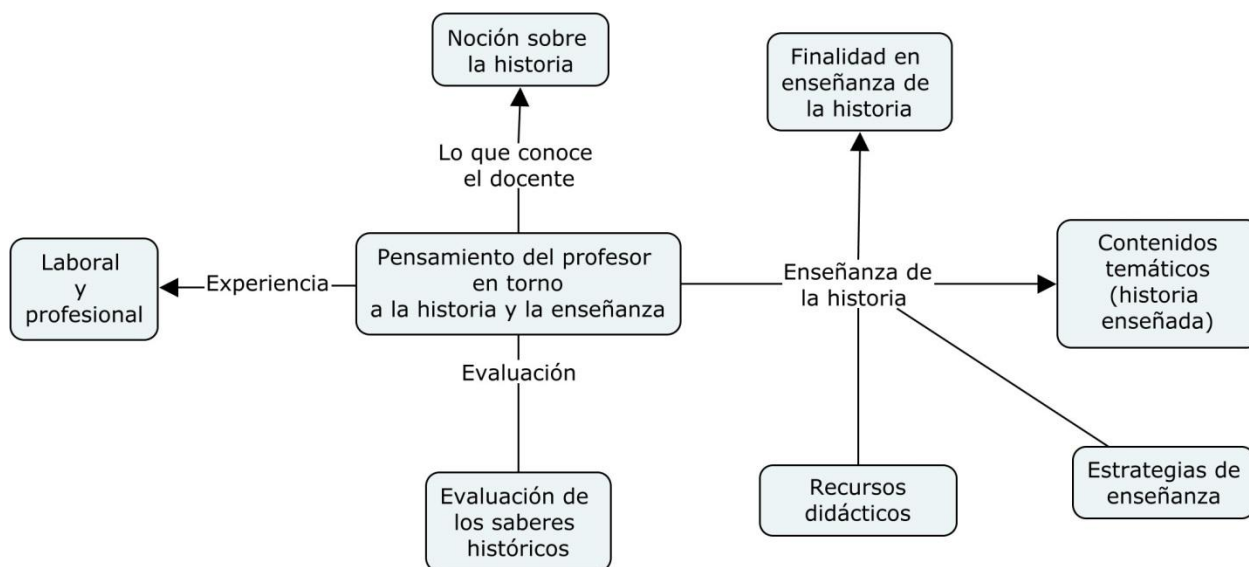
## Anexo 2. Guía de entrevista

### Entrevista dirigida a profesores de historia de los Bachilleratos Integrales Comunitarios de Oaxaca

#### Objetivo de la entrevista

Identificar las perspectivas que tiene el docente acerca de la historia escolar y su concepción de la enseñanza de la historia en el Bachillerato Integral Comunitario.

#### Mapeo



**Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco**  
**Maestría en Desarrollo Educativo. Línea la historia y su docencia**

Primero quiero agradecerte por haber aceptado esta entrevista y comentarte que es para fines académicos, mi intención es conocer los puntos de vista de los compañeros sobre la enseñanza de la historia relacionada con los contenidos y las finalidades, es decir ¿Qué historia enseñamos? y ¿Para qué y cómo enseñamos esa historia?

**Datos básicos del entrevistado**

1. ¿Qué estudios profesionales realizaste?
2. ¿Desde cuándo impartes clases en el bachillerato?
3. ¿Impartes otras materias? ¿cuáles?

**Percepción del docente acerca de la historia**

4. ¿Qué es la historia para ti?
5. ¿Para qué nos sirve la historia?

**Enseñanza de la historia en el BIC**

6. ¿Para qué enseñar la historia de México a los jóvenes indígenas del Bachillerato Integral Comunitario?
7. La historia que enseñamos ¿reconoce y fortalece la cultura de los pueblos indígenas? *¿la historia nacional reconoce la historia de los P.I?*
8. ¿Utilizas los contenidos que indican el programa o haces alguna adaptación en la enseñanza de la historia?
9. ¿Conoces sobre las corrientes historiográficas? ¿utilizas alguna en particular?
10. ¿Qué estrategias de enseñanza- aprendizaje utilizas en el curso de historia?
11. ¿Qué bibliografía y autores manejas para la enseñanza de la historia?

