

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
"Francisco García Salinas"
UNIDAD ACADÉMICA DOCENCIA SUPERIOR
**MAESTRÍA EN EDUCACION Y DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE**

TESIS

CONOCIMIENTO CONCEPTUAL SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: DE LA PRESCRIPCIÓN A LA VIVENCIA EDUCATIVA. CASO: CUARTO GRADO DE PRIMARIA, ZACATECAS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
**MAESTRO EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO
PROFESIONAL DOCENTE**

PRESENTA:

Lic. Ismael de Jesús Altamirano Torres

Directora:

Dra. María del Refugio Magallanes Delgado

Codirectora:

Dra. Laura Rangel Bernal

Zacatecas, Zac. 15 de junio del 2024

RESUMEN

En México, la investigación de la enseñanza de la Historia es un campo del conocimiento consolidado, interdisciplinario y abierto al análisis de la singularidad epistémica y práctica. Con una metodología documental se hizo la revisión de elementos clave de este campo, la selección de propósitos del plan y programa de Historia de cuarto grado, para articular la descripción del conocimiento conceptual que poseen docentes de una escuela primaria de la ciudad de Zacatecas sobre la Historia como disciplina y asignatura que prescribe fines formativos, metodología y estrategias que favorecen el aprendizaje del contenido histórico. El procesamiento e interpretación de datos de la entrevista aplicada al profesorado, muestra que el conocimiento conceptual sobre la Historia y la asignatura es una fase de la experiencia educativa y como tal, es un referente útil para elegir o diseñar estrategias para enseñar.

Palabras clave:

Historia, Enseñanza de la Historia, Pensamiento histórico, Didáctica de la Historia, Experiencia educativa.

AGRADECIMIENTO

Agradezco al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCyT) que me haya otorgado la Beca Nacional para estudiantes de posgrado de agosto de 2021 a julio de 2023 (Convocatoria 2021-B) para realizar mis estudios en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, programa adscrito a la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas "*Francisco García Salinas*".

AGRADECIMIENTOS PERSONALES

Quiero agradecer a mi directora de investigación por la enorme paciencia, el apoyo y la guía dentro de esta experiencia investigativa, sin su apoyo firme, no hubiera avanzado lo suficiente para estar aquí. Por último y no menos importante, agradezco el amor y el apoyo de mi esposa, de Bruno y mis padres, a quienes les debo todo y siempre un poco más.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I.	21
EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA COMO CAMPO DE CONOCIMIENTO EN MÉXICO	21
1.1 La enseñanza de la Historia: reflexiones teóricas de un campo	22
1.1.1 Conceptualización de la enseñanza de la Historia en México	22
1.1.2 REDDIEH: espacio de diálogo para la acción	26
1.2 Problemáticas en la enseñanza y aprendizaje de la Historia en la primaria	31
1.2.1 La enseñanza escolar de la Historia	31
1.2.2 Docencia de la Historia escolar	34
1.3 Propósitos formativos de la Historia escolar en el nivel primaria	37
1.3.1 Formar ciudadanas y ciudadanos para la vida democrática	38
CAPÍTULO II	41
ENCUADRE PRESCRIPTIVO DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN CUARTO GRADO DE PRIMARIA	41
2.1 Estudio del pasado en el currículo escolar	42
2.1.1 El pasado como conocimiento vital	42
2.1.2 La unión del presente con el pasado: pensar históricamente	45
2.1.3 El pasado como herramienta conceptual	48
2.2 La didáctica en la enseñanza de la Historia: debate inconcluso	49

2.2.1 Medidores y recursos didácticos en la enseñanza de la Historia ..	51
2.2.2 Fragmentación y especialización de la didáctica.....	54
2.3 Estrategias para enseñar Historia en primaria	56
2.3.1 Ruptura de paradigmas didácticos	57
2.3.2 Intencionalidad de la didáctica prescriptiva	59
2.3.3 La pregunta, las fuentes materiales y los recursos digitales	63
CAPÍTULO III.....	66
EXPLORACIÓN A LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA HISTORIA ESCOLAR EN	
CUARTO GRADO, PRIMARIA “FRANCISCO VILLA”	66
3.1 Explorar la experiencia docente	67
3.1.1 Lo educativo como vivencia	67
3. 2 Descripciones de los contextos de la primaria “Francisco Villa”	70
3.2.1 Acercamiento al espacio estatal	70
3.2.2 La escuela primaria “Francisco Villa”	72
3.2.3 Enseñar Historia en cuarto grado: la ruta prescriptiva	75
3.2.3.1 Estrategias metodológicas y didácticas: el direccionamiento en	
Historia	79
3.2.3.2 La pregunta detonadora.....	81
3.2.3.3 Línea del tiempo, mapas y recursos digitales	82
3.3 El profesorado de cuarto grado, plantel “Francisco Villa”	86
3.3.1 La profesión docente: ejecución y reflexión	87

3.3.1.2 Formación del profesorado de cuarto grado de la “Francisco Villa”	88
3.3.2 Experiencia pedagógica en cuarto grado	90
3.3.2.1 Aprendizajes esperados: un logro parcial	92
3.3.2.2 Percepciones sobre la enseñanza de la Historia, sus contenidos y estrategias	93
CONCLUSIONES	102
REFERENCIAS	108
ANEXOS	119

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Propósitos formativos de la materia de Historia en Primaria, 2017	77
Tabla 2. Eje temático y aprendizajes esperados en la materia de Historia	78
Tabla 4. Trayectoria docente y conocimiento sobre Historia.....	88
Tabla 5. Experiencia pedagógica en cuarto grado.....	91
Tabla 6. Estrategias, contenidos, dominios y problemáticas en la enseñanza de la Historia	94

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Relación y claves de informantes.....	119
Anexo B. Formato de entrevista: "Experiencias docentes sobre la didáctica en la enseñanza-aprendizaje de la Historia en cuarto grado en Zacatecas"	120
Anexo C. Solicitud para ingresar a escuela primaria para desarrollar la investigación	122
Anexo D. Formato de entrevista abierta y presencial.....	123
Anexo E. Carta de consentimiento informado que se remitió a directivo de la primaria "Francisco Villa"	124

ACRÓNIMOS

SEP	Secretaría de Educación Pública
IZCEZ	Instituto de Investigaciones Culturales del Estado de Zacatecas
INEGI	Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Información
UAQ	Universidad Autónoma de Querétaro
UAZ	Universidad Autónoma de Zacatecas
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
REDDIEH	Red de Especialistas en Difusión, Docencia e Investigación en Enseñanza de la Historia
RENALIHCA	Red Nacional de Licenciaturas en Historia y Cuerpos Académicos

INTRODUCCIÓN

En México, la creación de la Red Nacional de Licenciaturas en Historia y sus Cuerpos Académicos (RENALIHCA), que inició sus trabajos en el año 2003 con la finalidad de analizar los planes y programas de las licenciaturas en Historia y la Red de Especialistas en Docencia, Difusión, Investigación y Enseñanza de la Historia (REDDIEH)¹ que en el 2010 se constituyó como tal, contribuyeron a la revisión de las problemáticas en el campo de la formación de historiadoras e historiadores y la enseñanza y aprendizaje de la Historia escolar² en nivel básico (preescolar, primaria, secundaria y bachillerato) y superior (licenciatura y posgrado).

Los estudios de estas redes, principalmente de la REDDIEH, muestran desde la óptica de las y los profesores enseñantes de la Historia, con o sin formación en la disciplina histórica, que en cada grado escolar, el proceso de enseñanza y aprendizaje de los contenidos de la asignatura de Historia es un desafío debido a la naturaleza epistémica de esta área del conocimiento, a la densidad temática de los libros de texto, a la singularidad de su didáctica y a la función formativa de la Historia en los planes de estudio, principalmente del desarrollo del pensamiento y conciencia histórica como competencias para situar a las y los educandos como parte del devenir histórico, entre otros.

Por otro lado, en planes y programas posteriores a la Reforma educativa de 2017, en la educación primaria, concretamente a partir de tercer grado, se colocó a

¹ Sitio de REDDIEH <https://reddiehistoria.wixsite.com/misitio>

² En esta investigación se usa Historia e Historia escolar con mayúscula para hacer énfasis a la disciplina como a la asignatura. No hay una connotación historiográfica.

las y los estudiantes frente a las asignaturas de Historia estatal; y en cuarto, quinto y sexto grado a la Historia de México e Historia universal. En el Modelo educativo *Aprendizajes clave para la educación integral* se señala que el aprendizaje de la Historia en la educación básica es: *“una fuente de conocimiento y de formación para que los alumnos aprendan a aprender y a convivir con los saberes que proporciona a partir del pensamiento crítico, el análisis de fuentes y de promover valores que fortalezcan su identidad”* (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2017, p. 383).

En este modelo, los propósitos generales de esta asignatura eran que las y los estudiantes de nivel primaria entendieran la importancia de aprender Historia, de ubicar en tiempo y espacio los procesos más importantes de la Historia mexicana y mundial; de relacionar el presente con acontecimientos de su pasado; de comprender las causas y consecuencias de los procesos históricos que les permitan argumentar a partir del uso de fuentes, y finalmente, el de reconocer que su identidad se fortalece al valorar su patrimonio cultural y natural (SEP, 2017).

Ahora bien, a partir de las investigaciones existentes en la REDDIEH, se sabe que la problemática en la enseñanza de esta asignatura escolar en nivel básico es compleja. En términos generales, una de las dificultades que acaecen a la enseñanza de la Historia en México tiene su punto de partida en la formación inicial docente, en donde se advierte que, a pesar de que los contenidos relacionados a la formación histórica han fortalecido varias áreas de este campo del conocimiento, así como su didáctica, en la práctica, aún se promueve una educación histórica memorística que impacta negativamente en la comprensión del pasado, en los propósitos formativos y en la función social de la Historia.

Esta situación a nivel local también existe y se asemeja mucho a la vivencia de aula expuesta por Ballesteros (2019), en cuanto a que, enseñar Historia se ha vuelto una transmisión de temas rutinarios en los que hay que memorizar datos por repetición constante; este hecho ocasiona que en los niveles escolares más avanzados, se desarrolle el desapasionamiento histórico. Esta falta de pasión *“sucede en función de que los planes educativos muchas veces no son ejecutados por maestros con ímpetu de formar personas autónomas y críticas”* (Ballesteros, 2019, p. 515).

Para el caso zacatecano, se puede agregar que tal desapasionamiento también es parte de una formación inicial desligada de las Humanidades o de la Historia, y por el impacto desfavorable de las reformas educativas que exigen a las y los docentes transitar a nuevos encuadres pedagógicos y didácticos, sin acciones de profesionalización. Si bien, la enseñanza y aprendizaje de la Historia en México es un campo de conocimiento que ha avanzado, los estudios de caso aún tienen el potencial de exponer problemáticas diversas y multicausales que no se han agotado.

Frente a estas expectativas formativas de la enseñanza de la Historia y problemáticas pedagógicas, se consideró pertinente realizar un estudio de caso en cuarto grado en nivel primaria en un plantel local de organización completa, para analizar el conocimiento conceptual que posee este profesorado; entendido éste como un fase de la experiencia educativa que es utilizada, de manera consciente o inconsciente, para enseñar el contenido de la asignatura de Historia.

Si bien, el estado del arte de esta investigación muestra diferentes situaciones de nivel preescolar y tercer grado, en incluso de otros niveles escolares

(particularmente para lo local), que problematizan la enseñanza de los contenidos de la Historia escolar, en los que está implícita la necesidad que el profesorado innove la metodología, estrategias y actividades, para que el alumnado tenga la posibilidad de construir aprendizaje significativo y desarrolle el pensamiento y conciencia histórica, pasa inadvertido la relevancia del conocimiento conceptual (independientemente de su profundidad o congruencia frente a planes y programas y avance disciplinar), como momento de la experiencia educativa en la que hay indicios para explorar la manera que tiene cada docente para enseñar.

Por lo tanto, esta investigación se ocupa de cuarto grado. La indagación tomó como punto de partida la importancia del desarrollo del pensamiento histórico como habilidad metacognitiva para adentrarse a la experiencia educativa para enseñar Historia en cuarto grado en un plantel público de la ciudad de Zacatecas compuesto por dos grupos, en los que cada docente enseña Historia con una planeación propia que busca apegarse al cumplimiento temático curricular desde los recursos formativos que posee y lo que conoce sobre los contenidos a enseñar.

El estado de arte de esta tesis comprende tres niveles: internacional, nacional y local. Las categorías que orientaron la búsqueda de literatura fueron enseñanza de la Historia, pensamiento histórico, enseñanza de la Historia en nivel primaria y formación en Historia. En esta fase (agosto-diciembre de 2021) aún no estaba considerada la categoría analítica experiencia educativa aplicada a la enseñanza de la Historia como enfoque que lleva al relato autobiográfico de la experiencia pedagógica y educativa en su totalidad; el énfasis se puso en los fines formativos de la Historia.

A nivel internacional, en España, Prats (2001) se sumó a la problemática historiográfica del momento, que giraba en torno a la utilidad de la Historia en la formación y desarrollo integral de las y los niños, así como en el estudiantado adolescente. El autor señala el rol que posee la disciplina como materia escolar de gran potencialidad formadora, misma que cubre también, aspectos que le permiten a las y los educandos, explicar la complejidad de los temas sociales en los que se desenvuelven, impulsar la racionalidad en el análisis de lo social y lo político, entre otros.

El autor sostuvo que la Historia es una materia importante en la formación educativa de cualquier persona. Por ello, hizo hincapié en que, más que una disciplina, la Historia preparaba a las y los alumnos para la vida adulta, ayudaba en la comprensión de sus propias raíces culturales y de la herencia común, contribuía al conocimiento de otros lugares y culturas del mundo, y enriquecía el currículum de las materias que se impartían en las escuelas y el conocimiento histórico tenía el potencial de generar un sentimiento de formación ciudadana (Prats, 2001).

Cabe señalar, que la obra de Prats, marcó una tendencia interesante respecto al enfoque psicológico del aprendizaje, que privilegiaba la acción metacognitiva de aspectos teóricos y metodológico sobre la labor de aprender a enseñar Historia. Además, lanzó el llamado pedagógico que involucra al profesorado, estudiantado y colectivo investigativo para que se unieran para encontrar mejores caminos relacionados a la enseñanza del pasado en la educación inicial (2001).

Otro trabajo que contribuye al análisis de la enseñanza y aprendizaje de la Historia y a la problematización del concepto de tiempo histórico en nivel primaria

es el de Pagés y Santisteban (2010), quienes aseveran que cuando se enseña la Historia a las y los niños, es de vital importancia considerar lo complejo del concepto tiempo, así como la necesidad de atender desde la práctica docente, nuevas representaciones del tiempo histórico.

Estos autores sostienen que a la edad de siete años, los niños y niñas ya dominan algunas categorías temporales, pero toman como referente, las diferencias de las edades de cada miembro de sus familias. Para incrementar este referente, el profesorado necesita reestructurar el conocimiento de la Historia de una forma más oportuna. Por ello se recomienda que 1) la escuela debe superar la enseñanza de la Historia basada en datos y fechas; 2) el aprendizaje del tiempo histórico debe partir en las relaciones entre presente, pasado y futuro; 3) no solo debe enseñarse una determinada periodización del tiempo histórico, sino que también se debe enseñar a periodizar; y 4) el pensamiento temporal está formado en una serie de relaciones conceptuales, donde se sitúan los hechos personales o históricos, de manera más o menos estructurada (Pagés & Santiesteban, 2010).

El argumento central de estas recomendaciones es que la construcción de la temporalidad se realiza toda la vida. El tiempo es el actor principal en toda la trama histórica a lo largo del pasado; es el factor fundamental sobre el que se desenvuelven las vidas de todas y todos. Una propuesta metodológica debe estar inclinada a mostrar a los niños y niñas, que el tiempo está presente en todas las acciones, experiencias y narraciones, pero también, en un pasado común que, como sociedad, les precede (Pagés & Santiesteban, 2010).

En Argentina, Carretero, Castorina, Sarti y Van Alphen (2013) revalorizan la construcción del conocimiento histórico, a partir de ocho categorías de análisis que

son: a) la comprensión y aprendizaje de la Historia; b) a enseñanza de la Historia; c) la centralidad del concepto de nación; d) la construcción de las narrativas históricas; e) las características de las narrativas históricas escolares; f) ¿conquista o reconquista?; g) La independencia en la mente de los alumnos; y h) algunas implicaciones educativas, la y los autores hacen un repaso crítico y metodológico sobre la importancia del aprendizaje y la enseñanza de la Historia.

Uno de los aspectos más relevantes dentro del análisis es el concepto de nación. Los investigadores señalan que este concepto es crucial, ya que requiere de manera casi circunscrita a la Historia, su estudio e interpretación para construirse. El concepto de nación es dividido en dos grandes corrientes, la romántica y la disciplinaria (Carretero *et al.*, 2013).

Los autores organizaron y aplicaron una serie de entrevistas que estuvieron dirigidas a un sector de niñas y niños en un rango de los 12 a los 18 años, así como a un grupo de adultos, a los cuales se les pidió que narraran el proceso de independencia de su país (Argentina); pidiéndoles que explicaran, además, si los actores de la independencia eran o no argentinos. Las entrevistas arrojaron resultados relevantes, en el sentido de que en una tercera parte de las y los interrogados, desarrollaron un análisis histórico romántico (Carretero *et al.*, 2013). Esto es, el pasado histórico era una Historia política que garantizó la forja de la nación. Pero no podía ser de otra manera debido a que eso se enseñó por mucho tiempo a las personas adultas; pero en el caso de las y los infantes, era preocupante debido a que reflejaba un estancamiento del avance historiográfico y su implementación en el aula.

A nivel nacional, Plá (2012) realiza una importante síntesis que hace alusión al consecuente problema de entablar un diálogo más íntimo entre lo que es la Historia como fuente de investigación y la Historia como elemento para la enseñanza. Afirma que la enseñanza de la Historia es una parte constitutiva en la identidad del historiador e historiadora, pero poca vez se prepara para la docencia. A través de un balance estadístico mostró que la mayoría de las y los docentes universitarios no se dedican a la investigación, sino a la docencia; y una cuarta parte se ocupa en la enseñanza de la Historia en un ambiente lejano al de la enseñanza superior.

En un balance historiográfico realizado por Latapí (2013), se planteó que en el ámbito internacional se localizaba más bibliografía referente al tema de la enseñanza de la Historia, específicamente en países como España, Brasil y Argentina; las investigaciones se orientaban a la realización de propuestas metodológicas que tenían como objetivo principal, enseñar y aprender una Historia en la que conceptos como tiempo y memoria fueran aprehendidos por todas las personas que participan en procesos de enseñanza y aprendizaje del pasado. Además, se problematiza la Historia que se enseña, marcando pautas que atienden a la necesidad, cada vez más grande de cuestionar y actualizar la didáctica de esa asignatura escolar.

Desde la REDDIEH, Rodríguez y Guerrero (2019) elaboraron una antología que reúne 90 artículos de investigación que ofrecen un panorama basto de los diferentes retos, estudios e investigaciones, en torno a la enseñanza de la Historia, no solo en México, sino también en Latinoamérica. La obra está dividida en once

líneas; la una y la dos están orientadas a las experiencias y revisiones de materiales didácticos en países latinoamericanos, incluidos también algunos europeos.

A partir de la línea tres, se advierte la explicación de la relación que tiene la enseñanza de la Historia como formación ciudadana, estudios históricos sobre la educación en México, así como estudios específicos sobre la importancia del estudio de la Historia de la historiografía; el desarrollo y la propuesta de metodologías en los niveles básicos y superior de educación en el país para una mejor enseñanza del pasado, entre muchas más (Rodríguez & Guerrero, 2019).

En esta obra, Tenorio y Escalante (2019) dan a conocer las formas que favorecen la habilidad de análisis a partir de imágenes históricas en el tercer grado, con base en los contenidos históricos que se proponen en el quinto grado. Los autores partieron de la premisa de que a la enseñanza de la Historia no se le concede la suficiente importancia, es por ello que, a los planes de estudio relacionados a ésta, se le recorta tiempo lectivo. La consecuencia inmediata es la pérdida de valor educativo de la asignatura en las y los estudiantes.

Se suma ello, que el estudiantado no tiene interés por aprender debido a la forma en la que se imparte está muy arraigada a una enseñanza muy rutinaria. Por tal motivo, sostienen que las imágenes se pueden catalogar como documentos históricos que sirven para comunicar y complejizar el conocimiento histórico en el aula, y no sólo ilustrar lo que se está leyendo. Enseñar al alumnado a agudizar la vista para sacar la máxima información de una imagen es elemental en esta propuesta (Tenorio & Escalante, 2019).

Portales (2019) describe la importancia y relevancia de la comprensión del tiempo y el espacio, así como, de los hechos y procesos históricos más allá de la

memorización de fechas y personajes. La investigación se focalizó en un grupo de sexto grado de educación primaria en la escuela “Damián Carmona” ubicada en el municipio Soledad de Graciano Sánchez, perteneciente al estado de San Luis Potosí.

El autor señala que a través del desarrollo de estrategias didácticas que tiene como base los conceptos de primero y segundo orden, se logró desarrollar el pensamiento histórico en las y los alumnos de esta escuela. El pensamiento histórico es una construcción sociocultural que requiere de tiempo y de enseñanza, tanto del colectivo docente, como de la y el educando, ya que adquirirlo no está determinado por la edad de las personas, sino por lo que éstos han vivido desde la escolaridad, así como de las experiencias de vida, con base en conceptos de primer y segundo orden es posible obtener una buena comprensión del conocimiento histórico (Portales, 2019).

A nivel local, Castillo y Magallanes (2019) expusieron el origen, evolución y cierre del plan de estudios de la orientación de Aprendizaje de la Historia de la Maestría en Humanidades y Procesos Educativos. Las autoras señalan la manera en que el posgrado pasó de tener estudiantes que egresaban exclusivamente del campo disciplinar de la Historia, a estudiantes que contaban con una formación profesional en educación y en ciencias sociales, lo que propició que los estudios emanados del mismo, gozaran de enfoques interdisciplinarios y elementos de análisis más diversos.

En consecuencia, los temas abordados se diversificaron y tomaron la forma de estudios de caso e intervenciones educativas relacionadas a la Historia de la educación, la enseñanza de la Historia, la formación docente, la adaptación

curricular, entre otros. Sobre enseñanza de la Historia se tuvieron estudios de caso de nivel preescolar, segundo año y tercer grado de primaria; tercero de secundaria de 2015 a 2017 (Castillo & Magallanes, 2019).

Esta obra permitió la localización de la intervención pedagógica de Guerrero (2015), realizada en el Centro Educativo y Cuidado Infantil de la Universidad Autónoma de Zacatecas. El punto de partida de este proyecto de intervención fue asumir que en preescolar es posible iniciar en las niñas y niños la enseñanza de la sensibilidad por la vida social, es decir, la empatía histórica, de forma sistematizada desde un enfoque cultural.

Para esta autora fue útil reconocer que en la infancia se promueve el aprendizaje de acontecimientos históricos, en consecuencia, articular el relato corto con imágenes alusivas a la celebración de las efemérides se presentó como un elemento de la cultura de las y los mexicanos. Con estos dos recursos se reforzó la memoria a corto plazo de los personajes de la historia nacional.

Ese mismo año, Saucedo (2015) parte de que la conciencia e identidad históricas son conceptualizaciones que se deben desarrollar en las y los niños desde los primeros grados de primaria. Los argumentos son tres: la población infantil es un agente que posee referentes de su propia cultura, es capaz de construir sentimientos identitarios familiares, sociales e históricos y percatarse del cambio histórico mediante la observación de evidencias materiales.

Para sostener estas afirmaciones, Saucedo (2015) realizó una intervención psicopedagógica con el alumnado de segundo grado de la Escuela Primaria «Cuauhtémoc» de la comunidad de Altamira, en Fresnillo, Zacatecas. Los resultados indican que esos estudiantes aprendieron a indagar y reconocer los

cambios de su comunidad a través de relatos orales y escritos, fotografías, descripción sobre a organización de las fiestas tradicionales y costumbres; las herramientas de trabajo, la vestimenta y los alimentos.

Garcés (2015) hizo una investigación en tercer grado de primaria. Afirmó que el aprendizaje esperado en los contenidos del libro de texto *Zacatecas. La entidad donde vivo* es una meta compleja. Para reforzar esta hipótesis realizó observación etnográfica en los grupos de «A» y «B» del tercer grado de la Escuela «Felipe Ángeles Ramírez», del municipio de Guadalupe, Zacatecas en el ciclo escolar 2014-2015.

Al concluir la fase de observación comprobó que el alumnado llega a fin del curso con un dominio parcial de las habilidades históricas en relación del espacio geográfico-histórico, manejo de fuentes escritas u orales, y no es capaz de valorar los elementos culturales de la entidad a través de las actividades e imágenes del libro de texto. En el mejor de los casos, el aprendizaje esperado que se logra es el memorístico debido a la aplicación del cuestionario de preguntas unívocas por la docente. Señala que el libro reproduce una historiografía de bronce que conceptualizada arbitrariamente tiempo, espacio y situaciones históricas (Garcés, 2015).

A nivel secundaria se encontró la intervención de Valdés (2014). El autor refiere que tuvo la intención de que el alumnado de tercero de secundaria del municipio de Trancoso, Zacatecas, aprendiera la metodología de la microhistoria mexicana para que indagara y relatara tradiciones, reconociera y comprendiera sus raíces culturales; pero la acción pedagógica fue un esfuerzo fallido. Los factores fueron varios, entre ellos destaca que la implementación de la intervención en la

asignatura de Historia universal, en consecuencia, los contenidos no eran congruentes con las actividades del proyecto; se inició la intervención sin un diagnóstico previo y el interventor carecía de habilidades didácticas para enseñar Historia.

En este mismo nivel escolar, Félix (2018) tomó el tema de la Revolución Mexicana del libro de Historia de México porque encontró que era un tópico que despertaban el interés de los y las adolescentes de secundaria. A su grupo le gustaba escuchar relatos sobre el ejército, las batallas, las masacres, las bombas, los cañones y la destrucción. Pero era necesario dar un giro al enfoque y dejar atrás la historiografía político-miliar.

