



SECRETARIA DE EDUCACION, CULTURA Y DEPORTE  
SUBSECRETARIA DE SERVICIOS EDUCATIVOS  
DIRECCION DE EDUCACION MEDIA SUPERIOR, SUPERIOR Y  
EXTRAESCOLAR



UNIDAD UPN — CD. VICTORIA



“PROPUESTA PEDAGOGICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA  
HISTORIA EN UN GRUPO MULTIGRADO DE EDUCACION  
PRIMARIA.”

Que para obtener el Título de Licenciado en Educación Primaria

Presenta:

Sabino Rosales



# SECRETARIA DE EDUCACION CULTURA Y DEPORTE

SUBSECRETARIA DE SERVICIOS EDUCATIVOS  
DIRECCION DE EDUCACION MEDIA SUPERIOR, SUPERIOR Y EXTRAESCOLAR

UNIDAD UPN - CD. VICTORIA, TAM.  
DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION



56761 bms

Cd. Victoria, Tam., a 21 de julio de 1994.

**C. PROFR. SABINO ROSALES  
P R E S E N T E**

En mi calidad de Presidente de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado: **Propuesta Pedagógica Para la Enseñanza de la Historia en un grupo Multigrado de Educación Primaria, opción Propuesta Pedagógica**, a propuesta del asesor el C. Profr. Miguel Angel Tapia Godina, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se autoriza a presentar su examen profesional.

**ATENTAMENTE  
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"**

SECUDE

Subsecretaría de Servicios Educativos  
Dirección de Educación Media - Superior  
Superior y Extraescolar

**LIC. GENOVEVA HERNANDEZ CHAVEZ  
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION  
DE LA UNIDAD UPN 28A**

A:  
Juanita, Laura, Ruby, Erick  
y Djanira con amor profundo,  
hoy y siempre

A:  
Mi madre con cariño  
y respeto sin igual.

A:  
La Universidad Pedagógica Nacional  
por señalar nuevos derroteros  
educativos.

## I N D I C E

	Pag.
Introducción	
CAPITULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
I.1 Contexto Social .....	1
I.2 Contexto Institucional .....	8
I.3 Delimitación del Problema .....	15
I.4 Justificación .....	21
I.5 Objetivos .....	23
CAPITULO II MARCO TEORICO	
2.1 El niño de 7 a 11 años y el conocimiento .....	26
2.2 Los contenidos de historia en el curriculum oficial .....	31
2.3 La Enseñanza Activa, una alternativa metodológica .....	38
a) La didáctica critica .....	39
b) La psicogénetica .....	43
c) La pedagogía operatoria .....	46
2.4 La Evaluación en la Didáctica Activa .....	49
CAPITULO III ESTRATEGIA METODOLOGICA	
3.1 Consideraciones teóricas para abordar los contenidos históricos ..	55
- Los recursos de enseñanza .....	56
- Formas de reacción e intervención .....	57
- La familia y la comunidad en el aprendizaje escolarizado .....	59
- La evaluación .....	61
3.2 Ejemplo de estrategia para la enseñanza de la historia .....	62

## I N T R O D U C C I O N

El proceso de enseñanza-aprendizaje que se da al interior de la cotidianeidad del grupo escolar, implica poner en juego múltiples elementos y factores reunidos en una dinámica cuya génesis y de desarrollo, sólo tiene explicación a partir del conocimiento y concurso de sus agentes: el contexto físico, social e institucional; cargas y contenidos curriculares; sujetos con características y expectativas congruentes y diversas a la vez, interpretaciones, lucha y contradicciones, que originan prácticas heterogéneas tanto en forma como en contenido.

Evidentemente en el seno de las prácticas docentes surgen situaciones-problemas que las frenan y limitan, evidenciando la necesidad de revalorarlas y reformularlas con el sustento de perspectivas epistémicas, psicológicas y pedagógicas de estudio y análisis, para concretar aprendizajes contruidos en el marco de una verdadera interiorización conceptual.

Cuando se habla de problemas, es conveniente tener presente de que éstos son: situaciones, hechos o fenómenos que conflictúan al individuo que los enfrenta, ante el desconocimiento total o parcial de una solución. Resolver un problema supone operar una serie de procedimientos que lleven al sujeto: familiarizarse con él, analizarlo, revisarlo, elaborar y ejecutar estrategias, darle solución... volver a revisarlo en un proceso recurrente y

continuo.

El aprendizaje evidencia un proceso cognitivo, dialéctico y permanente de asimilación y acomodación de nuevas estructuras a las que se poseen, dentro de la tendencia natural de equilibración interior e inherente a todo sujeto.

En ese plano el trabajo que se presenta, es resultado en un primer momento de la situación problematizada del proceso de enseñanza-aprendizaje que se efectúa con un grupo multigrado, sin ser la única, es significativa de mi práctica docente y punto de convergencia de otras muchas.

Encontrar una solución para el problema; ¿Qué estrategias metodológicas se pueden operar en un grupo multigrado para la enseñanza-aprendizaje de la historia? me llevó a recorrer el camino de los procedimientos señalados con anterioridad, arrojando como resultado la propuesta pedagógica que se plantea con la pretensión de objetivarse, no como un modelo acabado y único de alternativa de solución...sino mas bien como un parteaguas en la revaloración que debe caracterizar a toda práctica docente, como constante.

El cuerpo del trabajo está dividido en tres capítulos y éstos en aquellos apartados que considero sustentan el objetivo de analizar críticamente la situación-problema y encontrar una alternativa de solución congruente y

contextual para operar en el proceso enseñanza-aprendizaje de la historia.

El primer capítulo titulado: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, está dividido en apartados donde se ubica la práctica docente, inscrita en un contexto físico, social e institucional para destacar la situación-problema que generó la investigación y tratamiento argumentando el por qué de su planteamiento y los objetivos que persigue su concreción.

El capítulo dos constituye el cuerpo doctrinal en que se apoyará la propuesta pedagógica. El MARCO TEORICO se ha estructurado con los indicadores y principios epistémicos, psicológicos y pedagógicos que han permitido encontrar una respuesta al caso planteado.

Finalmente, en el tercer capítulo se desarrolla la ESTRATEGIA METODOLOGICA diseñada para operarse y dar respuesta al problema que motivó la tarea efectuada. En él se abordan algunas consideraciones teóricas que no pueden ni deben dejarse a un lado debido al peso estructural que poseen.

# C A P I T U L O I

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA



La cotidianeidad de las prácticas docentes en su fachada aparenta una inmovilidad que las homogeniza, más al interior de ellas subyacen relaciones, juegos de fuerza e intereses que las determinan e inciden para que todas y cada una sea diferente, como distintos los agentes que concursan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El conocimiento de los diversos factores que inciden en las prácticas docentes debe dar a los maestros una conciencia refleja de la situación en que se ubica su quehacer y de los problemas que tal situación los obliga a enfrentar, para implementar así, alternativas de solución congruentes con su entorno.

## I.I Contexto Social

El proceso de enseñanza-aprendizaje se define y concreta en el interjuego de varios factores, entre los que destacan: el contexto social, el contexto institucional, los sujetos que se interrelacionan, sus características y expectativas, los contenidos curriculares, los recursos materiales, las estrategias metodológicas, etc. Estos factores se van a relacionar dialécticamente en la instrumentación de actividades conjuntas, tendientes

al aprendizaje como objetivo fundamental de la cotidianidad de todo grupo escolar.

Teóricos de la talla de Althusser, Baudelot y Establet señalan la íntima relación que existe entre poder y dominio, enseñanza y economía. Relaciones que se han evidenciado en los resultados de algunos investigadores del Sistema Educativo Nacional como Julio Boltvinik, Armando Cassigoli y Patricia Safa, quienes consideran a la educación como el medio de legitimación y reproducción de roles y status que se practican en determinado contexto.

En el caso particular de México donde se practica a todas luces un sistema económico-político-social caracterizado por la existencia de grupos antagónicos y la polarización en esos renglones, es obvio que la educación instituida por el Estado a través de sus órganos formales e informales: familia, escuela, iglesia, medios de comunicación, clubes, sindicatos, etc. tenderá a la reproducción del orden establecido por los grupos dominantes, en detrimento lógico, de los dominados.

Julio Boltvinik presenta un panorama general de las condiciones materiales en que vive la población del país, realidad que no por conocida deja de asombrar. Menciona que "el alto índice de lateralidad en la distribución de la riqueza está aparejada al éxito o fracaso del individuo en la

educación institucionalizada"(1).

No obstante, es importante señalar que en la cotidianeidad del grupo escolar se encuentra el punto nodal de la cuestión en mención: el interjuego de agentes, expectativas e interpretaciones coyunturales del hecho educativo no se da únicamente en el plano del modelo reproductor, sino conjuntamente con un modelo de resistencia como lo muestran las investigaciones de Willis, Fine, Mc Robbie y Walker. En esa dialéctica se encuentra la riqueza generadora del hecho educativo; el análisis crítico reflexivo de la cotidianeidad de las prácticas docentes permitirá su comprensión tendiente a la reformulación y revaloración de las mismas.

En el caso específico de mi quehacer docente, éste lo realizo en la Escuela Primaria Rural "Miguel Hidalgo y Costilla" del N.C.P. Constitución del 17, del Municipio de Gūemez, Tamaulipas; ubicado a la altura del km. 18 de la carretera Victoria-Soto la Marina, al este de Cd. Victoria.

La etapa en la evolución social en que se sitúa una comunidad está dada en gran manera por los recursos productivos y la organización social, factores que unidos a los lazos con el exterior determinan su avance o estancamiento.

---

(1) Julio Boltvinik. Panorama general de la insatisfacción de las necesidades esenciales en México, Antología: Problemas de Educación y Sociedad en México UPN México, 1987 pp 3-10

La comunidad en mención, cuenta con una población de 230 habitantes que se dedican a una agricultura temporalera, jornaleros o empleados (as) en las instalaciones del aeropuerto ( sito frente al poblado ) o en Cd. Victoria como medio de subsistencia.

Estas actividades, aunadas a la falta de organización de sus miembros, que les permitiría establecer nexos con programas e instancias de desarrollo gubernamentales para canalizar obras y prestaciones en su beneficio: han incidido en su nivel de vida y expectativas marginales con las naturales repercusiones en la visión hacia las posibilidades que la educación pueda brindarles. No la ven como una forma de movilidad social, validada institucionalmente, mucho menos como un medio de cohesión y acción crítica reflexiva hacia las condiciones en que viven para transformarlas, sino más bien como un elemento más, de los que oficialmente se les presenta.

Esa indiferencia, apatía o conformismo con su status se evidencia en los contados casos de quienes prosiguen estudios de secundaria o de nivel superior. Actualmente 2 estudian secundaria en Villa de Casas, situado 22 km. al este, 2 Preparatoria y 1 CBTis en Cd. Victoria.

