

Teoría y metodología en la enseñanza-aprendizaje de la historia

Problemas de la educación básica en Zacatecas

Invasión francesa 1804-1814

América Latina Independiente
Procesos de independencia

Independencia
de Nueva España
1821

1810

1820

Absolutismo 1814-1820

Constitución
liberal de Cádiz
1812

Antonio
González Barroso

María del Refugio
Magallanes Delgado

Antonio
González Barroso

Teoría y
metodología
en la enseñanza-aprendizaje de la
historia
Problemas de la educación básica en Zacatecas

María del Refugio
Magallanes Delgado



PRIMERA EDICIÓN 2011

PRODUCCIÓN Pictographia Editorial

EDICIÓN Y DISEÑO Juan José Romero

CUIDADO EDITORIAL Gabriela Flores

CORRECCIÓN DE ESTILO Juan José Romero y Gabriela Flores

DR. DE LA Universidad

PRESENTE EDICIÓN Autónoma de Zacatecas

ISBN 978-607-9087-10-4

IMPRESO Y HECHO EN MÉXICO
PRINTED AND MADE IN MEXICO

Agradecimientos

Este libro es el resultado de un esfuerzo académico compartido. La problemática y la escritura en torno a la teoría y metodología de la docencia de la historia y las experiencias, que se desprenden del proceso de actualización y profesionalización del magisterio de educación básica local, se planearon desde el cuerpo académico «Enseñanza y Difusión de la Historia» del Programa de Licenciatura de la Unidad Académica de Historia en la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Allí se contó con el apoyo de cada uno de sus integrantes y colaboradores; se esbozó su contenido y se vivió el entusiasmo que provoca fortalecer una de las líneas de conocimiento de dicho cuerpo. También se extendió la mirada hacia el futuro inmediato para reafirmar el compromiso de generar conocimiento en el campo de la historia de la educación y la difusión de la historia.

Agradecemos la mirada crítica y propositiva de la maestra Paulina Latapí Escalante, de la Universidad Autónoma de Querétaro, al momento de revisar este libro.

Por último, señalamos que este libro se publica con recursos del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional de 2010.

Introducción

María del Refugio Magallanes Delgado

Tomar como objeto de estudio la enseñanza de la historia escolar en nivel básico, desde espacios universitarios, enfrenta varios problemas fundamentales. Entre éstos es posible citar los siguientes: se sabe mucho del contenido disciplinar —y se avanza de forma vertiginosa en ese conocimiento— y lamentablemente se sabe muy poco sobre los problemas que se derivan de enseñar y aprender en esas aulas. Esta situación se dificulta aún más cuando el historiador profesional ignora los propósitos atribuidos a la historia en los planes y programas de preescolar, primaria y secundaria; cuando se tiene poco acercamiento al material didáctico elemental del profesor frente a grupo y al enfoque psicopedagógico de dicho material; se desconoce la política en torno a la demanda social del magisterio de actualización, formación y profesionalización, pero se sabe de manera indirecta que es un proceso excluyente y de bajo o nulo impacto real en la calidad educativa.

A lo anterior se suma el hecho de que todavía prevalece en la historia escolar contemporánea la visión romántica de finales del siglo XIX, es decir, forjar el sentimiento de identidad nacional en un contexto global. Esta condición formativa de la historia se ha completado aún más: es una herramienta cultural y didáctica para entender el presente en relación con el pasado y fomentar la

convivencia humana y estimular la investigación histórica desde edades muy tempranas.¹

Por otra parte, entrar al campo de la enseñanza y el aprendizaje de una disciplina —o conjunto de disciplinas en particular—, nos introduce al terreno de las didácticas específicas y al desarrollo de habilidades o competencias de dominio. Pero también nos remite a las actividades que los maestros ponen en marcha para trabajar los contenidos de sus programas, es decir, nos coloca frente a una parte de la práctica docente, en las llamadas estrategias docentes.

Además, se desconoce cómo estas estrategias se construyen, transforman y adaptan en la cotidianidad de cada aula y en los contenidos enseñados. Las estrategias de enseñanza son el resultado de la articulación de diversas actividades que el profesor pone en juego para trabajar los contenidos. De esta manera, los maestros, como sujetos sociales particulares, construyen cotidianamente soluciones a los problemas que el «pequeño mundo»² les plantea.

^{1/1} «En las representaciones del pasado se distinguen tres sentidos: la historia escolar, la cotidiana y la académica. Estos tres niveles están interrelacionados y expresan la experiencia social del individuo y de las instituciones. La historia escolar es el bunker de la identidad y el nacionalismo», M. Carretero, *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, pp. 36-40. «Dentro de los saberes necesarios para la humanidad del futuro, está el conocimiento histórico, y la propuesta pedagógica fundamental es enseñar a investigar para crear habilidades de pensamiento histórico en las nuevas generaciones», O. López, «Enseñar historia como un saber necesario. Para comprender la complejidad social y humana», p. 35. «La historia es un conocimiento vital. Actuar con plena conciencia de mí y de mi entorno, entender y asumir los procesos sociales y tomar posición consciente de ellos, es el actuar plenamente humano, es decir, histórico. El conocimiento histórico debe ser común a todos los hombres y mujeres, independientemente de los oficios que ejerzan, el grado escolar que alcancen, la edad que tengan y el sector social en que se ubiquen», A. Sánchez, «Reflexiones sobre la historia que se enseña», pp. 26-28.

^{1/2} El pequeño mundo es el ambiente inmediato y el gran mundo es una in-

Las estrategias de enseñanza se dan dentro de una realidad concreta, que es la escuela, sin importar el nivel educativo. Cada escuela es producto de una permanente construcción social: «No es un producto previsible, ni reflejo de dominación, ni es una entidad ajena al movimiento social, la escuela es construcción social acumulada». De esta forma, los problemas de enseñar y aprender historia provocan la impresión de nunca acabar, de ser un barril sin fondo o un barco a la deriva que navega en aguas inciertas y turbulentas.

En esta investigación se acerca en y desde dos momentos a la forma de ver, estar y percibir la educación básica, concretamente de la enseñanza de la historia.³ La experiencia docente de ser asesora del diplomado «Enseñanza Aprendizaje de la Historia en Educación Básica», que se impartió en la Universidad Pedagógica Nacional 321, Unidad Zacatecas, concretamente en Guadalupe, de marzo a julio de 2009 y de octubre de 2009 a marzo de 2010, me permitió conocer aproximadamente a sesenta profesores de este nivel y tomar las entrevistas de entrada y salida que se aplicaron para conocer sus expectativas sobre el curso, así como las debilidades y las fortalezas del mismo, además de los trabajos finales que elaboraron para acreditar el diplomado como fuentes esenciales de este artículo.

Se recurrió a la categoría de *profesor alumno*, tanto en singular como en plural, así como femenino y masculino. Esto sirvió para

tegración mayor que incluye el primero. El pequeño mundo escolar no es en sí una identidad, sino que se encuentra articulada de diversas formas a procesos históricos y sociales de alcances mayores. A. Heller, *Sociología de la vida cotidiana*, p. 27.

^{3/1} J. Espeleta y E. Rockwell, «Escuela y clases subalternas», pp. 72-74.

^{3/2} A través de los trabajos etnográficos con aplicación de la observación directa, es posible dar cuenta de ciertos aspectos de la realidad. En una escuela, específicamente en el aula escolar, se dan formas de ver, estar y percibir el mundo, ese pequeño mundo que es el salón. M. Díaz, *Estrategias de enseñanza en la escuela secundaria. Un estudio etnográfico*, p. 15.

hacer referencia a todos los profesores que acudieron a la sede de Guadalupe, porque este concepto es parte de la tradición universitaria de la institución que ofertó el diplomado. Con esta categoría se hace explícito un reconocimiento social al profesor, que en su mayoría es normalista, y se enfatiza, al mismo tiempo, uno de los referentes de pertenencia de la Universidad Pedagógica: ser una de las casas del maestro, la institución formadora y profesionalizante del profesor, para dar cumplimiento al lema del rector de la UPN Ajusco: «Educar para transformar».

Los profesores alumnos que se atendieron en cada diplomado tuvieron varios puntos en común: a) casi todos ellos eran normalistas urbanos y los profesores de secundaria se diferenciaban de los maestros de preescolar y primaria por poseer un saber especializado, aunque ese conocimiento no fuera afín a las asignaturas que imparte en su escuela; b) la formación en posgrado versaba en educación campo formación docente pero no en enseñanza y aprendizaje de la historia; c) los cursos que oferta la Secretaría de Educación y Cultura, con anuencia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, se imparten por normalistas, y d) el principal problema cotidiano que enfrenta el profesor es cómo trabajar con los contenidos escolares.

Este último punto es el hilo conductor de esta investigación, pues remite a preguntas en torno al cómo enseñar historia, para qué enseñar historia y qué enseñar de historia. Estas preguntas permitieron entrar al «pequeño mundo» del profesor, es decir, a las formas de ver, estar y percibir la vida cotidiana, a la cultura escolar en una de las manifestaciones de la práctica docente: la enseñanza y sus representaciones.

Metodológicamente se separó el análisis de cada diplomado con la intención de ofrecer al lector la representación que hizo cada grupo de su quehacer docente, de la función de la historia,

del currículo escolar y de los recursos didácticos empleados para enseñar esta materia. De igual manera, se confirmó que los planes y programas de nivel básico institucionalizaron la comprensión del pasado y la causalidad histórica, la diferenciación de los esquemas temporales, el acercamiento a la metodología utilizada por el historiador y la relación entre el pasado, el presente y el futuro como objetivos de la enseñanza de la historia desde el ámbito disciplinar y cognitivo. En la misma situación se encuentran los objetivos sociales de la enseñanza de la historia, que se dirigen al ámbito de la socialización y al terreno identitario de cada grupo social, local y nacional en nivel básico.⁵

Este proceso de institucionalización del para qué enseñar historia favorece la convergencia de tres sentidos del pasado: historia escolar, cotidiana y académica. Esta confluencia es inseparable al proceso histórico de los sistemas educativos nacionales, pero también son inherentes los problemas de su didáctica.

^{5/} Si queremos comprender por qué el profesor y los alumnos interactúan de una manera determinada y se comportan como lo hacen en sus intercambios comunicativos, deben atenderse sus comportamientos manifiestos y observables, pero también las cogniciones asociadas a los mismos. En el desarrollo de todo acto educativo las representaciones que los profesores tienen de sus alumnos y éstos de sus profesores son conocidos como el pensamiento espontáneo: las creencias, el conocimiento práctico, los modelos o estilos, las teorías implícitas que moldean el escenario escolar. F. Díaz-Barriga y G. Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, pp. 10-13.

REFERENCIAS

- CARRETERO, Mario, *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Buenos Aires, Paidós, 2007.
- DÍAZ PONTONES, Mónica, *Estrategias de enseñanza en la escuela secundaria. Un estudio etnográfico*, México, Departamento de Investigaciones Educativas CINVESTAV, Instituto Politécnico Nacional, 2001.
- DÍAZ-BARRIGA ARCEO, Frida y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, McGraw-Hill, 2001.
- HELLER, Agnes, *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península, 1987.
- LÓPEZ, Oresta, «Enseñar historia como un saber necesario. Para comprender la complejidad social y humana», en Luz Elena Galván Lafarga (coordinadora), *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*, México, Académica Mexicana de la Historia, 2006, pp. 55-74.
- SÁNCHEZ QUINTANAR, Andrea, «Reflexiones sobre la historia que se enseña», en Luz Elena Galván Lafarga (coordinadora), *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*, México, Académica Mexicana de la Historia, 2006, pp. 19-45.

