



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

SEDE SUR
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**Estrategias de enseñanza y narración de la Historia de México en
tercer grado de la educación secundaria. Un estudio etnográfico**

Tesis que presenta

Juan Alfredo Cervantes Flores

Para obtener el grado de

Maestro en Ciencias

En la especialidad de

Investigaciones Educativas

Directora de Tesis

Dra. Elsie Rockwell Richmond

Para la realización de esta investigación se contó con una beca CONACyT.

Esta tesis la dedico a todas las MUJERES que me ayudaron a concluir este recorrido en la búsqueda de las respuestas de mi inagotable curiosidad. Pues sin su apoyo, amor, paciencia, guía, lecturas, comentarios y correcciones no habría sido posible finalizar este trabajo.

Gracias totales.

Resumen:

Durante las últimas tres décadas de reformas educativas en México se han instrumentado cambios en los enfoques de enseñanza y de los aprendizajes en los planes de estudio de la asignatura de Historia en el nivel educativo secundaria. Los cambios postulan que es necesaria una renovación en la enseñanza de Historia, debido a que los docentes de esta asignatura utilizan estrategias memorísticas y poco formativas para los alumnos. Esto supone generalizar y prescribir el trabajo de los docentes sin conocer las condiciones reales para la enseñanza en secundaria. En esta tesis, presento un análisis de las estrategias de enseñanza y de narración de dos docentes de la asignatura de Historia de México de una escuela secundaria técnica de la Ciudad de México. Mi objetivo principal es investigar las distintas formas en que los docentes de manera cotidiana ponen en marcha sus estrategias de enseñanza en cuatro grupos de alumnos de 3° de la asignatura de Historia de México en secundaria. Recurrí a la perspectiva etnográfica y al enfoque sociolingüístico interactivo. Asimismo, recuperé los conceptos de discurso narrativo y actividad narrativa de la antropología lingüística y la filosofía. Desde este marco construí una serie de datos que incluyen mis notas de campo, audios, fotografías de libros de texto y libretas de alumnos. El análisis expone que las estrategias de enseñanza entre docentes y alumnos en la asignatura de Historia de México se realizan por medio de interacciones improvisadas y adecuadas según en el contexto en el que surgen. Además de que el resultado de dicha interacción es la construcción colaborativa de una narración particular de la Historia.

Palabras clave: Estrategias de enseñanza. Enseñanza de Historia. Etnografía. Narración.

Abstract:

During the last three decades of educational reforms in Mexico, changes in teaching and learning approaches have been implemented in the curricula of History as a subject at the secondary school level. The changes postulate that a renovation in the teaching of History is necessary, due to the fact that teachers of this subject use memoristic strategies that are not very formative for the students. This implies generalizing and prescribing the work of teachers without knowing the real conditions of teaching at the secondary level. In this thesis, I present an analysis of the teaching and narrative strategies of two teachers of Mexican History at a technical high school in Mexico City. My main objective is to analyze the

different ways in which teachers organize and implement their teaching strategies on a daily basis in four groups of 3rd grade students in Mexican History in secondary school. I used an ethnographic perspective and the interactive sociolinguistic approach. I also recovered the concepts of narrative discourse and narrative activity from Linguistic Anthropology and Philosophy. From this framework I constructed a series of data based on my field notes, audiotapes, photographs of textbooks and student notebooks. The analysis shows that the teaching strategies and interactions between teachers and students in the subject of Mexican History are carried out through improvised and appropriate interventions according to the context in which they arise. In addition, the result of such interaction is the collaborative construction of a particular narrative of history.

Keywords: Teaching strategies. History teaching. Ethnography. Narrative.