De entrada se le atribuiría a las condiciones socio-económicas esta situación, sólo que la mayoría de quienes trabajan de empleados o eventualmente en el aeropuerto o en Cd. Victoria son mujeres y madres de familia. Los varones en época para la siembra y cosecha se dedican a ello,

durante los meses de Octubre a Enero algunos se emplean como recolectores de las presas cazadas por los turistas que llegan a la region a la caza de codorniz y paloma; pero la mayor parte del tiempo deambulan por las calles de la comunidad integrándose al elevado número de desempleados característico de nuestro sistema económico, interesado primordialmente en la producción de beneficios y sólo secundariamente en la distribución equitativa de recursos y empleo.

En el presente ciclo escolar se puso en marcha el programa de "Desayunos Escolares" instrumentado por el DIF, por lo que los docentes adscritos a esa escuela primaria nos dimos a la tarea de organizar a las madres de familia para la preparación de alimentos. Se tuvo la necesidad de convocar a reunión dos veces, donde luego de explicarles las ventajas nutricionales que inciden en el aprendizaje de quienes acuden a sus clases con alimentos en el estómago ( la mayoría van sin almorzar, para hacerlo en el recreo o hasta la salida ) conseguimos su aceptación y puesta en ejecución.

No obstante, de haber sido aceptado para toda la población escolar ( 49 alumnos) a la fecha un elevado porcentaje de ellos ha dejado de asistir, pretextando que no les gustan los alimentos (una parte se prepara con soya) o bien que sus padres les ordenaron no acudir a los desayunos o que no tienen apetito. Aunque hemos insistido con reuniones grupales de madres de familia y con los alumnos, no hemos conseguido una vuelta atrás, para reandar el camino positivamente.

"La familia, pues, reproduce a los individuos biológica, social y

culturalmente y es el camino de la identificación, la afiliación y la participación social" (2). En esta proporción se encuentran algunas razones para explicar el caso particular de las expectativas que practican los miembros de la comunidad y que se revierten al contexto y grupo escolar:

a) El elevado número de familias mantenidas principalmente por el trabajo de la madre, ha ocasionado lo que Margarita Nolasco denomina "patrón ambivalente de machismo-feminismo"(3). Y que repercute tanto en la disciplina, visión y armonía familiar como en el grado de participación y cohesión social hacia su entorno y a la escuela.

b) Existen notorias diferencias de convivencia entre los adultos, que ocasionan constantes disputas físicas y verbales.

c) Los hijos en cuanto pueden abandonan el hogar ya sea para construir su propia familia o para emigrar de la comunidad en busca de empleo.

d) La escuela primaria sólo es vista como el medio de apropiarse de algunas herramientas para enfrentar la vida ( lecto-escritura y operaciones matemáticas básicas). Los demás contenidos curriculares son conceptuados como ajenos y carentes de significación y aplicación en su realidad inmediata.

Es evidente de que el trabajo docente no se ha proyectado hacia la comunidad para establecer nexos de compromiso y relaciones entre sus habitantes y la

---

(2) Margarita Nolasco. La familia mexicana. Antología de Problemas de Educación y Sociedad en México. UPN México. 1987 p. 70

(3) Ibid. p. 76.

escuela, que involucren acciones de participación conscientes en las posibilidades sociales de unos y otros, no sólo a nivel de saberes curriculares, sino de análisis crítico de las condiciones en que viven para establecer otras perspectivas de solución.

En materia de asistencia y cumplimiento de tareas escolares, se presenta un significativo incumplimiento, no obstante algunas acciones que los docentes hemos realizado, pero que no han logrado concreciones más positivas para el quehacer educativo, tal como:

- a) Reuniones con padres y madres de familia, generalmente realizados con una asistencia del 60 al 70 %.
- b) Recados con acuse de enterado, que en su mayoría no firman.
- c) Visitas domiciliarias, cuyo fruto es el "compromiso" de prestar mayor atención y colaboración al respecto.

En lo que se refiere a la Educación Peescolar, hasta hace tres años había sido atendida por una instructora comunitaria del CONAFE, que fue removida ante la poca demanda. En el presente ciclo escolar (93-94) germinó el incentivo para que se gestionara el envío por esa institución de otra instructora; que está atendiendo una población de 16 niños con edades que

van de los 4.0 a 5.7 años en el local que ocupan el Comité Ejidal, frente a la escuela primaria.

Conforme a las versiones de ella y a lo evidentemente observado los problemas mencionados arriba, no son privativos del nivel primario, sino un mal sistematico de las expectativas educacionales compartidas con un buen número de habitantes de esta comunidad y que obviamente se evidencia en el nivel de aprendizaje-escolarizado que presentan los niños de preescolar y primaria.

## I.2 Contexto Institucional

"Como institución, la escuela es permeable a otras instancias sociales...dentro de la escuela se expresan las luchas sociales que se desenvuelven fuera de ellas"(4).

La escuela es una instancia socializante en cuyo seno se concreta el aprendizaje de contenidos implícitos y explícitos cuyo peso entrena a los futuros ciudadanos en los roles y status a desempeñar en los modos de

---

(4) Elsie Rockewell. La escuela lugar de trabajo docente. en Antología La Sociedad y el Trabajo en la Práctica Docente I.UPN. México.1987.p.174



producción vigentes, tendientes a su pervivencia y reproducción. Se concibe y se presenta así misma como el sitio "ad hoc" del aprendizaje, aquí a través de planes y programas el saber se presenta sancionado y aprobado oficialmente, transmitiendo "valores y hábitos superiores a los vigentes en la sociedad circundante" (5).

No obstante que el discurso expresa como norma... "los contenidos escolares deben ser significativos para los estudiantes, en la mayoría de los casos la referencia deriva hacia la consideración de la significación en términos técnicos" (6).

Es este sentido que las prácticas docentes deben ser reformuladas, abandonando la postura de concebir al niño cual "tabula rasa" donde el maestro inscribirá los conocimientos definidos institucionalmente como valiosos, necesarios y significativos para los estudiantes, en favor de una tendencia epistémica que sitúe en un primer plano la relación: interés del sujeto  $\leftrightarrow$  contenidos del saber.

Esta sugerencia se apoya en las investigaciones que la teoría del conocimiento ha tenido con el concurso de la Escuela Ginebrina de Piaget, quien postula que el niño es un sujeto activo que en su interactuar con el conocimiento lo reelabora y reconstruye constantemente para incorporarlo a sus esquemas conceptuales.

---

(5) Ibid. p.175

(6) Rafael Quiroz. El maestro y el saber especializado. en Antología La Sociedad y el Trabajo en la Práctica Docente II. UPN. México. 1988 p.133.

Retomando el hilo de este apartado...la Escuela Primaria "Miguel Hidalgo y Costilla" cuenta con una población escolar de 49 alumnos repartidos en sus 6 grados y atendidos por 3 docentes en otras tantas aulas, una de las cuales funciona además como salón de computación. Una maestra se ocupa de atender los grados de 1o. y 2o.; otro docente comisionado también como director de la escuela atiende el 5o. y 6o. grados; en lo particular, atiende el 3o. y el 4o. grados que cuentan con 9 y 5 alumnos respectivamente, con edades que oscilan entre los 8.2 y los 11.0 años de edad.

El hecho de conocernos y tratarnos de un buen tiempo, ha permitido que el clima de trabajo se presente sin fricciones de ninguna índole. Acatar disposiciones no implica necesariamente docilidad, siempre y cuando sean negociadas en pro de la buena marcha del quehacer educativo.

En el cumplimiento de las normas y disposiciones oficiales existe un ambiente de libertad a nivel institucional y de supervisión escolar, independientemente del cuestionamiento que puede hacerse a los requisitos burocráticos de documentación. Se pide lo necesario para que el trabajo docente sea más completo:

- Planeación y programación de clase.
- Se sugiere la elaboración de material y el empleo de recursos didácticos.
- Llenado de boletas de calificaciones.

- Documentación de inicio, mediados y fin del año lectivo.
- Participación en los cursos que la SECUDE instrumenta a través del Programa de Actualización del Magisterio.
- Actividades para el fortalecimiento de la conciencia cívica y de solidaridad, etc.

Esta libertad a nivel institucional ha permitido que la planeación y realización del trabajo sea abierta y dinámica y se hallan realizado algunas acciones para involucrar a los alumnos con su entorno, tales como:

- Levantamiento de un plano de la comunidad.
- Salidas al campo para recolectar plantas y animales, clasificarlos en un museo natural.
- Elaboración de periódicos murales con trabajos de los niños
- Entrevistas con algunos miembros de la comunidad para elaborar recetarios y refraneros.
- Pintado de aulas y sanitarios.
- Plantación de árboles frutales y de ornato en el patio escolar, etc.

Estas actividades están en la dirección de proyectar la escuela a la comunidad y destacar, que el quehacer docente no únicamente se limita a los contenidos curriculares que han sido sancionados como significativos e importantes, por los docentes o por la sociedad.

Al respecto, en materia de programación y planeación curriculares es

importante destacar, que a partir del presente ciclo escolar, con la implementación de los nuevos planes y programas para 1o., 3o. y 5o. años (los de 2o., 4o. y 6o. se aplicarán a partir del ciclo 94-95) se realizó un avance sustantivo para recuperar la experiencia del docente en Planeación y Programación, dejándolo en libertad de implementar las estrategias y actividades acordes al contexto e interés de sus alumnos, señalando únicamente los contenidos básicos a aprender durante el año escolar.

Es notable que ya en el año lectivo 91-92 se puso en marcha el documento conocido como Programas Vigentes de Educación Primaria Ajustados, acordes al Proyecto de Modernización Educativa puesto en ejecución a partir de 1989 y a corolarse en 1994. Sin embargo, en esa primera instancia se sugería apoyarse en el libro del maestro (el de la reforma del 72) para la planificación metodológica de las actividades a realizar con cada grado.

Es conveniente señalar que, entre el discurso de los nuevos planes y programas y la realidad cotidiana de las prácticas docentes, subsisten puntos sustantivos que les imprimen características muy particulares determinando el grado de congruencia entre el decir y el hacer, sobre todo en aquellas escuelas ubicadas en el medio rural. Esto en razón de que ahí se concentra la generalidad de las escuelas multigrado con que se cuenta en el Sistema Educativo Nacional.

Atender un grupo multigrado con dos o hasta seis grupos, implica que el

docente habilite las estrategias que considere adecuadas para tratar y presentar los contenidos curriculares, estableciendo en el hecho, las jerarquizaciones y modificaciones que su concepción le dicten como "aprendizaje valiosos y significativos". En las prácticas docentes multigrado prevalece una actitud partidista de las asignaturas, consecuencia del: medio social, las condiciones de trabajo, expectativas y experiencias aunadas a la concepción explicitada en los discursos de los planes y programas curriculares.

Es paradójico que aún en éstos nuevos documentos se siga sancionando como prioritarios al español y a las matemáticas, en detrimento de las demás asignaturas, cuando se "pretende" el desarrollo armónico del educando, potenciando sus habilidades y destrezas en la construcción de nuevos conocimientos para su aplicación en la vida diaria.