Ver, estar y percibir la enseñanza de la historia escolar en Zacatecas

María del Refugio Magallanes Delgado

Las autoridades escolares a nivel nacional y estatal han vuelto la mirada al papel que juega el profesor en la enseñanza y a la necesidad que tiene éste de actualizarse y profesionalizarse de manera continua y permanente. Ya era tiempo de reflexionar y emprender acciones para desarrollar el pensamiento complejo entre los actores del hecho educativo, de transitar del modelo pedagógico de la era industrial —basado en la búsqueda de la «transmisión del conocimiento»— a otro modelo que propiciara la «elaboración de conocimiento y el desarrollo de capacidades lectoras, matemáticas, científicas y ciudadanas, para que los niños y los jóvenes problematizaran la realidad y enfrentaran las nuevas situaciones de la sociedad del siglo XXI.¹

En este tenor, se sometió a discusión la situación de la formación continua de los maestros de educación básica en servicio y los logros del Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP). El balance indicó varios puntos: la insuficiencia en la institucionalización de los procesos de formación continua y superación profesional; el tema de la formación continua de los maestros en las agendas

¹ Documento Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio 2008.

estatales recibía un trato desigual; la escasa articulación entre las instituciones encargadas de la formación continua y la superación profesional resultaba evidente ante la inexistencia de una cultura de la superación profesional permanente; prevalecía una limitada oferta para algunos grupos de maestros, niveles y modalidades; alta movilidad del personal de esta área y el carácter endogámico de la formación continua.

Se sumó a esta realidad la incapacidad del Sistema Educativo Nacional para atender esta problemática y la manifiesta necesidad de transitar de un programa de actualización de maestros a una política para la formación permanente en este nivel. Se requería abandonar las acciones tradicionales y compartir con las instituciones de nivel superior el monopolio de la actualización que lideraba la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS), en aras del desarrollo de las nuevas competencias.²

La generación de estas competencias docentes sería a través de programas académicos, a saber: diplomado, especialidad, maestría y doctorado pertinentes a la educación básica. De este

²¹ «De acuerdo al proyecto económico de la OCDE de 2002, una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea [...] Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y de comportamiento que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz [...] Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio», C. Coll, p. 35. «Las competencias profesionales desarrolladas se apoyan en diversos conocimientos, disciplinarios, interdisciplinarios y profesionales. En cuanto a las situaciones de la vida cotidiana, éstas mezclan a menudo algunas bases escolares técnicas y conocimientos disciplinarios y otros elementos, que denotan conocimientos comunes, saberes profesionales o saberes basados en la experiencia», P. Perrenoud. *Construir competencias desde la escuela*, p. 53.

modo, las prioridades educativas nacionales y áreas relativas al quehacer pedagógico de vanguardia representaron una alternativa para ese proyecto inconcluso de la SEP.

Desde la perspectiva institucional, se diseñó y se puso en marcha el diplomado «Enseñanza Aprendizaje de la Historia en Educación Básica», que se impartió a profesores frente a grupo de la entidad en la Universidad Pedagógica Nacional-321, de marzo a julio de 2009. La dirección de Capacitación para el Magisterio de la SEC estatal, en convenio con la Unidad Zacatecas de la UPN, determinó becar a ciento cincuenta profesores de educación básica para ser actualizados en este diplomado. Se determinaron las sedes y también se acordó que el Centro de Atención Magisterial (CAM), de cada cabecera municipal, sería el enlace entre la universidad y los profesores, tanto para las tareas de difusión como de recepción de documentos probatorios de los aspirantes.

EL DIPLOMADO, ESCENARIO DE EXPECTATIVAS PARA ENSEÑAR HISTORIA

En Jalpa, Sombrerete, Loreto, Pinos, Río Grande y Guadalupe se ofrecería el diplomado, pero por razones de corte administrativo a nivel SEC y una difusión limitada, únicamente se llevó a cabo en los tres últimos municipios. Se contrató a cuatro asesores con perfil profesional de posgrado en historia, aunque tres de ellos tienen una formación inicial normalista.

Los profesores que tienen su adscripción laboral en la región diez, específicamente en Guadalupe o que viven en la zona conurbada Zacatecas-Guadalupe, fueron los que cursaron el diplomado en esta sede. En la primera sesión, ellos expresaron que estaban conscientes de que las reformas educativas en educación básica

estaban acompañadas de cambios en la enseñanza, y la asignatura de historia no era la excepción.

La enseñanza de la historia no dependía únicamente de la redefinición de los objetivos y de la elaboración de nuevos materiales didácticos, sino de entender la naturaleza del conocimiento histórico y su relación con los principios del constructivismo —pese a que desde 2008 el enfoque en competencias ya era parte del argot educativo—, de comprender el enfoque de los programas y, lo más difícil, plasmar de manera continua estos saberes en la docencia.

Estar en esa aula, en ese diplomado, en la UPN:

Es para adquirir nuevos conocimientos teórico-metodológicos que coadyuven el mejoramiento de mi práctica docente; para que tenga un mayor impacto en los alumnos sobre el conocimiento de todos aquellos acontecimientos que han servido de parteaguas en las estructuras sociales, políticas, económicas de nuestra sociedad y que no únicamente queden como conocimientos acumulados, que no van a tener impacto ni en su vida personal, ni familiar y social.³

Desde este punto de vista, la práctica docente, sobre todo la relacionada con la enseñanza de la historia, se fundamenta a partir de una definición de historia acontecimental y de la necesidad de alcanzar un impacto mayor en tres esferas —la individual, familiar y social— de los alumnos desde esta asignatura, ámbitos que nos remiten a la teoría educativa socioculturalista de Vigostky.

Las expectativas del diplomado también incursionaron en el campo del enfoque tradicional de las didácticas, es decir, en el instrumental. Un egresado de la licenciatura en historia, en su calidad ahora ya de profesor de nivel básico, escribió que requería:

^{3/} R. Duarte, «Exposición de motivos y expectativas del diplomado», p. 1.

«encontrar una diversidad de herramientas para no dejar de lado aquellas actividades que desde nuestro punto de vista son las adecuadas y no caer en el tradicionalismo».⁴

Esta representación de la práctica docente era compartida, por no decir punto común, de casi todos los profesores asistentes a ese diplomado. Una maestra normalista, con varios años en el mundo de la educación, mencionó que «me interesa el diplomado porque quiero tener las herramientas necesarias para el momento de impartir mi clase y poder dar los elementos necesarios a mis alumnos y convertir una clase aburrida a una clase dinámica e interesante para cada uno de ellos».⁵

Por otra parte, cómo enseñar historia si era una asignatura que no provocaba interés al profesor, aunque más allá de esta postura personal, la historia merecía ser enseñada, pues se relaciona con la vida actual. Así, «en lo personal, es una de las materias de las que poco despiertan mi interés. Como estudiante siempre la consideré como una de las más «aburridas» y ahora como maestra me causa demasiada dificultad el impartirla».⁶

En este tenor, otra profesora declaró que:

Ser maestra de educación primaria requiere de mucha preparación profesional para dominar los conocimientos de todas las asignaturas para impartir los tres ciclos. Algunas materias se nos facilitan, algunas nos gustan, pero hay algunas en que se nos dificulta dominar los contenidos, o sentimos poco interés, o simplemente no nos gustan.⁷

^{4/} I. Rodríguez, «Exposición de motivos y expectativas del diplomado», p. 1.
^{5/} M. Varela, «Exposición de motivos y expectativas del diplomado», p. 1.
^{6/} J. Acevedo, «Exposición de motivos y expectativas del diplomado», p. 1.
^{7/} L. García, «Exposición de motivos y expectativas del diplomado», p. 1.

Si enseñar una asignatura implica una profesionalización, impartir varias y en grupos multigrado colocan al profesor en la exigencia del dominio de conocimientos y de didácticas diversas, trasladándolo a la percepción y vivencia del gusto e interés o viceversa.

Rebasar esta problemática se complejiza cuando a la mente del profesor acuden imágenes del pasado inmediato, donde el aprendizaje de la historia no fomentó el gusto y el interés. Así, cuando era alumno «recuerdo que mis maestros de historia sólo nos ponían a leer y contestar cuestionarios, entonces la clase se volvía monótona y aburrida, y además sin comprensión histórica». ⁸ El método de los profesores para enseñar historia era reducido a una estrategia y a un resultado que provocó daños más severos que el aburrimiento: el aprendizaje sin comprensión del pasado.

El profesor está convencido de que se puede deshacer de esa herencia cultural y empezar otra forma de enseñar, marcar un antes y un después en su formación inicial y, sobre todo, llevarlo a cabo en su vida cotidiana. De este modo:

Hoy en día, como maestra de primaria, para impartir los contenidos históricos he requerido de mayor esfuerzo que en las demás asignaturas por intentar superar aquellas monótonas y aburridas clases. La verdad la historia me interesa bastante y he tenido que documentarme aún más para impartir sus contenidos; ya que es una asignatura en la que me siento profesionalmente débil y representa para mí un reto implementar mejores estrategias con mis alumnos, transformar mi desempeño. Y así, de esta manera, que mis alumnos superen positivamente la experiencia que yo adquirí con esta asignatura en mi educación primaria. ⁹

^{18/} *Ibid.*, p. 2.

^{19/} *Idem.*

Por lo dicho hasta aquí, en torno a las expectativas que provocó el diplomado, se encuentran al descubierto la convergencia de ideas sobre la historia que se enseña en el aula, su didáctica y el papel que juega el profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje: es el mediador entre contenidos y el alumno. No obstante, se reconoce como un actor educativo, influenciado por su contexto cultural, caracterizado por dos estadios o fases: cuando fue alumno y ahora que es profesor de primaria. Reconoce que el estilo dominante para enseñar historia, preguntas y respuestas, genera situaciones didácticas aburridas, pero que, a pesar de eso, son reproducidas en la actualidad por un número considerable de profesores.

Al lado de esta situación reproductora de la práctica docente, está el ambiente posibilitador. Una maestra del subsistema telesecundaria mencionó al respecto:

Una de las muchas razones por las que hoy me encuentro en esta aula, es la de «desempolvar» mi hacer educativo; no es fácil enfrentar situaciones de aprendizaje, muchas veces no «tienes a la vista» otra forma de dar respuesta y orientar las ganas, ideas, actitudes y medios de los chicos y chicas. Me veo en la necesidad de buscar y generar nuevas formas de cómo vivir, conocer y ser parte de esa historia. Estoy con la meta no sólo de hacer o cursar el diplomado, sino realmente desarrollar en mí el «gusto por la historia», dejar de lado la situación memorística y adentrarse en este mundo fascinante que cuenta que es la historia (y que estoy dispuesta a descubrir). ¹⁰

^{10/} M. Ramírez Vaquera, «Exposición de motivos y expectativas del diplomado», p. 1.