Tabla de contenido

Introducción	8
Capítulo I. Herramientas teóricas y conceptos analíticos	16
Contexto político de las reformas curriculares en la educación secundaria de 1990-2011.....	17
La asignatura de Historia en la reforma integral de educación básica RIEB	21
Los programas curriculares de Historia de México en 3º de Secundaria 2011 y 2017.	22
Abordaje teórico y conceptos analíticos	31
La perspectiva etnográfica	31
El trabajo docente y la interacción social	33
El enfoque sociolingüístico y la construcción del conocimiento en el aula	35
El análisis narrativo de las interacciones en el aula	37
Reflexiones del capítulo.	38
Capítulo II. El referente empírico.....	40
El contexto social-escolar de escuela la secundaria y el trabajo de campo en la asignatura de Historia.	40
El espacio escolar	43
Los salones de enseñanza de la escuela secundaria	46
Las condiciones materiales en la impartición de las estrategias enseñanza en la asignatura de Historia de México en la secundaria técnica	48
El trabajo docente en la asignatura de Historia de México entre los planes curriculares 2011 y 2017 .	50
Beto y Liz docentes de la asignatura de Historia de México y los grupos de Alumnos de 3º en una escuela secundaria técnica	52
La trayectoria de la docente Liz y sus grupos de alumnos	52
La trayectoria del docente Beto y sus grupos de alumnos.	55
Los medios de representación utilizados en la enseñanza de Historia.	58
La elaboración de la monografía etnográfica. De transcripciones ampliadas a descripciones analíticas.....	61
Capítulo III. Las estrategias de enseñanza de dos docentes en la asignatura de Historia De México en 3º de una secundaria técnica	64
Una comparación comprensiva de las estrategias de enseñanza en la asignatura de Historia de México de Beto y Liz	65
La estrategia de enseñanza: uso de fuentes de información alternativas al libro de texto en la asignatura de Historia De México.....	69
Ejemplo I. Estrategia de Beto: análisis de un artículo periodístico de los niños héroes	70
Ejemplo I. Estrategia de Liz: La búsqueda en internet de la decena trágica	81
La estrategia de enseñanza: La interpretación de una imagen en la asignatura de Historia de México	89
Ejemplo II. Estrategia de Beto. La interpretación de una imagen sobre las intervenciones extranjeras	90
Ejemplo II. Estrategia de Liz: Interpretación de una imagen de la evaluación final del bloque III del libro de texto	98
Análisis comparativo de las estrategias de enseñanza de Beto y Liz:	105
Capítulo IV. La co-construcción de narraciones como una estrategia de enseñanza en la asignatura de Historia de México	112

Narrativa y discurso narrativo	112
Análisis narrativo de las estrategias de enseñanza de Beto y Liz en la asignatura de Historia de México	116
Ejemplo I. Narración de los antecedentes del Porfiriato	116
Ejemplo II. Narración de la decena trágica.	126
Reflexiones del análisis narrativo de la estrategia de enseñanza de Liz y de Beto.....	131
<i>Reflexiones Finales</i>	132
<i>Referencias</i>	140

Introducción

Esta tesis de forma general trata sobre la enseñanza de la asignatura de Historia de México en el nivel educativo secundaria. De manera particular analizaré las estrategias de enseñanza de dos docentes que imparten la asignatura de Historia de México en cuatro grupos de alumnos de 3° en una secundaria técnica ubicada en la Ciudad de México. El argumento central de mi estudio es que las estrategias de enseñanza de dos docentes de Historia de México en secundaria promueven que los alumnos contribuyan a la elaboración de una narración particular, que busca explicar e interpretar los contenidos del libro de texto y otras fuentes de información utilizados durante el desarrollo de las actividades de trabajo dentro las aulas.