Desde el enfoque de la vida cotidiana podía contarse y aprenderse otra historia de la Revolución Mexicana. Aprovechó que en el municipio de Fresnillo, Zacatecas, aún llegaba el tren, que en el archivo histórico de la localidad había varias epístola a los constituyentes y su familia contaba con un repertorio de canciones populares alusivas a este acontecimiento. Así que planeó la tardeada revolucionaria. Alimentos, música, juegos, anécdotas de la época y un alumnado caracterizado revivieron aspectos sociales y culturales de este momento histórico.

Para nivel medio superior, Cid (2017) aplicó una intervención en el Colegio de Bachilleres de Morelos, Zacatecas. Bajo el influjo de una formación en historia y el supuesto de que el oficio de historiadora e historiador se aprende haciendo, desarrolló un proyecto compuesto por siete estrategias, una para cada bloque de la asignatura de Historia de México: montaje de un museo en el aula audiovisual del plantel con evidencias materiales ancladas en un pasado reciente; el debate, la estrategia sabe, quiere saber y aprendió (SQA), la visita a sitio arqueológico, la

galería fotográfica temática, recorrido por el centro histórico de la ciudad y el sociodrama histórico. Estas estrategias favorecieron la enseñanza de categorías teórico metodológicas de la historia, las escuelas de interpretación histórica, el poblamiento de América, el desarrollo sociocultural de las sociedades del México Antiguo, los procesos de la Conquista, el Virreinato y la Independencia en México.

Por lo ya expuesto en este estado del arte, se advierte que la problemática de la enseñanza y aprendizaje de la Historia escolar es multicausal, pero destacan: que la función social de la enseñanza de la Historia escolar no se cumple a cabalidad, es decir, el pasado no favorece en el alumnado la comprensión del presente vivido; el organizador curricular del contenido a enseñar es la historiografía política con base en periodos históricos (bloques) tradicionales; la didáctica utilizada en el aula no genera una motivación extrínseca en el alumnado y la experiencia docente como enseñante de la Historia escolar se ve asaltada por las reformas educativas, en la medida en que, los logros de aprendizaje se complejizan y la función formadora del conocimiento histórico y el potencial del desarrollo del pensamiento histórico como competencia cognitiva se supervaloran como herramientas para comprender el mundo social.

En virtud de esta continuidad, los conceptos centrales que orientan esta tesis tienen esta misma tendencia, a cual se refleja en el capitulado y las preguntas de la entrevista. Se tomaron Historia, enseñanza de la Historia, Pensamiento histórico y didáctica de la Historia; de manera tardía se agregó, el concepto de Experiencia educativa. Este retraso metodológico provocó que la entrevista se quedara en uno de los momentos y componentes de la experiencia educativa, el conocimiento conceptual de los entrevistados.

La Historia es: *“el estudio del pasado, el estudio de las causas y hechos, y la relación del pasado con el presente”* (Pagés, 2003, p.159). La enseñanza de la Historia, en términos generales, es posible definirla como el saber científico de la Historia, producida por historiadores e historiadoras, convertido en un saber enseñado, que baja a las aulas mediante una transposición didáctica, que se espera se convierta en saber aprendido por el alumnado (Plá, 2009).

El pensamiento histórico es *“una habilidad con la cual se favorece la comprensión del presente, al considerar las experiencias del pasado, el reconocimiento de que las sociedades se transforman y que las personas son promotoras de cambios a partir de la toma de decisiones”* (SEP, 2017, p. 291). Cabe señalar que el pensamiento histórico, la conciencia histórica y cívica son mediadores para comprender de manera crítica, las realidades sociales del presente.

Mattozzi (1994) define la didáctica de la Historia como *“la forma de organizar el conocimiento histórico en función de su transmisión y puede hacer más precisos los límites de cuestiones fundamentales en metodología [...] formas de comunicación [...] estructuración temporal [...] uso social de la Historia”* (p. 4).

Finalmente, Ramírez (2006) señala que la noción de experiencia educativa se puede definir *“como una iniciativa, una acción en la realidad educativa para provocar acontecimientos educativos”* (p. 122), es decir, a través del acontecimiento educativo, es que se van resolviendo problemas relacionados a la enseñanza y a un tema en específico, de tal manera que, la experiencia en el aula, implica poseer un conocimiento previo que permita afrontar acontecimientos relacionados a éstas

(Ramírez, 2006). En el caso de esta tesis, el conocimiento previo aludido en la cita anterior, es conocimiento conceptual sobre la enseñanza de la Historia.

En virtud de este supuesto, la pregunta central que orienta esta investigación es: ¿qué es la enseñanza de la asignatura de Historia desde la fase conceptual de la experiencia educativa del profesorado de cuarto grado de la primaria “Francisco Villa de Zacatecas, Zacatecas? Las preguntas secundarias son: ¿cómo ha evolucionado la enseñanza de la Historia como campo de conocimiento? ¿qué implicaciones tiene la didáctica prescriptiva de la Historia en el modelo educativo de 2017? y ¿cómo es la enseñanza de la asignatura de Historia desde la fase conceptual para el profesorado de cuarto grado de la escuela primaria “Francisco Villa” de Zacatecas, Zacatecas?

El objetivo general de esta tesis es analizar la enseñanza de la asignatura de Historia de cuarto grado de primaria desde la fase conceptual de la experiencia educativa del profesorado del plantel “Francisco Villa” de Zacatecas, Zacatecas. Los objetivos específicos son 1) Analizar la evolución de la enseñanza de la Historia como campo de conocimiento, 2) Conocer los fines formativos y las implicaciones de la didáctica prescriptiva de la Historia desde el marco curricular de primaria y cuarto grado de 2017 y 3) Analizar la fase conceptual de la experiencia educativa en la enseñanza de la asignatura de Historia de cuarto grado de la escuela primaria “Francisco Villa” de Zacatecas, Zacatecas.

La hipótesis es que la enseñanza de la asignatura de Historia desde la fase conceptual de la experiencia educativa en nivel primaria, particularmente en cuarto grado, es un conocimiento elemental que posee el profesorado. Este conocimiento se compone de dos dimensiones: la prescriptiva y la práctica. La primera hace

alusión al enfoque curricular de planes y programas del Modelo Educativo de 2017 y la segunda se adentra al quehacer de aula, a lo vivido en términos pedagógicos en el acontecer educativo. Asimismo, el profesorado en cuarto grado de la primaria “Francisco Villa” tiene una práctica docente influenciada por su formación inicial, el conocimiento que posee sobre los fines formativos de la Historia escolar, de su didáctica y estrategias para la enseñanza y por la experiencia vivida como docente de cualquier grado de nivel primaria y de todas las asignaturas, de la interacción con el alumnado, entre otras.

En términos generales, la metodología que se aplicó en esta tesis fue el análisis documental y el estudio de caso como técnica cualitativa. El análisis documental, el cual *“se reconoce como un procedimiento científico y obedece a un proceso que se caracteriza por ser sistemático para indagar, recolectar, organizar, analizar e interpretar información alrededor de un tema [...] acorde al objetivo de la investigación”* (Martínez-Corona, Palacios-Almón y Oliva-Garza, 2023, p. 70)

Con este referente se hizo la revisión de bibliografía especializada en el campo de la enseñanza y aprendizaje de la Historia escolar, específicamente algunos textos emanados de las memorias de los encuentros de la REDDIEH y otras fuentes documentales. De esta manera, se configuró un panorama general de la situación actual de la enseñanza escolar de la Historia, de la didáctica y de las principales estrategias metodológicas para su enseñanza en el nivel primaria, específicamente en el cuarto grado.

Asimismo, se aplicó el enfoque de estudio de caso entendido como *“estrategia de investigación comprensiva que aborda un fenómeno contemporáneo para generar conocimiento de problemáticas relacionadas con individuos como con*

grupos [...] y reúne complejidad y de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Colina, 2014, p. 245) para realizar una exploración sobre los conocimientos conceptuales de la enseñanza de la Historia escolar del profesorado de cuarto grado del plantel “Francisco Villa”.

La segunda etapa de la investigación se hizo a partir del trabajo de campo, mediante la implementación de la técnica de la entrevista que es una herramienta de carácter cualitativo que, a según Hernández, Fernández y Baptista, 2014 se entiende como: *“una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)”* (p. 34). La entrevista *“supone un diálogo [...] en el que podremos encontrar no solo el discurso de ambos hablantes sino las huellas de los procesos sociales de esos interlocutores [...] la persona entrevistada hablará de determinados temas, y lo hará en [...] virtud de la presencia del investigador”* (Merlino, 2021, p. 12)

La estructura de la tesis “Conocimiento conceptual sobre la enseñanza de la Historia: de la prescripción a la vivencia educativa. Caso: cuarto grado de primaria, Zacatecas” es de tres capítulos. En el primer capítulo se hace un análisis de la evolución del campo del conocimiento de la enseñanza de la historia desde la Historia de la educación; de los principales propósitos formativos de esta materia escolar y un recuento de las principales problemáticas para su enseñanza en la escuela. Sobre las principales problemáticas para la enseñanza de la Historia en la primaria, se realizó una precisión sobre lo que es, en primer lugar, la enseñanza escolar de la Historia y la docencia de la Historia escolar.

En ambos contextos existen problemáticas, tales como la ausencia en el uso de estrategias didácticas para enseñar historia, visitas a museos, la enseñanza de

la Historia como un conocimiento acabado que no requiere profundización y que se traduce en una enseñanza y en un aprendizaje memorístico, entre otras tantas. A pesar de esto, desde el currículo prescriptivo, es innegable que la enseñanza de la historia es parte fundamental en la educación.

En el segundo capítulo de la presente investigación se dan a conocer de manera más precisa las implicaciones de la didáctica de la Historia desde el plan de estudios de primaria de 2017, específicamente del de cuarto grado para la formación de identidades, ubicación espacio-temporal y la estructuración del conocimiento histórico básico en niñas y niños. Desde el enfoque prescriptivo, el desarrollo del pensamiento histórico, la forja de la identidad nacional, así como, la relación inseparable entre pasado y presente sirven de soporte al conjunto de estrategias, metodologías y recursos que, desde la óptica curricular, favorecen los fines formativos de la Historia escolar.

En 2017 en tercer grado se introdujo en el currículo, la enseñanza de la Historia de su entorno (estatal) más próximo para posteriormente saltar de manera formal a la enseñanza de la historia nacional, en cuarto grado. Se destaca que la importancia de la existencia de la Historia como materia escolar se debe, en gran medida, por el impacto social que tiene la escuela en la sociedad, y la sociedad en la escuela.

El tercer capítulo ofrece el caso de cuarto grado. Se inició con la explicación de las bondades de la categoría analítica de experiencia educativa para situar las experiencias vividas y resaltar que relato de la experiencia pedagógica es un recurso que visibiliza al profesorado en su hacer y ser cotidiano. En este sentido, el

hacer se lleva a cabo en un lugar, contexto y contextos, que contribuye a la configuración de sentidos de la acción y los discursos del deber ser y el ser.

Un elemento para la acción y los discursos es el organizador curricular, este caso, las estrategias didácticas prescriptivas para enseñar Historia, tales como las preguntas detonadoras, líneas del tiempo, mapas y recursos digitales, para aterrizar con los perfiles de ambos profesores entrevistados, donde se logró explorar sobre su formativa inicial, sus experiencias con el currículo del cuarto grado, y por supuesto, su conocimiento conceptual de la enseñanza de la Historia.

La investigación finaliza con unas conclusiones generales que reafirman que la enseñanza de la Historia escolar, como campo del conocimiento, tiene elementos consolidados y retos que atender como práctica pedagógica. Asimismo, queda explícito que las y los profesores que enseñan en nivel primaria, en este caso, cuarto grado, tienen una formación inicial y experiencia conceptual diferenciada, que de alguna manera u otra, es un recurso valioso para vivir y hacer frente al acontecer educativo diario.

CAPÍTULO I.

EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA COMO CAMPO DE CONOCIMIENTO EN MÉXICO

En este capítulo, a través de tres apartados, se hace un análisis de la evolución de la enseñanza de la Historia como campo de conocimiento en México. En el primero, con base en la Historia de la educación, se analiza la emergencia y la consolidación de la enseñanza de la Historia. Aquí se advierten dos etapas: una, los estudios iniciales realizados en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en los años noventa del siglo XX, dos, la consolidación a través de las aportaciones de la Red de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en la Enseñanza de la Historia en México (REDDIEH) desde el año 2010.

En el segundo, se plantean las problemáticas centrales de la enseñanza de la Historia como asignatura escolar. Se hace énfasis en la importancia que tiene la idea o significado que otorga cada enseñante al concepto enseñanza de la Historia. Si ésta se entiende como enseñanza del pasado, entonces se privilegia la narrativa de bronce y unidireccional, pero si por enseñanza de la Historia se asume como un saber científico, un saber enseñando y un saber aprendido, entonces, se abre el sentido formativo del contenido histórico al presente para interpelar el pasado y conocer el presente.

En el tercero, se hace un análisis de los principales propósitos formativos que tiene la Historia, como materia escolar y como disciplina teórica, tanto en el Modelo

educativo *Aprendizajes esperados* de la Secretaría de Educación Pública (SEP) del 2017 articulado con algunos planteamientos representativos de los estudios sobre la problemática en la enseñanza de la Historia como asignatura escolar.

1.1 La enseñanza de la Historia: reflexiones teóricas de un campo

La Historia como materia del currículo escolar ha sido ampliamente abordada desde diversos ángulos (Pagés & Plá, 2014). Su relevancia se ubica en “*los albores de los años setenta del siglo XX por Dennis Shemilt en Inglaterra, con los inicios de la investigación contemporánea sobre enseñanza aprendizaje de la Historia*” (Pagés & Plá, 2014, p. 5). Para el caso de América Latina, se encontró que el origen de la investigación en la enseñanza de la Historia aconteció en los años noventa del siglo XX.

1.1.1 Conceptualización de la enseñanza de la Historia en México

En los años noventa hay dos obras representativas sobre la teorización de la enseñanza de la Historia en México. Se trata de *Latinoamérica: enseñanza de la Historia, libros de texto y conciencia histórica*, escrita en 1991 por Michael Reikenberg y *La enseñanza de la Historia*, libro coordinado por las Historiadoras mexicanas Josefina Zoraida Vázquez y Pilar Gonzalbo en 1994 (Pagés & Plá, 2014).

Los dos libros, en su momento, reflejaron las nuevas miradas investigativas a las que fue sometida la disciplina histórica, concretamente, su enseñanza, y también la de su función social como materia adscrita a los planes educativos en la mayoría de los currículos escolares básicos (Pagés & Plá, 2014), aunque ya existía

la investigación de Sánchez Quintanar (1993). Dos obras posteriores fueron la de Lerner (1998) y la de Salazar Sotelo (1999).

Lerner y Salazar Sotelo, advirtieron la ausencia de estudios de parciales acerca de los perfiles de docentes y estudiantes envueltos en la enseñanza de la materia, así como investigaciones etnográficas sobre lo que sucedía en las aulas de escuelas primarias. Por lo tanto, generar conocimiento sobre la enseñanza de la Historia tenía que combinar el trabajo de docencia desempeñado por historiadoras e historiadores, así como por profesoras y profesores normalistas, con miras a una reflexión en torno al destino que debería de tener la producción teórica académica (Pagés & Plá, 2014).

Si bien existe una relación entre enseñanza de la Historia y la disciplina histórica, hay distancias importantes entre ambas. Esta brecha se aprecia con mayor precisión cuando se recurre a las perspectivas sociológicas, lingüísticas, psicológicas, pedagógicas y antropológicas, además de la historiografía (Pagés & Plá, 2014). Aunado a esto, existen dos aspectos que conviene resaltar del campo propio de la enseñanza de la Historia se *“encuentra imbricado con el estudio de la Historia de la enseñanza de la Historia, e incluso con la propia Historia de la educación”* (Plá & Latapí, 2014, p. 194).

Efectivamente, la consolidación del campo de la enseñanza de la Historia en México era difuso, pero en la década de los 90' del siglo XX, vieron la luz dos aportes reflexivos que buscaron allanar camino acerca de la relación entre la Historia y su enseñanza. Sánchez Quintanar (1993) somete a juicio crítico la función social de las y los integrantes del gremio. La autora señaló las divisiones existentes y persistentes, entre la Historia profesional y la Historia que se enseña, a partir del

hecho de que, a pesar de los considerables avances en la conformación profesional de la Historia en el mundo, particularmente en América Latina, las y los Historiadores poco escribían para un público que se estuviera más allá del ámbito académico.

La misma autora en el 2000, enfatizó sobre la necesidad de vincular las investigaciones históricas y la enseñanza de la misma, porque: *“la función del Historiador no se limita, no puede limitarse a la búsqueda del dato, la captación de fenómenos, la interpretación de los hechos, o la explicación de los procesos, según la posición teórica y metodológica que tenga cada quien”* (Sánchez, 2000, p. 7), sino que, por el contrario, el conocimiento histórico debía, ser difundido y enseñado (Sánchez, 2000).

Sánchez acuñó el término de *“Historiador enseñante”* e incluso propuso que este profesionista tuviera dominio de un marco teórico conceptual, que llegara a conformar *lo histórico que se aprende*, cuestión que no constituía necesariamente una formulación con un carácter pedagógico, sino más bien, histórico (2000). Es decir, la investigadora señaló que era necesaria una precisión teórica para desarrollar el proceso de enseñanza-difusión del conocimiento histórico.

El marco teórico aludido está compuesto de seis categorías de análisis, a saber: a) la temporalidad; b) la espacialidad; c) los sujetos de la Historia; el papel del individuo en la Historia; d) la interrelación de los aspectos de la vida social y e) la relación con el presente. Estas categorías abarcan y dan sustento a la tarea de la enseñanza por parte del *Historiador enseñante*” tarea que sería más completa y con mayor objetividad y complejidad en la enseñanza de esta materia dentro de los centros educativos (Sánchez, 2000).

Dentro de esta primera etapa, Salazar Sotelo (1999) orienta su investigación a los conocimientos y problemáticas disciplinares del profesorado de educación básica. Efectivamente, las y los docentes enseñan Historia, pero casi siempre lo hacen desde la experiencia adquirida frente a grupo, sin embargo desconocen la forma de atender problemáticas comunes a la hora de enseñanza de la Historia, en consecuencia, tienden a repetir acontecimientos, acumular hechos del pasado y no reflexionar en torno a estos.

La autora ahonda también en los constantes problemas del quehacer docente cotidiano, como la falta de material didáctico, de mejores planeaciones, vocación, entre otros, e insiste en que *“no se trata de que el maestro se transforme en Historiador “sabelotodo”, sino de pensar y repensar la Historia no como un conocimiento acabado, sino como un “algo” que está en permanente construcción”* (Salazar, 1999, p. 7).

En este corte temporal, Lerner Sigal (1998) advertía que el problema fundamental en la enseñanza de la Historia era el enorme abismo entre lo que se proponía teóricamente y las realidades fundamentales dentro de las aulas. De ahí el llamado a la renovación de contenidos, tanto en libros de texto, como en planes educativos en la educación básica del país; pero también, a la mejora de las condiciones laborales que experimentaban maestras y maestros y a la actualización de los mismos.

El exhorto a la renovación del contenido histórico tenía implícita la necesidad de dejar de concebir el contenido como una llana reducción de información y fechas, más bien era urgente advertir que el meta relato histórico no estaba pensado para

el nivel al que estaba dirigido, por tal motivo, se caía en anacronismos (Salazar, 1999).

Esta incursión en el área del conocimiento de la enseñanza de la Historia, representaba una ruptura con la historiografía de la Historia de la enseñanza de la Historia en el devenir histórico que se inscribía en el marco de la Historia de la educación. Pero conforme se profundiza sobre la función social de Historia que se enseñan en los espacios escolares básicos, ésta transita de la esfera academicista (historiográfica) y psicológica social (constructivista) a la reflexión mixta del proceso teórico-metodológico de repensar la enseñanza de la Historia, impulsada en parte por *“los procesos de transición democrática y a las reformas educativas que impactaron a toda la región (América Latina) a finales del siglo XX, y principios del siglo XXI”* (Pagés & Plá, 2015, pp. 5-6).

Renovados aires en el tema terminaron dando pie a nuevas corrientes de investigación, como el papel de la Historia en la formación ciudadana democrática, y su inserción en un mercado laboral en un contexto de educación por competencias evolucionando de tal suerte, que, adentrado el nuevo milenio, Historiadores e Historiadoras de diferentes regiones del país, comenzaron a plantearse seriamente la necesidad de establecer un punto de reflexión en común, para dar voz a la enseñanza de la Historia como área del conocimiento (Pagés & Plá, 2015).

1.1.2 REDDIEH: espacio de diálogo para la acción

Bajo el influjo historiográfico de los estudios de la Historia de la enseñanza de la Historia, cada vez más plumas de historiadores e historiadoras regionales comenzaron a involucrarse en la investigación educativa de este tema; y de forma

paralela, la necesidad de crear un espacio de diálogo permanente en el que pudieran exponerse los problemas derivados de la enseñanza, propuestas metodológicas, didácticas y reflexiones epistémicas.

Los coloquios regionales que desde el 2002 al 2009, se realizaron en la ciudad de Guadalajara,³ fueron el puente para historiadores e historiadoras como Norma Gutiérrez Hernández, Ángel Román Gutiérrez y Antonio González Barroso, investigadora e investigador, adscritos a la Universidad Autónoma de Zacatecas y Georgina Flores García de la Universidad Autónoma del Estado de México; junto con docentes investigadores de la educación y pedagogía como Paulina Latapí Escalante, adscrita a la Universidad Autónoma de Querétaro y Hugo Torres Salazar, docente investigador de la Universidad de Guadalajara, entre otros entrevistaron un futuro mejor para esta actividad académica. En dichas reuniones, ya se aventuraban las primeras intenciones de mover la sede de estos coloquios a otro estado (Magallanes, 2014).

Dentro de estos esfuerzos, la Red de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en la Enseñanza de la Historia (REDDIEH), desde su formación en el año de 2010 en la ciudad de Zacatecas, en el marco de los coloquios regionales de Guadalajara, consiguió que se unieran distintas instituciones educativas de nivel superior de diferentes regiones del territorio mexicano, para conformar un solo frente para la investigación y la discusión de ideas. Con la creación de la Red se

³ Estos coloquios se celebraron anualmente bajo la dirección del Dr. Hugo Torres Salazar, quien fungió como el primer presidente de la REDDIEH en el periodo de 2010 a 2015. El coloquio era el foro para presentar ponencias orales en torno a la enseñanza de la historia, pero no se generaron publicaciones. Estos coloquios favorecieron la formación del Cuerpo Académico de “Enseñanza y difusión de la Historia” de la licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas (Magallanes, 2014).

inauguraba y desarrollaba el primer encuentro en mayo del 2010 en la Universidad Autónoma de Zacatecas (REDDIEH, 2017).

En este encuentro, la pregunta del qué enseñar estuvo acompañada del para qué, el cuándo y el cómo. Muchas voces se ubicaron en las competencias esenciales del profesor, otras en las posibilidades del desarrollo del pensamiento complejo de los aprendices, algunas más en la pertinencia de las reformas de los programas de licenciatura y posgrado en Historia; también hubo quienes advirtieron la falta de evolución de la idea de Historia moderna en el diseño de los mapas de estudio de la Historia escolar en el siglo XX y su impacto en las formas de enseñar y aprender (Magallanes, 2014).

Otros participantes insinuaron que el papel hegemónico del constructivismo en la transformación de los contenidos curriculares en los años noventa, modificó la finalidad de la enseñanza Historia. Ésta ya no era la comprensión de un acontecimiento histórico en sí, ahora la Historia debía explicar las nociones de tiempo y espacio histórico y desarrollar habilidades de pensamiento histórico y enseñar competencias aplicables a la vida diaria (Magallanes, 2014).

El profesorado dedicado a la enseñanza de la Historia era testigo de cómo la importancia del conocimiento social cedía terreno frente al conocimiento general. Esta idea de la Historia no salía de la historiografía ni de la Historia popular sino de la didáctica basada en la psicología. Qué había pasado con el viejo telón de fondo que cuestionaba la utilidad de la Historia para las y los estudiantes de cualquier plantel escolar del país. Se presenciaba: *“la utilidad híbrida de la Historia: conocer el pasado, fomentar las ideas patrióticas y nacionales, ser ciudadano global, aprender a vivir en democracia de manera crítica y analítica como atributos*

aprendidos del conocimiento histórico” (Plá 2012 como se citó en Magallanes, 2014, p. 216).

También fue importante responder en qué espacios formativos de profesores de historia e historiadores se estaba dando el paso de la teoría al método y las exigencias dentro del aula, al diseño y enseñanza estratégica para un aprendizaje esperado de Historia. Algo era cierto, el compromiso de la Red frente a los retos de fomentar la cultura del aprendizaje del conocimiento histórico se hizo extensivo a la y el historiador enseñante de cualquier nivel escolar para hacer frente al hecho de que en México, las y los profesionales de la docencia de la Historia eran pocos (Magallanes, 2014).

La creación de la REDDIEH fue uno de los primeros pasos para institucionalizar este campo del conocimiento. El segundo avance se dio con el establecimiento de un Comité directivo en 2013 que se renueva cada dos años y el tercero sucedió en el 2015, con la integración de un Consejo Consultivo (REDDIEH, 2017). De acuerdo con Magallanes Delgado, con la fundación de la REDDIEH se constituyó: *“un tipo de historiografía con líneas temáticas, marcos teóricos, metodológicos y empíricos heterogéneos que se han enriquecido por el acompañamiento de otros actores y lugares epistémicos”* (Magallanes 2014 citada en página Web de REDDIEH, 2017, p. 4).

En las memorias⁴ del Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de Enseñanza de la

⁴ En ese encuentro, las memorias se anidaron en el sitio de la UPN. La memoria fue adaptada a formato de libro, el cual tuvo su registro ISBN. Actualmente las publicaciones de la Red están disponibles en el sitio: <https://reddiehistoria.wixsite.com/misitio>

Historia, coordinado por la UPN en la ciudad de México, en septiembre del 2012, se hizo referencia al objetivo de esta red con las siguientes palabras:

La Red de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia (REDDIEH) tiene como objetivo: El intercambio de ideas para el mejoramiento de la docencia de la Historia, así como el trabajo inter, multi y transdisciplinario en proyectos de investigación para su difusión a través de publicaciones. Contempla entre sus principales fines: Realizar anualmente un encuentro de la Red, en el que se presenten avances en investigaciones, publicaciones y estrategias para el mejoramiento de la docencia, difusión e investigación en la enseñanza de la Historia (Rodríguez, Toriz & Acevedo, 2012, p. 15).