Por último, una profesora de primaria dio cuenta de la fe que Pablo Latapí tenía en las fuerzas o energías positivas que existían en cada profesor que estaba en el aula, frente a grupo, a lo largo y ancho de territorio nacional. Pues al lado del sistema educativo mexicano, articulado por una política de Estado, estaba un profesor todos los días frente a grupo.¹¹ En este orden de ideas, la profesora alumna del diplomado señaló que:

Creo que no estamos por casualidad, ni somos parte de la espontaneidad y es ahí donde hay dificultades dentro de mi práctica escolar. No quiero que en especial esta materia se convierta en una mera repetición de contenidos, sino conflictual, enfrentar a esos procesos históricos a mis alumnos e ir más allá: promover el gusto por la historia y, sobre todo, comprender que somos parte de ella, por lo tanto somos trascendencia, causa-efecto.¹²

Las expectativas por el diplomado incursionaron en el campo de las representaciones que el profesor construye de sí mismo como ente comprometido, sin descartar que el programa que se oferta en la UPN fuera una respuesta a las demandas articuladas por la SEC.

Un profesor de primaria indicó que:

^{11/} «Si bien el magisterio no es un bloque homogéneo, se observa que un sector de profesores tiene energías positivas: su sentido de vocación, la capacidad para renovar sus métodos, su dedicación en el cumplimiento cotidiano de sus obligaciones, el seguimiento responsable que prestan a cada alumno y alumna para evitar que uno de ellos fracase y deserte, y el aprovechamiento de oportunidades que están a su alcance», P. Latapí, «¿Recuperar la esperanza? La investigación educativa entre pasado y futuro», pp. 9-10.

^{12/} E. Sánchez, «Exposición de motivos y expectativas del diplomado», p. 1.

Al inscribirme en el presente diplomado tuve impresiones bastante positivas acerca de las características que podría guardar. Hubo formulaciones personales que no fueron fáciles de responder. Sin embargo, el solo hecho de tratarse de una de las disciplinas sociales, esto ya hablaba ya de un gran beneficio.¹³

Si bien en la exposición de motivos el profesor no hizo explícitas las impresiones aludidas en ese documento, varias sesiones después se tuvo conocimiento de que la pertinencia del curso se puso en duda porque también estaba inscrito en esos momentos en un doctorado en educación en la Universidad de Tamaulipas, campus Zacatecas. Además, tenía la experiencia de que la oferta educativa de la Dirección de Actualización y Formación Docente de la SEC era llevado a cabo, casi siempre, por un profesor normalista como él.

Que el curso estuviera bajo la responsabilidad de un normalista se interpretó como una situación con ventajas y desventajas. Resultaba favorable porque el normalista iba a ser comprendido a cabalidad por el asesor normalista. La desventaja era porque los dos estaban en las mismas condiciones formativas o, incluso, el alumno normalista superaba al asesor. Entonces, ¿quién iba a enseñar a quién?

En el caso citado, el beneficio de la duda se impuso sobre la trayectoria profesional del profesor alumno. Nada podía perderse y todavía queda mucho por ganar. El gusto por la historia que heredó en casa y el otorgar a la historia esa función social formativa que cruza su situación de maestro y ciudadano inclinaron la balanza a favor del diplomado.

^{13/} H. Sánchez, «Exposición de motivos y expectativas del diplomado», p. 1.

Para otras maestras estar en el diplomado era dar cumplimiento a un proyecto formativo y al nuevo enfoque de competencias. De este modo:

Al inicio del ciclo escolar se nos habló de un proyecto formativo en el cual se nos manejó una serie de requisitos para la actualización y fortalecimiento de nuestras competencias, a fin de lograr mejores privilegios dentro de nuestro campo de trabajo, en el que estamos inmersos, tales como promociones en Carrera Magisterial y mayor competitividad dentro de nuestras aulas.¹⁴

A manera de resumen, se encuentra que el dominio de contenidos y habilidades —o competencias para enseñar historia— es parte de la vida cotidiana del profesor. Ser agente de cambio social es una construcción social que involucra a instituciones y programas institucionales y de la cultura normalista. La historia es una asignatura que puede ser enseñada de otra manera, con otro referente y significado. La historia resiste a los embates de una cultura escolar que cada día se vuelve más burocrática, al desencanto y confusión que provocan las reformas educativas —tanto por sus planes, programas, propósitos y textos—, a la ausencia o limitada actualización y profesionalización real del magisterio en el campo social, a la entronización del «curso» como recurso masivo y recurrente para actualizar y mecanismo indispensable para acceder a la convocatoria anual para la Carrera Magisterial.

^{14/} E. Sánchez, *op. cit.*, p. 2; M. Ramírez, *op. cit.*, p. 2.

LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN EDUCACIÓN BÁSICA: SU REFLEXIÓN Y SU ESCRITURA

Enseñar historia en primaria en el ciclo escolar 2009-2010 significó, para una profesora de primer grado, diferenciar dos grandes niveles: la etapa propedéutica o introductoria y la fase real de la historia como contenido curricular —revisar metodológicamente cómo se integra la función formativa de la historia, cómo enseñar a pensar históricamente y cómo lograr aprendizajes significativos—. Estas preguntas obtuvieron tres respuestas teóricas, mismas que apuntaron a fijar la atención en tres puntos: los conocimientos previos, la vida cotidiana y la didáctica de la historia para niños que empiezan a reflexionar sobre la noción de pasado y la noción de tiempo para conocer su pasado personal, familiar y local.¹⁵

En consecuencia, toda secuencia didáctica para enseñar historia necesariamente debía empezar con tres preguntas: ¿qué aspectos de la historia conocen los niños?; ¿qué habilidades, actitudes y aptitudes y conocimientos previos poseen?, y ¿cómo formar una conciencia histórica? La pertinencia de estas preguntas se fundamentó en una definición de historia: «la historia se ocupa de la vida cotidiana». De esta forma, la enseñanza de la historia, que toma en cuenta la vida cotidiana, «acerca al niño de hoy a una historia que le es familiar y significativa».

La principal herramienta para enseñar historia son las líneas del tiempo. La comprensión del tiempo histórico y la construcción de ejes cronológicos permiten que el niño reconstruya secuencias

^{15/} E. Sánchez, «La construcción del pensamiento histórico en los alumnos de primer ciclo de educación primaria», pp. 4-7.

históricas. La representación de la historia personal se compara con la línea del tiempo de los acontecimientos locales, nacionales y mundiales, que el niño observa todos los días en el mural que cuelga en una pared del salón. La línea del tiempo del mural se ilustra con colores, con flechas para indicar la continuidad histórica, con dibujos, mapas y fotos. Esto se realiza cada vez que se concluye un tema. No se permite colocar líneas verticales en la línea del tiempo, provoca confusiones cognitivas e históricas: las épocas históricas no son estancos o apartados de algo que inicia y termina; el paso de una época a otra es más bien un proceso en donde los cambios se van dando poco a poco.¹⁶

El niño, por naturaleza, tiene la curiosidad de aprender, en consecuencia es posible que el profesor incida en la construcción del pensamiento histórico siempre y cuando conozca los principios del constructivismo, los elementos básicos de teoría para la enseñanza de la historia y la cultura de la comunidad. El profesor debe fortalecer su conocimiento con categorías como temporalidad, espacialidad, causalidad, continuidad y cambio y vida cotidiana, debido a que estos conceptos articulan los bloques temáticos del libro de primer grado. Se enfatizó sobre el uso de la línea del tiempo, la construcción de maquetas, el teatro guiñol o socio dramas y el acercamiento del niño a las fuentes de la historia para desarrollar pequeñas investigaciones históricas.¹⁷ Así, la formación del maestro debe ser interdisciplinaria y la práctica docente debe ser comprometida con la comunidad y el presente que le toca vivir.

En este tenor, también se cuestionó el poco influjo de la historia patria o general en la formación de valores históricos. Se

^{16/} *Ibid.*, pp. 9-11.
^{17/} *Idem.*

observa en las escuelas primarias la falta de respeto al legado histórico y a los símbolos patrios, la carencia de un sentimiento patriótico y una identidad nacional. Se propuso a la microhistoria como un recurso didáctico para fomentar la identidad nacional, contraria a los viejos contenidos históricos de México y a esa visión tradicionalista donde las estrategias didácticas estimulan el aprendizaje memorístico.¹⁸

También se planteó cómo cumplir los propósitos formativos de la asignatura de historia con base en el Plan y Programas de 2009 y si el nuevo libro de sexto grado se elaboró desde la perspectiva de los especialistas y desde una nueva articulación de la historia mundial —en lugar de la enseñanza de historia universal, expresión euro centrista—. Además, se omitieron los contenidos de historia prehispánica. ¿Dónde quedaron los profesores frente a grupo?, ¿cómo forjar una conciencia histórica? y ¿por qué la historia sigue siendo una de las asignaturas más difíciles de comprender para los escolares, si en teoría el profesor cuenta con las herramientas necesarias para su correcta enseñanza?¹⁹

Si bien, el libro auxiliar para el maestro, *Guía articuladora de los materiales educativos*, rescata cuantiosos aspectos del libro para el profesor y expresa las «competencias» que desarrollará el alumno en esa asignatura —comprender procesos históricos, la dinámica del cambio social, el papel que desempeñan los individuos y los diferentes grupos sociales en la historia, formación de la conciencia histórica para analizar la situación actual del país y del mundo como producto del pasado—, ésta enunciación no es suficiente

^{18/} L. García, «Valores históricos: una problemática en la enseñanza de la historia», pp. 4-7.

^{19/} C. Luna, «Análisis y comparación de los libros de historia sexto grado del Plan 1993 con los de la Reforma Integral 2009», pp. 10-12.

para dar por hecho que al finalizar el curso el alumno adquirió estas competencias.²⁰

La enseñanza y el aprendizaje de estas competencias no se lleva a cabo porque el profesor no está actualizado. No sólo hace falta una mejor formación de los profesores, éstos deben rebasar el tiempo indicado para la historia en el programa y encontrar estrategias para vincular asignaturas. Se suma a este panorama la división que provocó esta reforma entre los profesores.

Un sector expresa que el libro presenta demasiada información para un único acontecimiento; cuando una lección contiene bastantes datos se pretende que el profesor ponga en práctica todas las estrategias «de un tiro» (ilustraciones, mapas, recuadros, lecturas adicionales, línea del tiempo independiente). Todas son buenas estrategias pero de nada sirven sino se tiene claro el enfoque, es decir, qué se pretende lograr. La didáctica se diluye y el profesor continúa con la memorización, con una historia positivista que sólo describe estereotipos de héroes.²¹

El otro sector de profesores, si bien «está de acuerdo en la utilización de dichas estrategias a lo largo del libro, opina que le resulta difícil su manipulación, pues los escolares no tienen las bases, herramientas necesarias, que según el plan y el programa deben tener».²² Si bien los conocimientos previos son esenciales para promover el proceso de asimilación y acomodación del conocimiento nuevo, los propósitos del curso rebasan la situación real de los alumnos, y ante ese fenómeno, el fracaso de las estrategias es casi inevitable.

^{20/} *Ibid.*, pp. 4-5.

^{21/} *Ibid.*, pp. 5-6.

^{22/} *Ibid.*, p. 6.

Si aceptamos como válidas las dos posturas, el resultado va a ser el mismo: el profesor y el alumno no se pueden apropiarse de los contenidos de su libro de texto y la reforma educativa no tiene sentido. El libro presentó innovaciones que no estaban al alcance de estos actores sociales de la educación, a pesar de que ellos articulan y viven el proceso de enseñanza aprendizaje todos los días.