En ese plano, en la proporción que el docente instrumente y recupere alternativas teórico-metodológicas que tiendan a la construcción de aprendizajes significativos, se estará posibilitando una verdadera educación integral.

Volviendo atrás...nuestra escuela consta de tres aulas, una de las cuales funciona además como salón de computación a donde acudimos mediante un rol establecido de común acuerdo para permitir que en ése horario aquél grupo ocupe el aula desocupada; el manejo del equipo lo realizamos cada uno de

nosotros con su respectivos alumnos.

Los roles de guardia, aseo de los patios y baños, así como el llenado del diario de firmas son rotativos. La organización de actividades de participación o realización de eventos se da con el consenso, sin presiones de ninguna índole, negociando las expectativas del ser y debe ser de cada uno de los maestros que laboramos ahí.

Al estar ubicado nuestro centro de trabajo en el área rural donde la agricultura es el medio de subsistencia, al igual que la generalidad de las escuelas primarias rurales esta dotada de una parcela escolar que permite enfrentar los gastos de remodelación, mantenimiento o ampliación. La superficie dotada es de 17 has.: mas sin embargo, la práctica de una agricultura temporalera dependiente de los vaivenes metereológicos determina los beneficios que ella pudiese dejar, actualmente lleva dos años sin sembrarse y los gastos se han corrido con el remanente de la última cosecha.

El nexo de la institución con la comunidad lo constituye la sociedad de Padres de Familia, quienes durante el mes de septiembre de cada año elige o reestructura su directiva en una asamblea. Aquí nuevamente emerge la visión y expectativas practicadas por los miembros de la comunidad: en este ciclo escolar, luego de dos citatorios se logró la presencia de un 70% de ellos (varias madres de familia acudieron en representación de sus esposos) se nombró a sus representantes (en su mayoría mujeres) quienes a estas alturas

han sacado adelante el Programa de Desayunos Escolares, caso citado líneas atrás.

### I.3 Delimitación del Problema

Julio Boltvinik ha señalado notables cuestionamientos al Sistema económico-social que se practica en México y determina el "modus operandi" del Sistema Educativo Nacional en los siguientes aspectos:

- 1.-" Existe un alto grado de polaridad en la distribución de los egresos...
- 2.- Hay una marcada desigualdad en la satisfacción de servicios públicos y de seguridad social entre el medio rural y el urbano...
- 3.-En medio rural se presenta un alto índice de insuficiencia proteínica...
- 4.- La tasa de morbilidad y mortalidad en la población rural está acorde a sus deficiencias...
- 5.- La educación está más concentrada que el ingreso...
- 6.- El éxito o el fracaso de una escolar en el SEN está determinado por sus condiciones socio-económicas...

- 7.- Las escuelas primarias unitarias y de organización incompleta se concentran en el medio rural...
- 8.- Las escuelas secundarias se ubican principalmente en el medio urbano...
- 9.- El grado de escolaridad y las expectativas de los padres de familia son fundamentales en el desempeño escolar de sus hijos...
- 10.- La educación oficial a nivel de secundaria, bachillerato, profesional o normal es aprovechada en su mayor parte por los grupos sociales medio y alto...
- 11.- Los servicios de educación primaria pública los reciben primordialmente los grupos indigentes, pobres y pobres en transición...
- 12.- A los campesinos les interesa la escuela en la medida en que ésta les enseña a leer, escribir y hacer las operaciones matemáticas para que puedan defenderse en el futuro" (7).

Los puntos anteriores bastan y sobran para fundamentar cualquier cuestionamiento que se le quiera hacer tanto al sistema de producción vigente como al Sistema Educativo Nacional, por la interrelación que guardan uno con otro.

Franco Catalano dice que como solo una toma de conciencia real por parte del hombre, ha de llevarlo necesariamente en conjunto hacia la emancipación del orden en que se inscribe. En esta línea, para lograrse una comprensión

---

(7) Julio Boltvinik op cit. pp. 3-10



válida de todos los valores creados por el hombre y alcanzar de ese modo una perspectiva total de la dialéctica en que se sitúa toda formación social, se debe modificar la manera tradicional de enseñar la historia.

Esto, en razón de que la acumulación de hechos, nombres y fechas no constituye una buena estrategia metodológicas que debe ir más allá del qué y el cómo, para inferir el por qué de los fenómenos y hechos sociales. Se necesitan planteamientos teóricos-metodológicos más sólidos para destacar la esencia de los cambios sociales, éstos..."se deben explicar por la transformación de los diversos modos de producción y de intercambio... es la economía y no la filosofía la que explica la estructura y los cambios en la sociedad"(8).

Es necesario que la metodología de adordaje de la historia, vaya a la comprensión de la dinámica que se genera entre el hombre y los modos de producción como una manera de acercarse a la visión amplia y total del porqué en lo social.

En esa dirección se debe contextualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, abandonando el estudio sistemático de hombres-hechos-fechas=historia para recuperar la génesis de la misma, como producto de los sujetos con su medio contextual y trascender así a una praxis transformadora del hombre mismo.

---

(8) Manuel Humberto Hernandez Leon. Enfoque del Materialismo histórico en Introducción a las Ciencias Sociales II Ed. Porrúa S.A. México. 1985 p. 226.

Durante mucho tiempo, los maestros arguimos lo condicionante de los planes y programas del 72, en cuanto a la estructura de los contenidos curriculares y de las actividades sugeridas, que no daban margen a la iniciativa del docente a pesar de su "elasticidad" manejada en el discurso de introducción y presentación.

Es importante señalar que las reformas de 1972 y 1978 marcaron la pauta para los cambios teórico-metodológicos que necesitaban explicitarse y extrapolarse a la cotidianeidad del aula, al sugerirse al docente la riqueza del interés y contexto de sus alumnos en la planeación de las actividades de su quehacer.

Uno de los objetivos del área de Ciencias Sociales, era que el alumno al final de su educación primaria, hubiese desarrollado su capacidad de pensar para tratar y procesar la información e incluso, de redactar correcta y ordenadamente un tema social.

Sin embargo los cuestionarios, las investigaciones, las exposiciones, los comentarios, las memorización de datos, fechas y nombres sin relación inmediata con la realidad de los alumnos, etc. constituyen aún los procedimientos más usados por los docentes para abordar y cumplir con los objetivos programáticos, desentendiéndose de generar una conciencia de pertenencia y participación en los fenómenos sociales.

Generalmente las estrategias metodológicas instrumentadas por el docente al tratar un contenido de Ciencias Sociales se apoyaban en:

- las actividades sugeridas en el libro del maestro, o
- exposiciones del maestro, o por equipos a quienes se les asignaba el tema.
- Comentarios dirigidos por el maestro en torno al tema
- investigaciones de : biografías, fechas o términos desconocidos como tarea.
- Subrayado de las ideas principales de un texto (a consideración del docente).
- elaboración de cuestionarios y resúmenes sancionados y validados por el maestro.
- exámenes clásicos para evaluar el aprendizaje de los contenidos curriculares, al término de la unidad programática.

Se observa que el meollo del asunto radica en la actitud pedagógica que asume el maestro ante los contenidos curriculares, actitud, producto de una formación largamente practicada y a la que Paulo Freire ha denominado educación bancaria: el docente deposita conocimientos en el alumno, y su acumulación (cual capital cultural) constituye el aprendizaje.

En el presente ciclo escolar con la implementación de los Nuevos Planes de y Programas para el 1o. 3o. y 5o. se explicita la libertad de instrumentar

estrategias metodológicas en la planeación y ejecución de actividades tendientes a conseguir aprendizajes significativos a partir de la dinámica generativa contextual del alumno (?el aval institucional demandado?).

Estos planes y programas, se presentan estructurados en asignatura, luego de 20 años de manejarse en áreas de conocimiento, bajo hipótesis didácticas que aspiraban a promover el conocimiento unitario de los procesos sociales (caso de las ciencias sociales) utilizando las aportaciones de otras disciplinas. La experiencia de esos años, arrojó resultados que evidenciaban la deficiente y escasa cultura histórica de los estudiantes y egresados de educación básica.

El enfoque de los planes y programas actuales, reconoce el valor formativo de la Historia como disciplina del conocimiento y en la organización de otros, y que además..."contribuye a la adquisición de valores éticos personales y de convivencia social, y a la formación consciente y madura de la identidad nacional"(9).

Lineas atrás señalamos que el punto medular del problema, estriba en la actitud pedagógica del docente ante los contenidos curriculares. Ella es producto de una formación que debe ser reconceptualizada bajo supuestos teórico-epistemológicos más acordes, que consideren la génesis y desarrollo del conocimiento en los alumnos para concretar verdaderos aprendizajes.

---

(9) SEP. Plan y Programa de Estudio en Educación Básica. México, 1993 p. 91

En este sentido, es fundamental el apoyo institucional para que el maestro conozca, maneje y aplique los descubrimientos de la teoría del conocimiento, mediante: cursos, seminarios, talleres, conferencias, paneles, etc. que le permitan reformular y revitalizar su quehacer docente con la instrumentación de diferentes estrategias metodológicas a las utilizadas hasta hoy.

Es necesario que los docentes desechemos los procedimientos que cubren la forma, pero no el contenido intrínseco de las concomitantes de los procesos sociales, para explorar la dinámica hombre  $\leftrightarrow$  contexto  $\leftrightarrow$  praxis  $\leftrightarrow$  historia.

Evidentemente la educación desempeña un rol sustantivo en la toma de conciencia, requisito necesario para la comprensión de los fenómenos sociales; en esa dirección se encuentra el objeto de estudio de la presente propuesta: ¿Qué estrategias metodológicas son operables en un grupo multigrado para la enseñanza-aprendizaje de la historia?

#### I.4 Justificación

"No se puede dar lo que no se tiene" reza el lenguaje coloquial es incuestionable que al hablar de acción crítico-reflexivo, implica necesariamente en primera instancia un proceso de internalización para luego

trascender en prácticas más completas.

La imagen largamente cultivada de: madurez-juventud, maestro-alumno, saber-ignorancia, autoridad-acatamiento, poder de decisión-no tener decisión, capacidad de valoración-ser valorados, son binomios institucionalizados, como condicionantes del quehacer educativo que sólo tiene razón de ser si se les ubica en un sistema que demanda obediencia irrestricta de los grupos dominados hacia los dominantes, como forma de legitimación y reproducción del status vigente caracterizado por una lucha de contrarios en pugna constante.

En ese marco, la enseñanza de la historia, al igual que las demás del conocimiento, se debe categorizar por su objetividad no comprometida con visiones partidistas e ideologizantes, mucho menos alienadoras. El quehacer docente debe refundarse a la luz de perspectivas teórico-metodológicas que lo que enriquezcan y permitan extrapolar supuestos pedagógicos que hagan de los estudiantes verdaderos sujetos, para su incorporación consciente y crítica en la sociedad.

Aquí está el punto nodal de la educación: liberar conciencias, para reformular la realidad tangiblemente. Aceptar el modelo reproductor de la educación, es negar la dialéctica de la cotidianeidad de todas y cada una de las prácticas docentes, en el grupo escolar, en el aparato oficial y en todas las instancias formales e informales educadoras del hombre y que

actúan cual tamiz reinterpretativo de las expectativas de sus agentes.