Por supuesto que este campo de conocimiento no ha sido endémico de México, como ya se ha señalado. En distintos países esta temática ha ido tomando fuerza, pero también, se ha consolidado. A partir de la creación de la REDDIEH y de los subsecuentes encuentros nacionales, las investigaciones crecieron de manera exponencial. Se han realizado ya, desde aquel lejano 2010, un total de cinco encuentros anuales en el 2011, 2012, 2013, 2014 y 2015; y cuatro bianuales: 2017, 2019, 2021 y 2023. Los encuentros anuales se llevaron a cabo en las ciudades de Toluca, México, Querétaro, Morelia y Guadalajara y los bianuales en Querétaro, Monterrey, Hermosillo y Zacatecas.

En términos generales, una aportación sustantiva son las cuatro tendencias académicas que caracterizan a la REDDIEH: 1) continuidad de la Red como lugar epistémico, 2) abordaje de los estudios por nivel escolar, 3) revisión conceptual de los fines formativos de la Historia escolar para hacer énfasis en la prevalencia del pasado como asunto de rememoración de los otros y 4) relevancia de la recuperación de la identidad y memoria histórica desde acontecimientos y evidencias tangibles e intangibles locales para incursionar en la idea de pasado como constructo compartido.

1.2 Problemáticas en la enseñanza y aprendizaje de la Historia en la primaria

En España, a nivel superior, en los planes de estudio universitarios o normalista con propósitos formativos de profesionistas en esta disciplina, aún no se encuentra el equilibrio entre la investigación y la docencia, entre la teoría, la práctica y la divulgación especializada y la difusión para un público amplio. De manera particular, la enseñanza de la Historia en el nivel primaria como conocimiento del pasado entraña algunas dificultades, una de ellas es la visión político-nacionalista de la narrativa de los contenidos escolares (Carretero *et al.*, 2013).

En México, las problemáticas relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de las disciplinas escolares es una constante, el caso de la Historia no es la excepción. Desde la educación básica y media superior en la que se imparte Historia estatal, nacional o universal, esta materia se tilda de aburrida, irrelevante y compleja.

1.2.1 La enseñanza escolar de la Historia

Diversos autores definen a la enseñanza escolar de la Historia, como aquella Historia o conocimiento del pasado, que se enseña en los planes de educación básica, adscritos a un sistema escolar nacional (Carretero *et al.*, 2013). La Historia como contenido histórico que se encuentra reservado para las complejas investigaciones históricas respecto a diversas temáticas (Historia económica, Historia política, Historia de la cultura, por mencionar algunas), llega a los libros de texto, así como, a otros materiales didácticos, para ser enseñado en las aulas (Plá, 2009).

En este tenor, Pagés (2007) plantea las intrínsecas relaciones existentes y preexistentes entre la Historia (como saber disciplinar) y la Historia escolar (la Historia que es enseñada en las aulas). Encontró que muchos de los contenidos escolares pueden tener diferentes procedencias, que ocasionan que la esencia de estos cambie en función de determinados contextos políticos y sociales, empero, si en la escuela se enseñan estas materias, es porque: *“estas disciplinas pueden aportar algo a la ciudadanía, más allá de preparar a los jóvenes para ser en un futuro profesionales del campo de la Historia, de la física, de la lengua o de las matemáticas”* (Pagés, 2007, p. 19).

La enseñanza y aprendizaje de la Historia en el espacio escolar mexicano, antes de la creación de la REDDIEH, enfrentaba el dilema de continuar con la promoción de aprender Historia para conocer el pasado para forjar un tipo de ciudadanía o entrar al cognitivismo constructivista, esto es, desarrollar pensamiento histórico como habilidad cognitiva que ayuda a situar al educando en la realidad social como espíritu de ciudadanía activa.

Desde la estructura educativa nacional, la respuesta a la disyuntiva señalada en el párrafo anterior, está expuesta en los aprendizajes esperados. La enseñanza de la Historia en cuarto tiene como propósitos que el alumnado pueda identificar y valorar la importancia de estudiar Historia, así como la variedad de fuentes históricas que existen; que comprenda que la Historia ocurre en determinados espacios y en ciertos periodos de tiempo, además que valore la importancia de conservar la memoria y los relatos de las personas como fuentes para reconstruir el pasado (SEP, 2017).

Los aprendizajes esperados suponen un reto para la enseñanza en aras de su oportuna asimilación en el aula. Los planes y programas que establece la SEP, sugieren una serie de actividades y estrategias didácticas que pueden ser utilizadas por el colectivo docente y que pueden ofrecer una experiencia amena para abordar los contenidos históricos en este nivel educativo, como: “*cómics, visita a museos y sitios arqueológicos, o si se cuenta con conexión a internet hacer visitas virtuales y fomentar, a la vez, el uso de tecnologías digitales, etcétera*” (SEP, 2017, p. 395).

A partir de estos aprendizajes esperados, así como, las estrategias didácticas orientadas a la enseñanza de la Historia oportuna en las aulas de las escuelas primarias, en las publicaciones de la REDDIEH y en algunos estudios que marcaron el parteaguas de este campo investigativo en el país, se exponen, al menos cuatro problemáticas comunes en la enseñanza y aprendizaje de la Historia: memorización de personajes y fechas históricas; en los libros de texto con contenidos obsoletos y didácticamente inadecuados y el ser una enseñanza que se torna repetitiva a lo largo de toda la vida académica de niños, niñas y jóvenes (Ríos, 2017; Bravo, Villeda & Pacheco, 2019).

Años atrás, Plá (2012), explica que, si se analiza con profundidad, las causas de muchas problemáticas para la enseñanza de la Historia en un ámbito escolar, éstas se concentran en tres *fragilidades teóricas*, que desde la educación histórica son: 1) la objetividad que se pide sea desarrollada en la Historia enseñada en la escuela; 2) la confusión que ha provocado el intento por omitir lo político en el ámbito educativo, que ocasiona que lo crítico sea suplantado por lo analítico, y 3) el olvido del aspecto escolar, del contexto de las aulas en la construcción de la naturaleza de la enseñanza de la Historia.

Así, la enseñanza del pasado, tan caracterizada por difundir lo que Acevedo (2011) señala como *verdades absolutas*, no permite otras interpretaciones, y que, en un contexto áulico no reclaman *"habilidades cognitivas de los alumnos, sino que interpelan a la emoción o "sentimiento patrio", se enseñó [la Historia] para asumir y memorizar lo que se decía"* (Acevedo, 2011, p. 160).

Este sucinto panorama, permite entrar a las problemáticas para la enseñanza y aprendizaje de la Historia en el nivel primaria desde la arista de la formación inicial docente. Los estudios respecto a cómo se enseña Historia en México, centrados en la formación docente, han expuesto que las y los profesores acarrean conocimientos históricos basados en la memorización y está ausente la comprensión de éstos (Cantú, 2019). Por lo tanto, la docencia de la Historia escolar necesita conocerse a profundidad; una alternativa es la aplicación de la narrativa autobiográfica.

1.2.2 Docencia de la Historia escolar

Dejar atrás el acarreo de conocimientos por memorización implica revalorar la didáctica de la Historia escolar porque es posible encontrar que *"los estudiantes en docencia reproducen y memorizan el conocimiento histórico; no reconocen las estrategias y recursos didácticos relacionados con el área del conocimiento"* (Cantú, 2019, p. 309), pero si tienen un conocimiento de las potencialidades de ciertas estrategias y recursos, que aplicados a la enseñanza de la Historia escolar pueden ofrecer buenos resultados. En algunos casos, estas instrucciones se plasman en las guías para el profesorado.

Pero, Domínguez y Carrillo (2008) señalan, con relación a las técnicas de investigación, que suponen un trabajo de análisis, crítica y relación que integra una

cierta especialización técnica, no es parte del currículo de formación inicial. Por esta razón, muchas y muchos profesores prefieren impartir la Historia a través de libros de texto que ofrezcan informaciones acabadas o mediante explicaciones magistrales, en las que la actividad de las y los alumnos se reduce a escuchar y copiar apuntes (Bravo *et al.*, 2019).

Esta afirmación ha sido objeto de estudio de 2010 a 2023 desde REDDIEH. Para el caso del nivel primaria, el problema central es la memorización de fechas y de personajes en una narrativa política de bronce acontecimental que predispone, en el mejor de los casos, un aprendizaje superficial que pronto cae en el olvido. En este sentido, la asignatura solo puede ser *aprobada* con:

“la memorización de fechas, lugares, nombres de personajes, por lo tanto, la comprensión y reflexión de los sucesos históricos pasan a un término sin importancia sin un impacto transformador en los estudiantes, sin duda alguna, esta es la Historia tradicionalista” (Bravo *et al.*, 2019, p. 808).

La enseñanza histórica se ha vuelto una transmisión de temas rutinarios, frecuentemente des-objetivizados en los que hay que memorizar datos por repetición constante; este hecho ocasiona que, en los niveles escolares más avanzados, el desapasionamiento histórico, *“inconveniente realidad (que) sucede en función de que los planes educativos muchas veces no son ejecutados por maestros con ímpetu de formar personas autónomas y críticas”* (Ballesteros, 2019, p. 515), surja y se reproduzca en el alumnado de educación básica en el país.

Por su parte López, Pérez y Morales (2015) realizaron un estudio breve en Tuxpan, Veracruz, respecto a la incidencia de la Historia durante su estancia de educación primaria en 200 niños y niñas, quienes cursaban desde el cuarto hasta

el sexto grado. Los resultados que obtuvieron fueron sugerentes, particularmente aquellos relacionados con el desapasionamiento histórico en las aulas.

Los datos revelaron que: *"el 27% de los alumnos encuestados señalan un desagrado por la asignatura de Historia, proporcionando argumentos como aburrimiento, apatía o que es excesivamente tediosa"* (López et al., 2015, p. 455-456). Si bien, dicho estudio se llevó a cabo hace ya algún tiempo, no deja de ser útil por el hecho de que esa realidad, se repite a lo largo y ancho del territorio mexicano.

Asimismo, esta investigación hace evidente otro de los aspectos que son una problemática señalada dentro de las memorias de la REDDIEH: el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En el ya mencionado estudio, ofrece como parte de las conclusiones, que el alumnado elige como estrategia de enseñanza presentaciones digitales en lugar de las visitas a museos. Esta prioridad en el empleo de las TIC se debe a que *"no quieren escribir más resúmenes ni responder cuestionarios, se dicen no ser capaces de recordar tantas fechas de promulgaciones, sucesos, guerras, descubrimientos, etcétera"* (López et al., 2015, p. 456).

Al respecto, Olivas (2019), al describir su experiencia trabajando en nivel superior en las clases de Historia de una Escuela Normal Rural, para la Licenciatura en Educación Primaria en el estado de Durango, señala que uno de los principales retos que enfrentan maestras y maestros en la educación primaria para la enseñanza de la Historia es el presentismo de las y los jóvenes, quienes experimentan en sus vidas la influencia de la televisión, las novedades tecnológicas, y todo lo anterior puede, entre otros efectos, alejarlos de la utilidad y la relevancia que tiene la Historia.

A pesar de que el uso de este tipo de herramientas tecnológicas para la enseñanza de la Historia, resulta las más de las veces en un resultado positivo, una de las problemáticas para su uso es el hecho de que: *"su aplicación fracasa por la falta de formación del profesorado y por el medio tecnológico a su uso"* (Olivas, 2019, p. 986); aunado a que, el contexto particular de cada institución educativa puede o no contar con las herramientas necesarias para su uso. Como lo es el caso de la escuela primaria que es objeto de esta investigación, en la ciudad de Zacatecas, no cuenta con conectividad a internet.

Frente a estas expectativas formativas de la enseñanza de la Historia y problemática pedagógica, se considera pertinente realizar un análisis a las herramientas metodológicas y didácticas implementadas en el aula de nivel primaria en cuarto grado. Empero, al ser la enseñanza de la Historia una de las herramientas formadoras por excelencia, conviene realizar también un análisis sobre un aspecto relevante que ésta posee: los propósitos formativos de la Historia escolar en el nivel primaria.

1.3 Propósitos formativos de la Historia escolar en el nivel primaria

Actualmente, los propósitos formativos de la Historia escolar tienen varias características esenciales: son cambiantes, transversales, amplios y complejos. Refieren la formación de capacidades políticas, cognitivas y nacionalistas, esto es, construcción de ciudadanas y ciudadanos, desarrollo de pensamiento y conciencia histórica que se materializan en el dominio de habilidades para la investigación, comprensión histórica y cuidado del patrimonio histórico.

1.3.1 Formar ciudadanas y ciudadanos para la vida democrática

El carácter formativo que posee la educación ha existido porque una de las preocupaciones principales de la mayoría de los gobiernos alrededor del mundo, desde sus conformaciones como Estado-nación, ha sido la de educar a sus ciudadanos y ciudadanas con la intención de proveerles de las armas necesarias para enfrentar al mundo moderno, mediante la creación de sistemas educativos con una educación universal y obligatoria (Vázquez, 1970; Pagés, 2007 y García, 2015).

Por tal motivo, desde el siglo XIX, *“la Historia fue incorporada en casi todos los países europeos como materia en la primera y en la segunda enseñanza, al tiempo que se crean los estudios universitarios de esta especialidad”* (Prats & Santacana, 2011, p. 24).

En este tenor, la Historia como materia escolar, se constituyó como la fortaleza principal para conseguir tales funciones sociopolíticas. Para Vázquez (1970) la tarea de modelar la conciencia colectiva de toda una nación, despertando la lealtad de sus habitantes hacia ese estado *“se ha llevado a cabo a través de la enseñanza de la Historia, de la instrucción cívica y de la geografía regional”* (p. 8). La enseñanza de la Historia es pues, uno de los más importantes métodos nacionalizadores.

Desde diversas perspectivas teóricas y educativas, en diferentes niveles de enseñanza y en variados contextos escolares, es innegable que la Historia y su práctica docente, se encuentran íntimamente ligadas a la formación ciudadana, ya sea con fines políticos, cívicos, culturales o sociales (Lerner, 1998). Para Prats y Santacana (2011), la Historia existe en cualquier sociedad humana de la misma

forma que la religión. Empero, la idea de Historia, o su concepto, difiere en lo tocante al espacio y al tiempo en algunas de las sociedades.

Recursos muy variados han sido utilizados para transmitir la Historia, desde la Historia oral hasta la escrita, pasando por imágenes, por mencionar algunas. Ambos investigadores afirman que entre las funciones más evidentes de la Historia y su transmisión en la sociedad en la que se vive, están: *“la función patriótica, la propagandística, la ideológica, la función de memoria histórica y la de una Historia como materia idónea para la educación”* (Prats & Santacana, 2011, p. 23).

A partir del recuento anterior, se puede afirmar que la Historia que se enseña en cualquier sistema escolar nacional tiene dos objetivos distintos: hacer que las y los estudiantes, por una parte, amen a su país, y por el otro, que entiendan su pasado (Carretero *et al.*, 2013). Así, en la mayoría de los casos, la enseñanza de la Historia pasó a ser una importante forma de ideologización para poder transmitir sentimientos patrióticos e ideas políticas (Prats & Santacana, 2011).

Entonces, es posible señalar que uno de los principales propósitos formativos que tiene la enseñanza de la Historia en México como en otros países, es el de formar una ciudadanía democrática, esto es, que el alumnado sea capaz no solo de reflexionar en torno a su propio pasado, sino también, que puedan sentir pertenencia con el mismo. Y es que, los *guiones* pedagógicos para las materias de Historia y civismo, hacen un importante énfasis en *“el posicionamiento del individuo para su convivencia en colectivo: la familia, la escuela y, de manera especial, la “madre patria”* (Tapia & Velázquez, 2019, p. 356).

La enseñanza y aprendizaje de la Historia, implementada de manera oportuna en las aulas es un importante e interesante catalizador de experiencias escolares positivas. Un elemento relacionado con la implementación es la estrategia didáctica y los recursos para enseñar. Aspectos que se abordan y analizan el siguiente capítulo.

A manera de conclusiones preliminares se puede decir que, la evolución de la enseñanza de la Historia como campo de conocimiento en México, ha tenido como constante, la pregunta por la función social de la Historia. La respuesta a esta interrogante ha mudado con el tiempo, pero enseñar Historia tiene una intencionalidad política doble: formar para sostener la identidad nacional y la ciudadanía participativa; al tiempo que busca un propósito cognitivo: el desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica. Los límites entre ambos objetivos no son claros, generando expectativas complejas en el ámbito formativo y el jaloneo en las estrategias que lleven a la comprensión del tiempo y el espacio histórico, al reconocimiento y posicionamiento activo del alumnado como aprendiz crítico de su pasado, presente y futuro; y al docente como mediador preparado en la disciplina y la didáctica.

CAPÍTULO II

ENCUADRE PRESCRIPTIVO DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN CUARTO GRADO DE PRIMARIA

En este capítulo se dan a conocer los fines formativos de la enseñanza del pasado y las implicaciones de la didáctica de la Historia desde el marco curricular de primaria y cuarto grado. En el primer apartado se destacan la formación de identidad nacional, desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica como medios que favorecen la comprensión del mundo en que se vive, la relación entre el tiempo pasado y el presente, y la aplicación de este conocimiento para ejercer una ciudadanía participativa. Si bien estas funciones o fines se han posicionado en el currículo escolar de nivel primaria, su aprendizaje aún no es óptimo.

El segundo apartado remite a la conceptualización de la transposición didáctica como un sistema didáctico compuesto por tres tipos de saberes que coexisten y son indispensables para la enseñanza de cualquier disciplina escolar, en este caso la Historia. Los tres saberes: el sabio o científico de la Historia necesita adaptarse y tomar la forma de objeto de enseñanza, pero este objeto también a de transformarse para ser enseñado y aprendido por el alumnado. Los tres saberes son diferentes y el riesgo inherente en cada proceso de adaptación es el desgaste de los tres saberes frente a una realidad de aula en la que coexisten diversas ideas del pasado histórico que no están plasmados en el libro de texto. Recurso dominante para la enseñanza, pero no el único.

En el último punto, se exponen algunas ideas centrales sobre la finalidad de las estrategias para la enseñanza de la Historia en cuarto grado de primaria como elementos prescriptivos de ciertos planes y programas mexicanos, que a veces son rutas didácticas alejadas de la realidad de aula, la formación docente y la disposición de recursos para materializar las bondades del aprendizaje de los contenidos escolares.

2.1 Estudio del pasado en el currículo escolar

En la coyuntura educativa que provocó la pandemia por COVID-19, la deserción fue una problemática que se enfatizó de marzo del 2020 al cierre de ese ciclo escolar, es decir, 2019-2020 e incluso, persistió en el ciclo 2020-2021. En la encuesta para la medición del impacto COVID-19 que elaboró el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), indican que el número de personas inscritas en educación básica en el ciclo escolar 2020-2021 fue de 54.3 millones, cuyas edades oscilaban entre los 3 a los 29 años (INEGI, 2021, s/p), estas cifras sugieren que el número de estudiantes que tuvo acceso a libros de texto que se utilizan en este nivel sigue siendo muy extenso.

2.1.1 El pasado como conocimiento vital

La lectura de los libros de texto de Historia en la escuela primaria, es probable, que aún contribuyan en la construcción de su identidad nacional, aunque tal como señalaba Sánchez (2000), la variable generacional y la existencia de nuevos recursos para acceder a la información de acontecimientos del presente y del pasado puede ser por otros medios, lo que ha menguado la relevancia del recurso

del libro de texto, pero no la importancia de la Historia como el devenir de los hechos humanos.

En este mismo orden de ideas, el estudio del pasado como materia en el currículo escolar, ofrece una serie significativa de conocimientos que habrán de servir a la persona en toda su vida. Gutiérrez *et al.*, (2019) sugieren que el profesorado en *“un proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia y, por extensión, de cualquier campo del conocimiento, somos o no artífices de una importante labor respecto a la formación de personas, hombres y mujeres”* (p. 139), personas que en un futuro próximo, podrán crecer como ciudadanos o ciudadanas; concepto político que otorga a la persona su capacidad de agencia en la construcción de un entorno sociohistórico permeado de amplias posibilidades de armonía y convivencia social (Gutiérrez *et al.*, 2019).

El telón de fondo es que el pasado y su enseñanza en la escuela poseen una utilidad en la formación de un pensamiento crítico y objetivo en niñas y niños, el pensamiento crítico en un contexto de educación por competencias busca propiciar un oportuno entendimiento de la enseñanza del pasado escolar. La anterior es una afirmación que tiene varias décadas de estudio historiográfico (Lima, Bonilla & Arista, 2010).

Como ha sido señalado ya, el estudio de la Historia en la educación primaria, aunado al carácter formativo que posee, contiene varios fines educativos (Lima *et al.*, (2010), señalan que uno de ellos es:

“facilitar la comprensión del presente, la dimensión histórica, con su ineludible juego entre el presente, el pasado y el futuro, es el ámbito donde los seres humanos adquieren conciencia de la temporalidad y de las distintas formas en que ésta manifiesta a los individuos” (p. 4).

El acto cognitivo de comprender la temporalidad histórica es un valioso recurso para conformar sujetos y explicar lo que sucede a su alrededor de una manera responsable e informada. Dicho de otra forma, el pensamiento crítico en niñas y niños a través del estudio del pasado consiste en situar a este alumnado en un contexto particular, para concebirlo a partir de una mirada consciente (Lima *et al.*, 2010).

Por tal razón, la historiografía sostiene que las y los infantes viven desde su perspectiva la enseñanza de la Historia, pero requieren comprender lo que acontece en el mundo en que viven, desde su pasado, para conocer los constantes cambios que, dentro de él, se presentan (Lima *et al.*, 2010). Para Ríos (2017): *“la Historia implica un avance en la interpretación del mundo para transformar a la sociedad políticamente, para defender principios, causas sociales”* (p. 405), pero saber Historia puede darse para tener el placer de conocer, para apreciar el pasado y para desarrollar mejores caminos de entendimiento con el presente (Ríos, 2017).

De igual forma, Prats (2001) señala que: *“en las sociedades actuales la Historia tiene un papel importante [...] es más que la maestra de la vida [...] un conocimiento que suele utilizarse como justificación del presente”* (p. 13-14). Este autor asegura que, en España, los contenidos de Historia en la educación básica son útiles en la medida que pueden ser manipulados por el alumnado. Pero es necesario tener en cuenta el nivel de desarrollo cognitivo que éstos posean para su edad, de tal suerte que, dichos contenidos puedan ser aprehendidos de manera óptima (Prats, 2001).

Se afirma que, para alcanzar esta destreza cognitiva, entonces, una alternativa pedagógica es la aplicación de la transversalidad para su enseñanza, sin

embargo, esta propuesta han sido objetivo *“de polémicas y debates en prácticamente todo el mundo”* (Pagés, 2007, p. 18). Estos debates abarcan desde los más imbricados aspectos metodológicos y didácticos de su enseñanza, hasta las problemáticas que ésta presenta en un contexto áulico; tales como que la Historia en el nivel básico es una de las asignaturas con más altos índices de reprobación y porque se ha sido considerada como un saber carente de importancia, de practicidad y de funcionalidad en la vida cotidiana (Ríos, 2017).

2.1.2 La unión del presente con el pasado: pensar históricamente

En la primera década del siglo XXI se afirmaba que uno de los fines formativos que tenía la Historia era la de delimitar el campo de la vida misma, fuera en lo individual o en lo colectivo, unía al pasado con el presente, absorbía los temores que generaba el cambio de temporalidad en el desarrollo de los individuos y de los grupos sociales: (Florescano, 2012). Dicho de otra manera, la Historia: *“crea o hace sentido porque une las experiencias del pasado con las expectativas del futuro en una imagen comprensiva del proceso temporal”* (Florescano, 2012, p. 16). La comprensión del presente unido al pasado en el ámbito escolar se valoró como un propósito formativo indispensable para entender el mundo social en el que se vive.

El sentido de que se enseñan ciertas materias dentro del currículo escolar, sean matemáticas, español, arte o, en este caso, Historia, es porque; *“se considera que estas disciplinas pueden y deben formar parte de los conocimientos de los que ha de poder disfrutar la ciudadanía para ubicarse en su mundo e intervenir en él”* (Pagés, 2007, p. 19), más allá de que se llegue a pensar que lo que se busca es preparar a las y los jóvenes para un futuro profesional en matemáticas, español o

Historia y que, desde ahí, puedan aportar a la ciudadanía misma (Pagés, 2007). En otras palabras, el fin último de las disciplinas escolares es propiciar la ciudadanía activa.

Al respecto, Sánchez (2000) indicaba que la importancia de la existencia de la Historia como materia en el currículo escolar, se debe en gran medida al impacto social que tiene la escuela dentro de la sociedad, esto es, la escuela posee un valor intrínseco y cada asignatura escolar se revaloriza por la intencionalidad atribuida socialmente. De acuerdo con esta autora, más allá de que solamente *“de cada 100 alumnos que se inscriben en la escuela primaria, sólo 5 culminarán una carrera en el nivel de educación superior”* (Sánchez, 2000, p. 122), los libros de texto en el nivel básico, entre ellos el de Historia, ocupan un lugar destacado en la formación académica de muchos hogares mexicanos (Sánchez, 2000).

Anteriormente, Salazar (1999) amplió la función formativa de la enseñanza de la Historia en la escuela. La autora afirmó que el sentido de la existencia de la Historia dentro del currículo escolar, no se encuentra ligado únicamente al propósito formativo que esta materia tiene, sino más bien;

“a la finalidad educativa que posee para con la sociedad, para que el alumnado comprenda el mundo, y sea capaz de discernir ante la serie de acontecimientos que suceden con una velocidad vertiginosa [...] que tenga la capacidad de contribuir en la búsqueda de respuestas para construir proyectos de sociedad” (Salazar, 1999, p. 73).