La reflexión sobre la reforma llegó a un punto en el que se calificó de esfuerzo caótico, sin coordinación interna; de proyecto diseñado para niños que no existen en las escuelas primarias de México; los niños que sirvieron de fundamento a la reforma son de otro contexto sociocultural. De esta manera, las innovaciones del libro de sexto grado de 2009 serán reales cuando se deje de trasladar el contenido del libro de quinto grado a éste, cuando se eliminen contenidos históricos sobre la conquista y la colonia dejen de ser la salida fácil y cuando los especialistas distingan con claridad la diferencia cognitiva entre niños y adolescentes.²³

En voz de una profesora que combina sus funciones docentes con actividades administrativas en la SEC, las reformas siempre provocan conflictos de identidad en el magisterio. Todo parece indicar que el docente se olvida que es un sujeto histórico, y como tal debe enfrentar los cambios de la sociedad para estar en correspondencia con el tiempo que le toca vivir. ¿En qué medida el profesor que continúa con una enseñanza de la historia de corte memorístico, con el aprendizaje de secuencias cronológicas y de la aplicación de exámenes cerrados, está dando cuenta de una resistencia para no vivir otra crisis de identidad profesional?

El profesor de antaño socialmente era reconocido por su compromiso social y entrega al quehacer educativo. Ahora al pro-

^{23/} *Ibid.*, 9-10.

fesor se le ha olvidado de que la educación y él mismo son parte de los cambios que reclaman las políticas y reformas educativas. Su identidad también se forja a través de la preparación de calidad.²⁴ Después de esta remembranza y mirada vertical e institucional, la vocera de SEC reconoció que las bondades atribuidas al proyecto de una educación de calidad no es una cuestión de voluntades individuales o voluntades desde abajo, sino que no todos los profesores cuentan con los medios necesarios para insertarse en nuevos procesos de formación.²⁵

El profesor excluido de los beneficios del sistema educativo entra en crisis, pero en esta ocasión se trata de una crisis psicológica. La frustración se anida en las aulas y la práctica docente se lleva a cabo con paradigmas obsoletos; las promesas de un mejor salario profesional y el establecimiento de la Carrera Magisterial se esfuman y sólo dejan fuerzas centrípetas a la deriva.²⁶

Se suma a esta discusión el hecho de que el Plan y Programa de 2009 insiste en que los hallazgos de la investigación educativa están dirigidos a contribuir a una educación integral, por lo tanto, los tres niveles de educación básica se contemplan como un continuo que concluye felizmente en tercero de secundaria. Este hecho crea la falacia de que las competencias de la enseñanza de la his-

²⁴ M. Varela, «La enseñanza de la historia en educación básica y la crisis de identidad profesional», p. 5.

²⁵ *Ibid.*, pp. 6-7.

²⁶ *Ibid.*, p. 8. La frustración en la tarea docente es el resultado de múltiples procesos que confluyen en la creación permanente de insatisfacciones básicas. Estos procesos son de orden político, social, histórico y económico. A la vez, se relacionan con un conjunto de problemas que proceden del propio ámbito didáctico, de las dinámicas que surgen de la interacción de los individuos. A. Díaz, *Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial*, pp. 73-99.

toria también se cumplen en este grado: comprensión del tiempo y el espacio históricos, manejo de información histórica y formación de una conciencia histórica para que el alumno sea capaz de comprender y explicar su sociedad desde una perspectiva histórica.²⁷

Esta ilusión y afán homogeneizador de la realidad educativa ignoró los problemas añejos de deserción y reprobación escolar, de analfabetismo, de expansión y cobertura educativa universal, la existencia de cerca del treinta y cinco por ciento de escuelas multigrado en educación básica y las escuelas comunitarias, la atención educativa para profesionales, el nivel agudo de pobreza y migración en la entidad zacatecana.

LOS LIBROS DE TEXTO COMO RECURSO DIDÁCTICO: SUS USOS Y OLVIDOS

La reflexión sobre el libro de texto de segundo año de primaria de conocimiento del medio dejó al descubierto que la densidad de los contenidos —historia, geografía, ciencias naturales, cívica y ética— y la complejidad de los propósitos generales y específicos del curso y de cada bloque vuelven imposible el desarrollo de los ocho bloques a lo largo del ciclo escolar. Esta situación va en detrimento de la información histórica que debe llevar el niño para iniciar el tercer grado. Si se aspira al cumplimiento cabal de contenidos y metas, el profesor debe profesionalizarse en la enseñanza de la historia. Este libro tiene algunas bondades: sí existe

²⁷ Cfr. Los seis propósitos generales de la enseñanza de la historia en la educación básica. *Historia 1. Educación Básica, secundaria. Programa de Estudio 2006*, p. 9.

una correspondencia entre los contenidos cívicos y la celebración real de estos acontecimientos.²⁸ Es decir, al menos el niño aprende por asociación algo de historia patria.

Con todo, el niño se concibe como un aprendiz de un conocimiento enciclopédico. En el campo de la historia se agudiza esta problemática, pues supone que el alumno es capaz de conocer, apreciar y comparar los cambios locales de toda índole e, incluso, de corte regional y nacional, y efectuar aprendizajes significativos interrelacionados en el ámbito de lo social cuando sus estructuras cognitivas se encuentran en la etapa preoperatoria.

El libro, como instrumento didáctico, supone una función pedagógica: favorecer, apoyar y desarrollar actividades de enseñanza y aprendizaje dentro del aula. Esto lleva a la elaboración de otra conjetura: es de vital importancia analizar y explorar los libros de texto de educación básica. Sin embargo, el profesor de nivel primaria pocas veces o casi nunca revisa los libros de texto y la planeación semanal es mecánica porque enseñar historia es una más de las materias escolares. La historia aún no es interpretada por los profesores como «una herramienta para comprender e interpretar el pasado y así entender el presente y el por qué de los acontecimientos sociales, es decir, pensar históricamente».²⁹ A decir de esta profesora, el maestro frente a grupo, en algún momento de su práctica escolar, dejó de enseñar dialécticamente la historia, a pesar de que cuenta con los libros de texto gratuitos y las guías para maestros.

Este abandono es indebido, pues los libros de texto gozan de imágenes, líneas del tiempo y documentos que aumentan la infor-

^{28/} M. Baltazar, «Análisis de los contenidos del libro integrado de segundo grado de primaria», pp. 5-9.

^{29/} S. Marcial, «La importancia de los libros y materiales pedagógicos de historia en la escuela primaria», Zacatecas, pp. 1-3.

mación histórica del profesor y las actividades didácticas son pertinentes. Quizá es justificable la actitud del profesor debido a que aún predominan los contenidos de historia política en los libros, o tal vez porque las guías contienen elementos teóricos de la historia que el profesor no comprende cabalmente, ni están considerados en el libro del alumno, o porque las guías se elaboraron después del libro y los materiales informales para los niños, como los cuentos, sólo contemplan algunos temas del programa.³⁰

Por lo tanto y para evitar contradicciones pedagógicas por el uso paralelo de estos materiales, el profesor dicta el cuestionario para que los escolares respondan con base en su libro y reparte temas para que los alumnos expongan al día siguiente. Lee en voz alta el contenido del libro, para posteriormente pedir a los discípulos que resuman y dicten a sus compañeros los puntos más relevantes.³¹

Estas estrategias no sólo limitan la función mediadora del docente, éste coarta el razonamiento y la construcción de opiniones por parte de los alumnos. Sin embargo, este modo de enseñar y aprender historia se justifica porque el libro responde a la evaluación memorística que prevalece en primaria. En pocas palabras, el profesor desperdicia los recursos y estrategias didácticas que se ponen a su alcance para innovar la enseñanza de la historia.³² Reconocer el valor didáctico del libro y justificar su uso osciló entre el deber ser del profesor y una estrategia de enseñanza que se domina en aras de una evaluación tradicional.

En secundaria ocurre algo similar. El profesor asume que la historia debe enseñarse sólo porque así lo señalan los programas y echa mano de la enseñanza tradicional: contestar cuestionarios

^{30/} *Ibid.*, pp. 4-5.

^{31/} *Ibid.*, pp. 6-7.

^{32/} *Ibid.*, pp. 8-9.

que vienen en el libro o los que ha elaborado el docente, hacer resúmenes de los temas, memorizar fechas y exposiciones verbalistas por parte de los alumnos. Entonces se confía en que el profesor puede enseñar y el alumno aprender historia a través de la línea del tiempo, la investigación y usando la televisión, porque el docente debe dar libertad a los alumnos para que sigan rutas de aprendizaje, tomar decisiones, explorar hipótesis y construir planteamientos a partir del descubrimiento en temas históricos.³³

En el libro de historia de México de tercero del subsistema de telesecundaria, se detectó la pertinencia de las orientaciones didácticas del texto, pues éste cuenta con mayor número de imágenes, menos contenidos, cuadros sinópticos, tablas de relación, espacios de reflexión, mapas, líneas del tiempo, dibujos alusivos a los temas, notas aclaratorias y referencias electrónicas en comparación con el libro de texto anterior a 2006.

A pesar de esta gama de estrategias, cuando se pide al alumno y al profesor que utilicen los *links* para llevar a cabo la consulta electrónica, ambos lamentan que su escuela no tenga una computadora, ni servicio de internet para completar la enseñanza de la historia. El profesor toma conciencia de que tampoco posee una formación sólida en historia: la idea de historia que tiene no es suficiente para comprender los recursos didácticos del libro de texto.³⁴

En este contexto, conocer, describir y comprender la composición del libro de este grado representó un reto. La profesora hizo una transcripción de los temas y secuencias que integran cada uno de los cinco bloques. Después, y a manera de ejercicio interpretati-

^{33/} R. Duarte, «La enseñanza y aprendizaje de la historia en educación básica», pp. 3-4.

^{34/} M. Ramírez, «Un acercamiento al libro de historia del tercer grado de Telesecundaria», pp. 3-5.

vo, se dio paso al análisis del bloque uno. Se detectaron seis tipos de historia: social, política, económica, cultural, material y de la vida cotidiana y una temporalidad lineal. Esta tipología se fundamentó desde la historia social anglosajona, con algunas limitantes al momento de comprender e interpretar esta vertiente historiográfica, pero da cuenta de que el profesor fue más allá de los textos de la antología y que incursionó en una bibliografía especializada.³⁵

BÚSQUEDA Y RECREACIÓN DE PROPUESTAS PARA ENSEÑAR HISTORIA

Enseñar historia en primaria es viable si se recurre a la historia local o microhistoria mexicana, impulsada por Luis González. Desde la perspectiva de lo pequeño es posible enseñar en la escuela los lazos de identidad. La historia local emana del contado de muchos años con la realidad social y de las evidencias históricas. El acercamiento del alumno a lo micro refuerza la percepción del tiempo, consolida valores culturales y sociales y favorece el aprendizaje concreto en los niños de primaria.³⁶

Para favorecer la enseñanza de la historia en primaria, el profesor debe abandonar la historia de bronce e incorporar la historia re-

^{35/} *Ibid.*, pp. 6-9. Si bien es cierto que la comprensión global de la sociedad debe hacerse desde diferentes ámbitos de lo social, como la política, la economía, los elementos materiales y de la vida cotidiana, estos ámbitos no deben interpretarse como tipos de historia o aspectos sociales divididos en estancos, sino como partes inherentes de lo social e interrelacionados entre sí, y sólo el acercamiento articulado puede dar cuenta de las permanencias y los cambios de lo social. La confusión interpretativa estriba en no diferenciar enfoques historiográficos con la historia, entendida ésta como el devenir histórico. E. Hobsbawm, *Sobre la historia*, pp. 84-104.