### **Anexo 3. Fragmento de transcripción y categorización de una entrevista**

#### **Entrevista N° 2**

##### **1. Ficha básica de la entrevistada**

(Datos biográficos)

Sexo: Masculino

Edad: 36

Estado civil:

Situación profesional:

- a) Grado escolar máximo: Licenciatura
- b) Formación profesional: Licenciado en Psicología
- c) Situación laboral en la institución: Docente de tiempo completo en el Bachillerato Integral Comunitario de San Lorenzo Cuaunecuiltitla.
- d) Experiencia laboral: 7 años de experiencia

##### **2. Ficha de la entrevista**

Fecha: 21 de Junio de 2017

Hora: 08:30 am

Numero de entrevista: 2

Condiciones de entrevista: audiograbada

Duración: 00:59:22

##### **3. Descripción del contexto**

La entrevista se llevó a cabo en la sala de maestros, del Bachillerato Integral Comunitario no. 34 de San Lorenzo Cuaunecuiltitla Oaxaca, durante las dos horas libres del profesor. En la sala de maestros se encontraban algunas profesaras y

posteriormente se incorporaron otros dos profesores, sin embargo no hubo interrupciones y el entrevistado mostró soltura durante la charla; en la parte exterior de las instalaciones había música y ensayos de los niños de primaria, no obstante no afectó las condiciones de la entrevista.

Entrevista	Observaciones
<p><b>Fernando:</b> Estoy trabajando un análisis sobre ¿Qué historia enseñamos? y ¿Para qué y cómo lo enseñamos? Sobre todo en este contexto de la educación intercultural de nuestro modelo educativo. Me interesa saber si la historia que nosotros enseñamos realmente fortalece o no a la identidad y a la cultura local. Entonces, me interesa trabajar con las opiniones de los compañeros maestros de historia, bajo este panorama te pido que utilices el tiempo necesario para compartir tus opiniones acerca del tema.</p> <p><b>Fernando:</b> Primero, me gustaría que me platicaras sobre los estudios profesionales con el que cuentas y además de cursos de actualización que hayas tomado.</p> <p><b>Rafael:</b> Bueno este, mi perfil es de Licenciado en Psicología, eeh, en cuanto, tengo la especialidad en PROFORDEMS, hemos tomado cursos por parte del Colegio, este eh, cursos de actualización y por otros lados, bueno yo he trabajado en otras escuelas de nivel medio superior, este, a nivel docente y a nivel de dirección también, hemos tomado cursos de este, habilidades docentes, hemos tomado este, cursos de, de, que tiene que ver precisamente con ese asunto de la, de la dirección de un plantel, entre otros cursos que tienen básicamente que ver con esta parte de la docencia.</p> <p><b>Fernando:</b> En la carrera y en esos cursos ¿algo de historia que hayas estudiado?</p> <p><b>Rafael:</b> Este eh, historia como tal no, mucha filosofía sí, pero historia como tal no, es mínima, es mínima lo que se ve, si hay algunas materias que cursamos sobre todo en primer semestre</p>	<p><b>Formación profesional y experiencia laboral</b></p> <p>El entrevistado refiere que estudió la licenciatura en psicología y ha cursado la especialidad en el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS), también ha participado en los “cursos de actualización” que ofrece el Colegio [Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca]. Su experiencia laboral está relacionada con la docencia y puestos de dirección en el nivel medio superior [actualmente es docente de tiempo completo en el Bachillerato Integral Comunitario de San Lorenzo Cuaunecuiltitla].</p> <p>El profesor Rafael menciona que ha tomado cursos de actualización en “habilidades docentes” y cursos relacionados con “la dirección de un plantel” (p.2).</p> <p><b>Encuentro con la historia</b></p> <p>El entrevistado comenta que su encuentro con la historia durante sus estudios de licenciatura fue mínima, solamente recuerda</p>



donde sí se algo, algo de la historia de México, pero es mínima.