La visión de la historia como lejana y ajena a nosotros carece de fundamento alguno, el hombre es copartícipe, en esa medida el proceso de enseñanza-aprendizaje debe dirigirse a conseguir aprendizajes significativos a través del uso y aplicación de metodologías que aprovechen el potencial del entorno e interés de los alumnos para llevarlo a planos de comprensión y participación más amplios y complejos.

### I.5 Objetivos

Dado la problemática contextual de mi práctica y de la importancia que tiene la historia como disciplina formativa y que contribuye a la organización de otros conocimientos, esta propuesta pedagógica se plantea los siguientes objetivos:

- Aprovechar las aportaciones de la epistemología para reformular mi quehacer docente.
  
- Reordenar metodológicamente la enseñanza de la historia para lograr aprendizajes significativos.

- Estimular en los alumnos, al estudio de los fenómenos sociales a partir de sus intereses y entorno contextual.
  
- Reconocer la independencia de los hechos históricos y su impacto en nuestra entidad.
  
- Analizar críticamente la dinámica de lo social para tener elementos de juicio en el conocimiento de nuestro pasado y en la valoración del presente.
  
- Que los alumnos tomen conciencia de que son agentes que concursan en la historia, al igual que otros muchos.
  
- Estimular la participación comprometida en acciones de cambio de su entorno inmediato.
  
  
- Que las experiencias, resultado de su aplicación, brinden a otros maestros el estímulo para enriquecerlas y revitalizar permanentemente el proceso de enseñanza-aprendizaje.



CAPITULO II

MARCO TEORICO

## 2.1 El Niño de 7 a 11 Años y el Conocimiento

Hablar de aprendizaje escolar, es traer a colación la dinámica que se genera en la cotidianeidad del aula con sus múltiples intervinientes: expectativas de los sujetos, contenidos curriculares, estrategias teórico-metodológicas, estructuras y desarrollo cognitivo, a esto último está dedicado el siguiente apartado.

Los alumnos del grupo multigrado del 3o. y 4o. años de la Escuela Primaria "Miguel Hidalgo y Costilla" tienen edades que van de los 8.2 a los 11.0 años, con lo que de acuerdo a los estadios de desarrollo conceptual postulados por Jean Piaget, se ubican en el periodo de las operaciones concretas - 7 a 11 años aproximadamente.

- A esta etapa se le llama así, porque el pensamiento del niño sólo alcanza a comprender la realidad a partir de experiencias concretas.
- Los planteamientos en forma verbal le son difíciles de comprender.
- En esta etapa no se puede hablar de hipótesis propiamente dichas, sino más bien de un esbozo de proyectos de posibles acciones.
- Este periodo constituye la transición hacia el estadio del pensamiento lógico formal.

- El niño de esta edad, es ya capaz de discriminar, coordinar puntos de vista y sacar conclusiones de ellos.
- Al manipular entidades físicas, concibe los sucesivos estados de un fenómeno o de una transformación como invariantes-paso a la reversibilidad-de los hechos observados tales como: peso, volumen, cantidad, velocidad o tiempo. Considerando los diversos factores que entran en juego y su relación aunque todavía no sabe reunir en un sistema esas relaciones.
- "Muestra limitaciones en distinguir entre lo probable y lo necesario, su razonamiento está en proporción a lo evidente, no sobre lo virtual...
- Evidencia un notable avance en la socialización y objetivación del pensamiento. No acumula informaciones solamente, sino que las relaciona y confronta con otras...
- Adquiere conciencia de su propio pensamiento con respecto al de otros, corrigiéndolo e incorporando el ajeno (asimilación)...
- Hay una notable evolución de su conducta en cuanto a la cooperación tanto en el juego, como en las actividades de grupo y en sus relaciones verbales...paso del egocentrismo infantil a la descentración del yo"(10).

En ese sentido es importante acotar, que si bien el niño de esta etapa:

---

(10) J. de Ajuriaguerra. Estadios según J. Piaget. en Antología:Desarrollo del niño y Aprendizaje Escolar. UPN Mexico.1990 pp. 108-110

- a) No aborda los problemas elaborando previamente un conjunto de hipótesis pertinentes.
- b) No llega a considerar todos los factores posibles en un fenómeno.
- c) No opera una disociación sistemática de los factores y en consecuencia...
- d) No desarrolla una conducta de verificación adecuada.

No implica necesariamente su permanencia por siempre en esta etapa. Estas estructuras del pensamiento se van construyendo progresivamente, dependientes de las posibilidades operativas de los sujetos, hasta alcanzar el estadio del pensamiento lógico formal.

El conocimiento de las características del niño de 7 a 11 años evidencia no a un sujeto pasivo-receptivo, sino a un ente activo cuyos esquemas mentales se hallan en desarrollo y conformación, un sujeto que elabora sus propias hipótesis del mundo y sus fenómenos y las va reelaborando en la medida en que las prueba y disprueba en su accionar con el medio físico y social. En este punto, asimila y acomoda a sus estructuras conceptuales el producto de esa reestructuración ante lo que observa, manipula, analiza, participa o reflexiona críticamente.

Dentro de este marco, las investigaciones de la Psicología Genética brindan elementos relevantes y dignos de considerar por el docente preocupado en conocer y aplicar alternativas pedagógicas fundadas en teorías

contextualizadas, que conceptúen al niño como un ser autocognoscente al interactuar con el objeto de conocimiento y cuyas estructuras cognitivas se modifican y desarrollan en procesos dinámicos.

De la teoría de Piaget se han derivado principios pedagógicos que permiten establecer que el aprendizaje es un proceso dialéctico y que el conocimiento es producto de una construcción interior en cada sujeto. Esta comprensión le permitirá al maestro instrumentar las alternativas didácticas acordes a la realidad de su trabajo, para guiar y apoyar en esos procesos a sus alumnos.

Es conveniente tener presente, que en toda instrumentación metodológica subyace una concepción epistemológica que le da ciertas características particulares al seguimiento del hecho educativo en todo grupo escolar. La educación es un proceso complejo, con múltiples intervinientes y en el cómo se da aprendizaje, se encuentra la clave para refundar el quehacer docente.

"El contexto social no sólo da un contenido de aprendizaje, sino también señala un método de aprendizaje e instrumentación. Si los individuos son en gran parte lo que son por virtud de sus relaciones sociales, se deduce que en el manejo de las relaciones sociales ha de encontrarse un método más eficaz de instrucción..."(11)

---

(11) Brubacher John S. El Aprendizaje y su Contexto en Antología Teorías del Aprendizaje. UPN. Mexico. 1990 p.18

En ese rubro, el maestro debe conocer las funciones que los contenidos y las estrategias que operativiza, cumplen dentro de la vida del grupo escolar, a saber:

I.- Una Función Conservadora. El proceso de enseñanza-aprendizaje permite transmitir la spautas culturales y expectativas de toda formación social a cada individuo en lo particular, con el fin de mantenerse vigente y asegurar su reproducción.

2.- Una Función Socializadora. En la medida que los individuos se sujetan a los códigos establecidos convencionalmente se convierten en seres sociales y se identifican con un grupo consciente e inconscientemente.

3.- Función Represiva. Al garantizar la pervivencia de pautas culturales establecidas por determinado grupo, se convierte en instrumento de control y reserva de lo cognoscible para conservar y reproducir los roles y status que todo proyecto socioeconómico asigna a los individuos dentro de los procesos sociales...y

4.- Una Función Transformadora. A causa del carácter complejo de la función educativa, en la cotidianeidad del grupo escolar se dan simultáneamente el aprendizaje como instancia enajenante y como posibilidad liberadora.

En esta última función, se encuentra el punto primordial para lograr que las

prácticas docentes se revitalicen en pro de aprendizajes que trasciendan el espacio escolar, con sujetos plenamente conscientes de su intervención en los procesos sociales y de su capacidad para transformar su medio.

## 2.2 Los Contenidos de Historia en el Currículum Oficial.

Dentro del Programa de Modernización Educativa se estableció la necesidad de reformular la educación básica en sus niveles de preescolar primaria y secundaria con el fin de fortalecer disciplinas de conocimiento que evidentemente se encuentran en una fase de estancamiento y retroceso significativo dentro del aprendizaje escolar:

- La lectoescritura, la expresión oral y la búsqueda y selección de información en Español.
- La aplicación en la vida diaria de los conocimientos matemáticos.
- Los conocimientos fundamentales de los fenómenos naturales y su incidencia en la vida individual y social en Medio Ambiente y Salud.

- Los conocimientos éticos que norman la vida en grupo en Civismo.
- El desarrollo de actitudes de aprecio y disfrute de las artes y el ejercicio físico y deportivo en Educación Artística y Educación Física.
- El fortalecimiento de la identidad nacional y regional, con el conocimiento del patrimonio material y cultural de la nación en Historia y Geografía.

Hasta el ciclo escolar 91-92 varias de estas disciplinas aparecieron integradas en el área de Ciencias Sociales: en el año lectivo 92-93 con la implementación del Programa Emergente se constituyen en asignaturas. En 1o. y 2o. años se integran en bloques, en 3o. año se convierte en Comunidad Municipio y Nación y en 4o. y 5o. grados se separa en Geografía, Civismo e Historia. Forma que en el presente ciclo lectivo 93-94 se ha manejado y tendrá su complemento y concreción en el próximo, con los nuevos textos para 2o. 4o. y 6o. grados; actualmente sólo se trabaja con nuevos libros en 1o. 3o. y 5o.

El hecho de que por bastante tiempo los planes y programas presentaran el "saber especializado" sancionado como valioso y significativo para los alumnos, estructurado en áreas de conocimiento, incidió en generalidad de las prácticas docentes para que los maestros tomaran posturas de crítica sin trascendencia objetiva, o de conformismo y aceptación al aplicar a la cotidianidad del grupo escolar las actividades y estrategias didácticas sugeridas por el Libro del Maestro, validando en el hecho educativo lo



propuesto institucionalmente.

Las Ciencias Sociales en ese plano, sufrieron menoscabo en su importancia como herramientas de análisis, comprensión y transpolación de los procesos sociales en aras del Español y las Matemáticas principalmente, por ser áreas del conocimiento "objetivas y prioritarias".

Esta concepción halló sustento, tanto en las presiones explícitas del aparato oficial a nivel de supervisión quien "cuantificaba su importancia" mediante concursos y exámenes, así como la perspectiva compartida por infinidad de docentes de que a las Ciencias Sociales las constituyen definiciones, hechos consumados, inamovibles, petrificados, memorizables...que no se abocan a la causa efecto de sus relaciones.