Conocer y comprender para dar respuestas tenía como trasfondo la idea de que no *“bastaba con que el alumnado se autoconstituya únicamente como un testigo “mudo” de su pasado, tiene que ser activo y eso se puede ir dando desde la escuela, con un colectivo docente actualizado desde el aula”* (Salazar, 1999, p. 73).

Este debate historiográfico en torno a las funciones formativas de la enseñanza del pasado, en consecuencia, de la Historia en la escuela se trasladó a la Reforma Integral de la Educación Básica de principios del siglo XX. Vázquez (1970) advierte que la enseñanza del pasado en la escuela persigue dos ejes fundamentales que, en cierta medida, pueden ayudar a explicar la importancia de esta enseñanza en la escuela.

El primero de ellos es el referente a que, dentro del contexto eminentemente tecnológico del siglo XXI, el pasado que hizo alusión al surgimiento del Estado-nación del México posindependiente, seguía conservando:

“una función que otorga identidad nacional a las colectividades a pesar de que la migración y la globalización han cambiado algunas metas, la identidad de los pueblos continúa siendo conveniente, lo que hace que la transmisión de la Historia tenga que seguir cumpliendo esta tarea” (Vázquez, 1970, p. 13).

La nueva época social no frenaba esta función formativa nacionalista de la Historia a nivel escolar, pero, sí se necesitaba estar consciente de que la enseñanza del pasado en la escuela no se reducía únicamente a un saber metódico. La tarea de modelar la conciencia colectiva de toda una nación demandaba despertar la lealtad de sus habitantes hacia su Estado, pero sin exacerbar el sentimiento nacionalista (Vázquez, 1970). Forjar la conciencia colectiva *“se ha llevado a cabo a través de la enseñanza de la Historia, de la instrucción cívica y de la geografía regional”* (Vázquez, 1970, p. 8). Esta área, denominada Ciencias Sociales, dejaba sin estatus propio a la Historia, pese a ello, la enseñanza de la Historia era uno de los métodos más importantes para nacionalizar.

El segundo eje es que *“la enseñanza de esta materia muestra la complejidad de la conducta humana no sólo en el pasado mismo, sino también en la sociedad actual”* (Vázquez, 2011, p. 14). Pero lo más importante es que sirve para que cada pueblo, cultura o país, establezca o invente una imagen de su pasado. Por tal razón, todo individuo *“se encuentra asociada a la Historia tal y como se ha contado desde la infancia, ella deja su huella en nosotros toda la vida”* (Vázquez, 2011, p. 14).

2.1.3 El pasado como herramienta conceptual

La percepción de la importancia de la Historia como pasado y como elemento que forja la identidad nacional es una vertiente que justifica su enseñanza en la escuela, pero también está la corriente que sugiere la necesidad trascender esa función nacionalista y dar paso a la función social de la Historia escolar como herramienta para comprender los acontecimientos del presente para tomar una posición activa en el devenir histórico (Salazar, 1999).

Frente a esta constante de las funciones sociales de la enseñanza del pasado, cobra relevancia revisar la organización de los contenidos en los planes y programas de estudio para reconocer cómo se propone que se lleve a cabo la enseñanza del pasado en la escuela. Para el nivel básico, se encuentra dividida en contenidos históricos que, desde el tercer grado de primaria con la materia *Historias de mi comunidad* hasta el segundo grado de secundaria con la materia *Historia del mundo*, se busca que el alumnado aprenda, en primer lugar, que tienen una Historia personal, y que como individuos que forman parte del lugar donde residen, su propia escuela y su comunidad tienen también un pasado que se comporte (Lima *et al.*, 2010).

Para la SEP, a partir de un enfoque propio, el conocimiento histórico en la escuela primaria promueve un desarrollo de pensamiento histórico que favorece en el alumnado la ubicación espacio-temporal, el reconocimiento de los cambios en el tiempo, además de la vinculación que existen entre ámbitos económicos, políticos, culturales y sociales que forman parte de los procesos históricos (SEP, 2017). Y es que, como señalaron Pagés y Santisteban (2010), el aprendizaje del tiempo histórico en la escuela puede servir para estructurar un conocimiento oportuno sobre la Historia, siempre y cuando supere una enseñanza que se centre en datos y fechas.

A partir del cuarto grado, el estudiantado tiene sus primeros acercamientos con la Historia de México y del mundo, a través de contenidos que explican el surgimiento de las sociedades humanas y que señalan la importancia del Renacimiento hasta la conquista de la Nueva España en sexto grado (SEP, 2017). Todos estos contenidos enseñados con un tratamiento didáctico y metodológico adecuado a edad, grado escolar y estadio cognitivo con la edad de las y los educandos (Lima *et al.*, 2010), quizá propicien el conocimiento del pasado y la comprensión de los acontecimientos que viven diariamente las y los estudiantes.

2.2 La didáctica en la enseñanza de la Historia: debate inconcluso

En la última década del siglo XX, para Mattozzi (1994), la decisión de la enseñanza de la Historia era un asunto de investigadoras e investigadores de la didáctica. A este sector profesional tocaba identificar cuáles eran los saberes históricos existentes y los que estaban por enseñarse en las aulas, además de sugerir la

existencia de una necesaria relación interdisciplinaria que ayudara a entender las relaciones didácticas que se presentan en la Historia entre estos saberes.

La didáctica para Buchelli (2009) tiene *“como principal finalidad una reflexión permanente del quehacer docente y su materialización en los procesos de enseñanza y aprendizaje”* (Buchelli, 2009, p. 25). Es decir, la cuestión principal de la didáctica es el cómo organizar el conocimiento del conocimiento científico en función de su transmisión y delimitación metodológica de esa transmisión (Mattozzi, 1994).

Una premisa que recupera Buchelli (2009) de Comenio -pedagogo del siglo XVI- es que hay que estar:

“consciente de que no todas las personas tienen el mismo interés por aprender lo mismo, recomendaba (Comenio) no enseñar lo que sabemos, sino lo que son capaces de aprender los alumnos. El maestro debe avanzar solo cuando los conocimientos sean afirmados en la mente del estudiante, y le sean útiles para su vida” (Buchelli, 2009, p. 19).

De esta manera, la didáctica para Comenio era: *“el arte de enseñar bien y su finalidad era alcanzar el saber de un modo eficaz, rápido y feliz”* (Buchelli, 2009, p. 19). En este sentido, en la medida en que el profesorado se aleja de estas recomendaciones de Comenio, las y los expertos en determinadas áreas del conocimiento, advierten que en las aulas se generará que los saberes enseñados solo son aprendidos por un número reducido de estudiantes. Por lo tanto, el saber sabio, para ser enseñando y aprendido necesita estar más cerca de lo que el estudiantado, a partir de su propio estadio de desarrollo cognitivo, sea capaz de entender (Buchelli, 2009).

2.2.1 Mediadores y recursos didácticos en la enseñanza de la Historia

Esta necesidad reabrió el tema de la didáctica. Si bien, la adaptación del conocimiento para ser enseñando es obra de expertas y expertos en didáctica, algo cierto es que el conocimiento científico del pasado en la escuela persigue fines específicos y, como todas las materias del currículo escolar de la educación básica, se encuentra constantemente sujeta a debates que giran principalmente en torno a la cuestión de si su estudio y enseñanza es pertinente; ya sea por la tendencia formativa nacionalista dominante, por la naturaleza de la formación inicial del profesorado de educación básica o por la singularidad de sus contenidos y conceptos, o por la complejidad de las acepciones temporales y de pensamiento histórico (Prats & Santacana, 2011).

A este escenario se suma que la complejidad de la enseñanza del pasado radica en la extensión de la Historia como objeto de enseñanza, esto es, como contenido del texto escolar, pero también se agregan otros factores. Los saberes históricos que se incorporaron en el currículo escolar son producto de diversos estudios y enfoques que se realizaron en el campo de la investigación histórica, es decir, lo que se enseña como histórico es producto de estudios extensos sobre determinados acontecimientos históricos y las y los educandos e incluso las y los enseñantes no los comprenden en su totalidad (Prats & Santacana, 2011).

Todo parece indicar que este contenido como objeto de enseñanza en las escuelas del nivel básico, pese a que ha pasado por una serie de transformaciones teóricas y metodológicas que tienen como propósito central, que lleguen con mayor claridad en cada uno de los niveles escolares que componen la educación básica,

aún es una transposición didáctica que necesita de la mediación de la figura docente, es decir, una segunda adaptación.

Es importante señalar que el estudio de la transposición didáctica que hizo Chevallard en los años noventa del siglo XX, se centra en el juego que se lleva a cabo entre el alumnado, el profesorado y un saber científico; juego que implica una relación didáctica, es decir, involucra que los elementos del saber científico pasan al saber enseñado (Gómez, 2005). Si bien, el análisis de Chevallard se centró en el saber matemático y cómo éste se vio permeado por una de las más grandes reformas educativas en Francia, esta categoría analítica se puede aplicar a otras disciplinas científicas, tal es el caso de la Historia (Plá, 2009).

Esta aplicabilidad se debe a que en el centro de la transposición didáctica está la diferencia que existe entre los tres tipos de saberes: el científico o sabio, el saber objeto de enseñanza que se sitúa en los libros de texto como contenido y el saber enseñado que se fusiona con el entorno de las y los estudiantes con la intención de ser aprendido. Esta diferenciación garantiza la funcionabilidad del sistema didáctico y la creatividad didáctica. Un riesgo inherente en la trasposición didáctica es el desgaste del saber científico, por la sencilla razón de que los tres saberes funcionan de manera diferente (Chevallard, 1998).

Para el caso del conocimiento histórico, la producción histórica que se ha generado en los institutos de investigación histórica del país y en general del mundo entero en diferentes períodos, no se enseña como tal en las escuelas por las fases propias de la transposición didáctica y también enfrenta el desgaste anunciado por Chevallard: *“el saber sabio que produce la transposición didáctica será por tanto un*

saber exiliado de sus orígenes y separado de la producción histórica en la esfera de ese saber sabio” (Plá, 2009, p. 215). Es decir:

“para que el proceso de transposición didáctica de los saberes expertos pueda existir, tiene que negar lo que ya existe y así, convertirse en lo que va a ser. La transmisión de aquellos que saben a aquellos que no saben. De aquellos que han aprendido a aquellos que aprenden” (Gómez, 2005, p. 84).

Lo anterior obliga al menos a dos cosas. Primera, a una revisión de los contenidos que se enseñan en los libros de texto utilizados en las aulas de educación básica, para reconocer los saberes históricos que se abordan en aula, se encuentran actualizados y persiguen fines objetivos. Segunda, que la enseñanza del pasado histórico sea útil para la construcción y coexistencia de identidad, conciencia y pensamiento histórico para la ciudadanía participativa.

Si bien, existen investigaciones que indican que la enseñanza de la Historia en México, en las escuelas públicas del nivel básico no está separada de los cambios políticos sexenales; otras indagaciones sugieren que los contenidos de esta materia en los libros de texto son casi los mismos, pero se advierte la introducción de enfoques historiográficos que matizan el sentido del nacionalismo, el protagonismo de actores colectivos y la relevancia de la transformación cultural en ciertos periodos. Una variable novedosa es que la trasposición didáctica puede realizarse con más recursos materiales (Sánchez, 2015).

Pero algo es cierto, en este juego del sistema de la didáctica, la decisión de lo que se enseña en el aula es un asunto en el que confluyen diferentes instituciones gubernamentales y pedagógicas; la política constriñe al entorno social que rodea a una escuela y crea una noosfera, es decir, una capa invisible que pretende que:..

“El saber científico de los Historiadores se convierte en saber enseñado mediante una transposición didáctica que sucede en la noósfera, lugar en el que se discute el proyecto social de enseñanza y define qué elementos de la Historia profesional deben de llegar al aula” (Plá, 2009, p. 316).

Por su parte, Gómez (2015) al explicar y definir lo que para él es noósfera a partir de Chevallard, señala que ésta puede ser entendida también como *“un ambiente, constituido especialmente por el sistema de enseñanza, este mismo está insertado en un sistema más amplio todavía: la sociedad (padres, mundo político, medios de comunicación, “sabios”, etcétera”* (Gómez, 2015, p. 88). De tal forma que, los sistemas didácticos y de enseñanza inscritos en esa noósfera deben de someterse constantemente al debate social que le rodea (Gómez, 2015).

2.2.2 Fragmentación y especialización de la didáctica

Desde la vertiente de la educación histórica, una manera de hacer la transposición didáctica es categorizar los conocimientos históricos en primer orden y segundo orden para poder ser enseñados en las escuelas. Por tal razón, *“la docencia implica una intermediación cultural entre los contenidos culturales, la cultura mediática, lo local, y la personal de cada alumno y del mismo profesor”* (Mora & Ortiz, 2007, p. 8).

La preocupación de la transposición didáctica provocó una atomización de las maneras en que un tema o contenido histórico necesitaba enseñarse. Por ejemplo, Gómez (2013) utiliza los libros de historia elaborados por la SEP para realizar el análisis del *Bloque IV La Edad Media en Europa y el acontecer de Oriente en esa Época*. Los contenidos de ese bloque están permeados con las miradas historiográficas que diversificaron la escritura de la Historia. Pero para que este

saber sabio se convirtiera en saber enseñado, se necesitó de un ejercicio de transposición didáctica.

Al hacerse la pregunta sobre cómo es que toda esa información pasa a los textos escolares, Gómez parte de Mattozzi y su método, es decir, comunicar y delimitar metodológicamente la manera en la que se quiere transmitir el conocimiento. Dicho de otra manera, las y los historiadores de la didáctica están obligadas y obligados a conocer y tener presente la relación entre el saber histórico por enseñar y el experto. Otra bondad de este método es crear interpretaciones nuevas sobre un proceso o hecho histórico, e incluso romper mitos de la Historia local, nacional o universal (Gómez, 2013).

Mientras tanto, los cambios recientes en las ciencias históricas han expuesto con mayor claridad, la estrecha relación existente entre la teoría de la Historia, la historiografía y la didáctica del pasado. En esta revisión se han evidenciado las deficiencias al respecto que han presentado las instituciones responsables de la formación de historiadoras e historiadores profesionales. Uno de los resultados de esa revisión fue el hallazgo de tres constantes *“el problema del aprendizaje de la escritura del pasado, su notoria marginación y en general de la adquisición de un dominio de la narrativa histórica”* (Velázquez & Moctezuma, 2015, p. 426).

Al centrar su análisis en el dominio de la escritura de la Historia en un nivel académico formativo como lo es la licenciatura, ambos autores hicieron un llamado a: *“explorar el campo histórico desde una dimensión de procesos pedagógicos formativos, y no separado o aislado de éstos”* (Velázquez & Moctezuma, 2015, p. 428). Procesos pedagógicos en los que la didáctica de la Historia se integre y se conduzca para que las investigaciones y los nuevos saberes que se comienzan a

generar en el seno de una institución universitaria obtengan mayor lucidez para llegar a un público que no esté relacionado con el campo (Velázquez & Moctezuma, 2015).

Al centrarse la crítica sobre la desconexión entre enseñanza e investigación en las instituciones formadoras mismas, puesto que a partir de su criterio:

“solo le dicen al estudiante lo que tiene que saber y lo que debe interesar, pero no se promueve una reflexión crítica sobre el porqué de la normatividad que rige [...] los procesos de comprensión y generación de un conocimiento” (Velázquez & Moctezuma, 2015, p. 430).

Situación que hace evidente la enorme distancia entre lo que implica la didáctica de la Historia, y su propia transposición didáctica en el aula escolar desde la génesis de la narrativa histórica *per se*.

Todo el contexto anterior lleva a indagar en las estrategias de enseñanza que son implementadas en el aula, y que permiten materializar el conocimiento histórico de primer orden en una enseñanza que genere, además de un nuevo conocimiento, identidad y conciencia histórica en el alumnado.

2.3 Estrategias para enseñar Historia en primaria

La percepción de que la Historia es un conocimiento de poca importancia escolar y social es fruto, en cierta medida, de la persistencia de una de sus estrategias centrales: el aprendizaje repetitivo y memorístico. Situación que Mora y Ortiz (2007) relacionan con la deficiente actualización del profesorado. Aseguran que *“los miles de profesores de Historia en educación básica no se formaron con el conocimiento de los nuevos enfoques de la asignatura”* (2007, p. 2).

Se suma a este fenómeno formativo, el hecho de que existe un desfase de planes y programas de estudios con las tendencias historiográficas recientes que buscan, entre otras cosas, terminar con una explicación nacionalista de los acontecimientos pasados (Mora & Ortiz, 2007). Si bien esta tendencia nacionalista no ha desaparecido del contenido escolar, la Historia sigue siendo un referente importante de identidad cultural para la ciudadanía (Mora & Ortiz, 2007), sin embargo, la transposición debe cambiar, es decir, el saber a enseñar de la disciplina necesita adaptarse gradualmente al estudiantado.

2.3.1 Ruptura de paradigmas didácticos

Se debe señalar que la singularidad y la complejidad que representa el estudio de la Historia y todas las temáticas que de esta disciplina emanan (Historia del arte, de la cultura, económica, social, de la educación, etc.), hace que su praxis y enseñanza en el aula de la escuela primaria sea también diversa; a pesar de la existencia de planes y programas de estudio sobre la materia. Pero, la presencia de contenidos específicos que no suelen modificarse mucho, no impide que el profesorado emprenda procesos de enseñanza innovadores cuantas veces sea necesario en el aula (Arista, 2011).

Pocas veces, en medio del ajetreo cotidiano de la docencia, se advierte que las estrategias: *“son un elemento fundamental [...] ya que tienen un carácter flexible que permite la libertad del docente para hacer uso de su creatividad e ingenio y elaborar las adecuaciones necesarias en el diseño de las unidades didácticas”* (Arista, 2011, p. 114). El abanico de posibilidades para que los contenidos históricos

sean oportunos en el aula es amplio, pero, las posibilidades de su acertada enseñanza están sujetas a una serie de situaciones ajenas al salón de clases.

La práctica pedagógica del pasado en las aulas es distinta en cada lugar en el que se lleva a cabo en cada escuela y en cada región que comprende el amplio mapa de las regiones escolares del nivel básico en el país. Pero, esta práctica:

“se encuentra atravesada y tensionada cotidianamente por una serie de factores que no siempre se relacionan con los contenidos prescriptos [...] inciden y modulan la configuración de las prácticas de enseñanza, permitiendo u obturando la transmisión y la consecuente construcción del saber histórico escolar” (Valtuille, 2022, p. 3).

Los factores exógenos pueden ser varios, simples o complejos. No obstante, la diversidad de estrategias metodológicas y didácticas para la enseñanza de la Historia existen, se reconstruyen y resignifican con la reflexión de la experiencia docente. Por tal razón, diversos estudios sobre la metodología de enseñar Historia señalan que el paradigma didáctico tradicional aplicado a la instrucción de esta materia debe cambiarse. Solamente a través del cambio de paradigma didáctico se tiene la posibilidad de sacar a las asignaturas de Historia de la crisis en la que están inmersas, en consecuencia, los aprendizajes y procesos formativos que se esperan de ella (Ríos, 2017).

Dejar atrás el paradigma tradicional es urgente debido a que: *“este paradigma en la enseñanza de la Historia ha contribuido de manera negativa en la percepción del alumnado sobre esta asignatura, pues generalmente la concibe como una materia fácil, aburrida y poco útil, y que tan solo exige buena memoria”* (Álvarez, 2020, p. 442). Es por ello que: *“la planificación de la asignatura debe poner énfasis en el pensamiento histórico y no en la simple acumulación de información sobre los*

grandes acontecimientos que influyeron en Occidente o en los personajes más destacados de las Historias nacionales” (Álvarez, 2020, p. 443).

Este énfasis en el pensamiento histórico no es tan simple. Pagés & Santisteban (2010), indican que pensar históricamente requiere, en primer lugar, pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro. Posteriormente se necesitan capacidades para la representación histórica, que se manifiesta principalmente a través de la narración histórica y de la explicación causal e intencional. Además de la imaginación histórica, para contextualizar, desarrollar las capacidades para la empatía y formar el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico.

Sin lugar a duda, el cambio de paradigma y de estrategias es algo deseado, sin embargo, el tiempo lectivo semanal establecido para la enseñanza de la Historia en los planes y programas es menor que el de otras asignaturas. Esta disparidad, es un factor que condiciona la aplicación de determinadas estrategias y metodologías para la enseñanza oportuna de cada una de las materias en el nivel básico y, también, indica que la escuela deseada en los planes y programas de estudio sugeridos por la SEP se encuentra aún enclaustrada únicamente en el universo de lo deseable (Plá & Pérez, 2013).

2.3.2 Intencionalidad de la didáctica prescriptiva

En este tenor, en la década de los noventa, diversas investigaciones relacionadas al cambio de modelo educativo que se vivió en el país dejaron entrever, entre otras cuestiones, que las guías didácticas para el profesorado, a pesar de ofrecer varias

sugerencias para la enseñanza de la Historia en el aula, le otorgaban al docente la labor total de *“enseñar a relacionar, a criticar y a pensar. Esto implica sobre-estimar su papel sobre todo en un país que está sobrecargado de “horas-clase”* (Lerner, 1993, s/p).

La realidad dentro del aula como vivencia colectiva, además del tiempo lectivo, marca en gran medida, las estrategias para la enseñanza del pasado. Sánchez (2015) señaló al respecto que:

“lo que se vive en las escuelas es una realidad totalmente distinta a lo que se plantea en los libros de texto y en las políticas de Estado [...] los maestros siempre modifican las actividades, e incluso solo se basan en el resumen del libro” (p. 348).

Por ejemplo, en el libro de cuarto grado de primaria de Historia de 2021, la enseñanza deseada con base en estrategias y metodologías innovadoras, se presentan al alumnado en secciones, que invitan al conocimiento panorámico, a la comprensión del periodo histórico, al análisis y reflexión de temas desde la revisión de aspectos de la vida cotidiana del presente para extrapolar el pasado con el presente, en la medida en que se da respuesta al cómo y dónde sucede, pero la realidad áulica supera las intenciones didácticas prescritas (Reyes, Carapio, Osornio, Alatorre & Llanes, 2021).

A partir de un breve análisis y una revisión en el plan curricular para la Licenciatura en Educación Primaria (LEP), específicamente en los contenidos específicos sobre las materias de *Historia y Estrategias para la Enseñanza de la Historia*; es posible percibir algunos atisbos acerca de las sugerencias que se le hacen a las y los futuros docentes para aplicarlos en su trabajo de aula, mismos que se encuentran atravesados, en el caso de la materia de *Estrategias para la*

Enseñanza, por el inicio de las primeras prácticas docentes que estos estudiantes llevan en su formación. Es relevante señalar lo anterior porque los elementos didácticos y metodológicos empleados por el profesorado en la escuela primaria, son marcados por estas primeras experiencias.

En el caso de la materia de Historia, el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) indica que el estudiantado aprenderá a diseñar experiencias de aprendizaje innovadoras que parten de las aportaciones de la educación histórica, mismas en las que deberán de tomar en cuenta a los contextos escolares y sus actores, partiendo de sus metodologías que utiliza la disciplina histórica para construir su conocimiento (SEP, 2018).

Además, dentro de los contenidos de ésta, el alumnado tiene acceso a referentes teóricos e investigativos en el campo de la enseñanza de la Historia. *“Bajo esta lógica, los estudiantes realizarán lecturas críticas y debatirán las afirmaciones de investigadores como Andrea Sánchez Quintanar, Mario Carretero, Belinda Arteaga, Siddartha Camargo, Henry Pluckrose, Adolfo Gilly, Luis González y González”* (SEP, 2018, p. 6). Lo que indica, que al menos en los planes de estudios de la escuela normal existe una actualización de contenidos acorde con el avance en la consolidación de este campo de conocimiento en el país en la medida en que se introducen los planteamientos de la educación histórica que impulsan Arteaga y Camargo.

En lo referente a la materia de *Estrategias para la enseñanza de la Historia*, que se imparte en el quinto semestre, el plan curricular dirigido al profesorado de la Escuela Normal señala que la enseñanza y el aprendizaje de la Historia no se

pueden entender como un hecho aislado, sino como proceso que partirá de la reflexión y el análisis de otras ciencias (SEP, 2018).

En términos generales, los contenidos de esta materia abarcan desde: “*las implicaciones de la enseñanza y aprendizaje de la Historia*” (SEP, 2018, p. 10), en donde se le son planteados al futuro profesorado las necesidades formativas de los alumnos en consonancia con sus procesos de desarrollo y aprendizaje, y se le indica que debe incorporar los recursos y medios didácticos que favorezcan el aprendizaje de acuerdo con el nivel cognitivo de sus alumnos (SEP, 2018).

Se suma a estas prescripciones, otras más. Incorporar elementos didácticos y filosóficos propios de la disciplina histórica, tales como el tiempo y su manejo en la construcción histórica, para ampliar la formación de las y los educandos, el dominio de los conceptos de primer y segundo orden, el uso de las fuentes históricas y la planeación didáctica para enseñar contenidos históricos en el aula (SEP, 2018).

Se advierte que los contenidos en el plan de estudios para el estudiantado normalista, centran sus objetivos en el desarrollo cognitivo oportuno de niñas y niños dentro del aula, ya que la enseñanza de la Historia en la escuela primaria no solo implica la obtención de una serie de conocimientos que, como se ha mencionado con anterioridad, sitúan al alumnado en un conocimiento sobre su pasado que le otorga identidad nacional y hasta cultural respecto a su entorno, sino, un conocimiento que le marcará de por vida.

Los principales recursos y estrategias para la enseñanza de la Historia que son propuestas para su aprendizaje y aplicación en el aula por parte del estudiantado normalista en estos contenidos son el uso de los mapas históricos, la relación entre la geografía y la Historia, el uso de poemas, novelas, guiones

teatrales, guiones cinematográficos, las biografías y autobiografías, etc. (SEP, 2018).

2.3.3 La pregunta, las fuentes materiales y los recursos digitales

Por otro lado, en el *Modelo educativo Aprendizajes Clave* se dice que el aprendizaje de la Historia parte de estrategias metodológicas que tienen como principal finalidad el oportuno desarrollo del pensamiento histórico: *"con el cual se favorece la comprensión del presente, al considerar las experiencias del pasado, el reconocimiento de que las sociedades se transforman y que las personas son promotoras de cambios a partir de la toma de decisiones"* (SEP, 2017, p. 291).