Estrategia no es una palabra originalmente propia de la didáctica, esta proviene del ámbito militar. En cambio, en el ámbito pedagógico se asocia con una actividad para proyectar, ordenar y dirigir, como una suerte de guía de acciones que hay que seguir. Asimismo, en el diccionario de las ciencias de educación (1998, citado en Sánchez, 2013) define a la estrategia: “como el planteamiento conjunto de las directrices a seguir en cada una de las fases de un proceso”. Al respecto Pozo (1990, citado en Mancilla, 2013) afirma que las estrategias didácticas constituyen conjuntos de operaciones mentales manipulables, es decir, “secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento o utilización de la información”. Entonces, desde esta una perspectiva pedagógica-didáctica *estrategia* (Mancilla, 2013), se deriva un solo concepto según el cual, de acuerdo con el profesor planifica actividades —dirigidas a los alumnos— que se desarrollan con una estrategia didáctica concreta y que pretenden el logro de determinados objetivos educativos. Además, es un concepto que está muy presente en los documentos normativos de la enseñanza en secundario durante las últimas décadas.

Ahora, considero que persisten una serie de premisas acerca de las estrategias de enseñanza de Historia en el nivel educativo secundaria, planteadas tanto en los planes y currículos de la asignatura, como en las investigaciones de la didáctica de la Historia. En el plan de estudios *aprendizajes clave 2017* se “considera necesario dejar atrás una enseñanza centrada en la repetición de hechos, lugares y personajes históricos, y encaminarse a un aprendizaje que reflexione sobre el pasado para responsabilizarse y comprometerse con el presente” (SEP. 2017 p. 162). Asimismo, en el plan de estudios de la asignatura de Historia 2011 dice que “la enseñanza de una historia formativa evita privilegiar la memorización de nombres y fechas, para dar prioridad a la comprensión temporal y espacial de sucesos y procesos” (SEP, 2011, p. 15). Este término, historia formativa, fue un giro reciente en los enfoques de enseñanza de la asignatura en el currículo oficial de México en este siglo, se retomó a su vez de ciertas corrientes de la didáctica de la Historia.

La didáctica de la Historia europea y norteamericana han señalado que es necesaria una postura reflexiva sobre el pasado, y no considerar la Historia “como aquello que ocurrió” (Gómez 2014 p. 7). El postulado anterior justifica la necesidad de otro tipo de enseñanza en la Historia, más allá del aprendizaje de los contenidos históricos terminados que no exigen interpretación. Para esto, el enfoque didáctico de la Historia postula que el conocimiento histórico es parte de un proceso formativo de operaciones o estrategias que se va construyendo por medio de un proceso regulado y graduado de interpretación del pasado más allá de un conocimiento conceptual o memorístico (Gómez, 2014, p. 10).

En consecuencia, considero que estas premisas ampliamente expresadas en los enfoques didácticos y planteamientos de didactas de la Historia encasillan con prejuicios el actuar del docente de Historia y fomentan una cultura evaluativa del trabajo docente. Sin embargo, contrario a ese supuesto, como producto de esta investigación y en mi experiencia

propia como docente de Historia en el nivel educativo secundaria, creo que, el enfoque didáctico de una *Historia Formativa* raramente es distinguido y utilizado como tal en los contextos cotidianos de enseñanza en las aulas de la asignatura. En otros casos, dicho enfoque puede ser referido tenuemente durante las interacciones verbales en las aulas de clase, más allá de los conceptos enunciados que se identifican comúnmente en los planes de la asignatura de Historia como “competencias históricas” o en las propuestas didácticas de los libros de texto en los “aprendizajes esperados”.

Esto no significa que los docentes no sepan enseñar la Historia o no conozcan ciertos tipos de enfoques didácticos. Por el contrario, los docentes en una diversidad de contextos recurren a numerosas estrategias para narrar y explicar los contenidos de la asignatura a los estudiantes durante la lección. Seguramente esto podría sugerir la pertinencia e importancia de conocer cómo y qué estrategias organizan los docentes con sus alumnos en la cotidianidad de algunas clases de Historia de México en el nivel educativo secundaria.