El docente intuye un carácter polémico en las perspectivas de abordaje de los fenómenos sociales en razón de la "objetividad del historiador", al grado de que siempre queda la duda sobre la verdad de un hecho. Al no tener la certeza de una verdad, el cómo enseñar una falsedad se evidencia en la postura pedagógica que asume ante los contenidos programáticos. Esto último parte en primera instancia de que se le atribuye al historiador una gran carga de subjetividad, de la que no puede sustraerse en el momento de escoger, analizar y presentar los movimientos sociales en razón y proporción de los prejuicios ideológicos intrínsecos a su formación. Se pretende equivocadamente, que sólo existe un discurso cuando se refiere a

cosas que pueden ser colocadas ante los ojos y no como señala Carlos Pereyra:

"Para que un discurso pueda legitimarse como 'objetivo' no hace falta que sea "verídico", ni que estén ausentes de él los juicios de valor, ni que sea aceptado universalmente. Basta que se trate de un discurso cuyos elementos teóricos e informativos puedan someterse en todo caso a contrastación y control" (12).

En un segundo momento, el desconocimiento por el docente de otras perspectivas teórico metodológicas para abordar el estudio de la historia y poder tener así un panorama más amplio del tejido de lo social, implica carencia de sustento epistemológico que debe ser refundado para que el trabajo docente se oriente a lograr aprendizajes significativos, desechando las posturas cómodas de "dejar hacer o dejar pasar" por darle "prioridad a lo objetivo"

Los Planes y Programas oficiales vuelven a estructurarse por asignaturas luego de reconocer las experiencias de 20 años, en el sentido de la deficiente y escasa cultura histórica de los alumnos y egresados de educación básica, amén del carácter formativo que la historia tiene como disciplina del conocimiento y su interdependencia con otras ramas del saber. Se abandona la memorización de hechos, datos y nombres ajenos a la realidad de los educandos para partir en los primeros grados del contexto del niño como elemento y agente participativo en hacer historia.

---

(12) Carlos Pereyra. La Objetividad del conocimiento histórico. en Antología de la Sociedad y el Trabajo en la Práctica Docente ii UPN. México 1988 p.46

Se reconoce la dialéctica entre los fenómenos políticos y sociales (al desgaire los económicos) en los procesos históricos, de una manera gradual, progresiva y general: de su entorno a la interdependencia con el contexto estatal, nacional e internacional.

Asimismo se pretende estimular y fortalecer los valores cívicos, la identidad nacional y el respeto a la pluralidad cultural de la humanidad, y sobre todo... "La confianza en la capacidad de los seres humanos para transformar y mejorar sus formas de vida" (13).

No obstante la intención y dirección explícitas en estos planes y programas, subsisten tendencias de fondo y prácticas reales que desdibujan el discurso oficial. En el fondo, se destaca la forma en que son manejados los fenómenos sociales en los nuevos libros de texto, se ignora o muy tangencialmente se tocan los factores económicos y la carga estructural que poseen dentro de la dialéctica de los procesos históricos.

Otra cuestión, es el tiempo curricular señalado para la enseñanza de la historia (1.5 horas semanales) a pesar del planteamiento ambicioso por desarrollar y fortalecer el estudio de la historia en proporción al carácter formativo que la reviste, pues como paradoja señalan:

---

(13) SEP. op. Cit. p. 93

"El maestro establecerá con flexibilidad la utilización diaria del tiempo para lograr la articulación, equilibrio y continuidad en el tratamiento de contenidos, pero deberá cuidar que durante la semana se respeten las prioridades establecidas...la prioridad más alta se asigna al dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral"(14).

Esto ha dado pie, para que sigan prevaleciendo prácticas en el grupo escolar y de supervisión oficial dirigidas a evidenciar, destacar y objetivar el Español y las Matemáticas en concursos y exámenes para medir esos saberes.

Lo verdaderamente importante en la estructuración de los nuevos Planes y Programas es el cambio cualitativo en su enfoque epistemológico, indudablemente psicogenético, y en la libertad que se da al docente para que planee e instrumente las estrategias pedagógicas que considere congruentes y adecuadas para abordar los contenidos curriculares básicos que se le señalan.

Aquí está el punto medular...es necesario que el maestro asuma una actitud pedagógica más viva y de participación individual y grupal, no de relación vertical M-A.

El verbalismo y el memorismo constituyen procedimientos anquilosados, producto de una enseñanza tradicionalista que se concibe a partir de las siguientes relaciones:

---

(14) SEP. Ibid p.14

M A E S T R O	A L U M N O
"Madurez	Juventud
Autoridad	Acatamiento
Saber	Ignorancia
Realiza depósitos	Los recibe
Educa	Educado
Sujeto pensante	Objeto pensado
Habla	Escucha
Recita	Mamoriza
Disciplina	Disciplinado
Opta y prescribe	Sigue la prescripción"
Etc. (15)	

Esta concepción bancaria de la educación anula espíritus y aliena voluntades y no constituye ni por asomo la concientización, prerequisite para participar en la transformación de la vida social y del hombre como ente pensante y actuante.

Para avanzar hacia cambios cualitativos en la enseñanza de la Historia (caso particular) el maestro requiere del conocimiento y concurso de diversas perspectivas para el estudio y tratamiento de los fenómenos sociales y su transpolación a la realidad de sus alumnos. En esa línea, la enseñanza de la Historia debe operarse para estudiar:

(15) Paulo Feire. Pedagogía del oprimido en Antología: Medios para la Enseñanza. UPN México. 1988 p. 43-45

- Procesos, no acontecimientos.
- Mutaciones, no hechos...y
- Conceptos que definan relaciones dentro de una formación social, no descripciones.

### 2.3 La Enseñanza Activa, una alternativa metodológica.

Al plantear la enseñanza activa como alternativa pedagógica, no se tiene en mente ni se está privilegiando a la escuela de los trabajos manuales, no es este el sentido la acepción...sino aquella que considere y practique "la investigación, la abstracción y la manipulación verbal como niveles de actividad cognoscentes en el sujeto"(16).

Una escuela que posibilite y desarrolle la expresión oral, la escrita y la plástica en un plano de auténtica comunicación, donde vayan a la par: acción y reflexión para objetivar el contexto e integrarse a él como agente de decisión consciente para transformarlo.

---

(16).Regina E. Gibaja.Modelo de Aprendizaje. en Antología: La Sociedad y el Trabajo en la Práctica Docente. II UPN México 1988 p. 69

Una escuela que abandone el verbalismo y la memorización como procedimientos de internalización de los procesos sociales y que por el contrario, posibilite: la investigación, el análisis la crítica reflexiva, el diálogo y la comunicación tendientes a lograr la comprensión y apropiación del conocimiento de lo social y su interdependencia con nuestra realidad.

#### A) La Didáctica Crítica.

"Si aspiramos...a la formación de los hombres comprometidos que establezcan vínculos de cooperación, que participen en su transformación y en el cambio social, que colaboren en la construcción de un saber conectado con una realidad histórico-social, la metodología tendrá que ser coherente con éstos fines" (17).

La metodología que se implemente debe orientarse a recuperar los hechos y procesos sociales desde una perspectiva amplia y total de la dinámica procesual de lo social, para ser objeto de la contrastación y control "por y para los profesores y alumnos" (18).

Dentro de este marco conceptual, el marxismo como doctrina filosófica en el estudio, análisis y comprensión de lo social, ha aportado elementos sustantivos transpolados al campo pedagógico para dar cuerpo estructural a

---

(17). Esther Carolina Perez Juárez. Problemática de la Didáctica. en Antología de la Sociedad y el Trabajo en la Práctica Docente II UPN. México 1988 p.7

(18) Ibid. p.18

la Didáctica Crítica como estrategia metodológica en la enseñanza-aprendizaje de lo social, estableciendo puntos de convergencia nucleares para el hecho educativo.

La Didáctica Crítica reconoce en primera instancia, la existencia de un sujeto cognoscente en interrelación directa con el objeto de conocimiento, inscritos en una realidad contextual. El fin del conocimiento en esta concepción, radica en que el sujeto se involucra en acciones participativas que lo transforme así mismo y revierta a su entorno, todo dentro de un proceso histórico social.

Esta transformación evolutiva de la realidad y de los hombres sólo se da a partir de la praxis, actividad teórico-práctica del individuo en su vida cotidiana. Esto constituye el elemento básico del conocimiento y principio fundamental en la educación.

"El conocimiento sólo existe en la práctica y lo es de objetos integrados a ella, de una realidad que ha perdido ya o está en vía de perder su existencia inmediata, para ser una realidad mediada por el hombre" (19).

El Marxismo le otorga a la educación un papel completo y cabal: la comprensión consciente de las circunstancias de los procesos históricos-sociales, para que ellos y el hombre evolucionen en una relación dialéctica.

---

(19) Ibid p. 4



Las prácticas escolares deben plantearse la necesidad de alcanzar esa comprensión a partir de las nociones de: causalidad, efecto, evolución, lucha de contrarios, tiempo histórico, etc. favoreciendo el desarrollo cognitivo del niño y la adquisición de destrezas conceptuales e instrumentales de síntesis y generalización contextual.

En el caso específico de la enseñanza de la historia, sin olvidar su interdisciplinaria, se debe partir del conocimiento del pasado como un proceso dinámico, no como un bloque de granito, frío y exánime, estableciendo la relación entre éste y el presente real y tangible.

El docente debe tener presente que la historia es una ciencia que se basa en la realidad objetiva y como tal ha de ser estudiada, además, está sujeta a leyes y principios retores que constituyen su cuerpo y soporte doctrinal:

1.- Existe una íntima relación entre las causas y los efectos de los fenómenos y procesos sociales. Estos no constituyen hechos aislados y al azar, sino que están codeterminados por las relaciones y contradicciones naturales que se establecen en el interior de toda formación social.

2.- Nada es permanente e inamovible, todo está sujeto a la dialéctica de lo social, todo se desarrolla y evoluciona.

3.- Los hechos y fenómenos no se suscitan aislados, existe una interdependencia completa y total que los motiva y ocasiona.

4.- En la unidad y lucha de contrarios se encuentra el motor de la evolución social, así se construye la historia.

Este conocimiento, posibilitará la participación en la concreción de lo social, como un proceso continuo, dialéctico, que se desarrolla en espiral a través de luchas, tendencias y contradicciones en las relaciones que se establecen entre los individuos y los modos de producción en un tiempo y espacio dado.

Las estrategias pedagógicas que se operativicen en la cotidianidad del grupo escolar deben proponer el estudio de:

- Una historia que en estrecha vinculación con las demás disciplinas del conocimiento se constituya de hecho y por derecho en una ciencia objetiva que desde el pasado explique el presente y proyecte el futuro.

- Una historia que enseñe a los niños que ellos al igual que todos los seres humanos, son participes y hacedores de la evolución de la sociedades.

En este hacer historia, el docente juega un rol muy importante, su concepción y expectativas de ella junto a la carga epistemológica de texto y programas curriculares determinará su operatividad en las prácticas docentes.

## **B) La Psicogenética.**

Cuando surge la psicología como disciplina independiente en la segunda mitad del siglo XIX hereda y hace suyo el problema filosófico del estudio del conocimiento dándole un nuevo rumbo; lo notable de este nuevo enfoque epistemológico radica en que, los psicólogos imbuidos de su formación en el campo de la fisiología y la medicina o de la filosofía lo van a aplicar en los estudios experimentales de cómo se aprende y forma el conocimiento.