^{36/} L. García, «Valores históricos», p. 8.

gional e historia patria, pues estos enfoques facilitan la realización de actividades pedagógicas, como la indagación, la narración y la oralidad por parte de los alumnos; se incide también en el aprendizaje de nociones temporales para tratar la sucesión causal y las continuidades. Cuando se enseña desde lo micro, se tiene la posibilidad de tomar en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, sus experiencias personales y las relaciones con su pasado inmediato.

Si el profesor asume estos cambios con base en una formación sólida, la historia adquiere realmente un valor formativo. Enseñar historia rebasa la esfera del campo de la cultura general y transita a ser un factor que contribuye a la adquisición de valores éticos personales y de convivencia social, y a la afirmación consciente y madura de la identidad nacional, tal como sugiere el Programa de Estudios de sexto grado de 2008.³⁷

Una alumna profesora de primaria aseguró que tomar conciencia de los alcances de la práctica docente y tratar de responder a las exigencias de las innovaciones de las reformas educativas en primaria la llevó a varias reflexiones: enseñar historia requiere de un trabajo sistemático y permanente en el aula, así este conocimiento se convierte en un saber útil para la vida y las estrategias didácticas se recrean o crean en el aula. Sólo así se puede acabar con el desinterés y la escasa demostración del saber histórico por parte de los alumnos. Cuando el maestro ofrece a sus alumnos una historia crítica y constructiva, se coadyuva a la falta de respeto por los símbolos patrios y se deja de lado la historia aburrida.³⁸

^{37/} H. Sánchez, «La relevancia de la historia regional en los primeros años de la vida escolar. Retos y realidades que emanan de la enseñanza actual de la historia en el aula de educación primaria», pp. 4-5.

^{38/} Navarro, «Los juegos tradicionales como estrategia para el aprendizaje de la historia», p. 4.

Estas reflexiones encierran parte de la esencia normalista, esa que se aprende en los programas de formación docente, pero también introduce, como elemento esencial de esos saberes psicopedagógicos, el aspecto de la docencia que se aprende frente a grupo y la fe que tiene el maestro en sí mismo, en su capacidad renovadora frente al directísimo explícito del currículo escolar.

En este tenor, la profesora alumna señaló que la temática de los juegos correspondía al avance programático del curso de sexto grado. Lo que ella hizo después fue seleccionar un contenido de historia, efectuar la planeación, diseñar los objetivos y entregar el material didáctico a los educandos para la reelaboración de los siguientes juegos de mesa: serpientes y escaleras, memorama histórico, el gato histórico, la lotería histórica y el tendedero del arte.³⁹

Sintetizar la construcción de una unidad didáctica es fácil, pero llevarla a cabo significó el trabajo de dos semanas de sesiones, que rebasaron las horas indicadas para la clase de historia. Con el juego de escaleras y serpientes se fomentó la comprensión de la acción-reacción de los protagonistas de la historia, pero sin caer en explicaciones maniqueas de los acontecimientos históricos, recuperando el sentido pedagógico de la búsqueda de información histórica en los alumnos. Todos los estudiantes querían que su cartón de juego fuera el mejor, que sus preguntas de castigo fueran contestadas por el jugador de la forma más completa.⁴⁰

Con el memorama histórico, se favoreció la comparación, el razonamiento, el análisis y la comprensión histórica a través de imágenes y la narrativa. Si bien este recurso didáctico ya estaba elaborado, su uso después en clase reforzó una exposición oral por

^{39/} *Ibid.*, pp. 22-24.

^{40/} Con este juego se hicieron evidentes graves problemas de ortografía y sintaxis que tienen que ser remediados desde las clases de español. *Ibid.*, p. 28.

parte del profesor. En el gato histórico se reafirmaron conocimientos y el ordenamiento lógico y causal de los hechos históricos, pues los alumnos elaboraron el contenido de las fichas que cada participante tomó para tener derecho a colocar el «círculo» o la «equis» en el gato que se dibujó en el pizarrón. Por último, en la lotería histórica y en el tendedero del arte se estimuló la investigación, la conceptualización, los resúmenes, los cuadros sinópticos y la explicación causa-efecto y se ilustró la línea del tiempo, por lo tanto se incidió en el aprendizaje de la secuenciación y la ubicación temporal de un hecho histórico, respectivamente.⁴¹

Otro profesor de primaria aplicó el juego de serpientes y escaleras para enseñar historia en cuarto grado. La clase se organizó en tres momentos: la primera consistió en la lectura del contenido histórico; la segunda, en la escritura de preguntas en tarjetas; cada equipo entregó sus tarjetas al profesor para dar paso al juego. El jugador que caía en la cola de la serpiente, marcada con un signo de interrogación, tomó una tarjeta, pero tenía que dar una explicación histórica que tomara en cuenta la empatía y la toma de decisiones para comprender los conflictos y las luchas de poder de los personajes de la época. Los alumnos aprendieron historia de manera significativa, valoraron la narrativa e imágenes de su libro de texto y colaboraron entre sí; también aceptaron y respetaron las reglas del juego y se divertieron.⁴²

Si de estrategias se trataba, la visita a sitios históricos no podía faltar al momento de enseñar historia, pues es una de las actividades escolares que más gusta a los alumnos, pero que más estresa al profesor. Una profesora indicó que era pertinente acercarse a la

^{41/} *Ibid.*, pp. 29-30.

^{42/} J. Trejo, «El uso de los juegos de mesa como forma didáctica en la enseñanza de la historia», pp. 4-8.

enseñanza de la historia viva y vivida que dejó evidencias materiales, pues las obras arquitectónicas y escultóricas de tipo religioso de la localidad, como el convento de Guadalupe, casi siempre eran apreciadas y valoradas históricamente por el turista y no por el alumno. Además, el valor pedagógico de los sitios históricos quedaba en manos de los empleados del lugar y el maestro quedaba al margen de dicha actividad.

El recorrido a sitios históricos implica dos cosas: que el profesor conozca de manera amplia la historia que el niño va a observar, e incluso tocar, y que los alumnos tengan un conocimiento previo sobre el tema o periodo histórico. El aprendizaje está encaminado a que el alumno reconozca personajes, acciones y características específicas del lugar histórico; a que aproveche la información que da el guía y elabore preguntas y, sobre todo, una vez que ha concluido el recorrido, dé cuenta de los cambios cognitivos que alcanzó con esa actividad en el campo de lo histórico.⁴³

Enseñar historia significa también que el profesor tome en cuenta los cambios de la sociedad contemporánea, entre ellos el uso de la tecnología en la escuela. El alumno y el profesor se enfrentan a la sociedad de la información y del conocimiento con pocas herramientas y a veces se hace con desconocimiento del valor educativo y pedagógico que tiene la tecnología.

A pesar de esta situación, se está dando una resignificación de los contenidos históricos: los libros, la radio, la televisión y el internet son medios para enseñar historia, siempre y cuando el profesor se inserte en nuevos procesos de formación —nivelación, actualización, capacitación o superación profesional—, así el po-

^{43/} L. Alvarado, «El convento de Guadalupe, un lugar para el aprendizaje de la historia», pp. 2-3.

tencial de esos recursos no se diluye o se entiende su uso como el aprendizaje meramente instrumental.⁴⁴

LOS PRIMEROS RESULTADOS Y RETOS DEL DIPLOMADO

Las preguntas sobre el para qué y el por qué enseñamos historia en el aula llevó a los profesores alumnos del diplomado a comprender el valor del conocimiento histórico como uno de los saberes esenciales para la vida y para la formación de una nueva conciencia más plural, donde tiene cabida la historia viva y la historia del terruño, la historia de la gente menuda y de la vida cotidiana.

De igual manera, los profesores señalaron que algunas expectativas se cumplieron: como sujetos cognoscentes encontraron que los contenidos del diplomado fueron significativos, pues la reflexión epistemológica que se realizó de la historia como conocimiento y asignatura que se imparte en el aula ayudó a modificar la interpretación que se tenía sobre la función pedagógica de las estrategias didácticas. Éstas eran instrumentos para generar situaciones de aprendizaje en los alumnos, siempre y cuando el profesor tuviera gusto y amplio conocimiento sobre el tema.⁴⁵

Los profesores encontraron que las didácticas —como la línea del tiempo, la televisión, la visita a sitios históricos, el uso de mapas y novelas, los juegos de simulación, la historia a través de estudios

^{44/} C. Marín, «La enseñanza de la historia basada en el uso de la tecnología: un recurso didáctico», pp. 3-7.

^{45/} En la mayoría de los trabajos finales de los profesores, se reflexionó sobre el para qué de la enseñanza de la historia. Encuestas de veintitrés profesores sobre «Evaluación de fortalezas y debilidades del diplomado». Zacatecas, UPN-321, octubre 2009.

familiares o la apreciación del entorno—, que se trataron con base a textos especializados a lo largo del curso, no fueron una novedad en sí, pero el análisis sobre la fundamentación histórica y psicopedagógica de cada una de ellas fue pertinente, pues categorías como tiempo diacrónico y sincrónico, geohistoria, vida cotidiana, región, microhistoria e historia oral se comprendían parcialmente antes del diplomado.⁴⁶ Se llevaron consigo un nuevo sentido social de la historia y su enseñanza; su práctica docente estaría guiada por principios como formación de la conciencia y el pensamiento histórico, la identidad global, nacional y local y aprendizaje para la vida.

Así pues, en el espejo de Clío pueden aparecer otras historias para entretener nuevos imaginarios que no sólo remiten al «saber», sino también al «ser» y al «estar» cotidianos, en un mundo en permanente cambio social que se atreve a dejar permanencias. Por lo tanto, el profesor debe apropiarse de estos saberes e innovar su práctica docente.

El reto para el profesor es apropiarse de lo que ha escrito el especialista en historia e interpretar esos productos como un contenido histórico alternativo para enseñar, a lo que en términos curriculares se concreta en contenido escolar, en metodologías o estrategias de enseñanza y objetivos educativos, porque aún está vigente la consigna de Salazar Sotelo: «enseñar y aprender historia implica enfrentarse a acontecimientos, sucesos, hechos históricos, procesos de corta o larga duración, narrativas históricas o discursos explicativos, hazañas militares, biografías».⁴⁷

Si bien el diplomado fue una ventana para tomar conciencia de la importancia real que tiene la enseñanza de la historia en edu-

^{46/} *Idem.*

^{47/} J. Salazar, *Problemas de enseñanza aprendizaje de la historia. ¿... Y los maestros que enseñamos por historia?*, p. 67.

cación básica y de la necesidad que tiene el maestro de comprender la naturaleza del conocimiento histórico y la interdisciplinariedad de la investigación educativa y, desde allí, recrear, resignificar o proponer nuevas estrategias didácticas, los retos a vencer en un futuro inmediato son varios para las instancias convocantes y para los asesores:

- 1) Aún persiste la desarticulación entre maestros frente a grupo e investigadores en historia.
- 2) El especialista desconoce los materiales didácticos que utilizan los profesores en la escuela y las dificultades que enfrenta para enseñar historia. Por tanto, el *historiador enseñante* debe colaborar de manera más real con el maestro de educación básica en el proceso de enseñanza aprendizaje de la historia.
- 3) El diplomado como espacio educativo debe ser revalorado por los profesores alumnos potencialmente como instancia intermedia entre la formación inicial y la de posgrado, para romper con la visión cuantitativa que le otorga el sistema de Carrera Magisterial y evitar la deserción del profesor.
- 4) La planeación de los diplomados por parte de la SEC debe abandonar la lógica de la oferta educativa múltiple y guiarse por una nueva racionalidad que busque la sistematización, seguimiento y articulación de los diplomados con espacios educativos de posgrado.
- 5) Las condiciones labores y profesionales del asesor del diplomado deben ser favorables y a largo plazo para generar compromisos con el programa y la institución.