En el caso específico de la enseñanza de esta materia de Historia en el cuarto grado, las sugerencias de metodología y didáctica se orientan, en primer lugar, a señalar que para el alumnado será la primera experiencia formal con la materia de Historia en su vida, de tal manera que la construcción del conocimiento histórico debe regirse por las preguntas sobre el cómo y para qué se estudia la Historia; la importancia del tiempo y el espacio; y las cosas que cambian y las cosas que permanecen (SEP, 2017).

Además, es señalada en este Plan de estudios, la importancia de la relación existente entre presente y el pasado, de tal forma que el alumnado pueda discernir que lo que ha acontecido no es necesariamente un hecho acabado en el tiempo, sino que sigue impactando todo lo que le rodea. Ante esto, al profesorado se le sugiere que ponga especial énfasis en los contextos históricos y en las diferencias que se guardan entre ellos. El uso de preguntas detonadoras es una de las principales sugerencias que se advierte en este programa, ya que el acto de

preguntar puede propiciar que el estudiante exponga sus puntos de vista en torno al acontecimiento con argumentos (SEP, 2017).

Es por ello que el colectivo docente que imparte clases en el cuarto grado debe ser gestor y responsable del aprendizaje, y de conseguir establecer los vínculos entre conocimientos, los materiales educativos y los conocimientos de los estudiantes, es decir, de conseguir de manera oportuna que el proceso de transposición didáctica del saber histórico que consiguió llegar al modelo aprendizajes esperados, así como, al libro de texto, propicie el gusto e interés por la Historia, y sensibilice en el conocimiento histórico a niños y niñas (SEP, 2017).

De manera más profunda, el programa de estudios indica que el uso de las preguntas tiene su grado de complejidad a partir del grado escolar y el desarrollo cognitivo. Sin embargo, la intervención docente contribuirá a que se enseñe una metodología de investigación para la búsqueda, el análisis y la interpretación de la información consultada en diversas fuentes y en el libro de texto (SEP, 2017).

En términos generales, las principales estrategias para la enseñanza de la Historia en el aula de primaria abarcan el uso de las fuentes materiales, las escritas y las iconográficas, además de los recursos digitales, como presentaciones en computadora, así como las líneas de tiempo y esquemas cronológicos; mapas que contribuyen a un análisis crítico e interpretativo de acontecimientos pasados y presentes (SEP, 2017).

Por lo tanto, los recursos metodológicos que se advierten en este plan de estudios de cuarto grado, son los más accesibles para su aplicación dentro del aula, pero es menester señalar que el papel del colectivo docente debe incrementar sus conocimientos históricos para poder enseñar la materia de una manera más

oportuna en su alumnado. Como señaló Álvarez (2020): *“desde su experiencia, pueden reflexionar sobre los problemas que dificultan la adecuada enseñabilidad de la asignatura y aportar técnicas o estrategias pertinentes para desarrollar el pensamiento histórico”* (p. 454), para que al final, cada profesor y profesora elija las mejores estrategias y metodologías para la enseñanza del pasado. De alguna manera, toda elección didáctica pasa por un proceso conceptual -superficial o profundo- que da sentido a la práctica pedagógica.

En síntesis, en este capítulo, se revisa el marco curricular de 2017 aplicado a nivel primaria, como un elemento central para conocer los fines formativos de la enseñanza del pasado y las implicaciones de la didáctica de la Historia. En los planes y programas de esta reforma, al igual que otras, el estudiantado necesita comprender el mundo en que vive y debe problematizar las realidades sociales del presente desde el conocimiento histórico. De ahí que, el profesorado ha de realizar una transposición didáctica específica, es decir, tomar las rutas didácticas prescritas por varias razones, entre ellas, que esas estrategias y recursos favorecen la concreción de los aprendizajes esperados.

CAPÍTULO III.

EXPLORACIÓN A LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA HISTORIA ESCOLAR EN CUARTO GRADO, PRIMARIA “FRANCISCO VILLA”

En este capítulo se describe el momento conceptual de la enseñanza de la Historia como parte de la experiencia educativa de dos docentes de cuarto grado de la escuela primaria “Francisco Villa” de Zacatecas, Zacatecas. El encuadre de esta exploración se sustenta en la definición de experiencia educativa como enfoque cualitativo que valora las acciones del profesorado como vivencias del acontecer educativo. En un segundo momento, se realiza la contextualización con referentes geográficos de corte municipal y de la singularidad de la comunidad escolar del plantel primaria “Francisco Villa” con apoyo de la entrevista cara a cara de la figura directiva.

Posteriormente se hace el análisis de los fines formativos y de la didáctica prescrita para la enseñanza de la Historia de México en cuarto grado. Se presentan los temas y aprendizajes esperados del libro de texto con elementos consustanciales de la experiencia educativa, que junto a las estrategias, metodología y recursos del plan y programa de cuarto grado, influyen en el hacer y ser docente.

El capítulo cierra con la descripción de los conocimientos conceptuales que posee el profesorado participante sobre la enseñanza de la Historia. Con base en los datos que se obtuvieron de la entrevista, se da cuenta de su formación inicial, su transitar como docente de primaria en los diferentes grados, su dominio y

dificultades en las asignaturas, el logro de aprendizajes, el uso de estrategias didácticas y las complicaciones para abordar los contenidos temáticos del libro de texto.

3.1 Explorar la experiencia docente

Son múltiples las definiciones teórico-filosóficas respecto a lo que es una experiencia docente. En los primeros años del siglo XXI, Parra (2006) define lo que es una "experiencia": *desde su carácter fenomenológico, es aquello que para los seres humanos se forma de manera inmediata a la conciencia [...] y la conciencia dota a la experiencia de contenidos: la experiencia es acerca de algo* (p. 36).

Experiencias amorosas, de duelo, estéticas o pedagógicas son vividas constantemente, así "una experiencia de duelo es una experiencia ligada a la muerte [...] y una experiencia pedagógica es una experiencia sobre lo pedagógico, sobre maestros y discípulos, sobre niños y escuelas, sobre letras, números y bondad educativa" (Parra, 2006, p. 36).

3.1.1 Lo educativo como vivencia

Para Trujillo (2010), investigar la experiencia educativa es adentrarse a la educación y a lo educativo como *vivencia*, es decir, desde la perspectiva de quien la ha trascendido. Si bien la experiencia de *"vivir es singular [...] la forma en que hacemos y pensamos nuestra experiencia educativa, incluye el encuentro con otros, tanto como con nosotros mismos"* (Trujillo, 2010, p. 891). Con este enfoque, el profesorado *"tiene la oportunidad de dejar de verse solamente como un sujeto que*

ejecuta prescripciones diseñadas [...] puede convertirse en constructor de su saber y hacer profesional” (Trujillo, 2010, p. 891).

En efecto, como señaló Parra (2006): *el significado de la experiencia pedagógica no es exclusivamente privado de un sujeto sino se contrasta en lo público, en la relación social, fundamentalmente a través de la educación* (p. 42). De ahí que apelar a esta propuesta metodológica para la presente investigación, cobra una relevancia central.

A partir de todo lo anterior, es posible señalar que investigar una experiencia educativa docente implica adentrarse en un aspecto que, pese a que las más de las veces ya está dado por el propio andar diario de una persona trabajando en el aula, configura de manera significativa los aportes para la investigación educativa. Para Suárez y Metzdorff (2018) el valor de indagar en las experiencias educativas está centrado en *“activar la memoria pedagógica de la formación y la escuela, y profundizar narrativamente el discurso público y especializado acerca de la educación mediante relatos de experiencia”* (s/p).

Dicho de otra manera, se trata de dar visibilidad a lo que el personal docente tiene para decir acerca de su propio manejo de un salón de clases, de su contexto escolar y de los contenidos de los planes y programas de estudio que siguen para impartir cátedra en el aula, contribuye a que la didáctica y la práctica docente sean imaginadas de una manera diferente a la tradicional, recopilando interpretaciones sobre algo que, a pesar de las diferencias y semejanzas, permanece común y compartido (Suárez & Metzdorff, 2018).

En este sentido, el relato de la experiencia docente sirve para contrastar el qué y el cómo se enseña en el aula como un ejercicio reflexivo que conduce a

nuevas formas de actuar, esto es, a la innovación de la práctica docente. Por lo tanto, en este estudio de caso, solamente se hace una exploración de las nociones conceptuales sobre la enseñanza de la Historia del personal docente de cuarto grado de la escuela “Francisco Villa”.

Como ya se ha señalado con anterioridad, la intención de entrevistar a dos profesores frente a grupo (total de docentes de cuarto grado del plantel) es describir el conocimiento conceptual como un elemento de sus experiencias educativas en torno a su quehacer docente, particularmente, en la enseñanza de la Historia. De ahí que la escuela “Francisco Villa”, en la que existen dos grupos de cuarto grado y un profesor y una profesora impartiendo clases frente a los mismos, sea pertinente para entrar a un primer nivel de visibilidad a la cotidianidad escolar.

Así, Massot, Dorio & Sabariego (2009) señalan que la entrevista es *“una técnica cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona”* (p. 336). En conformidad con lo anterior, (Osorio, 2014) infiere que la entrevista como método para conocer la perspectiva biográfica de informantes:

“Adquiere una dimensión como enfoque de investigación cuando se procede al análisis de la narración y la información obtenida conforme a los principios y procedimientos teórico-metodológicos de un campo disciplinario [...] Por lo tanto, el uso de autobiografías, relatos de vida o narraciones de experiencias puede limitarse a una técnica de recolección de información para describir o documentar un suceso” (pp. 193-194).

Es así como la entrevista abierta funge como un puente narrativo entre lo señalado por una revisión teórica del tema de la enseñanza-aprendizaje de la Historia en México, y la realidad experimentada en el aula, en el terreno en el que el quehacer

docente vive y experimenta lo que implica enseñar el pasado como parte del currículum escolar.

3. 2 Descripciones de los contextos de la primaria “Francisco Villa”

En relación con el contexto y los rasgos del profesorado que labora en la escuela primaria referida para la presente investigación, se procederá a realizar una breve descripción, en un primer momento, del *espacio* geográfico en el que se encuentra ubicada la escuela “Francisco Villa”, que es el municipio de Zacatecas en la entidad con el mismo nombre. Y, posteriormente, se describirá el *lugar*, es decir, los pormenores que rodean a la escuela, así como, su estructura interna.

3.2.1 Acercamiento al espacio estatal

De acuerdo con lo anterior y a partir de lo señalado por el Instituto Nacional de Geografía e Historia (INEGI, 2021), Zacatecas, se localiza en el centro norte de la República Mexicana, entre las coordenadas extremas al norte 25°07'31”, al sur 21°02'31” de latitud norte, así como 100°44'32” al este, y al oeste 104°21'13” de longitud y cuenta con una superficie de 74 749.7 km² que representa el 3.8% del territorio del País, y de acuerdo con su tamaño, se encuentra ubicado en el décimo lugar a nivel nacional. Colinda con los estados de Aguascalientes, Coahuila de Zaragoza, Durango, Guanajuato, Jalisco, Nuevo León y San Luis Potosí.

Un resumen sobre la biodiversidad en Zacatecas (Comisión Nacional para el Conocimientos y Uso de la Biodiversidad (CONABIO, 2021) señala que, dicho territorio está conformado por 58 municipios y 4,558 localidades, los municipios se encuentran distribuidos en cuatro regiones determinadas por su composición

geológica, a saber: Sierra Madre Occidental, Mesa del Centro, Eje Neovolcánico y la Sierra Madre Oriental. Además, dicho estudio indica que, en términos generales: *“el clima del estado es seco. La temperatura media anual es de 16°C con una precipitación media anual de 510 mm. Las variaciones extremas en la temperatura son 35°C máxima y 3°C mínima”* (CONABIO, 2021, p. 2).

En términos generales, la situación demográfica de la entidad zacatecana, según el INEGI (2021) es la siguiente: el estado posee una población de 1, 622, 138 habitantes, lo que representa el 1.3% del total del país. En este sentido, una de las causas de que el estado sea una de las entidades federativas con menor densidad de población en México se debe: *“principalmente al fenómeno de la migración masiva hacia Estados Unidos generando un proceso de despoblamiento”* (Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Zacatecas (SECEZ) e Instituto de Desarrollo Artesanal de Zacatecas (IDEAZ), 2010, p. 6).

Del mismo modo, la CONABIO (2021) señala que: *“durante los últimos 50 años Zacatecas ha sido un centro de expulsión de migrantes hacia Estados Unidos, pues para el período 2005-2010 la migración a nivel nacional fue de 10 personas por cada mil habitantes, mientras que en Zacatecas fue de 21.3 por cada mil personas”* (p. 3).

De esta manera, y de acuerdo a un informe de la Coordinación Estatal de Planeación (2022), el municipio de Zacatecas, que es, además, la capital del estado: ocupa una superficie de 436.82 Km y representa el 0.59% del territorio estatal, y además, en este municipio se concentra el 9.22% de la población total de todo el estado; la orografía, se encuentra formaciones montañosas al norte, sur y oeste del municipio, y en cuanto a la hidrografía, solo arroyos muy pequeños atraviesan la

ciudad y cuenta con corrientes subterráneas al sur y suroeste de la ciudad. En términos demográficos, el INEGI (2020) señala que en la ciudad de Zacatecas viven 149, 607 habitantes y es el tercer municipio más poblado del estado.

Respecto a la situación educativa en el estado, la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, informó que para para el ciclo escolar 2021/2022 en Zacatecas, habían 1594 escuelas primarias generales (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2021).

El INEGI (2020) en su censo de población y vivienda, indica que el grado promedio de escolaridad de la población de 15 años y más en el estado de Zacatecas, tiene una media de 9.2, frente al 9.7 de la media nacional. Lo que equivale a casi el primer año de bachillerato, situación que indica que, una vez iniciada la vida escolar, la primaria y la secundaria son concluidas satisfactoriamente en este estado en particular.

Asimismo, en 2020 en Zacatecas, el 95% de niñas y niños entre los 6 y los 14 años de edad, asistían a la escuela, esto es, a primaria y secundaria, aunque este rango de edad abarca únicamente hasta segundo grado de secundaria (INEGI, 2020). Todo lo anterior, en su conjunto, corresponde a la descripción del espacio geográfico del estado y del municipio en el que se ubica la escuela.

3.2.2 La escuela primaria “Francisco Villa”

Por lo que se refiere al *lugar*, en este caso, el escolar, es pertinente señalar lo que Viñao (1993) refirió al respecto: *“Allí donde se aprende y se enseña siempre es lugar, se crea un lugar. Pero dicho lugar puede variar en el tiempo para los alumnos*

o el maestro” (p. 20). Algo similar a lo que se deja entrever en el más reciente plan de estudios de la SEP: *“Las escuelas son parte de un conjunto de relaciones que producen espacios en los que confluyen el tejido productivo, la ciencia, la tecnología, la familia [...] en un enjambre de relaciones y prácticas sociales, culturales, ambientales, económicas”* (SEP, 2019, p. 69).

En este tenor, la Escuela Primaria Federal “Francisco Villa”, se encuentra ubicada en la capital del estado de Zacatecas. Esta institución educativa celebró su 25 aniversario en el mes de octubre del 2022, por lo que cuenta con 26 años de funcionamiento en la actualidad (Agustín Mauricio Barrios, Comunicación personal, 18 de abril del 2023).

En cuanto a la comunidad de la escuela “Francisco Villa”, posee una matrícula de 328 personas entre los 6 y 12 años, 169 del sexo femenino y 156 del masculino; el cuerpo docente, está compuesto por 13 personas, 8 son docentes mujeres y 5 son docentes hombres. De este colectivo, se desprende una docente de apoyo en el área de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

En términos teóricos, el espacio de la escuela “Francisco Villa” es una variable que está presente en el relato de la experiencia docente es el espacio⁵. Para Ramírez & López (2015), el espacio:

“implica una serie de relaciones de coexistencia explicadas desde diferentes perspectivas, en donde se dan los vínculos, las relaciones e interacciones, que llevan a la construcción, transformación, percepción y representación de la realidad [...] en geografía se expresa a través de factores tales como la localización, ubicación, distancia, superficies o zonas, tamaño” (p. 18).

⁵ Para conocer a profundidad el espacio escolar de la escuela “Francisco Villa” y los relatos docentes de este plantel, consultar la tesis de Mauricio Barrios (2024).

En este sentido, el espacio está concebido como un soporte en donde se ubican sujetos, fenómenos y objetos, como un contenedor de la materia que está presente sobre la Tierra y también, de los elementos intrasubjetivos e intersubjetivos de los individuos que habitan el lugar (Ramírez & López, 2015).

La dinámica de trabajo se da a partir de dos situaciones. La primera se refiere al Consejo Técnico conformado al inicio de cada ciclo escolar en el que se asignan funciones y comisiones específicas a todas y todos los miembros del Consejo. La segunda dinámica de trabajo se refiere al que se establece de manera temporal en cada una de las Sesiones del Consejo Técnico, tanto en su fase intensiva como ordinaria (Agustín Mauricio Barrios, Comunicación personal, 18 de abril de 2023).

Cabe resaltar, que dicha institución cuenta con dos grupos grupo para cada grado escolar, donde cada salón se encontraba conformado por un promedio de 30 estudiantes. Esto indica que la misma es una escuela de organización completa, ya que son impartidos los seis grados y contiene una maestra o maestro por cada uno.⁶ Para el caso particular del cuarto año, el grupo de 4° “A” estaba compuesto de 30 estudiantes, de los cuales 15 eran niñas y 15 eran niños. En el caso del 4° “B” eran 28 estudiantes, de los cuales son 14 niñas y 14 niños (Agustín Mauricio Barrios, Comunicación Personal, 18 de abril de 2023).

⁶ Lo anterior se deduce a partir de lo señalado en el *Acuerdo que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias*, de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en su capítulo II, Artículo 8°. “Las escuelas primarias se clasifican”, apartado II, inciso a): De organización completa: escuelas que imparten los seis grados de educación primaria y tienen un maestro por cada grado. Recuperado el 15 de febrero de 2023 de: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/d3c9731a-2b58-4778-a9c9-ec1a7021eb34/a96.pdf>

De manera más específica sobre el profesorado del cuarto grado, el Director de la escuela señala que:

“se puede destacar la relación dialógica que se da entre un docente de este grado y su alumnado, es un diálogo de relación social, mas no pedagógico. Con respecto a la otra docente, nada relevante. Ambos cumplen con su trabajo ordinario, cumplen con su jornada, pero se quejan mucho del sistema educativo, de la poca respuesta de sus padres de familia y encuentran muchas excusas a sus faltas de cumplimiento” (Agustín Mauricio Barrios, Comunicación personal, 18 de abril de 2023).

En definitiva, la escuela “Francisco Villa”, se ha erigido como una de las instituciones escolares que se encuentran habituadas a un contexto urbano, siendo una parte importante de la comunidad que la rodea, ya que es en ella donde niñas y niños, asisten diariamente para aprender. Ahora, es pertinente revisar qué y cómo aprende el alumnado de la primaria, a través de un vistazo a la didáctica de la materia de Historia en cuarto grado, tanto en el libro de texto, planes y programas de estudio, como en las propias experiencias docentes.

3.2.3 Enseñar Historia en cuarto grado: la ruta prescriptiva

Se sabe que el trabajo diario del personal docente en la escuela tiene como eje el programa de estudios, los aprendizajes esperados y las estrategias didácticas. Se trata de un conjunto de actividades sugeridas que se deben poner en marcha para trabajar los contenidos de la materia de Historia en cuarto grado: contenidos didácticos, metodológicos, y también los que se encuentran en el libro de texto (Magallanes, 2011).

Para este nivel escolar en particular, esta materia cobra un sentido especial, ya que se trata del primer acercamiento formal que experimentan niñas y niños con

la enseñanza del pasado. Por lo tanto y, de manera que sea posible tener un acercamiento a lo que sucede en aula de ese plantel se realizó un breve análisis de algunos de esos contenidos y sugerencias didácticas que se encuentran en el modelo educativo *Aprendizajes Esperados* de 2017, mismos que servirán, a su vez, como una base que funge como guía en la interpretación y en la formulación del instrumento que fue aplicado a las dos figuras docentes del cuarto grado en la escuela primaria “Francisco Villa”.⁷

La Historia es una de las materias que forma parte del currículo de enseñanza en las escuelas de educación básica de México desde su mismo origen, datado en la segunda década del siglo XX con la creación de la SEP, encabezada por José Vasconcelos en 1921, con la finalidad de centralizar y uniformar de manera definitiva el derecho a la educación de la población mexicana (Galván, 2015). Aunque, de manera más específica, es posible fijar: “*el nacimiento oficial de la enseñanza de la Historia en México con la ley de instrucción pública de 1869 cuando la Historia se tornó asignatura obligatoria para la educación primaria*” (Plá, 2022, pp. 31-32).

Desde entonces, esta materia y sus contenidos han sufrido una serie importante de modificaciones teórico-metodológicas que abarcan desde los más imbricados aspectos de su enseñanza dentro del aula (estrategias metodológicas y didácticas), hasta todo lo relacionado a sus contenidos de información histórica y sus propias posturas acerca del pasado mexicano, siendo el libro de texto y el Plan de estudios proporcionado por la SEP, las mejores herramientas para conocerlo.

⁷ Para el momento en el que se realizó la aplicación de los instrumentos aún se encontraba vigente el señalado programa de estudios. El actual modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana, entró en vigor de manera oficial a partir del ciclo escolar 2023-2024, por ello no fue tomado en cuenta para el contexto de la presente investigación.

En la tabla 1, se describen los seis propósitos formativos de la materia de *Historia* alusiva a México que se imparte en cuarto y quinto grados y la *Historia* universal que comprende desde la Prehistoria de la humanidad hasta los inicios de la Edad Moderna.

Tabla 1. Propósitos formativos de la materia de Historia en Primaria, 2017

Entender la importancia de aprender Historia y cómo se construye el conocimiento histórico
Ubicar en el tiempo y el espacio los principales procesos de la Historia de México y del mundo
Relacionar acontecimientos o procesos del presente con el pasado para comprender la sociedad a la que pertenece.
Comprender causas y consecuencias, cambios y permanencias en los procesos históricos para argumentar a partir del uso de fuentes.
Reconocer la importancia de comprender al otro para fomentar el respeto a la diversidad cultural a lo largo del tiempo.
Reconocer que valorar y cuidar el patrimonio natural y cultural contribuye a fortalecer la identidad.

Fuente: elaboración propia con base en SEP, 2017, pp. 397-401.

Como se puede observar en la tabla 1, los principales propósitos formativos que persigue la materia de Historia de cuarto a sexto grados se inscriben en el campo de la teoría del aprendizaje y la teoría de la Historia para comprender la temporalidad y el espacio, las cuales servirán para orientar el análisis y reflexión de los temas de acontecimientos históricos en cortes cronológicos tradicionales.

De acuerdo con Álvarez, en sexto grado (2020) para lograr: *“dicho cometido, la planificación de la asignatura debe poner énfasis en el pensamiento histórico y no en la simple acumulación de información sobre los grandes acontecimientos que influyeron en occidente”* (p. 443). Entonces se entiende que la planificación de esta materia dentro del aula escolar tiene que centrarse específicamente en desarrollo

de habilidades cognitivas, concretamente del pensamiento histórico para comprender los temas de los cinco bloques que integran cada libro de texto.

En lo referente a los aprendizajes esperados de esta materia contenidos en el Plan de estudios del 2017, para el cuarto grado la enseñanza del pasado se encuentra dividida por tres ejes temáticos: construcción del conocimiento histórico, civilizaciones y formación del mundo moderno que contienen, a su vez, varios temas específicos. En la tabla 2 se presenta la descripción del aprendizaje esperado de cada eje temático.

Tabla 2. Eje temático y aprendizajes esperados en la materia de Historia

Temas	Aprendizajes esperados
Construcción del conocimiento histórico	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar la definición de la Historia -Reconocer objetos y costumbres heredadas del pasado -Reconocer la variedad de fuentes históricas -Valorar que la niña y el niño tiene una Historia propia y que puede reconstruirla -Reconocer la importancia de aprenderla
Civilizaciones	<ul style="list-style-type: none"> -Reconocer hechos y procesos de la Historia de México desde el origen de la civilización hasta la Conquista española -Identificar las características generales de la ciudad lacustre de México-Tenochtitlán
Formación del mundo moderno	<ul style="list-style-type: none"> -Entender la desigualdad, la marginación y la discriminación en México a través de sus expresiones identitarias -Comprender cómo se aprovechó el trabajo indígena. -Reconocer la estructura del gobierno novohispano -Reconocer las rutas de comunicación establecidas por los habitantes de la Nueva España, así como, la diversidad cultural y social que se vivió en la Nueva España

Fuente: elaboración propia con base en SEP, 2017, pp. 397-401.

En este sentido, Sandoval (2016) sostiene que de la presencia de los aprendizajes esperados en los planes de estudio expresan lo: *“que los alumnos logren aprender lo que se pretende dando resultados del trabajo didáctico con la intención de aproximarse al óptimo desarrollo de las competencias para la vida”* (p. 69). Es decir, los aprendizajes esperados es una trayectoria que se concreta en el futuro, en este caso, al concluir el bloque temático.

3.2.3.1 Estrategias metodológicas y didácticas: el direccionamiento en Historia

Así, el aprendizaje de la Historia parte de estrategias metodológicas que se correlacionan directamente con cada de las finalidades (véase *tabla 1*) y con ello lograr el oportuno desarrollo del pensamiento y conciencia histórica y el pensamiento cívico.

En el caso específico de la enseñanza de esta materia de Historia en el cuarto grado, la sugerencia metodológica que debe aplicarse para comprender la construcción del conocimiento histórico es utilizar dos preguntas: 1) sobre el cómo se hace Historia y 2) para qué se estudia la Historia. En el primer caso, se remite al estudiantado a dos categorías disciplinares: tiempo y espacio, que desde la teoría de las duraciones, se usan para notar las cosas que cambian y las cosas que permanecen casi igual en el tiempo largo, el coyuntural o el corto (SEP, 2017).