Estos estudios van a desbordar ya en este siglo, el campo pedagógico, con nuevos métodos de enseñanza que inciden en el sesgo conceptual que la escuela tienen dentro de la sociedad. No solo se categoriza al niño como un ser activo, sino que las relaciones entre los sujetos del hecho educativo van a ser vistas desde una perspectiva dinámica y generativa del conocimiento.

En este marco van a destacar las aportaciones de investigadores de la talla de Stern, Bühler, Claparède, Wallon, Werner, Vigotsky, entre otros y posiblemente uno de los más completos y dedicados estudiosos en el campo de la psicogenética, Jean Piaget y su escuela ginebrina, quienes indicaron derroteros que dieron cuerpo y sustento a la revaloración que la pedagogía ha tenido de algunos años a la fecha.

Las investigaciones de la Teoría Genética han aportado elementos sustantivos en la comprensión del proceso cognitivo en los sujetos, abatiendo la aceptada, validada y practicada tesis de que el conocimiento es resultado de las impresiones, a través de los sentidos, en la mente del individuo.

La psicogenética ha comprobado que el conocimiento es resultado del desarrollo y construcción de estructuras internas e inherentes a todo ser, progresivamente más equilibradas y que le permiten un mayor grado de adaptación al medio físico y social gracias a los múltiples y variados intercambios con el mismo. Es producto de la continua interacción entre el sujeto cognoscente y el sujeto cognoscible o... "más exactamente de la interacción de los esquemas de asimilación y las propiedades del objeto" (20).

El aprendizaje escolar no debe entenderse como una recepción pasiva sino como un proceso activo de elaboración, donde pueden darse asimilaciones incompletas e incluso defectuosas de los contenidos, sin embargo necesarias para que el proceso continúe exitosamente.

---

(20) M. Margarita Gómez Palacio . (compiladora). Pedagogía Genética y Educación. SEP. México 1987 p. 246

La enseñanza escolarizada debe operarse para favorecer interacciones entre los alumnos y los contenidos que se van a aprender. Esta concepción dinámica del aprendizaje, sostiene que en este proceso interior el sujeto vive la dialéctica de su propio desarrollo.

El uso de la teoría genética como marco de referencia para establecer los objetivos educativos, ha motivado la conciencia de la necesidad de vincular los aprendizajes escolares y los procesos de desarrollo cognitivos, reconociendo la íntima relación e interdependencia entre ambos.

Esto permite afirmar categóricamente que la verbalización, la memorización, la acumulación de conocimientos y la aceptación no reflexiva de normas y valores de ningún modo favorecen y potencian el desarrollo conceptual, por el contrario pueden obstaculizarlo.

Los contenidos, las tareas, las actividades de aprendizaje, las intervenciones del docente y en general las actitudes pedagógicas asumidas, deberán orientarse..."en la enseñanza primaria a que los alumnos alcancen un nivel de pensamiento formal, con todas las implicaciones que esto supone, en las áreas cognoscitiva, afectiva y relacional"(21).

---

(21) Ibid p. 239.

### C) La Pedagogía Operatoria.

Las investigaciones de la Escuela Ginebrina de Piaget, estuvieron dirigidas al desarrollo de las estructuras del pensamiento, no propiamente al aprendizaje. Sin embargo, sus aportaciones han servido para fundamentar la estructura de una pedagogía que reconoce al niño como un ser activo, que aprende todo lo que le interesa, comprende y tiene sentido. Específicamente, la referencia apunta a la Pedagogía Operatoria a quien con justeza se podría categorizar de la praxis piagetana en el campo educativo.

Al respecto, la tarea de la escuela y de los docentes en particular consiste en : "propiciar situaciones de aprendizaje en las que se integren las experiencias y conocimientos que el alumno posee...permitiendo su participación activa y su expresión más espontánea" (22).

La enseñanza tradicional ha conceptualizado al alumno como un ser en cuya mente el maestro y el medio imprimen su influencia a través de los sentidos. Esas experiencias van actuando sobre él y le van llevando a integrar conocimientos cada vez más complejos, la asociación de ideas es el mecanismo fundamental para formar otras y concretar así la inteligencia.

---

(22) SEP. Documentos sobre la enseñanza de las ciencias sociales en Antología de la Sociedad y el Trabajo en la Práctica Docente I. UPN. México 1987 p. 20

En cambio, Piaget señala que el pensamiento del niño está sujeto a un desarrollo y..."este desarrollo no estriba simplemente en añadir nuevos hechos o ideas al depósito ya existente de información, sino que implica cambios importantes en el propio proceso del pensamiento" (23).

Se destaca una notable y sustantiva diferencia en el contenido y forma que median entre la educación tradicional y los postulados piagetanos; en esta diferencia radica el peso epistémico en que se apoya la Pedagogía Operatoria y cuyos principios básicos son los siguientes:

- "Todo aprendizaje debe estar basado en las necesidades e intereses del niño considerando en ello la génesis de la adquisición de conocimientos...
- El niño construye sus conocimientos, es un ser activo y creador con un sistema de pensamientos propios...
- Los aciertos y errores, son procesos inherentes a la construcción del conocimiento...
- El aprendizaje cognitivo, afectivo y social se da a través de la interacción entre el sujeto y el medio...
- En esa interacción se generan contradicciones que le permiten al sujeto, consolidar o modificar sus propios conocimientos independientemente de la transmisión de información...

---

(23) Anita E. Woolfolk. Una teoría global sobre el pensamiento La obra de Piaget. Antología: Teorías del aprendizaje. UPN. México 1990 p. 201

- El proceso cognitivo supone el paso y desarrollo por etapas o estadios sucesivos, cada uno con sus propios alcances y limitaciones...
- Se debe evitar la separación del modo escolar del extraescolar...
- Para que un aprendizaje sea total debe poderse generalizar, es decir, aplicarse en diferentes contextos y circunstancias" (24).

Se enfatiza además, la necesidad de organizar al lado de las actividades individuales, situaciones de aprendizaje colectivas y discusiones grupales. Considerando que el verdadero conocimiento se construye en la interacción: reflexión Crítico-Activa + Diálogo = Conocimiento.

Conforme a lo sustentado en los apartados anteriores, es evidente que tanto la Didáctica Crítica como la Pedagogía Opetatoria postulan puntos básicos que lejos de provocar una ruptura o choque entre ellas, establecen una línea de convergencia. En primera instancia porque en su campo de acción, la pedagogía, comparten su preocupación por desechar posturas verticales entre los sujetos del aprendizaje escolar (maestro-alumno (s)) en favor de orientaciones vivas, dinámicas y procesuales que tiendan al aprendizaje mutuo y compartido. En segunda instancia porque ambas reconocen al educando como:

a) Un ser autocognoscente que

---

(24). Moreno Monserrat. ¿Que es la Pedagogía Opetatoria? Antología: Contenidos de Aprendizaje. Plan 79 UPN. México 1990 pp. 2-23



- b) Es a la vez sujeto y objeto del conocimiento.
  
- c) Se halla inmerso en un contexto físico y social con el que interrelaciona dialécticamente.
  
- d) En esa interrelación se genera el conocimiento.
  
- e) El fin último del aprendizaje es que pueda aplicarse en diferentes momentos y circunstancias y.
  
- f) De una y otra manera estas posturas teóricas-metodológicas están orientadas al desarrollo interior de los sujetos de aprendizaje para que se revierta en una transformación de su entorno.

#### 2.4 La Evaluación en la Didáctica Activa.

De entrada, el término remite a la cuantificación y a la acreditación de objetivos y contenidos curriculares en un tiempo determinado, a conductas unívocas, observables, medibles y a logros alcanzados.

Esta concepción institucional y consecuentemente social, ha permeado por

mucho tiempo las prácticas educativas, gracias principalmente a los aportes y sustentos de la tecnología educativa que apuntala una visión cuantificable de lo "evidente y objetivo" en el aprendizaje escolarizado. Soslayando que éste es un proceso dinámico y como tal debería ser destacado.

Es obvio que la concepción de aprendizaje sustentará por ende, la acepción de evaluación. En esta dirección Morán Oviedo señala: "la evaluación del aprendizaje y del proceso didáctico debe partir de un marco teórico-conceptual y operativo que oriente a todas las acciones que tengan que llevarse a cabo" (25).

Si se entiende al aprendizaje como un proceso en el cual el individuo se plantea dudas; formula hipótesis; las prueba o disprueba; avanza o retrocede ante ciertos obstáculos; se equivoca; aprende de los errores; manipula objetos; modificando y reestructurando su conducta, se destaca entonces, que la evaluación del mismo debe ser congruente con esta línea.

Mientras la acreditación se refiere a los aspectos más concretos y evidentes del aprendizaje de los contenidos planteados en Planes y Programas de estudio, la evaluación se refiere al proceso dialéctico que enmarca el aprendizaje tanto del grupo como del niño en lo particular.

---

(25) Porfirio Morán Oviedo . Propuesta de Evaluación y Acreditación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en la Perspectiva de la Didáctica Crítica. en Operatividad de la Didáctica Ed. Gernika . 3a. Ed. Tomo 2 México 1987 p. 102

Uno y otro término implican "procesos paralelos, complementarios e interdependientes... el correcto desarrollo de la evaluación determina los criterios para la acreditación"(26). La diferencia sustantiva radica en que la evaluación está dirigida a emitir juicios y apreciaciones de las condiciones en que se dió el proceso educativo, destacando cómo se dio, qué estaba previsto, qué no estaba previsto, los avances, los retrocesos, en suma, el estudio del acontecer humano en una experiencia de aprendizaje.

En cambio la acreditación está en función de los resultados, lo evidente, lo observable y destacable de los contenidos institucionalizados como valiosos y significativos, para evidenciar qué se aprendió; mientras que la evaluación estudia y analiza el cómo se dió el aprendizaje tanto en lo individual como en lo grupal.

Lineas atrás al mencionar que la conducta se modifica y reestructura, se aduce al concepto de una "conducta molar", tal y como lo señala Bleger, es decir total, globalizadora en la que "el individuo se expresa como un todo integrado y su conducta generalizable a todas las circunstancias"(27).

En este marco conceptual, la evaluación del proceso de aprendizaje en el grupo escolar deberá operarse a partir de situaciones que propicien: la investigación, el tratamiento de la información, el análisis, la crítica

---

(26) Ibid p. 110

(27) Ibid p. 105

reflexiva, la observación, la entrevista, la toma de decisiones, la participación, en suma, alternativas metodológicas que posibiliten el que sus participantes se involucren alternativamente como sujetos y objetos de la evaluación.