**Fernando:** ¿Es historia de la psicología?

**Rafael:** Sí, es historia de la psicología pero también recuerdo que había una materia, no me acuerdo ahorita el nombre, donde veíamos algunos datos, este, datos importantes sobre la historia de México, sobre la historia de México en particular, pero no nos metimos así como de manera muy particular a, este, a revisar cuestiones de historia de México.

**Fernando:** ¿En los cursos del Colegio, recuerdas algún curso de historia particularmente?

**Rafael:** Un curso de historia como tal no, hemos tenido, hemos tenido cursos ehh, de actualización, recuerdo que este, tuvimos un curso con el maestro Guillermo Marín, él nos habló precisamente de algunas cuestiones de historia, este, como el asunto de la conquista pero visto, ahora sí que desde un punto de vista “crítico”, es una persona que ha estudiado mucho, que ha investigado mucho sobre la historia de México, ése es el único que me acuerdo que, donde se ha abordado cuestiones de historia en particular y cómo enseñar la historia, ehh, bueno que ahí es meterse a unas cuestiones ya, ya muy particulares ¿no? Pero es el único que, curso que hemos tenido sobre historia específicamente.

**Fernando:** Tú mencionaste la historia crítica de Guillermo Marín, ¿Tú qué opinas de esa forma de ver la historia, de él?

**Rafael:** Bueno, ehh, considero que es una persona que ha, que ha investigado mucho, que se ha metido muchísimo, se ha centrado mucho en esta parte de la historia, de la historia de México, pero es una historia, digamos no conocida o no contada en los libros como tal; en el libro de historia pues, pues son los textos que normalmente, que comúnmente este, los temas que se abordan digamos, los temas comunes que se abordan y a mi percepción es que él iba más allá, más allá de la historia común que nosotros enseñamos, una historia un tanto, un tanto crítica, por lo que me di cuenta, ehh, tiene,

que había una materia en donde veían algunos “datos importantes sobre la historia de México... pero no nos metimos así como de manera muy particular a, este, a revisar cuestiones de historia de México” (p.2), afirma.

El encuentro más cercano que tuvo con la historia fue en un curso de actualización, por parte del Colegio. Señala que el curso fue impartido por el maestro Guillermo Marín en donde se trataron “algunas cuestiones de historia, este, como el asunto de la conquista pero visto, ahora sí que desde un punto de vista “crítico” (p.3) y también se abordó el cómo enseñar la historia.

Desde el punto de vista del entrevistado, señala que la “historia crítica” abordado en el curso, es una historia [de México], “digamos no conocida o no contada en los libros como tal...” (p.3) y a mi percepción es que “él [maestro Guillermo Marín] iba más allá, más allá de la historia común que nosotros enseñamos, una historia un tanto, un tanto crítica” (p.3), apunta.

tiene una, tiene un punto de vista digamos crítico con el sistema en el que nosotros vivimos, con este, con lo que es el consumismo, con lo que es la economía de mercado, con todo esto, y bueno, me pareció, me pareció interesante, la, no tanto en forma en que lo dio, era un poquito ahí media [se ríe], pero la percepción que él tiene de la historia es bastante interesante, y conocimos cosas que, datos que nos daba que realmente eran importantes, y yo ¡no los conocía! ¡Yo realmente los desconocía! ¿No? Y sí creo que este, creo que la historia que maneja él, es una historia más, no tanto de los libros de texto, no tanto de la historia tradicional como no los han contado ¿no? Sino, bueno debido a su perfil y a lo que él ha hecho, pues es una historia más de análisis, una historia más profunda de los, de los hechos, sobre todo los, los hechos ehh, los hechos históricos pero no, pero los hechos, digamos la prehistoria por decirlo de alguna manera ¿no? Y ese es el único curso que me acuerdo que fue básicamente de historia, ya todos los demás fueron sobre otras cuestiones.