REFERENCIAS

- ACEVEDO S., Juana Iveth, «Exposición de motivos y expectativas del diplomado», Zacatecas, UPN-321, marzo 2009.
- ALVARADO ROJO, Laura Gabriela, «El convento de Guadalupe, un lugar para el aprendizaje de la historia», Zacatecas, UPN-321, octubre 2009.
- BALTAZAR LARA, Margarita, «Análisis de los contenidos del libro integrado de segundo grado de primaria», Zacatecas, UPN-321, octubre 2009.
- COLL, César, «Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio», en *Aula de Innovación educativa*, número 161, 2007, pp. 34-39.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel, *Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Nueva Imagen, 1993.
- Documento Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio 2008, México, Secretaría de Educación y Cultura, 2008.
- DUARTE CHÁVEZ, Raquel, «La enseñanza y aprendizaje de la historia en educación básica», Zacatecas, UPN-321, octubre 2009.
- , «Exposición de motivos y expectativas del diplomado», Zacatecas, UPN-321, marzo 2009.
- , *Evaluación de fortalezas y debilidades del diplomado*, Zacatecas, UPN-321, octubre 2009.
- GARCÍA DE SANTIAGO, Laura Elena, «Exposición de motivos y expectativas del diplomado», Zacatecas, UPN-321, marzo 2009.
- , «Valores históricos: una problemática en la enseñanza de la historia», Zacatecas, UPN-321, octubre 2009.

- Historia 1. Educación Básica, secundaria. Programa de Estudio 2006, México, SEP, 2007.
- HOBBSAWM, Eric, *Sobre la historia*, Barcelona, Crítica, 1998.
- LATAPI SARRE, Pablo, «¿Recuperar la esperanza? La investigación educativa entre pasado y futuro», conferencia de clausura, IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, Yucatán, noviembre 2007.
- LUNA DE LA ROSA, Christine Janet, «Análisis y comparación de los libros de historia sexto grado del Plan 1993 con los de la Reforma Integral 2009», Zacatecas, UPN-321, octubre 2009.
- MARCIAL BERNAL, Susana, «La importancia de los libros y materiales pedagógicos de historia en la escuela primaria», Zacatecas, UPN-321, octubre 2009.
- MARÍN ARAUJO, César Adrián, «La enseñanza de la historia basada en el uso de la tecnología: un recurso didáctico», Zacatecas, UPN-321, octubre 2009.
- NAVARRO VILLA, Mary Tere, «Los juegos tradicionales como estrategia para el aprendizaje de la historia», Zacatecas, UPN-321, octubre 2009.
- PERRENOUD, Philippe, *Construir competencias desde la escuela*, México, Alejandría, 2010.
- RAMÍREZ VAQUERA, Ma. de la Luz, «Exposición de motivos y expectativas del diplomado», Zacatecas, UPN-321, marzo 2009.
- , «Un acercamiento al libro de historia del tercer grado de Telesecundaria», Zacatecas, UPN-321, octubre 2009.
- RODRÍGUEZ GARCÍA, Israel, «Exposición de motivos y expectativas del diplomado», Zacatecas, UPN-321, marzo 2009.
- SALAZAR SOTELO, Julia, *Problemas de enseñanza aprendizaje de la historia ¿... Y los maestros que enseñamos por historia?*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 1999.

- SÁNCHEZ SALAS, Evelia, «Exposición de motivos y expectativas del diplomado», Zacatecas, UPN-321, marzo 2009.
- , «La construcción del pensamiento histórico en los alumnos de primer ciclo de educación primaria», Zacatecas, UPN-321, octubre de 2009.
- SÁNCHEZ SALAS, Héctor Enrique, «La relevancia de la historia regional en los primeros años de la vida escolar. Retos y realidades que emanan de la enseñanza actual de la historia en el aula de educación primaria», Zacatecas, UPN-321, octubre 2009.
- , «Exposición de motivos y expectativas del diplomado», Zacatecas, UPN-321, marzo 2009.
- TREJO CHÁVEZ, Jorge, «El uso de los juegos de mesa como forma didáctica en la enseñanza de la historia», Zacatecas, UPN-321, octubre 2009.
- VARELA VAQUERA, Ma. de Jesús, «Exposición de motivos y expectativas del diplomado», Zacatecas, UPN-321, marzo 2009.
- , «La enseñanza de la historia en educación básica y la crisis de identidad profesional», Zacatecas, UPN-321, octubre 2009.

Enseñar historia: reflexión y escritura de una didáctica renovada en educación básica en Zacatecas

María del Refugio Magallanes Delgado

La historia como materia de aprendizaje en el nivel básico ha dado pie a la reflexión de su problemática y a la elaboración y desarrollo de proyectos académicos encaminados a actualizar a los profesores frente a un grupo de la entidad, concretamente a través del diplomado «Enseñanza Aprendizaje de la Historia en Educación Básica». Los asistentes fueron evaluados; sus trabajos finales exponen dos procesos de apropiación: el de su formación inicial y el que se desarrolló en el diplomado.

Para renovar la enseñanza de la historia, desde preescolar hasta secundaria, los profesores alumnos volvieron la mirada al método utilizado para impartir la clase de historia y a las posibilidades didácticas analizadas en el diplomado —como el museo, la visita a los sitios históricos, las posibilidades del entorno, las fotos familiares, la entrevista, el juego y la dramatización—. Todo esto para enseñar a los niños el valor que tiene el presente en la comprensión del pasado y despertar el gusto por la historia escolar.

Estos dos objetivos permitieron a los profesores alumnos la comprensión de las continuidades y la resignificación de la identidad local y conciencia histórica de los educandos. La instrumentación de las estrategias rebasaron el qué y el cómo enseñar, incursionaron en el por qué y para qué enseñar historia, y se achicó la brecha entre el historiador profesional y el profesor frente a grupo.

Más allá de las discusiones y polémicas intermagisteriales que provocó la firma de la Alianza por la Calidad Educativa en mayo de 2008, para el subsecretario de Educación Básica, José Fernando González Sánchez, el siglo XXI planteaba cambios económicos, políticos, sociales y culturales que obligaban a la cúpula educativa a repensar el sentido de la educación, la escuela, la enseñanza y el aprendizaje.

Revisar los avances del Programa Nacional de Actualización Permanente (Pronap) de Maestros de Educación Básica en Servicio en 2008 representó la exposición de conflictos entre agremiados y la construcción de expectativas institucionales, evidenciando una de las debilidades estructurales del sistema educativo nacional: el carácter endogámico de la formación continua.

La existencia de una cultura de la superación profesional permanente por sí misma no era suficiente para coadyuvar las deficiencias de la formación inicial del magisterio. Se requería transformar la naturaleza institucional de esa cultura y emprender la búsqueda y articulación de nuevos enfoques psicopedagógicos e interdisciplinarios de corte universitario. Solamente así el magisterio del nivel básico tendría dominio y competencias pertinentes para la enseñanza de calidad.

En este contexto, de nueva cuenta la Universidad Pedagógica Nacional 321, Unidad Zacatecas, en coordinación con la Dirección General de Formación Continua para Maestros en Servicio, ofertó el diplomado «Enseñanza Aprendizaje de la Historia en Educación Básica»¹ en tres municipios de la entidad: Guadalupe, Fresnillo y Monte Escobedo. De esta manera, la universidad daba

¹ El diplomado en «Enseñanza Aprendizaje de la Historia» se propuso como objetivos centrales: «Brindar a los maestros competencias en el campo de la enseñanza aprendizaje de la historia, contribuir en la formación continua de los

cumplimiento al acuerdo de febrero de 2009: actualizar a ciento cincuenta profesores en el campo de la historia.²

LOS ACTORES DEL DIPLOMADO: UNA NECESIDAD FORMATIVA Y UNA EXPERIENCIA NUEVA

El viernes 26 octubre de 2009 inició en la Universidad Pedagógica 321, Unidad Zacatecas, la segunda generación del diplomado «Enseñanza Aprendizaje de la Historia en Educación Básica», con veintitrés profesores frente a grupo en la sede de Guadalupe.³ Esta vez doce alumnos eran de preescolar, seis de primaria y cinco de telesecundaria. Todos ellos tenían diferentes razones y motivos para cursar ese diplomado. El punto de convergencia fue el hecho de que el diplomado era un espacio formativo «extraño» e incluso «insólito» en la oferta educativa acostumbrada del Programa de Actualización y Formación.

El universo de profesores alumnos puede caracterizarse de la siguiente manera. Los profesores de preescolar se dividían en dos grupos: el maestro recién egresado y el de trayectoria magisterial

docentes y recuperar el interés y gusto por la historia. El plan curricular consideró tres módulos: las funciones sociales de la historia, estrategias didácticas de la historia y análisis curricular». Documento rector del diplomado «Enseñanza Aprendizaje de la Historia en Educación Básica», diciembre 2008.

² La primera convocatoria del diplomado tuvo lugar en Guadalupe, Pinos y Río Grande. Se actualizaron noventa profesores durante los meses de marzo a julio de 2009. En esta segunda convocatoria egresaron noventa y ocho profesores del diplomado.

³ La asesora, doctora María del Refugio Magallanes Delgado, tiene una formación inicial y de doctorado en historia. Desde 2001 ha participado en la actualización de profesores de educación básica a través de la modalidad del diplomado.

mayor a diez años. Ambos afirmaron que las aulas de preescolar eran el primer espacio formal en el que se enseñaba historia, pues se manejaban categorías simples como el «ahora» y el «antes» para explicar la relación entre el presente y el pasado a los niños, con base en los cambios de la vida cotidiana y el desarrollo infantil. Además, la celebración de gran parte de las fechas cívicas que versa en acontecimientos y personajes de la historia nacional dan pie a la elaboración y desarrollo de secuencias didácticas, que se llevan a cabo en varios días a lo largo del ciclo escolar.

Respecto al nivel primario, únicamente un maestro de primaria tenía veinticinco años de servicio. Su experiencia escolar está marcada por cientos de alumnos a los que ha enseñado desde primero hasta sexto cada una de las asignaturas del currículo y lidiar con las tensiones y conflictos que enfrenta el directivo. Dos de mis profesores alumnos se estrenaron ese año como docentes, aún era azarosa su situación laboral, pero ya tenían conocimiento de la lógica magisterial: asistir a cursos de actualización para instrumentalizar las continuas reformas educativas de educación básica e inscribirse en la formación de posgrado de programas flexibles que ofertan las universidades privadas (sobre todo el campus de la Universidad de Tamaulipas), pues no podían aspirar —por su novatez— a la beca comisión que ofrece el sistema.