La enseñanza activa es aquella que considera, plantea y posibilita los siguientes principios fundamentales:

- El niño es un ser activo-cognoscente.
- Su inteligencia se constituye con el desarrollo de estructuras cognitivas.
- El conocimiento es un proceso interno en cada sujeto, producto de su reelaboración conceptual permanente.
- Sus estructuras conceptuales evidencian una reestructuración continua y maduracional.
- Sus procesos mentales son resultado de la interacción de: la maduración, la actividad o experiencia, la transmisión social y el equilibramiento.
- La asimilación, la acomodación y el equilibrio, constituyen fases inherentes al aprendizaje y a la construcción del conocimiento.
- La comprensión es la base de todo el conocimiento.

- el niño participa como agente de los procesos sociales.
  
- Toda formación social responde a la dialéctica de las estructuras y procesos que se suscitan al interior de ella.
  
- La educación juega un papel importante, no sólo como reproductora de roles y status, sino también como liberadora de conciencias.
  
- El análisis reflexivo de los fenómenos y su esencia, es el primer paso consciente hacia los cambios procesuales en la historia.
  
- El estudio de la historia aporta elementos para conocer el pasado, estructurar el presente y proyectar el futuro.
  
- La historia es una disciplina que en interdependencia con otras ciencias reviste un carácter formativo.
  
- Los nuevos planes y programas abren espacios para que los docentes organicen e implementen prácticas y alternativas metodológicas que estimulen aprendizajes más significativos.
  
- El saber, el querer y el poder hacer sólo se concretan en la cotidianidad del grupo escolar.

**C A P I T U L O   I I I**

**ESTRATEGIA**

**METODOLOGICA**

### 3.I Consideraciones teóricas para abordar los contenidos de historia.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia debe orientarse no sólo a que el alumno aprenda los contenidos curriculares, sino que además reconociéndose como un ser activo y autocognoscible tienda hacia el conocimiento, comprensión y participación consciente en los procesos sociales de su contexto; arribe además, a la participación conceptual en los fenómenos y hechos de lo social mediados por el tiempo y el espacio, pero interdependientes entre sí.

En esta línea, se debe abandonar el presentismo y el aquí privativos durante largo tiempo tanto en los contenidos como en las posturas didácticas asumidas hasta hoy, en favor de categorizar a la historia como una disciplina viva, dinámica, resultado de la interacción de todos y cada uno de los seres humanos que le da vigencia y razón de estudio y aprendizaje en el grupo escolar.

Este proceso debe dirigirse a destacar la relación entre pasado, presente y futuro, la causa con el efecto, el fenómeno con la esencia, la concatenación y contingencia de los hechos sociales, su proyección en el espacio, pero ante todo su incidencia con el contexto y realidad actual.

Lo anterior, conjugado con el conocimiento de los procesos cognitivos en la construcción del conocimiento en los niños, las improntas del medio físico y social y la incidencia del concurso de otros elementos, determinarán la operatividad de posturas pedagógicas que redunden en auténticos y significativos aprendizajes de lo social.

Dentro de los elementos que concurren en el proceso de enseñanza-aprendizaje se pueden destacar:

#### - Los recursos de Enseñanza

La categoría de recursos de enseñanza, no sólo se circunscribe a los instrumentos materiales, sino que es abarcativa a los apoyos teóricos y metodológicos que el docente instrumenta al abordar los contenidos sancionados como valiosos social o curricularmente en la cotidianeidad de su práctica docente.

Los recursos teóricos están constituidos por la concepción del docente; sus expectativas, su interpretación o reinterpretación del qué y cómo enseñar; la carga epistemológica e ideológica que subyace en planes, programas y libros de texto; los mensajes explícitos o subliminales que el Estado, los grupos en el poder o la sociedad civil, emiten a través de los medios masivos de comunicación (transpolados por el docente) con respecto a los



fines y objetivos que la educación escolarizada debe cumplir.

Los recursos metodológicos están conformados por los procedimientos, técnicas y criterios implementados para concretar y operar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Constituyen la parte evidente del cómo se realiza la interrelación: maestro - objetivo - contenidos - alumnos, en la estructura didáctica.

Como su nombre lo indica, los recursos materiales son los instrumentos de apoyo que el docente maneja para objetivizar el proceso a partir de la manipulación o percepción que se efectúa con o sobre ellos. Se pueden señalar los siguientes: biblioteca, libros de texto o consulta, revistas, láminas, mapas, ficheros, medio ambiente, cuadernos, pizarrón, televisión, computadora, películas, diskets, entre otros.

En la proporción de que el docente operativice el uso debidamente conjugado de los recursos de enseñanza se concretarán formas de aprendizaje más ricas.

#### **- Formas de reacción e intervención**

Es evidente que una propuesta pedagógica cuyo marco teórico conceptual está estructurado en las aportaciones de la psicogenética, la pedagogía operativa y la didáctica crítica en lo que he llamado didáctica activa a fin de

establecer una línea de congruencia entre el saber y el querer hacer, se concretará a partir de instrumentar los principios nucleares en que se halla sustentado.

En se plano, el maestro posibilitará acciones encaminadas a que el alumno se apropie e identifique en los procesos sociales como agente y elemento constitutivo de ellos. Las actividades se orientarán a cubrir tareas de: investigación, análisis, síntesis, confrontación de informaciones, observaciones, toma de decisiones, participación activa o conceptual, crítica reflexiva, en suma, todas aquellas susceptibles de aplicarse en el desarrollo de habilidades y aptitudes que inciden en el aprendizaje y construcción de conocimientos, respetando la naturaleza cognitiva en el educando.

Es importante destacar que estas acciones deben enmarcarse en situaciones que propicien la socialización y la cooperación grupal, como formas de interacción y reacción donde se concrete el aprendizaje, desechando posturas disciplinarias que privilegian la cultura del silencio como el deber ser de un grupo escolar, negándole a la comunicación y a la confrontación de ideas que se da por naturaleza entre el niño y su grupo de iguales, el potencial de aprendizaje que implica el análisis y la crítica negociados en el seno de una verdadera praxis catalizadora del conocimiento.

Entre el decir y el hacer, median consideraciones fundamentales que no pueden, ni deben soslayarse tales como: conocer y respetar el desarrollo

conceptual del niño, establecer un clima atlico de confianza y libertad creadora, abandonar posturas lineales en la enseñanza, desarrollar el proceso educativo con acciones vivas y de participación consciente, conocer y aprovechar el potencial del medio, físico y social en que se desenvuelve la práctica, etc.

Solo la revaloración y reformulación constante del quehacer por el docente permitirá que no se siga con prácticas ritualizadas, dogmáticas, inamovibles y exánimes; para orientarse hacia tendencias renovadoras con aprendizajes significativos donde el alumno sea el sujeto y el objeto de conocimiento simultáneamente.

En la medida en que se posibiliten estas acciones, se estará logrando que los alumnos se involucren participativamente en la enseñanza-aprendizaje de la historia como verdaderos sujetos, hacedores de ella y plenamente conscientes del rol que juegan en la transformación de su realidad para revertirlo en cambios cualitativos de su personalidad.

#### - La Familia y la Comunidad en el aprendizaje escolarizado

Al hablar de procesos educativos deben considerarse y tener presente la

participación que de facto ejercen tanto la familia como los miembros de la comunidad al interior de la cotidianeidad de la vida escolar.

Esa participación está dada a partir de la explicitación de sus expectativas educacionales y sociales al realizar actividades de apoyo en el mantenimiento físico, remodelación o construcción del espacio escolar, revisado de tareas, asistencia y participación en reuniones, como fuentes de consulta, pero ante todo, por la carga formativa e informativa que revierten a los alumnos, en razón de las acciones en que se involucran diariamente con aquéllos.

Los niños llegan al espacio escolar con un conjunto de experiencias e hipótesis estructuradas y aprendidas en la interacción con su contexto físico y social. Este tipo de aprendizaje es consustancial en la reestructuración de los contenidos escolares, tipificados como significativos y valiosos social e institucionalmente. En la proporción en que se revaloren y retomen para ligarlos con los aprendizajes curriculares se estará potenciando el desarrollo de un individuo no disociado con su realidad. El hombre es un ser social por naturaleza, que aprende en la interacción con los demás aquéllo que tiene sentido y comprende de su realidad virtual; en esa dirección se halla la base para operar los contenidos programáticos.

## - La Evaluación

Si se sustenta a la evaluación como un proceso, continuo, dialéctico, dirigido a valorar antes que a cuantificar el cómo del aprendizaje, lógicamente las acciones que se proyecten tenderán a destacar y privilegiar situaciones donde los sujetos participantes pongan en juego y desarrollen las habilidades y destrezas conceptuales propias de la (s) teoría (s) en que se fundamenta la presente propuesta pedagógica.

A partir de lo anterior, el docente elaborará instrumentos que le permitan relizar una valoración de los niveles de: análisis, síntesis, crítica, reflexión, razonamiento, actitudes de cooperación y socialización, confrontación e intercambio de ideas y conclusiones, etc. asumidas por los alumnos durante el proceso de construcción del aprendizaje.

La evaluación del aprendizaje implica un serie de apreciaciones o juicios del acontecer en una experiencia grupal, en razón de los contenidos y objetivos curriculares que deberán ser conocidos, planteados y negociados en términos del qué aprender, para qué aprender y cómo aprender; para establecer así, un marco de referencia hasta cierto punto compartido, que coadyuve al abordaje tratamiento y logro de los objetivos del curso.

El maestro con el auxilio y apoyo de cédulas de diagnóstico y observación

individual y grupal, entrevistas participativas, cuestionarios, exposiciones, relatorias, exámenes a libros abierto, temáticos o de composición estará en posesión de elementos para justipreciar cualitativamente cómo se dió el proceso de aprendizaje e inherentemente dar salida a una demanda institucional, la acreditación.

### 3.2 Ejemplo de estrategias para la enseñanza de la Historia.

Esta propuesta de enseñanza-aprendizaje de historia, pretende concretarse en la práctica docente que realizo con el grupo multigrado de 3o. y 4o. grados de la Escuela Primaria "miguel Hidalgo y Costilla" con base a los apoyos teóricos-metodológicos manejados en los apartados correspondientes y a partir de los contenidos programáticos señalados curricularmente.

Con respecto a ésto último, independientemente del enfoque psicogenético explicitado en los nuevos planes y programas, de mucho sirve la convergencia de contenidos entre algunos grados para quienes realizamos nuestro trabajo con grupos multigrado y de esta manera instrumentar estrategias que no rifien con los saberes y aprendizajes básicos señalados institucionalmente para los alumnos.

A partir de los esquemas de referencia que los alumnos poseen se pueden operar acciones de interacción grupal que redunden en el desarrollo de estructuras conceptuales en los niños, base de posteriores construcciones.

En razón de que esta propuesta se desarrollará en la interacción con sujetos que poseen características, intereses y necesidades muy propias y particulares enmarcadas en un contexto físico y social que codetermina el hecho educativo, no pretende constituirse en ejemplo único y acabado, por el contrario está dada con el deseo de que al objetivarse, se convierta en punta de lanza para abrir espacios que generen una constante revaloración de mi práctica docente.