Dada esta disyuntiva entre las suposiciones de los planes curriculares y la didáctica de la Historia, en esta investigación me propongo dar cuenta de la diversidad de recorridos, decisiones y acciones realizadas por los docentes al organizar, presentar y trabajar los contenidos históricos con los alumnos en las horas de clase. Así como las prácticas utilizadas para convocar y disponer a los alumnos a participar y contribuir en el desarrollo de la actividad, de acuerdo con las condiciones y contextos de cada una de las aulas escolares del nivel educativo secundaria técnica. Además, intento conocer cómo estas estrategias de enseñanza contribuyen a la elaboración de narraciones, argumentos e inferencias en el tratamiento de los contenidos históricos en contextos escolares.

Para realizar tal objetivo, me sustento en el enfoque etnográfico que me permitió documentar aquellas realidades sociales que están fuera de los discursos oficiales y diseños

curriculares (Rockwell, 2005 p. 24), y así estudiaré las estrategias de enseñanza de dos docentes de Historia de México en cuatro grupos de 3° grado de una escuela secundaria técnica de la CDMX, en sus propios términos y significados, y no a partir de un modelo o enfoque pedagógico o didáctico particular. “Esto significa situar la mirada en la acción humana en el aula y así estudiar los aspectos de la enseñanza y el conocimiento en las interacciones en sus propios términos” (Rockwell, 2005, p. 24).

Para el análisis del trabajo etnográfico me valí del marco conceptual sociolingüístico interactivo (Gumperz, 1988; Hymes 1972), que enfatiza la relación entre el discurso y la actividad conjunta como constitutivos de la vida cotidiana en las aulas y de la importancia de los estudios del habla en el aula para el abordaje del significado construido en el contexto de la interacción. En este sentido, Erickson (2004) considera que para estudiar los procesos de interacción social que se desarrollan desde la práctica del habla, se tiene que entender a este proceso como una situación localmente construida por la participación de los actores sociales, a lo que llama una situación ecológica de “práctica del habla” (p.14). Es decir, hay que considerar la “situación de la acción social cómo un espacio local que contempla la acción social rica en tácticas para manipular las estructuras de la cual se lleva a cabo” (Erickson, 2004, p. 15). Desde esta perspectiva interpreto los fragmentos de interacción verbales realizados durante el desarrollo de las estrategias de enseñanza utilizadas por dos docentes de la asignatura de Historia de México en el nivel educativo secundaria. El análisis consiste en trazar el proceso por el cual se ponen en práctica las estrategias de enseñanza por los docentes.

Me fueron útiles para organizar el análisis de los momentos de interacción en las clases observadas dos conceptos clave de Frederick Erickson (1981; cf. Rockwell y Gálvez 1982), que él denomina la *estructura de participación* y la *estructura de la tarea académica*,

que explicaré más adelante. Como unidad de análisis de las estrategias de enseñanza seleccioné aquellas partes de las clases observadas en la que era más visible la interacción entre maestro y alumnos, y particularmente aquellos que mostraran cómo estas dos estructuras, la participación social y la tarea académica están estrechamente entrelazadas.

A su vez, el estudio de las estrategias de enseñanza en la interacción verbal en el aula me permitió conocer cómo cierto tipo de significados respecto a los contenidos de la asignatura se producen colectivamente. En este sentido, me refiero a co-construcción como “la creación conjunta de una forma, interpretación, actividad, identidad u otra realidad culturalmente significativa” (Jacoby y Ochs, 1995 p. 171. Traducción propia). Es decir, intentó identificar cómo y qué ocurre cuando docente y alumnos producen de manera conjunta narraciones relacionadas con los hechos históricos a medida que se desarrolla la interacción de clase.

Para el análisis de la co-construcción de narraciones en este estudio, me apoyo de los trabajos de Elinor Ochs desde un enfoque de la antropología lingüística y de Paul Ricoeur desde la filosofía. Estos trabajos me sirvieron para hacer un análisis de la narración de los contenidos de Historia de México. Por un lado, Ochs utiliza el concepto de narrativa para representar la coautoría de los interlocutores de una conversación en la que hacen preguntas y comentarios, además que contribuyen a un relato en desarrollo. De esta manera las narraciones se organizan en virtud de los contextos en los que se produce (Ochs, 2001, p. 276).