De esta forma, se aprecia que, dentro del currículo de materias para la enseñanza en las escuelas públicas de educación básica, la Historia ha de ser aprehendida de forma paulatina dentro del desarrollo académico del alumnado en su formación educativa. Luna señala que *“pedagógicamente se parte del principio del aprendizaje que va de lo próximo a lo lejano, no en sentido cronológico sino en sentido territorial, se mantiene la idea de la Historia nacional para desplazarse a la general, universal”* (Luna, 2019, p. 916), es por ello que, el cuarto grado es en donde la enseñanza histórica cobra especial importancia, porque, se insiste en este aspecto, significa el primer contacto del alumnado con su pasado nacional más allá de lo local.

Aunque, es preciso señalar que, si bien este primer acercamiento formal con la Historia mexicana se presenta en cuarto grado:

“a lo largo de su experiencia de vida y trayectoria escolar, se han acercado de múltiples formas a estos temas, a través de los medios de comunicación, de las conmemoraciones cívicas o del estudio de las formas de vida y paisajes de su entidad a lo largo del tiempo” (Lima, Bonilla & Arista, 2010),

Por lo cual, niñas y niños, además del profesorado, poseen algunas ideas acerca de cómo fue el pasado del país y de su propia comunidad.

Por las sugerencias didácticas y metodológicas de este plan de estudios se entiende que el colectivo docente que imparte clases en el cuarto grado debe ser gestor y responsable del aprendizaje, y debe de conseguir establecer los vínculos entre conocimientos, los materiales educativos y los conocimientos de los estudiantes, es decir, debe conseguir de manera oportuna que el proceso de transposición didáctica del saber histórico que consiguió llegar al modelo aprendizajes esperados, así como, al libro de texto, propicie el gusto e interés por la Historia, y sensibilice en el conocimiento histórico a niños y niñas (SEP, 2017).

Pérez (2017), al respecto de la gestión y responsabilidad del colectivo docente en el aprendizaje señala que: *“el facilitador del aprendizaje lleva la dirección de los procesos de enseñanza que pretende transferirle la responsabilidad y el protagonismo del aprendizaje al propio alumno”* (p. 862). Por lo cual, como docentes, tienen la responsabilidad de otorgar al alumnado orientación, herramientas que propicien un desarrollo en el que este alumnado, aprenda a aprender (Pérez, 2017).

3.2.3.2 La pregunta detonadora

Asimismo, en este plan de estudios se indica a la importancia de la relación existente entre presente y el pasado, de tal forma que el alumnado pueda discernir que lo que ha acontecido no es necesariamente un hecho acabado en el tiempo, sino que sigue impactando todo lo que le rodea. Ante esto, al profesorado se le sugiere que ponga especial énfasis en los contextos históricos y en las diferencias que se guardan entre ellos. El uso de preguntas detonadoras es una de las principales sugerencias que se advierte en este programa, ya que el acto de preguntar puede propiciar que el estudiante exponga sus puntos de vista en torno al acontecimiento con argumentos (SEP, 2017).

Las preguntas detonadoras buscan primero que nada llamar la atención, y se basan en preguntas que suelen causar polémica, despertar interés y hacer razonar a las personas. Desde Martínez & Vázquez (2021) es posible identificar el origen de este tipo de recurso didáctico:

“Se considera a Sócrates el creador de un método filosófico llamado a la “mayéutica”, del griego maietuiké que significa “el arte de parir”. Consistía en el diálogo con el discípulo, basado en preguntas sobre determinado tema que permitieran extraer un conocimiento escondido...dormido” (p. 1).

Para Benoit (2020), el realizar preguntas y obtener respuestas forma parte de un importante intercambio comunicativo, que implica que sean establecidas relaciones de enseñanza-aprendizaje orientadas a despertar el interés por conocer más por parte del alumnado.

Aunque también se entienden como un aspecto inherente a la vida de las personas en sus diferentes etapas de crecimiento y formación académica: *“las relaciones que se establecen durante la comunicación son posibles gracias a la*

formulación de preguntas que nacen de la inquietud por el conocimiento, por descubrir el sentir del otro, por saber qué piensa frente a un tema” (Benoit, 2020, p. 96), es decir, el mismo impulso por conocer y por preguntar acerca de todo lo que le rodea a la niña y el niño en una etapa de crecimiento, es el mismo principio que aplica para el uso de preguntas detonadoras como estrategia didáctica.

De manera más profunda, el programa de estudios indica que el uso de las preguntas tiene su grado de complejidad a partir del grado escolar y el desarrollo cognitivo. Es decir, el uso de las preguntas detonadoras debe de ser apropiado al momento de desarrollo del alumnado, ya que impulsa también, un mejor manejo del lenguaje histórico: *“como estrategia pedagógica la pregunta hace posible reflejar diferentes grados de conocimiento y, al mismo tiempo, desarrollar una o más habilidades cognitivo-lingüísticas”* (Benoit, 2020, p. 97).

Sin embargo, la intervención docente contribuirá a que se enseñe una metodología de investigación para la búsqueda, el análisis y la interpretación de la información consultada en diversas fuentes y en el libro de texto (SEP, 2017).

3.2.3.3 Línea del tiempo, mapas y recursos digitales

Las principales estrategias didácticas para la enseñanza de la Historia en el aula de primaria abarcan el uso de las fuentes materiales, las escritas y las iconográficas, además de los recursos digitales, como presentaciones en computadora, así como las líneas de tiempo y esquemas cronológicos; mapas que contribuyen a un análisis crítico e interpretativo de acontecimientos pasados y presentes (SEP, 2017).

Sobre las líneas del tiempo, Álvarez (2020) señala que éstas resultan efectivas para que el alumnado logre comprender de una mejor manera las

divisiones, subdivisiones y las convenciones temporales y cronológicas del tiempo, además de que son necesarias para visualizar los procesos de cambio, los de continuidad en el pasado, presente y futuro de cada experiencia histórica.

En un breve análisis más a profundidad de la importancia del tiempo y de la cronología del mismo en la enseñanza de la Historia, Verstrete (2013), indica que *“la Historia utiliza la cronología para medir el continuum, ordenar cronológicamente los hechos y poder establecer relaciones cuantitativas entre ellos (cuál duró más, cuál menos”* (p. 9), de tal suerte que el tiempo se puede medir, porque cuenta con un principio y un final, lo que puede hacer más asequible el conocimiento histórico para niñas y niños en un contexto áulico.

Sin embargo, es importante matizar que, si bien esta herramienta metodológica adentra al alumnado a una enseñanza del pasado más práctica, *“la cronología no equivale automáticamente al tiempo social o histórico porque, a pesar de que mide el decurso de las experiencias personales y colectivas, de hecho no dice ni explica nada sobre lo que mide”* (Trepát, 2006, p. 26). Esto es, la labor de la o el docente, así como lo referido en el libro de texto, lo que complementa y profundiza lo que cada acontecimiento cronológico tiene que decir.

En cuanto al uso de los mapas que contribuyen a un análisis crítico del pasado, Parellada (2017) refiere que este recurso didáctico se encuentra presente en la mayoría de los manuales de enseñanza, así como en los libros de texto y sirve para ilustrar la información histórica que se explica dentro del mismo. La ilustración del mapa dentro del libro de texto de Historia, y señala que las *“representaciones del espacio elaboradas contribuyeron a la formación de identidades nacionales en varios países del mundo”* (Parellada, 2017, p. 317); esto es, atiende a varios de los

propósitos formativos que tiene la enseñanza de la Historia en la escuela, y que han sido señalados con anterioridad en la presente investigación.

Sobre los recursos digitales, existen diversas concepciones en torno a su aplicación en el aula, desde las que señalan la importancia de esta estrategia didáctica para la enseñanza del pasado, hasta las que infieren sobre las problemáticas en la aplicación de estos recursos, sobre todo en escuelas ubicadas en regiones donde no existe acceso, ni siquiera al internet (Elaksar, 2013).

A pesar de ello, es imposible negar que, para las sociedades actuales, *“las TIC’S forman parte de la vida cotidiana de las personas, por ello la formación que permite la presencialidad y la virtualidad, es la que más se adecua a los tiempos actuales y genera procesos de aprendizaje óptimos”* (Elaksar, 2013, p. 2). Aunque ha transcurrido una década desde este planteamiento, se aprecia que este sentido, el plan de estudios de la SEP, sugiere un aprendizaje histórico más dinámico y adecuado a la sociedad actual.

En un estudio más especializado sobre esta estrategia didáctica, llevado a cabo en Argentina, y que fue realizado a más de cincuenta profesores de escuelas primarias de cuatro ciudades de la Norpatagonia, algunos de los resultados:

“en cuanto a la motivación e interés que genera entre sus estudiantes, se destaca el uso de dispositivos digitales como medio para el aprendizaje. Es decir, por el entusiasmo, atracción y positiva predisposición que genera su uso al momento de ubicar a sus estudiantes en diferentes situaciones de aprendizaje” (Muñoz & Salto, 2019, p. 937).

Esta bondad en el uso de dispositivos digitales remite a uno de los elementos esenciales para el aprendizaje: la motivación extrínseca que, por lo general, es la

que denota la figura docente. Pero hacer atractivo el contenido, no necesariamente genera niveles de motivación intrínseca.

Estas estrategias, además de fortalecer aspectos didácticos que faciliten la enseñanza de la Historia en el aula, tienen la finalidad de provocar en la o el docente la capacidad de *“convertir una parte de las actividades didácticas en un proceso de aprendizaje por descubrimiento, en el que los estudiantes sean capaces de simular el trabajo del Historiador dentro de un “laboratorio histórico”* (Álvarez, 2020, p. 445).

Es importante señalar que el papel del colectivo docente debe incrementar sus conocimientos históricos para poder enseñar la materia de una manera más oportuna a su alumnado. Como señaló Álvarez (2020): *“desde su experiencia, pueden reflexionar sobre los problemas que dificultan la adecuada enseñabilidad de la asignatura y aportar técnicas o estrategias pertinentes para desarrollar el pensamiento histórico”* (p. 454), para que al final, cada profesor y profesora elija las mejores estrategias para la enseñanza del pasado. Y es que la enseñanza de esta materia en la escuela primaria se encuentra, las más de las veces, muy sistematizada, de tal forma que, al volverse rutinaria, se deja de asimilar (Plá, 2022).

Por tal motivo cabe reflexionar que:

“la educación es a la enseñanza o didáctica de la Historia, lo que el agua es al pez. Como se acostumbra a decir, el último en descubrir el agua es el pez. Está tan inmerso en ella, le es tan vital y familiar, que no se percató de ella hasta que se le atrapa con una red y se le expone al aire” (Plá, 2022, p. 9).

Con base en esta metáfora, conocer lo que sucede con la enseñanza de esta materia en su contexto a pesar de que es parte de un océano, en este caso, el de la educación, pero al mismo tiempo, la asignatura de Historia es uno de los peces del currículo escolar que puede atraparse en una red, se asume que conceptual,

que favorece la emergencia de su singularidad, en este caso, de la escuela primaria “Francisco Villa” de la capital zacatecana.

3.3 El profesorado de cuarto grado, plantel “Francisco Villa”

La profesión docente en el nivel primaria se encuentra atravesada por una serie importante de ejes educativos, formativos y sociológicos, orientados a generar conocimiento en un público receptor. A través de la entrevista realizada a dos profesores de la escuela primaria “Francisco Villa”, que representan el total de docentes de cuarto grado, se analizó, desde su experiencia pedagógica, los fines formativos de la Historia escolar y su proceso de enseñanza.

Las preguntas que se realizaron a estos profesores (Véase Anexo 2) están divididas en tres ejes de análisis: el primero, relacionado a su trayectoria formativa, en donde variables como su preparación académica y proceso de actualización docente son inferidas. En el segundo punto de análisis se incursiona en las experiencias pedagógicas en la enseñanza del currículo de cuarto grado, y se explora en las asignaturas que enseñan y el logro de los aprendizajes esperados, además de los principales aspectos didácticos y los obstáculos que impiden al cumplimiento de dichos aprendizajes. En el tercero se ahonda acerca de las percepciones de la enseñanza de la Historia, concretamente de las estrategias utilizadas para enseñar la materia, temas en los que se posee mayor dominio y los que representan un reto para su enseñanza. Los tres apartados de la entrevista permiten la exploración de la conceptualización de la enseñanza de la Historia como una fase de la experiencia educativa.

3.3.1 La profesión docente: ejecución y reflexión

La profesión docente vivida dentro y fuera del aula, enmarca toda una serie de relaciones sociales en las que, aspectos como el trabajo cotidiano, las carencias que se pueden llegar a enfrentar en los diversos espacios áulicos propios de cada plantel escolar y los procesos de enseñanza que cada profesora o profesor emplea, son aplicados de diversas formas, las cuales están ligadas a la manera en la que se desenvuelve desde su llegada al magisterio.

Para Duarte (2007), la profesión como actividad humana en sociedades actuales tiene características específicas que ha ido adquiriendo a lo largo del tiempo, tales como desempeñar una función social que, a su vez, implica tener un conjunto de conocimientos específicos, así como, destrezas que son obtenidas a través de un proceso de formación. Se entiende, entonces, que la profesión docente desempeña una importante función social: *“el docente asume una obligación que va más allá de la ejecución de una actividad, implica un compromiso social y una responsabilidad como profesional”* (Duarte, 2007, p. 33).

Desde la perspectiva de Imbernon (2017), preparar y ejercer la docencia es una empresa compleja, sobre todo en los niveles educativos básicos, en los que se requiere, además de aptitudes de transmisión del conocimiento, de paciencia, porque ser docente, es difícil: *“más de lo que la gente cree [...] Se argumenta, sin rigor, que se trabaja con niños y que eso es fácil, que hay muchas fiestas, que es una carrera fácil de estudiar, que se tienen muchas vacaciones”* (p. 17).

Como lo señala de manera similar Pérez, 2017: *“para el siglo XXI la tarea del profesorado trasciende de cuestiones estrictamente técnicas, ya que el profesor no es un simple técnico que aplica el conocimiento científico generado exactamente”,*

es decir, ejercer la docencia no se reduce únicamente a preparar clases y enseñar, sino que se entra al ámbito conceptual del campo disciplinar y prescriptiva del currículo; en nuestro caso a la Historia.

3.3.1.2 Formación del profesorado de cuarto grado de la “Francisco Villa”

En la escuela primaria “Francisco Villa”, la planta docente consta de 12 profesores, además de dos docentes externos que imparten clases de educación física y de colaboración con USAER (Agustín Mauricio Barrios, Comunicación personal, 18 de abril de 2023). De este total de instructoras e instructores, son dos quienes se encargan de las labores del cuarto grado, y son, a su vez, el profesorado enseñante de la Historia escolar y de las demás disciplinas escolares.

A continuación, se presentan las respuestas del primer eje de análisis, relacionado al eje de formación docente.

Tabla 3. Trayectoria docente y conocimiento sobre Historia

Trayectoria docente y conocimiento sobre Historia	Profesor 1.M.1	Profesora 1.F.1
Antigüedad laboral en nivel primaria	5 años	20 años
Veces que ha sido docente de cuarto grado	Tercera vez	Sexta vez
Formación profesional de licenciatura y año de egreso	Licenciatura en Intervención Educativa	Licenciado en Educación Primaria 2002
Conocimiento sobre enfoque teórico de la enseñanza de la Historia o modelos didácticos propuestos desde la experiencia disciplinar	Sí	Sí, enfoque formativo
Capacitaciones o actualizaciones sobre estrategias didácticas para la enseñanza de la Historia	No	No

Fuente: Elaboración propia, 2023.

De las respuestas obtenidas mediante la entrevista en el primer bloque de análisis sobre el eje de formación docente, se observan un par de diferencias marcadas entre ambos docentes que imparten cuarto grado en la escuela primaria “Francisco Villa”.

Una de ellas es la propia experiencia laboral. La diferencia entre ambos es mayor a los 10 años. En 1.M 1. su ingreso al magisterio fue hace apenas 5 años y ha impartido cuarto grado tres veces; mientras que 1.F 1. posee una antigüedad laboral de 20 años frente a grupo, mismos en los que ha impartido cuarto grado en seis ocasiones; en consecuencia, sus vivencias gozan de referentes significativos singulares.

Otra diferencia es la formación profesional de licenciatura. En el primer caso, se trata de una licenciatura en Intervención Educativa y en el segundo, de una licenciatura en Educación Primaria (LEP). Como se ha analizado con anterioridad dentro de la presente investigación, dentro del plan de estudios de la LEP, impartida en las normales del país, existen dos materias relacionadas específicamente con la enseñanza de la Historia: *Historia y Estrategias para la Enseñanza de la Historia*. Entre otras cuestiones, la finalidad de estas materias se encuentra destinada a llevar al futuro profesorado a diseñar experiencias de aprendizaje innovadores que parten de las aportaciones de la educación histórica (SEP, 2018). Para el caso puntual del plan de estudios de la LEP en la década de los 90’, que se podría decir, fue el contemporáneo de la Profesora 1.F 1, específicamente en 1997, en el mapa curricular se observa la existencia de la materia *Historia y su Enseñanza I e Historia y su Enseñanza II* (SEP, 1997, p. 53).

A partir de breve análisis de los planes de estudio de la Licenciatura en Intervención Educativa impartidas por Universidad Pedagógica Nacional (UPN), no

se encuentra una materia relacionada con la enseñanza de la Historia como tal, sino más bien, materias relacionadas con la intervención educativa en diferentes contextos sociales y pedagógicos, tales como la educación de las personas jóvenes y adultos; la gestión educativa; la interculturalidad, entre otras (Universidad Pedagógica Nacional (UPN), 2002).

Esta diferencia entre formaciones implica que las dinámicas del profesor desde su formación docente, frente a la profesora, poseen un conocimiento sobre la enseñanza de la Historia menos especializado, pero que, a partir de su propia práctica docente, es que cada profesora o profesor enseñan y se familiarizan con su plan de estudios, como señala Magallanes (2011):

“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 “pequeña mundo” les plantea” (p. 110).

Los enfoques teóricos no son desconocidos en la primaria “Francisco Villa”. Ambos contestaron afirmativamente respecto al conocimiento sobre el enfoque teórico de la enseñanza de la Historia y del conocimiento sobre teóricos y teóricas de la materia, muchos de estos enfoques se encuentran contenidos en los planes y programas de 2017.

3.3.2 Experiencia pedagógica en cuarto grado

Respecto al eje de análisis en torno a las experiencias de la enseñanza en el cuarto grado, se observan algunos aspectos muy concretos a señalar, tal es el caso de las materias que ambos docentes de esta primaria disfrutaban enseñar más (ver tabla 4).

Tabla 4. Experiencia pedagógica en cuarto grado

Experiencias pedagógicas en la enseñanza del currículo de cuarto grado	Profesor 1.M.2	Profesora 1.F.2
Asignaturas de cuarto grado que imparte con mayor facilidad	Matemáticas Historia Español Formación Cívica y Ética Ciencias Naturales	Español. Matemáticas
Factores que facilitan la práctica pedagógica de esas asignaturas	Las diferentes actividades implementadas día a día	Su práctica y aplicación en todas las materias
Asignatura presenta mayor dificultad para su enseñanza.	Geografía. Por las actividades que están demasiado complejas para el grado.	Formación Cívica
Asignaturas en las que logra los aprendizajes esperados que indican los Planes y programas de estudio vigentes	Matemáticas Español Ciencias Naturales	Ninguna por lo extenso del programa
Asignaturas en la que logra parcialmente los aprendizajes esperados que indican los Planes y programas de estudio vigentes	Geografía Historia Formación Cívica y Ética	La práctica de valores, creo que hay una ausencia de ellos en las prácticas cotidianas
En el trabajo diario en el aula, aspectos didácticos del Plan de estudios que favorecen el desarrollo de una clase	Metas y contenidos en el mismo plan	La aplicación de diversas estrategias didácticas, sin embargo, puede tardar varias sesiones para comprender un tema
Aspectos didácticos del Plan de estudios que obstaculizan el desarrollo de una clase	Actividades, Metodología y Programación	Suponer que en determinado tiempo lectivo es suficiente para comprender un tema, éste puede variar

Fuente: Elaboración propia, 2023.

Ambos profesores coincidieron en que las materias de Español y Matemáticas son las asignaturas que enseñan con más facilidad (Véase tabla 4), ello debido a que, por un lado, son materias que se transversalizan con las demás asignaturas (Profesora 1. F.2) y porque las actividades implementadas todos los días hacen que su enseñanza sea fácil (Profesor 1. M.2).

Ahora bien, cuando se trata de identificar a las materias en las que se presenta mayor dificultad para la enseñanza, los dos informantes señalan, tanto a la Geografía *“por las actividades que están demasiado complejas para el grado”* (Profesor, 1. M. 2), como a la Formación Cívica (Profesora, 1. F. 2). Asignaturas que, desde un punto de vista global, entran en el área de las Ciencias Sociales.

3.3.2.1 Aprendizajes esperados: un logro parcial

Alcanzar el logro en los aprendizajes esperados es uno de los grandes retos, a la vez que sirven como indicadores de los progresos de la enseñanza educativa, ya que marcan la pauta para situar un punto de partida sobre lo que se hace y se deja de hacer en el aula (Martínez, 2018). Estos aprendizajes es uno de los mejores termómetros para aproximarse a las experiencias pedagógicas en el cuarto grado.

En el caso de la Escuela “Francisco Villa”, a partir del análisis de las respuestas del Profesor 1.M.2, se observa que en las materias de Español, Matemáticas y Ciencias Naturales, los aprendizajes esperados se logran; caso contrario a lo señalado por la Profesora 1. F.2, para quien no se *“logra ninguno, por lo extenso del programa”*, aunque después se contradice ligeramente al señalar que, en la materia de Formación Cívica, los aprendizajes son alcanzados de manera parcial (Véase tabla 4).

Lo anterior, *“que pocas materias del plan de estudios no alcancen los aprendizajes esperados para ambos profesores”*, coincide por lo señalado por Martínez (2018): *“por lo que se refiere al currículo mexicano, se aprecia, en el conjunto de asignaturas, un exceso de contenidos en relación con el tiempo disponible para su enseñanza”* (p. 168).

En las escuelas mexicanas continua presenten la brecha entre las metas planteadas por el plan de estudios vigente, y la realidad de la práctica docente (Martínez, 2018); además, esta visión contrapuesta entre ambos profesores, arroja como resultado también que, en general para el currículo, y específicamente para la materia de Historia, no son alcanzados los aprendizajes esperados, ya que el Profesor 1.M.2 consideró a esta materia como una en las que éstos son conseguidos de manera parcial. Por otro lado, se suma, lo que en términos generales sostiene Martínez (2018), en torno a que en un mismo plantel escolar, los procesos de enseñanza se realizan de forma diferente entre profesor y profesor.

3.3.2.2 Percepciones sobre la enseñanza de la Historia, sus contenidos y estrategias

De manera más particular con la enseñanza de la Historia escolar en la primaria “Francisco Villa”, (Tabla 5) se advierte sobre las percepciones generales que se tienen de la Historia, así como, de los temas en lo que se tiene un mayor dominio para su enseñanza y los que representan un reto para la misma, se observa que ambos profesores poseen una visión un tanto contrapuesta, quizá siendo fruto de la propia experiencia con la que cuentan en el magisterio.

Tabla 5. Estrategias, contenidos, dominios y problemáticas en la enseñanza de la Historia

Estrategias, contenidos, dominio y problemáticas	Profesor 1.M.3	Profesora 1.F.3
Percepciones sobre la enseñanza de la Historia	Necesita ser más concreta y con más material didáctico	Es importante saber de dónde venimos, cómo somos partícipes de una sociedad resultado de decisiones, acciones y sucesos pasados
Estrategias utilizadas con mayor recurrencia para la enseñanza de la Historia	Trabajo por proyectos y videos sobre el tema a impartir	Las que se cuentan en el lugar de trabajo, por ahora libro y libreta
Resultados obtenidos con esas estrategia	Muy buenos	Lectura y comprensión de ideas principales
Opinión sobre el contenido de Historia del libro de texto gratuito	Le faltan actividades más didácticas y lúdicas	El inicio del poblamiento en América puede ser tan extenso y está sintetizado en un solo bloque así que es muy específico
Temas de Historia en los que se posee mayor dominio disciplinar y disfruta más enseñando	El bloque 2 sobre: Mesoamérica y Bloque 3 sobre: El encuentro de América y Europa	Hechos históricos de la entidad, me gusta observar cómo el alumno se siente parte de un entorno histórico tan cercano
Temas de Historia que representan un reto para su enseñanza	El bloque 1: Del poblamiento de América	La ubicación temporal y espacial
A partir de su experiencia laboral en este grado escolar y asignatura, principales problemáticas para la enseñanza de la Historia que ha observado o enfrentado	La inasistencia y falta de material tecnológico	La memorización de nombres y la ubicación temporal
Que se hace cuando se encuentra con alguna problemática	Descargo vídeos en mi computadora y se los transmito en el cañón	Contar con mapas, realizar esquemas y líneas del tiempo
Propósitos formativos de la enseñanza de la Historia que se alcanzan en la escuela	La trascendencia de cada una de las fechas conmemorativas y del qué trató cada una de ellas	Reconocer que somos parte de la Historia con identidad nacional y parte del mundo
Función o utilidad social que tiene la enseñanza y aprendizaje de la Historia en la escuela	Muy poca ya que falta mucho por desglosar y también la falta de actividades	Desarrollar conocimientos que permitan investigar, analizar y realizar un producto sin dificultad. En este caso de hechos históricos

Fuente: elaboración propia (2023).

Para el profesor 1.M.3, la Historia: *“necesita ser más concreta y con más material didáctico”*, percepción que forma parte del amplio mapa de problemáticas para la enseñanza abordado con anterioridad en la presente investigación, y es que el hecho de que no existan recursos didácticos oportunos para su enseñanza genera una percepción negativa de la misma.

Por su parte, la profesora resalta una de las principales funciones sociales que posee la Historia: *“es importante saber de dónde venimos, cómo somos participes de una sociedad resultado de decisiones”* (Profesora 1.M.3). Cuando se trata de los temas que se enseñan y en los que se tiene mayor dominio, se presenta otra visión diferida, en la que, por un lado, son señalados los temas propios del currículo y del libro de texto: *“El bloque 2 sobre: Mesoamérica y Bloque 3 sobre: El encuentro de América y Europa”* (Profesor 1.M.3), y en el otro, donde son abordados los tópicos sobre el ámbito de Historia local: *“Hechos históricos de la entidad, me gusta observar cómo el alumno se siente parte de un entorno histórico tan cercano”* (Profesora 1. F.), relacionados, quizás, a la materia de *“Aprendizajes y paisajes de mi comunidad”*, que persigue una línea de enseñanza histórica, pero que se imparte en el tercer grado.