Estas alumnas estaban convencidas de que la formación inicial adquirida en la Escuela Normal «Manuel Ávila Camacho» de la entidad no cubría sus expectativas profesionalizantes, ni era la respuesta a las demandas del nuevo mercado laboral. Tampoco podían negar, que a pesar de su gusto por la historia, desconocían la naturaleza de esta disciplina, y que el aprendizaje de la historia y su enseñanza que se cursó en dos seminarios en la Normal se volvió tan «práctica» que se acudió a las aulas sin el referente epistemológico adecuado. Sus maestros consideraron que se aprendía a enseñar en-

señando. Por otra parte, la reflexión y el conocimiento teórico para enseñar historia tampoco eran asunto del posgrado que cursaban.

Dos de mis otras tres profesoras alumnas participaban en el Programa de Educación Especial desde varios años atrás. Sus alumnos de primaria y secundaria eran los estudiantes con coeficiente intelectual lento o avanzado. Su función docente no era concreta: un día debían enseñar matemáticas, otro español o quizá historia; la planeación de su clase con facilidad era interrumpida o modificada sin previo aviso por los otros profesores o el directivo y su participación docente era remedial. No obstante, gozaban de la autonomía para diseñar y desarrollar una clase de historia. Entre sus pares, sobre todo para los directivos, la historia era una buena actividad cultural para los niños y adolescentes de educación básica.

Mi última maestra de nivel primario enfrentaba cada semana el ir y venir a una escuela rural de Monte Escobedo, Zacatecas. Este recorrido le tomaba en promedio seis horas de trayecto. Una década de experiencia docente no cambió su práctica al momento de enseñar historia: preguntas y respuestas, resúmenes y aprendizaje memorístico de los contenidos del libro de texto eran la rutina de cada clase. El aburrimiento y el desencanto de los alumnos no eran una novedad.

Algo tenía que hacer para aprender a enseñar historia, para que el aprendizaje de esa retahíla de nombres y fechas que aparece en los libros de texto de tercer a sexto año fuera significativo. Cursar el diplomado representó una alternativa para renovar la didáctica e incursionar por primera vez en un espacio educativo diferente al de la intervención educativa. Estar de nueva cuenta en la universidad provocó inquietud. Afortunadamente, el miedo y el sobresalto de ser profesor alumno era compartida.

Al momento de socializar los motivos que cada uno de los Profesores alumnos tuvo para inscribirse al diplomado, salió a co-

lación el temor que generó entrar a un espacio escolar desconocido. El imaginario que poseían los profesores novatos en el campo de la actualización y profesionalización sobre la universidad se fundamentaba en la comparación con la cultura normalista.

Ser alumno de uno de los programas académicos universitarios era un privilegio, otorgaba estatus y pertenencia, la institución poseía más calidad educativa y mayor rigor formativo. Todo esto en conjunto representaba nada más y nada menos que poner a prueba su identidad normalista y comprobar si la brecha entre normalista y universitarios era tan profunda e insalvable al grado de hacer incompatible las dos culturas escolares.

Los profesores de telesecundaria procedían de la licenciatura en derecho, economía e ingeniería, pero con la ventaja de poseer o cursar un posgrado en educación en ese momento tanto de universidades públicas como privadas —en este caso la Universidad Autónoma de Zacatecas y la Universidad de Tampico, aunque titularse fuera un asunto difícil, tanto por la calidad de la asesoría como por los costos en la institución privada—. El vacío formativo del posgrado se compensaba con una larga experiencia en el subsistema, en el cual asistir a cursos de cuarenta horas a «diestra y siniestra» se reflejaba en la asombrosa cifra de cerca doscientos cursos, que muy poco incidieron en la práctica docente.

Acudir a los cursos era una rutina, una más de las actividades escolares, la parte seudoadministrativa y pedagógica de la cultura escolar. Así, enseñar historia se volvió complejo. Los ajustes que se dieron en el mapa curricular de educación básica en aras de la Reforma Educativa Integral de 2009, la naturaleza didáctica del subsistema y ser profesor multigrado agudizaron dicha situación.

ENSEÑAR HISTORIA:

UNA DIDÁCTICA RENOVADA EN EDUCACIÓN BÁSICA

En este contexto, el *Plan de Estudios de Educación Básica 2009* confirmaba que, pese a todo, «los agentes fundamentales de la intervención educativa eran los maestros; ellos figuraban en la cultura institucional educativa como verdaderos agentes del desarrollo curricular». ⁴ Esta reivindicación de la función social del profesor no surgió de un afán meramente discursivo.

Lo anterior se fundamentaba en las relaciones jerárquicas, piramidales y anquilosadas que moldean el sistema educativo. A los profesores les correspondía participar en propuestas de formación inicial, actualización y desarrollo profesional, para realizar su práctica docente de manera efectiva, aplicar con éxito los nuevos programas en el aula y atender a los requerimientos educativos que la diversidad de la población escolar demandaba.

Para renovar la enseñanza de la historia, desde preescolar hasta secundaria, los profesores alumnos volvieron la mirada a su práctica docente, al método utilizado para impartir la clase de historia y a las posibilidades didácticas analizadas en el diplomado como el museo, la visita a los sitios históricos, las posibilidades del entorno, las fotos familiares, la entrevista, el juego y la dramatización. Estas didácticas son practicadas en la enseñanza de los niños y así ellos podrán valorar el presente y discernir en cómo éste permite comprender el pasado, despertando el gusto por la historia escolar. ⁵

^{4/} El *Plan y Programas de Estudio de 2009*, pp. 34-35.

^{5/} Los docentes deben revisar su práctica docente para establecer una crítica razonada a las propuestas emitidas por las autoridades educativas: cuestio-

La teorización e instrumentalización de estas estrategias, en el campo de la didáctica de las ciencias sociales y de la historia en particular, no era una novedad. Tampoco era una situación inédita en los Planes y Programas de Educación Básica de 2009. Desde los años setenta del siglo xx, la investigación en torno a la didáctica de las ciencias sociales, en algunos países europeos, enfatizaba la complejidad de la enseñanza de la historia por el alto nivel de abstracción de sus categorías analíticas, la dificultad que entraña que el alumno comprenda los conceptos cronológicos, históricos, socio-políticos, la manera de introducir las fuentes históricas y las operaciones historiográficas en el salón de clases.⁶

En el *Plan y Programas de Estudio* de 2009 se estableció que:

La enseñanza de la historia en la educación básica busca el desarrollo de nociones y habilidades para la comprensión de sucesos y procesos históricos en la localidad, la entidad, el país y el mundo; la interrelación entre los seres humanos y su ambiente a través del

nar los paradigmas de enseñanza y los planes y programas, los materiales, las estrategias didácticas, la estructura de su disciplina. J. Salazar. *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia. ¿... Y los maestros que enseñamos por historia?* Tal crítica, dirigida a toda práctica y a las determinaciones curriculares y normativas vigentes, deberá nacer de una nueva y constante actualización docente para enseñar la disciplina histórica desde el enfoque de la historia social de la educación, lo cual posibilitará la elaboración de propuestas didácticas útiles y alternativas a las problemáticas del proceso enseñanza aprendizaje en conjunto con las prácticas desarrolladas en las escuelas de nivel básico. M. Aguirre. *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos.* La escuela es una construcción social, producto de una historia institucional y de una historia social, donde confluyen las dimensiones de la vida cotidiana. A. Heller, *Sociología de la vida cotidiana*, pp. 227-237. Es en la escuela donde los hombres se apropian de usos, prácticas y concepciones generadas del pasado. J. Espeleta y E. Rockwell, «Escuela y clases subalternas», p. 79.

¹⁶⁰ V. Lerner, *Los niños, los adolescentes y el aprendizaje de la historia*, pp. 11-21.

tiempo; la generación de habilidades para el manejo de información histórica; el fomento de valores y actitudes para el respeto y cuidado del patrimonio cultural y que los alumnos se perciban como protagonistas de la historia, desarrollen su identidad nacional y se formen una conciencia responsable en su participación como miembros de una sociedad.⁷

La enseñanza de la historia formativa debe transitar de una historia factual a una historia explicativa, que privilegie la reflexión crítica y las interrelaciones en los acontecimientos. Desde esta perspectiva, la historia contribuye a la adquisición y fortalecimiento de valores y a la afirmación de la identidad nacional en los alumnos. Además, aporta conocimiento histórico que permite entender y analizar el presente, así como planear el futuro.

De igual manera, se estructuran en los programas de preescolar, primaria y secundaria tres competencias: comprensión del tiempo y el espacio histórico, manejo de información histórica y formación de una conciencia histórica para la convivencia. En cuanto al uso de los recursos didácticos, destacan las líneas del tiempo y los esquemas cronológicos, las imágenes, las fuentes escritas y orales, los mapas, las gráficas y las estadísticas, los esquemas, el uso de las tecnologías de la informática y la comunicación, los museos y los sitios y monumentos históricos.⁸ Esta enunciación está acompañada de las exigencias formativas deseables del profesor para estimular el abandono de las prácticas tradicionales.

En la enseñanza de la historia se aspira al análisis y la comprensión histórica, sin abusar de la exposición, el dictado, la copia

¹⁷¹ El *Plan y Programas de Estudio* de 2009, pp. 150-151.

¹⁸¹ *Ibid.*, pp. 159-164.

fiel de textos y la memorización pasiva. Por lo tanto, el profesor, en su calidad de mediador entre conocimiento y receptor de la acción pedagógica, necesita despertar el interés por la historia a los alumnos mediante situaciones estimulantes, sin olvidar los propósitos de la asignatura. También se requiere elegir las estrategias y los materiales didácticos acordes con el contexto sociocultural; recuperar las ideas previas de los alumnos para incidir en la afirmación, la corrección o la profundización de las mismas; promover el desarrollo de actitudes y valores que fomenten la convivencia democrática e intercultural en el aula y la escuela mediante la práctica cotidiana de los valores de solidaridad, respeto, responsabilidad, diálogo y tolerancia, entre otros.⁹ En síntesis, el profesor requiere del dominio y manejo de contenidos históricos y la didáctica para la enseñanza de la historia. Convertir el saber científico en saber enseñado, en conocimiento escolar.

En este tenor, el campo formativo de «exploración y conocimiento del mundo» de preescolar está orientado para que el niño aprenda su cultura familiar como parte de la cultura general. Conocer y comparar costumbres, reconocer rasgos comunes y diferentes entre culturas y el interés por la vida cotidiana van acompañados de un «ahora» y un «después», del presente y el pasado, de los cambios que provoca el tiempo en las personas y las cosas que los rodean. Ropa, fotografías y juguetes son parte esencial del espacio escolar; su presencia y manipulación provocan el diálogo y el relato, generan la «otra historia, la que no está documentada, la que se rescata con historia oral, tal como señala Galván Lafarga, con esas preguntas y respuestas que surgen de la curiosidad innata de los niños.¹⁰

⁹ Ibid., p. 165.

¹⁰ Y. Torres, «Preescolar: primer espacio de la enseñanza formal de la historia en educación básica. La historia viva y cotidiana», pp. 3-6.