Con el propósito de interesar o motivar a los alumnos en determinados temas programáticos de historia, se colocarán con 2 o 3 días de anticipación recortes de periódicos, revistas o folletos sobre algunos contenidos curriculares comunes a 3o. y 4o. grados tales como:

- El descubrimiento y Conquista de México.
- La Herencia Prehispánica
- La Colonia, etc.

La intención radica, en que ellos se motiven y seleccionen en grupo, aquél o aquéllos temas que consideren de su agrado mediante observaciones y comentarios para establecer puntos de convergencia a fin de involucrarlos en la organización y tratamiento del tema (s) escogido. La participación del

docente estará en razón de formar parte del grupo como un elemento más de él.

El ejemplo que sigue está estructurado en términos de generalidad abarcativa, su concreción lo estará, en la proporción de la cotidianidad del grupo escolar.

CONTENIDO: La Herencia Prehispánica.

OBJETIVO GENERAL: El conocimiento y valoración de la herencia prehispánica en la conformación de nuestra identidad nacional.

Organización y Desarrollo de Actividades

- El grupo nombrará uno o dos alumnos para que lleven en sus cuadernos, la relatoria de las acciones y acontecimientos que se susciten durante el proceso de aprendizaje del tema escogido.
  
- Se podría plantear la pregunta generadora: ¿Qué es la herencia prehispánica? en una tira de cartulina que se pegará arriba del pizarrón, a fin de establecer un punto de partida y apreciación del marco referencial que tienen los alumnos con respecto al tema.
  
- En hojas proporcionadas por el maestro, los alumnos anotarán sus respuestas en forma individual.



- Lectura o comentario ante y con el grupo de las respuestas, para destacar las coincidencias y diferencias de opiniones y concepciones que tienen sobre el tema.
  
- Interacción grupal, donde los alumnos opinen y aporten ideas y sugerencias de cómo y dónde buscar la información que los lleve a un punto de congruencia en sus respuestas.
  
- De acuerdo a la dinámica que se esté generando se discriminarán aquellos lugares, personas o materiales fuente de consulta e información, que sean susceptibles de utilizar. Las respuestas se irán anotando en el pizarrón.
  
- Los alumnos formarán equipos de afinidad y con el número de elementos que consideren adecuados, a objeto de que las respuestas anteriores sean escritas en papeletas y sorteadas entre los equipos como fuente de consulta e información.
  
- El grupo invitará a sus padres y miembros de la comunidad para que participen con: testimonios, anécdotas, leyendas, cuentos o recetarios de platillos hechos con productos prehipánicos escritos para ellos; o bien con materiales que posean para ayudar a conformar la información tales como: postales, fotografías, libros, mapas o recortes.
  
- Para la tarea de investigación y recabación de la información e integrar la (s) respuesta (s) a la pregunta generadora puede recurrirse a la:

a) Investigación de Campo. Entrevistas; testimonios; anécdotas; cuentos; leyendas; recetarios aportados por los alumnos, padres, miembros de la comunidad o maestros; visitas al museo de Cd. Victoria y/o otros lugares que posean evidencias prehispánicas. Los resultados de éste tipo de investigación se concentrarán en fichas preparadas de antemano.

b) Investigación Documental. En libros de texto, revistas y libros de la biblioteca escolar, películas del salón de COEBA, mapas, postales, fotografías, recortes, dibujos, entre otros materiales de consulta accesibles a la investigación, serán la fuente de la información que se asentará en fichas bibliográficas y de resumen a fin de constituir o acrecentar un fichero de consulta.

- Se puede preparar la presentación de la película "Importancia de las Lenguas Indígenas en México" para el grupo, con el fin de ir complementando la información recabada, u otra (s) que se relacionen con el tema y disponibles en la colección de COEBA.

- El grupo acordará la forma como va a presentar la información organizando la participación de los equipos, padres de familia, miembros de la comunidad o maestros, según lo que se planee.

- Con esas ideas y opiniones se puede instrumentar la realización de una "Mañana de Trabajo" que cuente con la presencia y participación de los integrantes que consideren y deseen hacerlo. Podrían aplicarse las

siguientes actividades:

- 1.- Con ayuda del docente un equipo de alumnos, haría la presentación comentada de la película "características demográficas de México", perteneciente a la colección de diskets de COEBA.
- 2.- Montaje de un periódico mural, la vispera, con los materiales que se hubieran recabado y que el grupo decidiera incluir en él.
- 3.- Preparación y exposición para degustar, de platillos prehispánicos a partir de los recetarios y por los asistentes; con el fin de vincular al niño con una herencia cultural presente en su cotidianidad.
- 4.- Una sesión grupal donde interactúen alumnos y adultos para confrontar sus puntos de vista a partir de la pregunta generadora, algunas que pudieron surgir durante el proceso o elaboradas por el maestro y/o alumnos: ¿qué es la herencia prehispánica? ¿qué costumbres y tradiciones subsisten en la comunidad? ¿qué importancia tienen para nosotros? ¿en qué medida afecta a los mexicanos de hoy? ¿qué es la identidad nacional? ¿cómo se conforma?..etc. Esta sesión puede ser moderada por cualquier asistente que el grupo determine.
- 5.- Relatoria de las acciones y acontecimientos durante el proceso, por parte del alumno o alumnos nombrados para esto.

- Las que se generen durante el proceso.
- En una sesión aparte, el grupo efectuará un análisis crítico de cómo se observaron durante el proceso (autoevaluación) y cómo apreciaron el acontecer grupal en este (os) aprendizaje (s) (evaluación).

### **Recursos Materiales de Apoyo**

Hojas de papel, Láminas, ilustraciones, postales, mapas, papeletas, ánfora, libros de texto, revistas, biblioteca escolar, pizarrón, películas en disket, monitor de tv., computadora, otras.

### **Formas de Trabajo e Intervención**

- Investigación documental, e Investigación de campo.
- Comentarios, discusiones, lluvias de ideas, interacciones grupales.
- Elaboración de resúmenes, temas, relatorias, conferencias.

- Las acciones planteadas tienen el objetivo de potenciar intervenciones multilíneas: maestro - alumno - alumnos - padres de familia - comunidad.

### **Evaluación y/u Observaciones**

En cédulas preparadas de antemano, para éste y los demás contenidos que se aborden, se llevará un registro de las actitudes, habilidades, destrezas, formas de intervención, críticas, y sugerencias, que se susciten en la preparación, desarrollo y culminación de las acciones enunciadas arriba.

El objetivo de esas notas es destacar el proceso seguido en el aprendizaje por los alumnos, en lo individual y grupal, y tener puntos de referencia para valorar su espíritu de : cooperación, participación, análisis, síntesis, crítica, reflexión, razonamiento, y socialización, entre otros aspectos, y dar salida además a una demanda institucional...las notas crediticias.

## B I B L I O G R A F I A

BARCENA Andrea Teoría y Metodología de: La Sociedad y el Trabajo en la Práctica Docente II. UPN. México 1988 291 p.

BOLTVINIK Julio. Panorama general de la insatisfacción de las necesidades esenciales en México en Antología de Problemas de Educación y Sociedad en México. UPN. México 1987 145 p.

BRUBACHER John S. El Aprendizaje y su contexto en Antología de: Teoría del Aprendizaje. UPN. México 1990 450 p.

CASSIGOLI Armando Conocimiento, Sociedad e Ideología. en Antología de: Problemas de Educación y Sociedad en México. UPN. México 1987 145 p.

CATALANO Franco. Metodología y Enseñanza de la Historia. Ed. Península. Serie Universitaria. 1a. Ed. España 1987 310 p.

COPLAMAR Definición del mínimo. en Antología de: Problemas de Educación y Sociedad en México. UPN. México 1987 145 p.

DE AJURIA GUERRA J. Estadios del Desarrollo según J. Piaget en Antología de: Desarrollo del niño y aprendizaje escolar. UPN. México 1990 366 p.

DELVAL Juan; La formación del conocimiento y el aprendizaje escolar. en Antología de: Teorías del Aprendizaje. UON. México 1990 450 p.

FREIRE Paulo. Pedagogía del Oprimido. Siglo Veintiuno Editores 36a. Ed.

España 1987 245 p.

GIBAJA Regina E. Modelo de Aprendizaje en Antología de: La Sociedad y el Trabajo en la Práctica Docente II. UPN. México 1988 291 p.

GIROUX Henry A. Teoría de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico. en Antología de. La Sociedad y el Trabajo en la Práctica Docente I. UPN. México 1987 221 p.

GOMEZ PALACIO M. Margarita. Pedagogía Genética y Educación SEP. México 1987 254 p.

HERNANDEZ León Manuel Humberto. Enfoque del Materialismo Histórico en Introducción a las Ciencias Sociales. Ed. Porrúa S.A. México 1985 226 p.

KAMIL Constance. Principios Pedagógicos derivados de la teoría de Piaget: su trascendencia para la práctica educativa. en Antología de: Teorías del Aprendizaje UPN. México 1990 450 p.

MORENO Monserrat. ¿Qué es la pedagogía Operativa? en Antología de: Contenidos de Aprendizaje. Plan 79 UPN. México 273 p.

NOLASCO Margarita. La familia mexicana. en Antología de: Problemas de Educación y Sociedad en México. UPN. México 1987 145 p.

PAIN Sara. Análisis del aprendizaje. en Antología de: Teorías del Aprendizaje UPN. México 1990 450 p.

PANSZA Gonzalez Margarita et al. operatividad de la Didáctica Ed. Gernika 3a. Ed. tomo 2 Mexico 1987 137 p.

PEREZ Juárez Esther Carolina. Problemática de la Didáctica en Antología de: La Sociedad y el Trabajo en la Práctica Docente II. UPN. México 1988 291 p.

QUIROZ Rafael. El maestro y el saber especializado en Antología: La Sociedad y el Trabajo en la Práctica Docente ii. UPN. México. 1988. 291 p.

RICHMOND P.G. Algunos conceptos teóricos fundamentales de la psicología de J. Piaget. en Antología de: Teorías del Aprendizaje. UPN. México 1990 450 p.

ROCKWELL Elsie. La escuela lugar de trabajo docente. en Antología de: La Sociedad y el Trabajo en la Práctica Docente I UPN. México 1987 221 p.

ROCKWELL Elsie: Los contextos del trabajo docente en Antología de: Problemas de Educación y Sociedad en México UPN. México 1987 145 p.

SAFA Patricia. Como se forman los niños populares. en Antología de: Problemas de Educación y Sociedad en México. UPN. México 1987 145 p.

SEP: Documento sobre la enseñanza de las ciencias Sociales en Antología de: La Sociedad y el Trabajo en la Práctica Docente I UPN. México 1987 221 p.

SEP: Libro para el maestro. Tercer grado. Ciencias Sociales México 1982 245 p.

SEP: Plan y Programa de Estudio en Educación Básica. México. 1993 164 p.

VARIOS: Diccionario de las Ciencias de la Educación Vol. I y II. E. Santillana España. 1990 1528 p.

WOOLFOLK Anita: E. una teoría global sobre el pensamiento de obra de Piaget. en Antología de: Teorías del aprendizaje. UPN. México. 1990 450 p.