Ambas visiones son válidas y ofrecen, además, un panorama relevante acerca del análisis de la materia de Historia escolar, ya que ambas sitúan a la y el investigador educativo, frente a una realidad compleja: las problemáticas para la enseñanza de la Historia. Para el profesorado enseñante de la Historia escolar en la primaria “Francisco Villa”, son cuatro las principales problemáticas, a saber: La inasistencia, la falta de material tecnológico, la memorización de nombres y la ubicación temporal (Véase la tabla 5).

Estas problemáticas coinciden con la revisión bibliográfica realizada para la presente investigación en torno a las mismas, en donde se encontró que, de manera general y a partir de lo encontrado en las memorias de la REDDIEH, así como, por lo señalado por especialistas en el tema, existían al menos cuatro problemáticas comunes en la enseñanza y aprendizaje de la Historia: memorización de personajes y fechas históricas; contenidos obsoletos en los libros de texto, contenidos didácticos inadecuados y el ser una enseñanza que se torna repetitiva, y confirman la hipótesis de que, al menos alguna de ellas se presenta en esta escuela primaria, y forma parte de la realidad escolar del país.

Es interesante ver, además, cómo cada uno enfrenta estas problemáticas, apelando a algunas de las sugerencias didácticas contenidas en el plan de estudios o bien, utilizando recursos propios. Para la problemática sobre los contenidos didácticos inadecuados, como la falta de material tecnológico referido por el Profesor 1.M.3, el mismo señala que: “*descargo vídeos en mi computadora y se los transmito en el cañón*”.

Y es que, en el contexto actual, el profesorado requiere del uso de estas estrategias para enseñar Historia para vencer a uno de los principales obstáculos, tal como lo señala Olivas (2019), cuando dice que el presentismo de las y los jóvenes y niños es uno de los principales retos para la enseñanza de la Historia en las escuelas, ya que ahora, ellas y ellos experimentan sus vidas en la influencia de la televisión y las novedades tecnológicas.

Por otro lado, para enfrentar la problemática sobre la memorización de nombres y la ubicación temporal, la Profesora 1.F.3 indica que prefiere “*contar con mapas, realizar esquemas y líneas del tiempo*”. Nos deja entrever quizá un poco la

enseñanza tradicionalista que posee y que alude, en gran medida, a su importante trayectoria docente de casi veinte años, y es que uno de los aspectos que caracterizan a la enseñanza de la Historia tradicional, es precisamente la utilización de este tipo de estrategias didácticas, que, a partir de Ballesteros (2019) convierte a la enseñanza histórica en una transmisión de temas rutinarios.

Para finalizar este eje de análisis sobre la enseñanza de la Historia, se indagó en el profesorado enseñante de Historia en esta primaria, acerca de los propósitos formativos de la enseñanza de la Historia que son alcanzados en la institución, y la función social que consideran, tiene la enseñanza de la Historia en la en la escuela.

Desde los planes y programas de estudio de la SEP (2017), se entiende que uno de los principales propósitos formativos que tiene la materia de Historia es comprender las causas y las consecuencias de las acciones del ser humano en su contexto inmediato, y, sobre todo generar en el alumnado: *“un pensamiento crítico, el análisis de fuentes y de promover valores que fortalezcan su identidad”* (SEP, 2017, p. 384).

En este sentido, y a partir de lo que indicó la Profesora 1.F.3, en su salón de clases se observa que algunos de ellos son alcanzados, ya que señala que el propósito formativo que se logra es el de: *“reconocer que somos parte de la Historia con identidad nacional y parte del mundo”*. Sin embargo, en lo tocante a lo relacionado a las funciones sociales de la enseñanza de la Historia, contestó que éstas buscan: *“desarrollar conocimientos que permitan investigar, analizar y realizar un producto sin dificultad”*, se observa que la profesora asume las funciones sociales y las cognitivas como habilidades y/o aprendizajes esperados que se el alumnado ha de obtener a partir de la enseñanza histórica (SEP, 2017).

Ello quizá se encuentre relacionado con lo que ambos profesores de la escuela “Francisco Villa” señalaron en el primer eje de análisis, respecto a que no habían recibido capacitaciones o actualizaciones sobre estrategias didácticas para la enseñanza de la Historia (Véase Tabla 3), situación que repercute en el alcance de estos conocimientos más específicos.

En el caso particular del profesor, se observa que existe un ligero desconocimiento respecto a lo que los propósitos formativos de la enseñanza de la Historia, sobre todo en términos de identificación de los mismos. Él, al señalar cuáles han sido alcanzados, los ubica como *“la trascendencia de cada una de las fechas conmemorativas y del qué trató cada una de ellas”* (Profesor, 1.M.3).

En lo relacionado a la utilidad o función social que tiene la enseñanza de la Historia, alude a una: *“muy poca, ya que falta mucho por desglosar y también la falta de actividades”* (Profesor, 1. M. 3). Evidentemente para efectos prácticos de la entrevista realizada, desconoce los enfoques que persiguen, y los reduce a únicamente a una transmisión de temas rutinarios relacionados con las fechas conmemorativas que poseen un contexto histórico.

Lo que sirve también para confirmar, de igual manera, la hipótesis de que las problemáticas de la enseñanza de la Historia en el nivel primaria, afectan también la comprensión y el alcance de los propósitos formativos y de las funciones sociales que esta materia persigue en la escuela.

Con todo, indagar en las experiencias docentes a través de una entrevista a dos docentes en la Escuela Primaria “Francisco Villa”, introduce a esta investigación en un aspecto relacionado con la importancia de la investigación de lo educativo sobre la enseñanza de la Historia: saltar la mera enumeración teórica respecto a

ciertos tópicos sobre el tema, y acudir a la realidad que se vive, día a día, en las aulas, ahí donde maestras y maestros, diariamente, conviven y sortean con una serie infinita de problemáticas que pueden mermar su práctica docente, ya que: “*el Historiador profesional ignora los propósitos atribuidos a la Historia en los planes y programas de preescolar, primaria y secundaria*” (González & Magallanes, 2011, p. 8).

De manera general, la experiencia docente y su investigación implican una serie de procedimientos orientados a conocer, a partir de diversas herramientas metodológicas (en el caso particular de esta investigación se requirió a una entrevista), la realidad que se experimenta en las aulas del país, de manera particular, el acontecer de la enseñanza de la Historia en la escuela primaria “Francisco Villa”.

A través de una mirada a la didáctica sobre la enseñanza del pasado en este grado, se identificaron y describieron algunas de las principales sugerencias para enseñar Historia, tales como el uso de preguntas detonadoras, las líneas del tiempo y el uso de las TIC'S, entre otras más, orientadas a enseñar la materia de una manera oportuna, que se adapte a los tiempos lectivos con los que cada docente, cuenta.

Lo anterior hace patente la necesidad de realizar análisis más profundos en los que el objetivo se encuentre orientado a solucionar estas problemáticas. Y es que, cuando se conoce de primera mano el trabajo docente en aula, se hace más visible que los vicios para enseñar Historia en la primaria se encuentran relacionados a variantes como la edad, el contexto y la propia formación que cada docente haya obtenido a lo largo de su carrera profesional.

Después de una descripción de todo lo anterior, se conocieron los perfiles de los profesores enseñantes de la Historia escolar en la escuela “Francisco Villa”, sobre los que se obtuvo información acerca de, entre otras cosas, la brecha laboral entre ambos, que es de casi veinte años, misma que se deja entrever, en cierta manera, en el uso de estrategias docentes que cada uno de ellos usa en el aula diariamente: mientras uno utiliza la tecnología, la otra, apela más a las estrategias didácticas tradicionales para enseñar la Historia, tales como los resúmenes o mapas mentales. Además, la diferencia sustancial entre el proceso formativo con el que cuentan: uno es Licenciado en Intervención Educativa, y la otra es Licenciada en Educación Primaria, muestra que sus procesos de enseñanza son diferentes, pero similares en un sentido: ambos viven para enseñar.

En resumen, en este capítulo, se hizo un esfuerzo por visibilizar y situar al profesorado de cuarto grado de la escuela primaria “Francisco Villa” (dos docentes) en el centro y periferia de dos mundos: su aula y el quehacer disciplinar de la Historia, respectivamente. En los dos mundos, las reflexiones disciplinares y los marcos curriculares, enfatizan el rol mediador de las y los docentes desde el deber ser.

En el primero, el organizador curricular es una guía que orienta y direcciona la práctica docente; en e segundo, el profesorado que enseña Historia escolar tiene carencias de origen y retos que resolver, en virtud de que, los estudios interdisciplinarios, confirman que si es posible del desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica, en consecuencia, la forja de identidad nacional y ciudadanía activa.

El capítulo cierra con la descripción de los conocimientos conceptuales que posee el profesorado participante sobre la enseñanza de la Historia. Con base en los datos que se obtuvieron de la entrevista, se da cuenta de su formación inicial, su transitar como docente de primaria en los diferentes grados, su dominio y dificultades en las asignaturas, el logro de aprendizajes, el uso de estrategias didácticas y las complicaciones para abordar los contenidos temáticos del libro de texto.

CONCLUSIONES

La tesis intitulada “Conocimiento conceptual sobre la enseñanza de la Historia: de la prescripción a la vivencia educativa. Caso: cuarto grado de primaria, Zacatecas” es una indagación que se suma a la historiografía del campo disciplinar de la Enseñanza de la Historia que, en la primera década de este siglo, entró a una etapa de trabajo arduo y consistente, a través de los congresos y las publicaciones realizadas por la REDDIEH.

Una temática dominante en esta Red es la mejora de las formas de enseñar Historia, pero la experiencia educativa, entendida como realidad escolar vivida en un colectivo permeado y articulado por prácticas pedagógicas compartidas o no, en torno a un plan de estudios, no tiene aún un sitio relevante en este campo de la investigación educativa. De ahí la relevancia de esta tesis y la aportación inicial que se hace para el contexto zacatecano y nacional.

En este sentido, el objetivo general de la tesis fue analizar la enseñanza de la asignatura de Historia desde la experiencia educativa del profesorado de cuarto grado de la primaria “Francisco Villa” de Zacatecas, Zacatecas, plantel de organización completa, en la que la y el docente que imparten el cuarto grado, poseen conocimientos formativos de nivel licenciatura, trayectorias en sus experiencias pedagógicas y dominio disciplinar de Historia muy diferentes. No obstante, el constructo de esas experiencias muestra que, entre la realidad vivida y la realidad utópica de los aprendizajes esperados, las funciones formativas, las estrategias de enseñanza y los recursos didácticos sugeridos en planes y

programas del modelo educativo, *Aprendizajes clave*, hay distancias o brechas por cubrir, conocer y resolver.

Mediante la articulación de la investigación en tres objetivos y tres capítulos se cubrió el objetivo general, casi de manera total, debido a que la categoría de experiencia educativa se integró de forma tardía al diseño metodológico y a la técnica de acopio de información; el impacto fue la ausencia de un relato como tal, pero con las respuestas obtenidas fue posible explorar el conocimiento conceptual sobre la enseñanza de la Historia y entenderla como una fase vivida de la experiencia educativa, aunque pocas veces repensada a profundidad.

Algo es cierto, esta exploración sí visibilizó al profesorado participante como un mediador de la enseñanza que posee y despliega nociones conceptuales sobre los fines formativos de la Historia, los contenidos, las estrategias didácticas y los recursos, lo que hace posible alcanzar los logros de aprendizaje y lo que puede ser un obstáculo para tal propósito.

La estructura del capitulo inició con el análisis de la evolución de la enseñanza de Historia como campo de conocimiento y se coloca a México, particularmente a investigadores e investigadores pioneros que advirtieron que hacer Historia y enseñar Historia eran dos dimensiones epistemológicas que no siempre se desarrollaban de manera paralela. Este punto de partida, estuvo acompañado de dos añejas discusiones: la función social de la Historia escolar, particularmente, la nacional, y la didáctica de la Historia.

Este debate se presenta en el capítulo dos. Se recurre a la revisión de los fines formativos y las implicaciones de la didáctica de la Historia desde el marco curricular de primaria y cuarto grado y de estudios específicos que avizoran

tendencias y problemáticas sobre la enseñanza de la Historia como asignatura escolar desde la dimensión psicológica o los cometidos historiográficos que conducen a la situación particular del plantel zacatecano.

La experiencia educativa en la enseñanza de la asignatura de Historia de cuarto grado de la escuela primaria “Francisco Villa” de Zacatecas, Zacatecas, vista desde la interpretación cualitativa, se sitúa en el capítulo tres. Aquí se ofrecen una breve descripción de los contextos y se visibiliza a la y el docente por medio de información empírica, que si bien no fue a profundidad, el informante -figura directiva- es parte de la vivencias, de forma implícita, que acontecen en su escuela.

Por ello, se puede sostener que en el capítulo uno se cubrió el objetivo del análisis de la evolución de la enseñanza de la Historia como campo de conocimiento en México. Para delimitar el punto de partida, se asumió que el origen de este campo se ubica en la historiografía de la Historia de la educación; concretamente en dos instituciones: la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Pedagógica Nacional en los años noventa del siglo XX.

Esa centralización epistémica se abre gradualmente en los primeros años del siglo XXI en los coloquios regionales que impulsó la Universidad de Guadalajara. Con este epicentro nuevo, las aportaciones de la Red de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en la Enseñanza de la Historia en México (REDDIEH) desde el año 2010, ampliaron las problemáticas centrales de la enseñanza de la Historia como asignatura escolar desde la interdisciplina, pero destacando, el enfoque de la psicología educativa.

En el capítulo dos se alcanzó el objetivo dos, es decir, la revisión de los fines formativos y las implicaciones de la didáctica de la Historia desde el marco curricular

de primaria y cuarto grado que ofreció el modelo educativo, *Aprendizajes Clave*. Se plantearon algunas disertaciones centrales sobre el pasado como conocimiento vital, la unión del presente con el pasado para estimular el desarrollo del pensamiento histórico, la didáctica en la enseñanza de la Historia, jalonada por paradigmas, tradicionales e innovadores, que apuestan por reconocimiento de las mediaciones (estrategias y recursos) para dar cumplimiento a una didáctica prescriptiva que hace suyos el valor de la pregunta, las fuentes materiales (escritas e iconográficas) y los recursos digitales; los mapas, las líneas del tiempo y sus esquemas cronológicos.

En el tercer capítulo, el objetivo de describir la experiencia educativa en la enseñanza de la Historia de cuarto grado de la escuela primaria “Francisco Villa”, se cubrió satisfactoriamente, en la medida en que, la entrevista que se aplicó a la y el docente tuvo la intencionalidad de generar un diálogo entre conceptos y la manera en que los encuestados las conceptualizan para llevarlas a la práctica. Esta acción forma parte de las vivencias pedagógicas y la razón de que, en cada aula, el profesorado, incluso el que imparte en un mismo grado escolar, enseña de manera diferente. Situación común que se explica por el papel central que tienen la formación inicial, la experiencia y el dominio disciplinar como constructos psicosociales y sociohistóricos que posibilitan, asumir y/o adaptar las estrategias didácticas de la asignatura de Historia, en este caso, “de nuestro país”.

Con el desarrollo de estos tres capítulos fue posible sostener la hipótesis, la cual afirmó que la enseñanza de la asignatura de Historia en nivel primaria, particularmente, en cuarto grado se inscribe en dos dimensiones: la prescriptiva, esto es, el enfoque curricular de planes y programas del Modelo Educativo de 2017

y la empírica, es decir, desde la experiencia educativa del profesorado en cuarto grado de la primaria “Francisco Villa”, la cual está influenciada por la formación inicial del profesorado, el conocimiento que posee sobre los fines formativos de la Historia escolar, de la didáctica y estrategias para la enseñanza de la Historia y su experiencia educativa, concretamente del conocimiento conceptual.

Se asume que la aplicación del análisis documental y el estudio de caso como técnica cualitativa fue acertada. Esta combinación fue útil para obtener y presentar un panorama general sobre la situación actual de la enseñanza escolar de la Historia, de la transposición didáctica y de las principales estrategias metodológicas para su enseñanza en el nivel primaria, específicamente en el cuarto grado, también se brindó el espectro de la singularidad, acontecida en la escuela primaria “Francisco Villa”, y con ello, el por qué suceden las cosas, de tal o cual manera.

En términos metodológicos, no integró en la revisión y problematización, la transición del modelo educativo 2017 al modelo 2022. Las razones fueron tres: 1) al iniciar el protocolo de investigación (2021), los procesos de enseñanza en educación primaria se realizaban con el modelo 2017; 2) el retorno a la presencialidad escolar acontecida en agosto de 2022 no contaba con el plan y programa del modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana, éste se decretó en agosto de 2023; y 3) en abril de 2023, momento de la aplicación de entrevista, la y el profesor participante, fundamentaba su planeación de actividades con base en el modelo 2017.

Si bien el cambio en la enseñanza de la Historia es ineludible y es parte de las reformas educativas sexenales, en esta investigación se tomó conciencia de que la enseñanza a nivel primaria aglutina a profesionistas de áreas afines a la

educación; que la docencia es una profesión que demanda trayectos formativos de actualización permanentes, dominio disciplinar y didáctico de las asignaturas, aplicar la transversalidad, entre muchas cosas más, pero también asirse de la experiencia educativa y de la experiencia pedagógica para sortear con éxito, los cambios curriculares.

Si bien, la enseñanza se forja y se reinventa diariamente para no quedar atrapada en la dimensión prescriptiva; para encontrar sentidos y significados trascendentales en la profesión docente hace falta entrar la narrativa autobiográfica y al relato de la experiencia educativa en primera persona. Línea de investigación que quedó pendiente en esta tesis, pero la exploración y acercamiento a la vivencia de la práctica educativa con este encuadre conceptual fue enriquecedor.

REFERENCIAS

- Acevedo, M. (2011). El docente y la enseñanza de la Historia. En Vázquez, J. (Coord.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la educación básica*, (pp. 155-179). México: Secretaría de Educación Pública – Universidad Pedagógica Nacional.
- Álvarez, H. (2020). Enseñanza de la Historia en el siglo XXI. Propuestas para promover el pensamiento histórico. En *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad de Zulia (Venezuela)*, Vol. 26, pp. 442-457. Recuperado el 11 de septiembre de 2022, de <https://www.redalyc.org/journal/280/28064146029/html/>
- Arista, V. (2011). Cómo se enseña la Historia en la educación básica. En Prats, Santacana, Lima, Acevedo, Carretero, Millares & Arista (Autores) y Vázquez, J. (Coord.), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la educación básica*, (pp. 105-154). México: Secretaria de Educación Pública (SEP) – Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Recuperado de: http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizaje_Historia_educacion_basica.pdf 17 de septiembre de 2022.
- Ballesteros, A. (2019). Apuntes para la Historia del hecho educativo, el sentido de la enseñanza de la Historia y su aplicación actual. En Rodríguez, M. & Guerrero, M. (Comps.), *Aportes a la didáctica de la Historia y de las ciencias sociales*, (pp.509-518). México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Bárcenas, M., & Guevara. M. (2014). La identidad nacional en educación básica a partir de las asignaturas de Historia y educación cívica y ética. En *Memorias del V Encuentro Nacional de Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia*, (pp. 30-42). México: Editorial La Casa del Mago.
- Benoit, C. (2020). La formulación de preguntas como estrategia didáctica para motivarla reflexión en el aula. En *Cuadernos de Investigación Educativa*, Vol. 11, Núm. 2, pp. 95-115. Recuperado el 01 de marzo de 2023, de <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cie/v11n2/1688-9304-cie-11-02-95.pdf>
- Bravo, P., Villeda, C., & Pacheco, M. (2019). La evolución del aprendizaje de la Historia en la educación básica. En Rodríguez, M. & Guerrero, M. (Comps.), *Aportes a la didáctica de la Historia y de las ciencias sociales*, (pp. 306-316). México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Buchelli, G. (2009). Transposición didáctica: bases para repensar la enseñanza de una disciplina científica – I parte. En *Revista Académica e Institucional Páginas de la UCPR*, No. 85, pp. 17-38. Recuperado el 4 de septiembre de 2022, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4897931>

- Cantú, M. (2019). Fuentes históricas y TIC en la formación docente. En Rodríguez, M. & Guerrero, M. (Comps.), *Aportes a la didáctica de la Historia y de las ciencias sociales*, (pp. 306-316). México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Carretero, M., Castorina, J., Sarti, M., Van Alphen, F., & Barreiro, A. (2013). La construcción del conocimiento histórico. *Propuesta Educativa*, Vol. 1, Núm. 39, Año 22, pp. 13-23. Recuperado el 1 de marzo de 2022, de <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041710003.pdf>
- Cid, K. (2017). Desde el taller de la historiadora y el historiador: la aplicación de siete estrategias en la enseñanza-aprendizaje de la historia como elemento forjador de la identidad nacional y la conciencia histórica. El caso del Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas, Plantel Morelos. (Intervención educativa). Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Colina, A. (2014). El estudio de caso, una estrategia para la investigación educativa. En Díaz, A. & Luna, A. (Coors.). *Metodología de la investigación educativa. Aproximaciones para comprender sus estrategias*, (pp. 243-270). Tlaxcala: Díaz de Santos.
- Chevallard, Y (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: Aiques grupo editor.
- Comisión Nacional para el Conocimiento y uso de la Biodiversidad (CONABIO). (2021). La biodiversidad en Zacatecas: Estudio de Caso. Recuperado de: https://www.biodiversidad.gob.mx/region/EEB/estudios/ee_zacatecas
- Coordinación Estatal de Planeación: Dirección del Sistema Estatal de Información (CEPZAC). (2022). Información Estadística Básica, Municipio: 056 Zacatecas. Recuperado de: <https://www.zacatecas.gob.mx/gobierno/dependencias/coepla/> Fecha de consulta: 08 de febrero de 2023.
- Duarte, J. (2007). Formación permanente de docentes en servicio, alternativa para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en la educación básica integral. (Tesis de Doctorado). Tarragona, España: Universitat Rovira I Virgili. Recuperado el 01 de marzo de 2023, de <http://hdl.handle.net/10803/8931>
- Elaskar, M. (2013). *El uso de las TICs para resignificar la enseñanza de la Historia en las aulas*. Ponencia presentada en XIV Jornadas Interescuelas /Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. Mendoza, Argentina. Recuperado el 27 de febrero de 2023 de <https://cdsa.aacademica.org/000-010/1171>
- Félix, C. (2018). La enseñanza del tema de la Revolución Mexicana desde la

vida cotidiana. Propuesta de intervención en el tercer grado de la Secundaria General «José María Vázquez». (Intervención educativa). Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.

Florescano, E. (2012). *La función social de la Historia*. México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de: <https://lizbethcarolina.files.wordpress.com/2018/09/florescano-enrique-la-funcion-social-de-la-Historia-2012.pdf> Fecha de consulta 29 de agosto de 2022.

Galván, L. (2015). Educación durante el cardenismo. En Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INHERM) (Ed). *Lázaro Cárdenas: Modelo y legado, Tomo III*, (pp. 185-206). México: INEHRM.

Garcés, I. (2015). La pedagogía de la historia en tercer año de primaria. Profesores, libros y contexto (Tesis de maestría). Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.

Gómez, M. (2005). La transposición didáctica: Historia de un concepto. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, Vol. 1, Núm. 1, pp. 83-115. Recuperado el 29 de agosto de 2022, de <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134116845006.pdf>

Gómez, V. (2013). Erick el rojo y la transposición didáctica en el libro de Historia de sexto grado de educación primaria. En Blázquez, J., Latapí, P. & Torres, H. (Comps.). *Memorias del Cuarto encuentro nacional de docencia, difusión y enseñanza de la Historia; Segundo encuentro internacional de enseñanza de la Historia y Tercer Coloquio entre tradición y modernidad*, (pp. 495-503). México: Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) y Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

González, A. & Magallanes, M. (2011). *Teoría y metodología en la enseñanza-aprendizaje de la Historia. Problemas de la educación básica en Zacatecas*. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ).

Guerrero, E. (2015). Enseñanza-aprendizaje de la historia en educación preescolar: identidad en formación a través de las efemérides, narrativa e imagen (Intervención educativa). Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6 ed.). México: Mc Graw Hill Education. Recuperado de: <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf> Fecha de consulta: 21 de febrero de 2023.

Historia de la REDDIEH. Recuperado de: <https://reddieHistoria.wixsite.com/misitio/congreso-2017>, Fecha de consulta 23 de abril de 2022.

Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja: la difícil tarea de enseñar*. Barcelona: Editorial GRAO. Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/1Uube--VnJP--EOD7Jjxh4635Sr-FH_LH/view Fecha de consulta: 03 de marzo de 2023.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). INEGI: Cuéntame más, educación y escolaridad en el estado de Zacatecas 2020: Recuperado el 19 de febrero de 2023 de: <https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/zac/poblacion/educacion.aspx?tema=me&e=32#:~:text=Zacatecas&text=En%202020%2C%20en%20Zacatecas%20el,m%C3%A1s%20de%20la%20secundaria%20concluida>.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). Panorama sociodemográfico de México 2020: Zacatecas. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825198053.pdf

Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI). (2021). Aspectos geográficos: Zacatecas. Recuperado el 08 de febrero de 2023 de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/app/areasgeograficas/resumen/resumen_32.pdf

Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI). (2021). INEGI presenta resultado de la encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la educación (ECOVID-ED) 2020, datos nacionales: Instituto Nacional de Geografía y Estadística. Recuperado el 26 de agosto de 2022, de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVID-ED_2021_03.pdf

Lerner, V. (1993). Libros de Historia para niños: parámetros y dificultades para elaborarlos. *Perfiles Educativos*, Núm. 62, pp. 1-10. Recuperado el 12 de septiembre de 2022, de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1993-62-libros-de-Historia-para-ninos-parametros-y-dificultades-para-elaborarlos.pdf>

Lerner, V. (1998). La enseñanza de la Historia en México en la actualidad: problemas y aciertos en el nivel básico. En Gonzalbo, P. (Coord.) *Historia y nación (actas del Congreso en Homenaje a Josefina Zoraida Vázquez)*, (pp. 195-212). México: El Colegio de México.