**Fernando: Por otro lado, ¿Tú como defines a la historia?**

**Rafael:** Bueno, comúnmente se define la historia como una ciencia, una ciencia que estudia los hechos del pasado, etc, etc., pero, pero yo creo que la historia más que una ciencia, que de hecho es una ciencia, es cómo un quehacer, es un quehacer de todas las personas, de nosotros como, asesores, del estudiante como estudiante, del político como político, es un quehacer, todos los días estamos haciendo cosas que forman parte de la historia, que forman parte de esta ciencia, son cosas, acontecimientos, acciones, que se van acumulando y al final de cuentas forman la historia, y en algún momento los niños, los jóvenes, las personas, va a contar este quehacer que nosotros estamos haciendo, y se va, ahora sí que se va a quedar para la historia, así que, yo creo que más que una ciencia, es un quehacer de los seres humanos.

**Fernando:** ¿Tú crees que todo lo que se hace es historia?

**Rafael:** En sentido literal, todo es historia, pero en un sentido práctico, si le encontramos la

El entrevistado logró percibir que el maestro Marín tenía un discurso crítico “con el sistema en el que nosotros vivimos con este, con lo que es el consumismo, con lo que es la economía de mercado” (p.3); por tanto, reconoce que le pareció interesante la percepción del maestro Marín, sobre la historia y además logró conocer datos importantes que desconocía.

El profesor termina señalando que el discurso histórico que maneja el ponente durante el curso “es una historia más, no tanto de los libros de texto, no tanto de la historia tradicional como no los han contado...” (p.3) por el contrario, “es una historia más de análisis, una historia más profunda de los, de los hechos, sobre todo los, los hechos ehh, los hechos históricos” (p.3).

### **Noción de historia**

El profesor hace referencia a la definición clásica de la historia como “una ciencia que estudia los hechos del pasado” (p.4). Sin embargo, considera que la historia “es un quehacer [acciones individuales y colectivas] de todas las personas, de nosotros como, asesores, del estudiante como estudiante, del político como político, es un quehacer, todos los días estamos haciendo cosas que forman parte de la historia” (p.4).

El entrevistado, enfatiza que los acontecimientos, las acciones (el quehacer de los seres humanos) que se van acumulando [a través del tiempo] forman a la historia como ciencia, “y en algún momento los niños, los jóvenes, las personas, va a contar este quehacer que nosotros estamos haciendo” (p.4).

### **¿Qué sería un hecho histórico?**

practicidad a la historia, ehh, no exactamente todo sería historia, yo, yo considero en un sentido más amplio, la historia sería como, como aquellos acontecimientos que de alguna manera impactan la vida del ser humano, digo porque historia pudiera ser que ayer o antier ganó el América o el Cruz azul, sin embargo pudiera ser historia por un momento, pudiera ser historia tal vez para el equipo pero no sería historia para la humanidad, no sería historia para un pueblo, sería historia en el sentido de que lo impacte, de que le deje una huella, de que lo haga reflexionar, que lo haga pensar digamos, y que en algún momento se tenga que recordar ese hecho, entonces decimo: ¡ah, fue un hecho histórico! ¿No? La creación del BIC 34, por ejemplo, ese es un hecho histórico para la comunidad, tal vez no para el mundo pero para la comunidad si es un hecho histórico.

**Fernando:** O sea, para ellos tiene significado...

**Rafael:** Para ellos tiene, cobra significado el BIC 34, el día que llegaron las campanas y todo esto, es este, son cosas que impactan la vida de una persona o la vida de un pueblo, tal vez no del mundo, pero si hay historias más pequeñas, digamos, que contar en los pueblos.

**Fernando:** Es decir, hay historias pequeñas y hay historias...

**Rafael:** Hay historias más grandes, vamos a suponer, ahorita yo me acuerdo no, este, hemos ehh, hemos visto aquí por ejemplo ehh, les preguntaba yo a los alumnos ¿y cómo es que llegaron las campanas? y ¿Cuándo se construyó la iglesia? Vamos a pensar que esa es la historia más pequeña ¿no? Y también me acuerdo de, de la segunda guerra mundial, por ejemplo, es una historia que impactó a la humanidad en su conjunto y quién no ha escuchado hablar de la segunda guerra mundial, así que, y son acontecimientos que hicieron los hombres, y que en algún momento los vamos a estudiar y que se quedó para la historia, y que se quedó en la mente de los seres humanos.