Por otro lado, recupero algunos aportes de la teoría del discurso narrativo de Ricoeur para considerar el papel del relato como un rasgo característico en la comprensión del conocimiento histórico. Este relato tiene una estructura narrativa y dicha estructura cumple una doble función, la primera de sentido y estructura que caracteriza la ordenación de los

sucesos de manera episódica en un orden cronológico, y la segunda referencial o configurante, en cuanto a la posición que ocupan los sucesos que constituyen la trama de un relato (Ricoeur, 1999. pp. 88-89). Esto me permitió explicar las interacciones verbales de clases de Historia de México como un proceso de co-construcción de narraciones, que son constituidas por medio de recursos narrativos que usan los participantes durante una conversación para colaborar, dar cuerpo y coherencia a un relato histórico.

Quiero señalar que mi análisis no es definitivo ni considera que sean las únicas estrategias de enseñar Historia en secundaria. Solo busco exponer e interpretar las distintas rutas elegidas por los docentes participantes para proceder durante las clases y que producen cierto tipo de interacciones verbales y producciones narrativas tanto escritas como orales sobre los contenidos de la asignatura, las cuales responden a los intereses y necesidades de los sujetos participantes de aquel encuentro de enseñanza específico. Por medio de esta mirada comprensiva se busca apuntar que el trabajo docente en secundaria es más complejo y diverso de lo que se percibe *a primera vista*.

Esta tesis está organizada de la siguiente manera. En el capítulo I presento el contexto histórico de las reformas educativas y al currículo implementadas durante las últimas tres décadas en México. Hago principal énfasis en los cambios introducidos a la asignatura de Historia en el nivel educativo secundaria, para esto, realizo un breve análisis de los diseños curriculares 2011 y 2017 en la asignatura de Historia en secundaria. Además, expongo de manera detallada los referentes teóricos y metodológicos que fueron fuente de inspiración para mi investigación. En segundo lugar, expongo la sociolingüística interactiva y los estudios de la narrativa que son líneas de investigación más específicas que sustentan la perspectiva que utilizo para el análisis interpretativo de las descripciones etnográficas.

En el capítulo II presento una descripción a detalle de los contextos socioeconómicos y condiciones materiales del referente empírico en el que se realizó esta investigación. Por ejemplo, los espacios escolares, la trayectoria de los docentes y características del trabajo cotidiano de los docentes en las lecciones impartidas a los alumnos. A su vez busco explicitar la metodología utilizada en mi investigación etnográfica para construir mi objeto de estudio a partir del marco conceptual (sociolingüístico y narrativo), para analizar las interacciones verbales de los docentes y alumnos en clases de Historia de México.

El capítulo III muestra el análisis sociolingüístico de cuatro descripciones etnográficas de las clases de los docentes. Primero, expongo el marco teórico y metodológico del análisis del discurso en el aula de la sociolingüística interactiva de Gumperz (1991) y Erickson (1981); asimismo explico las tres dimensiones en el análisis de las estrategias de enseñanza la *estructura de participación*, la *estructura de la tarea académica* y las *pistas de contextualización*. Posteriormente muestro el análisis de cuatro ejemplos de las estrategias de enseñanza de los docentes y por último realizo una reflexión final que compara los procedimientos y rutas de dichas estrategias.

En el capítulo IV realizo el análisis narrativo de dos ejemplos de las estrategias utilizadas por los docentes participantes. Primero expongo los conceptos de “narrativa” y “discurso narrativo”, así como la definición de tres dimensiones involucradas en la elaboración de un relato: la dimensión temporal, la dimensión configuracional y los recursos narrativos, es decir, los recursos que usan los participantes durante una conversación para colaborar, dar cuerpo y coherencia a un relato histórico. Después presento el análisis narrativo del par de ejemplos de interacciones de enseñanza en las aulas de clase de Liz y Beto. Al final del capítulo se exponen una serie de reflexiones sobre dicho análisis.