Que un niño vea crecer un árbol provoca sorpresa, pero hacer un árbol genealógico ilustrado, con fotografías de la familia, en el salón de clase de tercero, es detener el tiempo para comprender la marcha de la vida cotidiana, para ver cómo muta la cultura. Esta situación didáctica tiene como centro a la familia, se refuerza con la exposición grupal y la comparación, con la representación del niño en un dibujo y la familia con plastilina, y con la escritura de experiencias relevantes en la vida del niño por parte de los padres.¹¹

Si bien recordar ese pasado inmediato estrechó los lazos afectivos entre niños y papás, la profesora articuló este aspecto de la psicología con uno de los planteamientos de Pluckrose: «el niño es capaz de relacionar el pasado con su propia posición personal en el tiempo» y con Sánchez Quintanar: «pensar históricamente».¹²

Cuando los pedagogos e historiadores reclaman que el profesor sea creativo y diseñe situaciones didácticas, saben que eso es posible. En un salón de segundo de preescolar, la observación de las fotografías familiares fue interrumpida por una voz infantil: ¿por qué en mi casa nada más hay álbum de fotos?, ¿por qué no hay de zapatos, casas o ropa? Fue el detonador para planear «El álbum de la ropa» e investigar sobre la historia de la ropa; disfrazarse con la ropa de «antes» y la de «ahora»; de confeccionar ropa con trozos de tela de texturas y colores diferentes; para recortar fotos de hombres y mujeres, de adultos y niños; para observar peinados, zapatos, guantes, sombreros, carteras, bolsos; para ver películas que muestren cambios significativos en la vestimenta y para intentar la lectura del pie de foto.¹³

¹¹ R. Ornelas, «El juego como herramienta facilitadora para enseñar historia en educación preescolar».

¹² A. González, «Mi familia: una forma de adentrarnos en la historia», pp. 3-5.

¹³ A. Ramírez, «El álbum de la ropa», pp. 4-5.

Después de todas estas secuencias didácticas, el grupo estaba preparado para hacer «El álbum de la ropa». Todas estas actividades otorgaron sentido a otra propuesta de Pluckrose: «La utilización del pasado inmediato y personal proporciona una cierta idea de la importancia de las raíces que cada individuo tiene en la comunidad local, nacional e internacional. Al mismo tiempo que denota algo de la continuidad de la raza humana».¹⁴

Para una maestra de tercer año de primaria, la didáctica para enseñar historia, que versa sobre la lección que lee el niño por instrucción del profesor y el cuestionario que se responde, se debe a que el profesor nunca más reflexiona sobre lo que se puede hacer para enseñar de otra manera. «Su práctica docente se basa solamente en el libro y en lo que cree que son sus saberes». Interesar al alumno en el estudio de la historia con base en evidencias o signos de la vida cotidiana provocó apropiarse de lo que dice Noel Luc: «reconocer las posibilidades históricas del medio».¹⁵

Las evidencias materiales de la hacienda de Sierra Hermosa, ubicada en el municipio de Villa de Cos, Zacatecas, merecían ser observadas de manera global. Conocer el entorno significó la elaboración de una entrevista, de la búsqueda de documentos que informaran sobre la hacienda y la visita al sitio histórico.

El encuentro con la otra historia tomó una semana. Con estas actividades se confirma lo dicho por Salazar Sotelo: «el objetivo de la enseñanza de la historia es que el alumno realmente aprenda historia» y por Sánchez Quintanar: «el alumno debe pensar históricamente y ser participe de su identidad, de su conciencia histórica y de la toma de decisiones dentro de la sociedad que le tocó vivir».¹⁶

^{14/} *Ibid.*, p. 8.

^{15/} C. Parra, «Las posibilidades históricas del medio: una estrategia de la historia viva y vivida», pp. 4-6.

^{16/} *Ibid.*, p. 7.

El escenario para enseñar historia fue el salón de sexto grado. Los niños representaron, con base en los juegos de simulación, un momento histórico de la Independencia y Revolución de México. Los equipos complementaron esta actividad con el juego «Adivina quién» con los personajes dramatizados, con la máquina del tiempo y un desfile de modas. Se acercaba una evaluación del tercer bimestre. La prueba de historia y educación artística se aplicó desde el enfoque de la transversalidad: los niños compusieron una canción con los temas históricos vistos. El aprendizaje de los contenidos históricos de ese bloque se cumplió, se estimuló la creatividad de los niños y fue posible la enseñanza transversal.¹⁷

En nivel secundaria, «a la mayoría de los estudiantes adolescentes, los nombres de personajes, fechas, siglos y procesos les parecen pesados, yo diría hasta abrumadores».¹⁸ Algo que realmente motiva a los alumnos son las visitas a los sitios históricos, ya que el salir del entorno escolar, del municipio o del estado siempre resulta una actividad bastante agradable.¹⁹ El alumno de la secundaria técnica o de la telesecundaria se aburre en la clase de historia. Acudir a la mina de «El Edén» y al Museo de «El Ferrocarril» fue una actividad pedagógica planeada en secuencias didácticas para este sector estudiantil.

Investigar en fuentes documentales y orales siempre arroja resultados significativos. En esta primera fase se generan los conocimientos previos para que la visita a los sitios históricos realmente permita el aprendizaje de un contenido histórico y de la historia.

^{17/} M. Parra, «El juego: una estrategia en la enseñanza de la historia», pp. 4-8.

^{18/} E. Jasso, «La visita a sitios históricos como estrategia didáctica para la enseñanza de la historia en tercer grado de telesecundaria», pp. 4-7.

^{19/} M. Hernández, «Museo del Ferrocarril: la historia del municipio de Cañitas de Felipe Pescador en el estado de Zacatecas», p. 5.

La lectura de la sesión número treinta y cuatro, llamada «Crecemos y crecemos», que pertenece a la secuencia titulada «Y se hizo la prosperidad», del libro de tercer grado de telesecundaria, alude a la época colonial como un espacio histórico próspero y lleno de recursos, sobre todo en cuanto a metales preciosos se refiere. Éste fue el primer referente para ir a la mina.²⁰ Se establecieron objetivos en torno a la importancia del pensamiento histórico y la historia viva.

Para ir al museo, los alumnos de primero procedieron a la localización de las personas grandes, solicitar una plática sobre lo que ellos vivieron y vieron en tiempos pasados; los alumnos conocieron la historia social de personajes comunes y corrientes que no figuran en los libros de historia. La entrega del cuestionario de seis preguntas cerró esta actividad didáctica. Si bien no hubo reflexión personal sobre la visita, únicamente transcripción de la información que ofreció la encargada del museo, los niños conocieron algunos objetos de la vida cotidiana de años atrás.²¹

COMENTARIOS FINALES

La instrumentalización de las estrategias didácticas rebasaron el qué y el cómo enseñar, incursionaron en el por qué y para qué enseñar historia, y se achicó la brecha entre el historiador profesional y el profesor frente a grupo. El cruce teórico psicopedagógico del constructivismo con el acercamiento teórico de las didácticas para enseñar historia potenciaron la creatividad de los profesores y despertaron el gusto por la historia.

²⁰/ E. Jasso, *op. cit.*, pp. 6-9.

²¹/ M. Hernández, *op. cit.*, p. 6.

El profesor requiere del dominio y el manejo de contenidos históricos y la didáctica para la enseñanza de la historia, y así convertir el saber científico en saber enseñado, en conocimiento escolar. Los saberes docentes se enriquecieron por la apropiación de su realidad en dos escenarios escolares: su salón de clase y el aula de la universidad.

Aún prevalece en la historia escolar contemporánea la visión romántica de finales del siglo XIX, es decir, forjar el sentimiento de identidad nacional. Esta condición formativa de la historia se ha complejizado todavía más: es una herramienta cultural y didáctica para entender el presente en relación con el pasado y fomentar la convivencia humana, estimulando la investigación histórica desde edades muy tempranas.

Los retos del programa del diplomado son varios: carece de un plan de seguimiento de egresados, la participación de los asesores no es continua en el programa, la Universidad Pedagógica 321 no cuenta con una especialidad en historia y está ausente en el actual Programa de Maestría en Educación Básica un eje formativo en el campo de la historia. La deserción de los profesores alumnos es significativa a pesar de que fueron becados con el cien por ciento del curso y se les dotó de la antología correspondiente. El eje articulador de la actualización y formación docente aún es el curso de cuarenta horas.

La formación de competencias exige una pequeña revolución cultural para pasar de una lógica de la enseñanza a una lógica de la capacitación (*coaching*), basada en un postulado bastante simple: las competencias se crean frente a situaciones que son complejas desde el principio. Crear competencias desde la escuela exige tiempo y paciencia. Dicho enfoque supone el surgimiento de un nuevo tipo de profesionalidad, de identidad, de formación en el trabajo docente.

REFERENCIAS

- AGUIRRE LORA, María Esther, *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*, México, CESU, Universidad Nacional Autónoma de México, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Documento rector del diplomado «Enseñanza Aprendizaje de la Historia en Educación Básica», Zacatecas, UPN-321, diciembre 2008.
- ESPELETA, Justa y Elsie Rockwell, «Escuela y clases subalternas», en *Cuadernos Políticos*, número 37, México, Era, 1983, pp. 70-80.
- GONZÁLEZ SÁNCHEZ, Anahí Cecilia, «Mi familia: una forma de adentrarnos en la historia», Zacatecas, UPN-321, 2010.
- HELLER, Agnes, *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península, 1987.
- HERNÁNDEZ TELLEZ, Ma. de la Luz, «Museo del Ferrocarril: la historia del municipio de Cañitas de Felipe Pescador en el estado de Zacatecas», Zacatecas, UPN-321, 2010.
- JASSO CARRILLO, Esperanza, «La visita a sitios históricos como estrategia didáctica para la enseñanza de la historia en tercer grado de telesecundaria», Zacatecas, UPN-321, 2010.
- LERNER, Victoria, *Los niños, los adolescentes y el aprendizaje de la historia*, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano AC, 1997.
- ORNELAS PARRA, Rocío Maribel, «El juego como herramienta facilitadora para enseñar historia en educación preescolar», Zacatecas, UPN-321, 2010.
- PARRA CUETO, Cindy Elizabeth, «Las posibilidades históricas del medio: una estrategia de la historia viva y vivida», Zacatecas, UPN-321, 2010.

- _____, «El juego: una estrategia en la enseñanza de la historia», Zacatecas, UPN-321, 2010.
- Plan de Educación Básica 2009*, México, SEP, 2009.
- PRATS, Joaquín, *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*, Madrid, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, 2001.
- RAMÍREZ CAMPOS, Azucena, «El álbum de la ropa», Zacatecas, UPN-321, 2010.
- SALAZAR SOTELO, Julia, *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia. ¿... Y los maestros que enseñamos por historia?*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 1999.
- TORRES HERNÁNDEZ, Yolanda, «Preescolar: primer espacio de la enseñanza formal de la historia en educación básica. La historia viva y cotidiana», Zacatecas, UPN-321, 2010.

En el momento actual, en el que existe un embate a las ciencias sociales y a las humanidades, es fundamental propiciar la investigación teórico-metodológica en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de la historia para *hacer voz* y demostrar que nuestra función social, como decía don Edmundo O’Gorman: «la de ser vigías que alertan la conciencia», se cumple desde el ámbito en el que nos desempeñamos. Por ello, precisamente, celebro la publicación del material que tenemos la fortuna de tener en nuestras manos. Fruto del trabajo de dos investigadores comprometidos, este libro resulta ser un homenaje —no explícito pero sí a la altura— de la doctora Andrea Sánchez Quintanar, una de las más reconocidas pioneras en el campo de la didáctica de la historia.

Edad Contemporánea

1790 1800

▶ Revolución Francesa
1789

▶ Napoleón emperador
1804



ISBN: 978-607-9087-10-4



9 1786079 1087104