**Fernando:** ¿Cuál sería la utilidad de la historia o para que nos sirve en nuestra cotidianidad?

El entrevistado opina que en un sentido literal todas las acciones del ser humano es historia, no obstante, desde un sentido práctico considera que “no exactamente todo sería historia” (p.4); la historia sería solo “aquellos acontecimientos que de alguna manera impactan la vida del ser humano” (p.4) o la vida de un pueblo.

Si gana, menciona el profesor, por ejemplo el equipo de Futbol “América o Cruz Azul”, como hecho, sería historia para el equipo pero no para la humanidad o para el pueblo.

Así, el entrevistado cree que sería historia para el pueblo todo aquello [acontecimiento] que lo impacte, deje huella, que lo haga reflexionar y pensar; algo que se queda en la memoria colectiva “y que en algún momento se tenga que recordar” (p.4). Por ejemplo de hecho histórico para la comunidad de San Lorenzo sería la creación del BIC 34 o el día que llegaron las campanas.

### Historias pequeñas y grandes

Dependiendo del impacto social de los hechos históricos, para el entrevistado existen historias pequeñas y grandes, asume que un ejemplo de historia pequeña sería “la forma en que llegaron las campanas a la comunidad” o “cuándo se construyó la iglesia” y; ejemplo de historia más grande sería “la segunda guerra mundial, por ejemplo, es una historia que impactó a la humanidad en su conjunto” (p.5).

Para el profesor, los ejemplos anteriores, “son acontecimientos que hicieron los hombres, y que en algún momento los vamos a estudiar y que se quedó para la historia, y que se quedó en la mente de los seres humanos” (p.5).

**Rafael:** De hecho, cada que empezamos un curso de, un curso de historia, esta pregunta yo se lo hago a los estudiantes, porque cuando decimos historia, generalmente este ehh, el alumno le casusa así como que, ¿Y eso, para qué? ¿No? ¿Para qué me va a servir? o bueno, me enseñan matemáticas y me enseñan a sumar y me enseñan a multiplicar, y eso lo aplico, tienen una utilidad práctica en la vida, ahora ¿Para qué la historia? Yo creo, yo creo que el día que las personas, los niños, los jóvenes ehh, empiecen a desconocer su historia, es como si no supieran quienes son sus papás, o de donde vienen o donde nacieron, entonces [sic] la utilidad de la historia es, creo que es más importante de lo que creemos o de lo que los estudiantes creen, dicen que la historia sirve, sirve para conocer el pasado para reflexionar el presente y para prever el futuro, entonces [sic] en ese sentido, en ese sentido creo que si conocemos la historia de México, la historia mundial, la historia de la comunidad, la historia del Estado de Oaxaca, tendremos como más elementos para prever el futuro, nosotros vemos con los estudiantes por ejemplo, temas, temáticas de, del Porfiriato por decir algo, entonces [sic] los estudiantes, digo, ya tienen ciertos elementos ¿no?, previos sobre esta temática, pero eso les permite conocer, saber qué pasa cuando, que pasa cuando se limitan las libertades, que pasa cuando la persona no tiene la libertad de hablar, no tiene la libertad de expresarse, no tiene la libertad de decir lo que cree, lo que piensa, y entonces caemos en una dictadura, precisamente, la dictadura de Porfirio Díaz, pero ese conocimiento que se posee respecto a una situación en particular permite prever el futuro, y yo creo que más o menos por ahí está la utilidad de la historia, y no tanto de fechas, no tanto de números, no tanto de cuando nació, cuando murió, porque a final de cuenta son datos que, igual serán relevantes pero lo verdaderamente impactante es, es hablando, por ejemplo del Zapatismo, no es tanto cuando nació Emiliano Zapata o dónde nació, sino cómo impactó ese movimiento zapatista en el México del ayer y cómo en el México de hoy toda vía se sigue, seguimos con la bandera del zapatismo ¿no? Y ahí más o menos, por ahí estaría la utilidad de la historia.