Por último, se presentan las reflexiones finales del trabajo de tesis, en las cuales, presento un resumen de los hallazgos de esta investigación, y a la vez propongo un diálogo que busca contribuir al estudio de la enseñanza de Historia en contextos educativos desde una perspectiva no evaluativa o prescriptiva y poner en el centro de la discusión el papel que juega la narración a la hora de enseñar de Historia contextos escolares cotidianos.

Capítulo I. Herramientas teóricas y conceptos analíticos

A manera de introducción creo pertinente tener en cuenta que la educación secundaria actualmente es un ciclo educativo de tres años obligatorio y administrado por el gobierno federal y gobiernos estatales, con cerca de cuarenta mil planteles en todo el territorio, con más de cuatrocientos mil profesores que atienden a casi a siete millones de alumnos entre 12 y 15 años (INEE, 2019); se encuentra en la antesala de su primer centenario de existencia, desde su fundación en 1924 por decreto presidencial de Álvaro Obregón con el Departamento de Educación Secundaria, proyecto promovido por Moisés Sáenz.

Durante todo este siglo de existencia se crearon tres de modalidades de educación secundaria: la primera de estas fue “la secundaria general” definidas así desde el gobierno de Lázaro Cárdenas, que en 1940 convirtió el Departamento de Educación Secundaria en la “Dirección General de Segunda Enseñanza” para ofrecer una educación en ciencias y humanidades a los egresados de la escuela primaria. Durante el gobierno Adolfo López Mateos en 1958 se definió la segunda modalidad “la secundaria técnica” que incluyó en el plan de estudios asignaturas tecnológicas para promover en el educando una preparación para el trabajo (Zorrilla, 2004). La tercera modalidad creada fue la “telesecundaria” en el año de 1966 en el gobierno de Díaz Ordaz, se ubicaron en comunidades rurales y la organización escolar dependía de un maestro por grado que, atendía todas las asignaturas con el apoyo de emisiones televisivas programadas a determinadas horas y de guías didácticas (Zorrilla, 2004). Es notable que, a pesar de esta larga y diversa historia, el nivel secundario fue declarado obligatorio sólo con la reforma constitucional al artículo 3º de 1993, lo cual cambio la configuración de su funcionamiento y de su matrícula.

En la actualidad además de las anteriores modalidades hay las secundarias de financiamiento particular. Aunque con poca visibilidad en contextos urbanos, también se

ofrecen las modalidades comunitarias de Conafe (Consejo Nacional de Fomento Educativo) y estatales, y para trabajadores y de migrantes (INEE, 2019).

Como se aprecia, el surgimiento y la diversidad de modalidades en la educación secundaria se debe a una trayectoria histórica íntimamente relacionada con el desarrollo del sistema político mexicano durante el siglo XX y parte de XXI. La mayoría de las veces estos cambios e innovaciones corresponden a transformaciones en las prioridades y necesidades políticas y económicas de cada periodo sexenal de gobierno. Asimismo, durante este periodo de casi 100 años de existencia de educación secundaria, la asignatura de Historia ha formado parte de los planes curriculares y no ha estado exenta a los cambios en la organización de los contenidos históricos y enfoques de enseñanza. Pero, particularmente durante las últimas tres décadas tanto la educación secundaria como la asignatura fueron sometidas a reformas curriculares, en las cuales, se ha intentado reorganizar y disminuir los contenidos académicos, proponer innovaciones en los enfoques pedagógicos, así como la definición de aprendizajes esperados y perfiles de egreso de los alumnos que han tenido repercusiones relevantes en su configuración actual. Por eso, en los siguientes apartados presento una breve narración de los contextos políticos y sociales que influenciaron en el desarrollo de las reformas curriculares de la educación secundaria haciendo énfasis en la asignatura de Historia.