Lima, L., Bonilla, F., & Arista, V. (2010). La enseñanza de la Historia en la escuela mexicana. *Proyecto Clío*, Núm. 36, pp. 1-16. Recuperado el 24 de agosto de 2022, de <http://clio.rediris.es/n36/articulos/limaetalii.pdf>

Lopez, D., Pérez, P. & Morales, I. (2015). Las actitudes de los niños ante el aprendizaje de la Historia, un estudio local en Tuxpan, Ver. En Trejo, D. & Martínez, J. (Coords.), *La Historia enseñada a discusión. Retos*

epistemológicos y perspectivas didácticas, (pp. 450-465). México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo-Benemérita Universidad Autónoma de Puebla-Universidad Autónoma de Querétaro.

Luna, M. (2019). Historia mundial, emociones y género una relación en construcción desde el currículum prescrito. En Rodríguez, M. & Guerrero, M. (Comps.), *Aportes a la didáctica de la Historia y de las ciencias sociales*, (pp. 915-924). México: Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)-Editorial Universitaria UANL.

Magallanes, M. (2011). Ver, estar y percibir la enseñanza de la historia escolar en Zacatecas. En González, A. & Magallanes, M. (2011). *Teoría y metodología en la enseñanza-aprendizaje de la Historia. Problemas de la educación básica en Zacatecas* (pp. 115-145). Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ).

Magallanes, M. (2014). Luces y sombras en la historiografía de la REDDIEH, por los caminos de la tradición y la novedad. En *Memorias del V Encuentro Nacional de Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia*, (pp. 212-225). México: Editorial La Casa del Mago.

Martínez, F. (2018). ¿Por qué es tan difícil mejorar los niveles de aprendizaje? A propósitos de las nuevas reformas a la educación básica mexicana. En *Perfiles educativos*, Vol. 40, Núm. 159, pp. 162-176. Recuperado el 18 de marzo de 2023, de: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000100162

Martínez, R., & Vázquez, L. (2021). Uso de preguntas detonadoras como eje conductor del proceso de aprendizaje. En *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, Vol. 13, Núm. 26, pp. 1-10. Recuperado el 01 de marzo de 2023. DOI: <https://doi.org/10.22201/cuaieed.20074751e.2021.26.80456>

Martínez-Corona, J., Palacios-Almón, G. y Oliva-Garza, D. (2023). Guía para la revisión y el análisis documental: propuesta desde el enfoque investigativo. *Ra Ximhai*, 19(1), 67-83. <https://n9.cl/wdztg0>

Massot, I., Dorio, I., & Sabariego, M. (2009). Estrategias de recogida y análisis de información. En Bisquerra, R. (Coord.). *Metodología de la investigación educativa* (2ª edición). Barcelona: Editorial La Muralla, pp. 329-366. Recuperado el 21 de febrero de 2023 de [http://creson.edu.mx/Bibliografia/Licenciatura%20en%20Pedagogia/Repositorio%20Introduccion%20a%20la%20investigacion%20educativa/METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION EDUCATIV%20\(1\).pdf](http://creson.edu.mx/Bibliografia/Licenciatura%20en%20Pedagogia/Repositorio%20Introduccion%20a%20la%20investigacion%20educativa/METODOLOGIA%20DE%20LA%20INVESTIGACION%20EDUCATIV%20(1).pdf)

- Mattozzi, I. (1994). El cuadrilátero del tiempo: alguna precisión sobre la didáctica de la Historia. En *La Didáctica*, No. 1, pp. 1-7. Recuperado el día 24 de agosto de 2022, de http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/23898/Bol1_IvoMattozzi.pdf;jsessionid=1B7F45A5ED445302867E8646B35A7C91?sequence=1
- Merlino, Aldo (2021), *Análisis de datos en investigación cualitativa. Cómo abordar, procesar e interpretar datos provenientes de estudios cualitativos*. Ed. Simionema.
- Mora, G., & Ortiz, R. (2007). Modelo de educación histórica. En *Artículos sobre didáctica de la Historia*, s/n, pp. 1-13. Recuperado el 24 de agosto de 2022, de http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/modelo_educacion_historica.pdf
- Muñoz, M., & Salto, A. (2019). Valoraciones y razones del profesorado de escuelas primarias sobre la incidencia de los dispositivos digitales en el aprendizaje de las ciencias sociales. En Rodríguez, M. & Guerrero, M. (Comps.), *Aportes a la didáctica de la Historia y de las ciencias sociales*, (pp. 915-924). México: Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)-Editorial Universitaria UANL.
- Olivas, M. (2019). La Historia que no se puede buscar en internet. En Rodríguez, M. & Guerrero, M. (Comps.), *Aportes a la didáctica de la Historia y de las ciencias sociales*, (pp. 984-996). México: Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)-Editorial Universitaria UANL.
- Osorio, J. (2014). El método biográfico narrativo para la investigación en ciencias sociales y humanas. En Díaz-Barriga, A., & Luna, A. (Coords.). *Metodología de la investigación educativa: aproximaciones para comprender sus estrategias*. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX). Recuperado el 21 de febrero de 2023 de <https://ebin.pub/metodologia-de-la-investigacioneducativa9788490520239-9788499696980.html>
- Pagés, J. & Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cad. Cedes, Campinas*, Núm. 30, Vol. 30, pp. 281-309. Recuperado el 17 de septiembre de 2022, de <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7c599fZkSxjssLyhchp5rWPd/?lang=es&format=pdf>
- Pagés, J. (2007). ¿Qué se debería enseñar Historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado?. *Revista Escuela de Historia*, Vol. 6, Núm. 6, pp. 17-30. Recuperado el 22 de agosto del 2022, de <https://www.redalyc.org/pdf/638/63810603.pdf>
- Parellada, C. (2017). Los mapas históricos como instrumentos para la enseñanza de la Historia. *Revista Tempo e Argumento*, Vol. 9, Núm. 21, pp. 312-337.

Recuperado el 19 de febrero de 2023, de <https://www.redalyc.org/pdf/3381/338152732013.pdf>

- Parra, J. (2006). El carácter humano de la experiencia educadora. *Educación y ciudad*, No. 11, pp. 34-52. Recuperado el 14 de febrero de 2023, de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/273/248>
- Pérez, M. (2017). Los dispositivos móviles y la infografía como recurso didáctico en la práctica del DFI. En Latapí, P., Blázquez, J. & Camargo, S. (Comps.), *Caminos en la enseñanza de la Historia*, (812-834). México: Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
- Plá, S. & Latapí, P. (2014). La construcción de un campo de investigación: La enseñanza de la Historia en México. En Plá, S., & Pagés, J. (Coords.). *La investigación en enseñanza de la Historia en América Latina*, (pp. 193-215). México: Bonilla Artigas Editores–Universidad Pedagógica Nacional.
- Plá, S. & Pagés, J. (2014). *La investigación en enseñanza de la Historia en América Latina*. México: Bonilla Artigas Editores – Universidad Pedagógica Nacional.
- Plá, S. & Pérez, M. (2013). Pensar históricamente sobre el pasado reciente en México. *Clío & Asociados: la Historia enseñada*, Núm. 17, pp. 27-55. Recuperado el 27 de septiembre de 2022, de: https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6208/pr.6208.pdf
- Plá, S. & Turra-Díaz, O. (2022). Enseñanza y usos públicos de la Historia en México y Chile. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Recuperado el 02 de marzo de 2023, de <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/ensenanza-y-usos-publicos-de-la-Historia-en-mexico-y-chile>
- Plá, S. (2009). Desplazamientos en la didáctica de la Historia o transposición psicológica de una asignatura escolar. En Soriano, R. & Ávalos, M. (Coords.), *Análisis político del discurso: dispositivos intelectuales en la investigación social*, (pp. 313-327). México: Juan Pablos Editor & Programa de Análisis de Discurso e Investigación.
- Plá, S. (2012). Pensar históricamente: reflexiones para la investigación en enseñanza de la Historia. En Rodríguez, X., Toriz, A., & Acevedo, M. (Comps.), *Memorias del Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia*, (pp. 240-252). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Plá, S. (2020). Educación histórica en la escuela pandémica. Hacia una pedagogía de la emergencia. *Clío & Asociados. La Historia aplicada*, No. 31, pp. 8-20. DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i31.9616>

- Prats, J. & Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar Historia? En Prats, Santacana, Lima, Acevedo, Carretero, Millares & Arista (Autores) y Vázquez, J. (Coord.). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la educación básica*, (pp. 18-64). México: Secretaría de Educación Pública (SEP) – Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Recuperado de: http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizaje_Historia_educacion_basica.pdf Fecha de consulta 22 de agosto de 2022.
- Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora*. España: Junta de Extremadura, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado de: http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensajar_Historia_notas_didactica_renovadora.pdf Fecha de consulta 24 de agosto de 2022.
- Ramírez, B. & López, L. (2015). Espacio, paisaje, región, territorio y lugar: la diversidad en el pensamiento contemporáneo. México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Instituto de Geografía UNAM y Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Recuperado el 14 de febrero de 2023 de <https://web.ua.es/es/giecryal/documentos/blanca-uam.pdf>
- Ramírez, J. (2006). Notas acerca de la noción de experiencia educativa. *Educación y ciudad*, No. 11, pp. 119-136. Recuperado el 08 de febrero de 2023, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5705108.pdf>
- Reyes, C., Carpio, A., Osomio, L., Alatorre, D. & Llanes, L. (2019). *Historia. Cuarto grado*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG). Recuperado el 11 de septiembre de 2022 de <https://libros.conaliteg.gob.mx/20/P4HIA.htm#page/2>
- Ríos, A. (2017). El sentido de la enseñanza de la Historia en México a través del tiempo y los retos actuales. En Latapí, P., Blázquez, J., & Camargo, S. (Comps.), *Caminos en la enseñanza de la Historia*, (pp. 401-417). México: Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Recuperado el 24 de agosto de 2022 de https://www.academia.edu/34791937/Caminos_de_la_ense%C3%B1anza_de_la_Historia
- Rodríguez, X., Toriz, A., & Acevedo, M. (Comps.), (2012). *Memorias del Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia*, (pp. 240-252). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Salazar, J. (1999). *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la Historia ¿... y los maestros qué enseñamos por Historia?* México: Universidad Pedagógica Nacional Dirección de Difusión y Extensión Universitaria–Fomento Editorial.

- Sánchez, A. (1993). El sentido de la enseñanza de la Historia. *Tempus: Revista de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras*, Vol.1, Núm. 1, pp. 175-184. Recuperado el día 23 de febrero del 2022 de http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/1035/09_Tempus_1_%201993_Sanchez_175-184.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sánchez, A. (2000). *Reencuentro con la Historia: teoría y praxis de su enseñanza en México*. (Tesis de Doctorado). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 24 de agosto de 2022, de <http://132.248.9.195/pd2000/279799/279799.pdf>
- Sánchez, N. (2015). Iniciación a la enseñanza de la Historia, cuarto grado de educación primaria: los cambios a partir de la política en México. En Trejo, D. & Martínez, J. (Coords.). *La Historia enseñada a discusión. Retos epistemológicos y perspectivas didácticas*, (pp. 341-350). México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Recuperado el 12 de septiembre de 2022 de https://www.academia.edu/42428072/LA_HISTORIA_ENSE%C3%91ADA_A_DISCUSION
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (1987). Acuerdo que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias. Recuperado el 14 de febrero de 2023 de: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/d3c9731a-2b58-4778-a9c9-ec1a7021eb34/a96.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (1997). Plan de estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado el 18 de febrero de 2023 de: https://www.normalexperimental.edu.mx/files/plan_de_estudios_lic_en_educ_primaria.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2018). *Licenciatura en Educación Primaria, Plan de Estudios 2018. Programa del curso Historia*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado el 02 de marzo de 2023 de:

http://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/php/docs/sesion7/Plan_de_Estudios_para_la_Educacion_Preescolar_Primaria_y_Secundaria.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2021). Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, en su estadística educativa para el ciclo escolar 2021/2022 de Zacatecas. Recuperado el 08 de febrero de 2023 de https://planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_entidad_federativa/estadistica_e_indicadores_educativos_32ZAC.pdf

Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Zacatecas (SECEZ) y el Instituto de Desarrollo Artesanal de Zacatecas (IDEAZ). (2010). *Programa de Asignatura Estatal: Patrimonio Cultural y Natural en el desarrollo artesanal de Zacatecas*. Zacatecas: SECEZ e IDEAZ. Recuperado el 24 de abril de 2023 de: https://www.academia.edu/5251654/SECRETARIA_DE_EDUCACION_Y_CULTURA_DEL_ESTADO_DE_ZACATECAS_INSTITUTO_DE_DESARROLLO_ARTESANAL_DE_ZACATECAS

Suárez, D. & Mertzdorff, V. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. *Espacio blanco, serie indagaciones*, Vol. 28, Núm. 1, pp. 49-74. Recuperado el 14 de febrero de 2023 de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852018000100004

Tapia, L. & Velázquez, M. (2019). La enseñanza de la Historia en la formación ciudadana: dos visiones contrapuestas en los libros de texto. En Rodríguez, M. & Guerrero, M. (Comps.), *Aportes a la didáctica de la Historia y de las ciencias sociales*, (pp. 351-360). México: Universidad Autónoma de Nuevo León.

Trepát, C. (2006). Fundamentos teóricos para una didáctica del tiempo en las ciencias sociales. En Trepát, C. & Comes, P. (Eds.) (6 ed.). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*, (pp. 7-112), Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado el 25 febrero de 2023 de <https://docer.com.ar/doc/8c5vne>

Trujillo, B. (2014). Experiencia y educación. Una relectura de temas clásicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 19, Núm. 62, pp. 885-892. Recuperado el 14 de febrero de 2023 de <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n62/v19n62a11.pdf>

Universidad Pedagógica Nacional (UPN). (2002). Programa de reordenamiento de la oferta educativa de las unidades UPN: Licenciatura en Intervención Educativa. Recuperado el 22 de marzo del 2023 de

https://upnmorelos.edu.mx/2012/normatividad/documento_general_LIE2002.pdf

Valtuille, F. (2022). Enseñar Historia en la escuela secundaria: una mirada al interior de las aulas. En *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, Núm. 34, pp. 1-16. DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i34>

Vázquez, J. (1970). *Nacionalismo y educación en México*. México: El Colegio de México.

Velázquez, M. & Moctezuma, A. (2015). Los debates recientes de la didáctica de la Historia: en torno a los problemas de la transposición y la comprensión histórica en Ivo Mattozzi y Jorn Rusen. En Trejo, D. & Martínez, J. (Coords.). *La Historia enseñada a discusión. Retos epistemológicos y perspectivas didácticas*, (pp. 450-465). México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Recuperado de: https://www.academia.edu/42428072/LA_HISTORIA_ENSE%C3%91ADA_A_DISCUSION Fecha de consulta, 7 de septiembre del 2022.

Verstraete, M. (2013). *El tiempo histórico y su enseñanza, un desafío aún vigente*. Ponencia presentada en *XIV Jornadas Interescuelas /Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza*. Mendoza, Argentina.

Viñao, A. (1993). Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. *Historia de la educación*, Vol. 12-13, pp. 17-74. Recuperado el 21 de febrero de 2023 de <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/11367/11786>

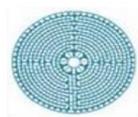
ANEXOS

Anexo A. Relación y claves de informantes

Clave	Edad	Sexo	Escolaridad
Profesor 1. M. 1 (Profesor frente a grupo de 4to grado)	27 años	Masculino	Lic. en Intervención Escolar
Profesora 2. F. 2 (Profesora frente a grupo de 4to grado)	43 años	Femenino	Lic. En Educación Primaria

Fuente: elaboración propia.

Anexo B. Formato de entrevista: "Experiencias docentes sobre la didáctica en la enseñanza-aprendizaje de la Historia en cuarto grado en Zacatecas"



**EXPERIENCIAS DOCENTES SOBRE LA DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN CUARTO GRADO EN ZACATECAS**

Apreciable docente, solicito su participación en la entrevista "Experiencias docentes sobre la didáctica en la enseñanza-aprendizaje de la historia en cuarto grado en Zacatecas", con el propósito de documentar la investigación de posgrado que realizo actualmente en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente de la Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas".

Por lo tanto, pido su consentimiento para llevar acabo la aplicación de este instrumento y utilizar la información recabada con estricto apego a los principios éticos de la investigación educativa. De antemano, muchas gracias por su colaboración.

1) Datos generales:

Clave del centro de trabajo: _____

Nombre del Plantel : _____

Género de docente participante: **M** () **F** ()

Edad: _____

Antigüedad laboral en nivel primaria: _____

Número de veces que ha sido docente de cuarto grado: _____

2) Formación docente

1- ¿Cuál es su formación profesional de licenciatura? Y ¿Qué año egresó de esa institución?

2- ¿Conoce el enfoque teórico de la enseñanza de la historia o modelos didácticos que proponen expertos y expertas de esta disciplina?

3- ¿Ha recibido capacitaciones o actualizaciones sobre estrategias didácticas para la enseñanza de la historia ?

3) Experiencias pedagógicas en la enseñanza del currículo de cuarto grado:

1- ¿Qué asignaturas de cuarto grado imparte usted con mayor facilidad?

2- ¿Qué factores facilitan la práctica pedagógica de esas asignaturas?

3- ¿Cuál asignatura presenta mayor dificultad para su enseñanza? ¿por qué?

4- ¿En cuáles asignaturas logra los aprendizajes esperados que indican los Planes y programas de estudio vigentes? ¿por qué?

5- ¿En cuál o cuáles asignaturas logra parcialmente, los aprendizajes esperados que indican los Planes y programas de estudio vigentes? ¿por qué?

6- A través de su trabajo diario en el aula, ¿qué aspectos didácticos del Plan de estudios considera que favorecen el desarrollo de una clase?

7- ¿Qué aspectos didácticos del Plan de estudios considera que obstaculizan el desarrollo de una clase?

4) Percepciones sobre la enseñanza de la historia:

- 1- ¿Cuál es su percepción sobre la enseñanza de la historia?
- 2- ¿Cuáles son las estrategias que utiliza con mayor recurrencia para la enseñanza de la historia? ¿por qué?
- 3- ¿Qué resultados ha obtenido con esas estrategias?
- 4- ¿Cuál es su opinión sobre el contenido de historia del libro de texto gratuito?
- 5- ¿En cuáles temas de historia posee mayor dominio disciplinar y disfruta más enseñando? y ¿por qué?
- 6- ¿Qué temas de historia representan un reto para su enseñanza? y ¿por qué?
- 7- A partir de su experiencia laboral en este grado escolar y asignatura, ¿cuáles son las principales problemáticas para la enseñanza de la historia que ha observado o enfrentado?
- 8- ¿Qué hace cuando se encuentra con alguna problemática? ¿Cómo intenta resolverla?
- 9- ¿Qué propósitos formativos de la enseñanza de la historia se alcanzan en la escuela?
- 10- Desde su punto de vista, ¿qué función o utilidad social considera que tiene la enseñanza-aprendizaje de la historia en la escuela?

¡Muchas gracias por su valiosa colaboración!



Anexo C. Solicitud para ingresar a escuela primaria para desarrollar la investigación



Oficio Núm. 181/R/MEDPD

Profr. Agustín Mauricio Barrios
Director de la Escuela Primaria General "Francisco Villa" de Zacatecas, Zac.
Clave del plantel: 32DPR1926V

PRESENTE

Por este medio, le solicito de la manera más atenta, permita el acceso a la institución que usted dignamente preside, al **Lic. Ismael de Jesús Altamirano Torres** alumno de Cuarto Semestre de la **Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente** (MEDPD) de la Universidad Autónoma de Zacatecas, con número de matrícula **42101987**, con el objetivo de continuar con su investigación titulada "**Enseñanza-aprendizaje de la historia escolar en México. Caso: cuarto grado de la escuela primaria 'Francisco Villa'**".

Cualquier inquietud sobre lo arriba expuesto y en espera de que nuestro alumno se vea favorecido con la solicitud, quedo a sus órdenes y, sin otro particular, le saludo cordialmente.

Atentamente:
Zacatecas, Zac., 18 de mayo de 2023.



Dra. Hilda María Ortega Neri
Responsable de la Maestría en Educación y
Desarrollo Profesional Docente

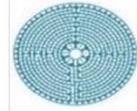


c.c.p. Archivo.

Consortio de

Fuente: Elaborada por responsable de posgrado.

Anexo D. Formato de entrevista abierta y presencial

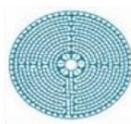


Entrevista realizada al director de la primaria "Francisco Villa", Profr. Agustín Mauricio Barrios, el día 18 de abril de 2023.

1. Maestro, ¿Cuántas alumnas y alumnos se encuentran inscritos actualmente?
2. ¿Cómo se encuentra conformado el colectivo docente de tu escuela?
3. Específicamente en cuarto grado, ¿cuántos alumnas y alumnos hay inscritos?
4. ¿Qué existe acerca de la escuela, que pueda ser relevante para su descripción?
5. ¿Qué aspectos de la práctica docente de tus maestras y maestros de cuarto grado destacas más?

Fuente: elaboración propia.
Mauricio, Agustín, (18 de abril de 2023). Comunicación personal.

Anexo E. Carta de consentimiento informado que se remitió a directivo de la primaria "Francisco Villa"



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
"Francisco García Salinas"
UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR

ÁREA: EDUCACIÓN Y CIENCIAS DE LA CONDUCTA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Consentimiento Informado

Autor del Estudio: Ismael de Jesús Altamirano Torres

Directora de Tesis: Dra. María del Refugio Magallanes Delgado.

Apreciable docente, estamos interesados en conocer las principales estrategias metodológicas y didácticas para la enseñanza de la historia, que son implementadas por maestras y maestros en escuelas públicas, específicamente en el cuarto grado, además de las experiencias docentes que permitan establecer un punto de análisis más profundo sobre la didáctica de esta materia en el aula.

Justificación: Las dificultades que acaecen a la enseñanza de la historia en México es multifactorial, pero ciertos estudios sostienen que un elemento sustantivo es la formación inicial docente o de las y los historiadores, en donde se advierte que, a pesar de que los contenidos relacionados a la formación histórica para docentes han fortalecido varias áreas del conocimiento, así como su didáctica, en la práctica, los programas de las instituciones formadoras de docentes o de licenciatura universitaria que cuentan con ejes terminales en la docencia de la historia, promueven una educación histórica que enfatiza el proceso de memorización de información, estrategia que impacta negativamente en el aprendizaje del pasado y de la función social de la historia, situación que persiste posteriormente en su práctica docente.

En el aula, la enseñanza histórica se ha vuelto una transmisión de temas rutinarios en los que hay que memorizar datos por repetición constante; este hecho ocasiona en los niveles escolares más avanzados el desapasionamiento histórico. Frente a estas expectativas formativas de la enseñanza de la historia y problemática pedagógica, se considera pertinente realizar un análisis a las herramientas metodológicas y didácticas implementadas en el aula de nivel primaria del estado de Zacatecas, concretamente en cuarto grado.

Propósito del estudio: Identificar, a través de las experiencias docentes en diversas escuelas públicas en Zacatecas, qué problemáticas relacionadas a la didáctica de la historia enfrentan y cómo pueden impactar en el aprendizaje histórico del alumnado de cuarto grado de primaria (si son alcanzados algunos de los principales propósitos formativos de esta materia, así como, funciones sociales del pasado).

Descripción del estudio/procedimiento: Su colaboración consistirá en contestar una entrevista abierta, conformada por una serie de preguntas orientadas a conocer su experiencia docente relacionada a la enseñanza de la historia, no hay contestaciones correctas e incorrectas, únicamente tiene que señalar cómo ha sido su experiencia con esta materia. La duración de la sesión de la entrevista es indeterminada. La aplicación será en las instalaciones de la escuela primaria en donde labora, siempre anteponiendo su privacidad y comodidad.

Costo: No existe ningún costo para usted. Por otra parte, su participación en este estudio no involucra pago o beneficio económico alguno para ambas partes.

Confidencialidad: Todos los datos que se recojan serán estrictamente anónimos y de carácter privados. Además, los datos entregados serán absolutamente confidenciales y sólo se usarán para los fines científicos de la investigación.

Derecho a retractar: Es importante que usted considere que la participación en este estudio es completamente libre y voluntaria, y que existe el derecho a negarse a participar o retirarse de la investigación en cualquier momento sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

Compromiso del investigador: Los responsables del estudio asumen el compromiso de entregar por escrito los resultados obtenidos a la institución para su conocimiento.

Dudas: Si tiene alguna duda sobre sus derechos como participante de este estudio o de los procedimientos puede comunicarse a los siguientes teléfonos disponibles las 24 horas. En caso que se requiera, existe la posibilidad de acceso en forma directa a sus registros de información de la investigación.

Lic. Ismael de Jesús Altamirano Torres (Investigador) Núm.: 488 142 1101

Dra. María del Refugio Magallanes Delgado (Directora de Tesis) Núm.: 492 925 6690 (Ext. 3451)

Sin más por el momento, agradezco a usted su colaboración y envié un respetuoso saludo.

Fecha _____

Yo _____ con base a lo expuesto en la presente Carta de consentimiento informado, acepto voluntariamente participar en la Enseñanza-aprendizaje de la historia en México. Caso, cuarto grado de primaria en escuelas del estado de Zacatecas, México.

Dirigida por la **Dra. María del Refugio Magallanes Delgado**, docente-investigadora de la Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas".

He sido informado(a) de los objetivos y alcance de este estudio y de las características de la participación. Reconozco que la información que se provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

He sido informado(a) de que se puede hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que es posible el retiro del mismo cuando así lo deseo, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

De tener preguntas sobre la participación en este estudio, puedo contactar al responsable de la investigación.

Entiendo que una copia de este documento de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar al Investigador Responsable del proyecto al correo electrónico: mmagallanes@uaz.edu.mx

Nombre y firma del participante

Investigador Responsable

Nombre y Firma del Testigo 1

Nombre y Firma del Testigo 2

Fuente: formato de institución con adaptación propia.