**Fernando:** Lo que estás queriendo decir es que,

### Para qué enseñar historia

El entrevistado expone que la historia sirve “para conocer el pasado para reflexionar el presente y para prever el futuro; bajo esta lógica, el profesor afirma que si conocemos la historia de México, la historia mundial, la historia de la comunidad, la historia del Estado de Oaxaca, tendremos como más elementos para prever el futuro” (p.5).

En el terreno de la enseñanza de la historia, el profesor, cita dos ejemplos del para qué debería servir la historia; en primer lugar, al *analizar* el Porfiriato como tema histórico, comenta que permite a los estudiantes conocer, saber qué pasa cuando se limitan las libertades como la de expresión de manifestar lo que se cree y lo que se piensa, “y entonces caemos en una dictadura” como la de Porfirio Díaz.

El entrevistado expresa que “ese conocimiento que se posee respecto a una situación [en este caso del Porfiriato] en particular permite prever el futuro y ésta es la utilidad de la historia, asegura. Y “no tanto de fechas, no tanto de números, no tanto de cuando nació, cuando murió” (p.6).

El otro ejemplo, es el caso del Zapatismo, sobre este tema histórico, el profesor asegura que lo más importante es conocer “cómo impactó ese movimiento zapatista en el México del ayer y cómo en el México de hoy toda vía se sigue, seguimos con la bandera del zapatismo” (p.6).

se estudia historia desde el presente ¿no? O sea, te echas un clavado al pasado y lo traes a tu presente.

**Rafael:** Exactamente, vas a bucear en el océano a ver que hay, a ver que peces me encuentro, y esos peces grandotes y chiquitos son lo que yo decía de la historia pequeña y de la historia grande, vamos a traerlos sobre la mesa, los analizamos y eso, esa es la materia prima con la que vamos a trabajar para diseñar un México, un Estado, o un mundo más bonito para nosotros, pero para entender y para proyectarlos así necesitamos muchos elementos, necesitamos conocer muchos hechos históricos y no solamente los hechos históricos por sí mismos, sino cómo relacionamos ese hecho histórico con lo que está pasando ahorita, porque todo tiene relación, todo, los hechos históricos pasados tienen relación con los hechos actuales, y esos hechos actuales nos van a llevar posteriormente a situaciones que nosotros mismos podemos controlar, por ejemplo, en la época de Calles o en la época de este, de X ex presidente de la república sucedieron cosas, en la época de Luis Echeverría, la época de Gustavo Díaz Ordaz, de la matanza de estudiantes, de la represión contra los médicos y todo eso, eso es lo que estamos viendo ahorita, toces [sic] podíamos relacionar esta represión contra los estudiantes con la represión de los estudiantes normalistas actualmente, y como a partir de esa, de esa situación, de esa represión, de todo esto que vivieron aquellos estudiantes, qué vivimos ahorita, qué queremos para el futuro, cómo lo estamos proyectando, si, entos [sic] por ahí más o menos estaría la utilidad de la historia.

**Fernando: Cuándo tú planeas enseñar historia ¿Cuál es tu finalidad?**

**Rafael:** Yo, yo se los dije a los estudiantes, desde el primer día que empezamos la clase de historia, yo les dije: Yo no les voy a enseñar fechas, es más no quiero que se aprendan cuándo nació, cuándo murió, quién fue su mamá y quién fue su papá, lo que yo quiero y se los escribí en el pizarrón, “estudiantes críticos”, “estudiantes reflexivos”, estudiantes que sean capaces de reflexionar sobre un hecho en particular, y vuelvo otra vez, este, si tómanos un

### **Metodología en la enseñanza de la historia**

El profesor explicita su metodología al enseñar la historia, explica que trae a la mesa los “hechos históricos” como materia prima para el “análisis” y la reflexión [se trata de reflexionar los hechos y relacionarlos con el presente] y con ello diseñar un país y un mundo “más bonito” (p.6).

Ahora, dice que no sólo se trata de conocer los hechos históricos como tales sino “cómo relacionamos ese hecho histórico con lo que está pasando ahorita, porque todo tiene relación, todo, los hechos históricos pasados tienen relación con los hechos actuales” (p.6), para entonces actuar en sociedad con miras al futuro, como expuso anteriormente.

El profesor cita otro ejemplo, al analizar la matanza de los estudiantes en la época de Díaz Ordaz se puede “relacionar esta represión contra los estudiantes con la represión de los estudiantes normalistas actualmente” (pp. 6,7) y posteriormente pensar “qué queremos para el futuro, cómo lo estamos proyectando, si, entos [sic] por ahí más o menos estaría la utilidad de la historia” (p.7).

Al enseñar historia, el profesor Rafael, enfatiza que explica a sus estudiantes que no busca enseñar fechas, ni datos de los personajes históricos sino su finalidad con la

tema por ejemplo, este, el zapatismo, vuelvo otra vez al punto, yo no quiero tanto que me digan o que se aprendan, este, quién era Zapata, cuándo murió, cuándo nació, qué pasó con él, yo lo que quiero que reflexión es ese Zapatismo, el de Emiliano Zapata, cómo fue una bandera de lucha para el sur del país, cómo fue una bandera de lucha para los campesinos y cómo ese Zapatismo lo volvieron a retomar los Zapatistas en 1994 y cómo ese año 1994, y cómo lo sucedido en el 94 impactó no sólo en México, impactó en el mundo, y a partir de ahí si ustedes van a Ocotzingo, si ustedes va a San Cristóbal de las Casas, si van a Chiapas en general, van a ver un cambio impresionante que no lo veían antes de 1994, precisamente ese es el punto, y yo les decía, para eso debería de servir la historia, ahora el Porfiriato, yo no quiero que te aprendas cuando nació, cuándo murió Porfirio Díaz, yo lo que quiero que reflexiones es cómo esta época llamada el Porfiriato, las cosas que sucedieron, los acontecimientos y demás, cómo repercutieron en México y cómo conectamos esa época del Porfiriato con los acontecimientos de ahorita, y cómo esa relación de una cosa con otra nos va a servir para prever el futuro, tos [sic] en ese sentido es la, considero que, que por ahí vamos trabajando con los estudiantes. A veces es complicado, a veces es difícil, porque para que los estudiantes ehh, alcancen a sacar esta parte de la historia, el análisis, la reflexión, la crítica, necesitan muchos elementos, necesitan leer aquí, leer allá, conectar una cosa con otra, no es un trabajo sencillo, es bastante trabajo, para que a final de cuentas tengamos un estudiante reflexivo, crítico, tengamos un estudiante que sea capaz de hacer todo esto, conocer una cosa con otra, y entonces ehh, habremos dicho, se logró el objetivo de la historia, no de la ciencia que se llama historia sino de la materia que se llama Historia en el bachillerato...

enseñanza de la historia es formar “estudiantes críticos, estudiantes reflexivos, estudiantes que sean capaces de reflexionar sobre un hecho en particular” (p.7).

De nuevo retoma los ejemplos del Porfiriato y el Zapatismo y lo que pide es que el estudiante reflexione lo que sucedió, los acontecimientos de esas épocas y “cómo repercutieron en México y cómo conectamos esa época del Porfiriato con los acontecimientos de ahorita, y cómo esa relación de una cosa con otra nos va a servir para prever el futuro” (p.7).

En conclusión hay tres elementos en la metodología del profesor: Análisis del hecho histórico, relación con el presente y la proyección del futuro, esto dará como resultado la formación de estudiantes críticos y reflexivos de su entorno actual.

Por último, el profesor reconoce, que la labor de formar estudiantes críticos, analíticos y reflexivos a veces es difícil, porque para lograrlo se necesitan algunas condiciones como leer mucho, saber conectar una cosa con otra, de lo contrario es un obstáculo para conseguir la meta.

## Anexo 4. Ejemplo de un cuadro de categorías y resumen de una de las primeras entrevistas

Cuadro de categoría de la entrevista 2

CATEGORÍAS	PÁGINAS
Formación profesional y experiencia laboral	2
Encuentro con la historia	2
Teoría de la historia	4
a) Noción de historia	4
b) ¿Qué sería un hecho histórico?	5
c) Historias pequeñas y grandes	
<b>Programas de estudio de Historia del Bachillerato Integral Comunitario</b>	
a) Relación MEII-RIEMS	10
b) Observaciones a los programas de Historia	9,15 y 16
c) Propuestas al programa de estudios de Historia de México II	18
d) Relación de la historia con otras asignaturas	19
<b>Enseñanza de la Historia en el BIC 34</b>	
a) ¿Qué Historia se enseña?	12
b) Para qué enseñar historia	5
c) Didáctica de la Historia	6, 9 y 14
d) Estrategias de enseñanza	12 y 14
e) Estrategias de aprendizaje	13
f) Material bibliográfico	12
<b>Interculturalidad e Historia</b>	20

### Resumen de categorías de la entrevista 2

De acuerdo con la entrevista número dos, las categorías y subcategorías quedaron organizados de la siguiente manera:

#### Formación profesional y experiencia laboral

El entrevistado estudió la licenciatura en psicología y ha cursado la especialidad en el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS), ha participado en los “cursos de actualización” que ofrece el CSEIIO [Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca] y otros cursos relacionados con “habilidades docentes” y con “la dirección de un plantel”. Su experiencia laboral está relacionada con la docencia y puestos de dirección en el nivel medio superior.

## Encuentro con la historia

El profesor comenta que su encuentro con la historia durante sus estudios de licenciatura fue mínimo. Su encuentro más cercano fue en un curso impartido por el Mtro. Guillermo Marín, el cual trató “algunas cuestiones de historia... desde un punto de vista crítico” (p.3). El entrevistado, señala que la “historia crítica” abordado en el curso, “es una historia [de México], digamos no conocida o no contada en los libros como tal... es una historia más, no tanto de los libros de texto, no tanto de la historia tradicional como no los han contado...” por el contrario, “es una historia más de análisis, una historia más profunda de... los hechos históricos” (p.3).

## Teoría de la historia

Respecto a la *noción de historia* el profesor señala la definición clásica de la historia como aquella “ciencia que estudia los hechos del pasado” (p.4). Sin embargo, considera que la historia “es un quehacer [acciones individuales y colectivas] de todas las personas, de nosotros como, asesores, del estudiante como estudiante, del político como político, es un quehacer, todos los días estamos haciendo cosas que forman parte de la historia” (p.4). El entrevistado, enfatiza que los acontecimientos, las acciones que se van acumulando [a través del tiempo] forman a la historia como ciencia, “y en algún momento los niños, los jóvenes, las personas, va a contar este quehacer que nosotros estamos haciendo” (p.4).

¿*Qué será un hecho histórico?* el profesor señala que los hechos históricos serían solo “aquellos acontecimientos que de alguna manera impactan la vida del ser humano” (p.4) o la vida de un pueblo. Así, el entrevistado cree que sería historia para el pueblo todo aquello [acontecimiento] que lo impacte, deje huella, que lo haga reflexionar y pensar; algo que se queda en la memoria colectiva “y que en algún momento se tenga que recordar” (p.4). Por ejemplo de hecho histórico para la comunidad de San Lorenzo sería la creación del BIC 34 o el día que llegaron las campanas. Dependiendo del impacto social de los hechos históricos, para el entrevistado existen *historias pequeñas y grandes*, asume que un ejemplo de historia pequeña sería “la forma en que llegaron las campanas a la comunidad” o “cuándo se construyó la iglesia” y; ejemplo de historia más grande sería “la segunda guerra mundial... es una historia que impactó a la humanidad en su conjunto” (p.5). Para el profesor, los ejemplos anteriores, “son acontecimientos que hicieron los hombres, y que en algún momento los vamos a estudiar y que se quedó para la historia, y que se quedó en la mente de los seres humanos” (p.5). ...