Contexto político de las reformas curriculares en la educación secundaria de 1990-2011

Hacia finales de la década de los ochenta, en el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), se llevó a cabo una política de modernización educativa. Esta se caracterizó por la reorganización del sistema educativo, en la cual, “el gobierno federal transfirió a los 31 estados del país los recursos y la responsabilidad de operar sus sistemas de educación básica

(preescolar, primaria y secundaria). No obstante, la SEP (Secretaría de Educación Pública) conservó la función normativa y el manejo presupuestal” (Zorrilla, 2004, p. 7). Específicamente para la educación secundaria, en 1993 en el contexto del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se realizó la reformulación de contenidos y materiales educativos, lo que implicó una reforma curricular y pedagógica incluso de los planes de estudio de las diferentes modalidades de secundaria. Se renovaron los contenidos y se eliminaron las áreas introducidas por la Reforma de 1973, de esa manera, el área de Ciencias Sociales, que existió en algunos subsistemas, se separó en las asignaturas de Historia, Geografía y Formación Cívica y Ética. También “se amplió la producción de materiales educativos para alumnos y maestros; se propuso el trabajo pedagógico de enfoque constructivista y, además, se incorporó una visión institucional de la escuela que exigió nuevas formas y contenidos de trabajo a la supervisión y dirección escolar” (Zorrilla, 2004, p. 7).

Asimismo, se reformó el Artículo 3º Constitucional para establecer por primera vez la obligatoriedad de la educación secundaria, elevándose a 9 años de escolaridad que incluyeron primaria y secundaria. De modo que la educación básica se consideró a la educación primaria (6 a 12 años en seis grados) y a la educación secundaria (12 a 15 años en tres grados) (Zorrilla, 2004. p. 19). Sin embargo, durante los gobiernos posteriores la obligatoriedad se amplió: en 2002 se incluyó a la educación preescolar (4 a 6 años en dos grados) y en el 2011 a la educación media superior (15-18 años en tres grados) (Plá, 2012, p. 7).

Considero que esta reforma constitucional de 1993 tuvo consecuencias importantes para la educación secundaria en su configuración actual. Al mudar su función de nivel educativo terminal, que preparaba y vinculaba a los estudiantes con áreas laborales y

vocacionales, la escuela secundaria pasó a ser un nivel más en el trayecto académico de los estudiantes hacia la educación media superior. En este sentido, Zorrilla menciona que la obligatoriedad para la educación secundaria tuvo como consecuencia, que el “Estado asumiera la responsabilidad de garantizar que todos los egresados de la educación primaria accedan con oportunidad a la escuela secundaria y permanezcan en ella hasta concluirla en el tiempo establecido para ello” (2004, p.19). Para esto la SEP planteó una transformación progresiva de la educación secundaria: “ampliar la cobertura del servicio, garantizar la permanencia y el egreso disminuyendo de manera significativa el fracaso escolar y asegurar mejores niveles de logro de los aprendizajes escolares” (Zorrilla, 2004, p. 19). Problemáticas que no han sido del todo resueltas hasta la actualidad.

Ya con la presidencia de Ernesto Zedillo (1994-2000), y los presidentes que siguieron Vicente Fox (2000-2006) y Felipe Calderón (2006-2012), continuaron y profundizaron el proceso de reforma educativa iniciada durante los noventas; “de la misma manera que también lo hicieron con las políticas económicas de reducción del gasto público, liberalización de los mercados, privatización de las empresas públicas y desplazamiento del eje económico hacia los bienes y servicios” (Plá, 2011, p.52). El resultado del aumento en las actividades del sector de los servicios en la economía exigió a los sistemas educativos la formación de egresados capaces de desempeñarse en mercados laborales flexibles. “Por tal razón, el centro de la formación básica entre los niveles educativos – preescolar, primaria y secundaria—fue la definición de habilidades básicas tales como escritura y pensamiento matemático” (Plá, 2011, p.53).

A su vez, en este contexto de nuevas condiciones políticas, económicas y sociales, cobró fuerza la influencia de los organismos internacionales y sus recomendaciones en la definición y diseños curriculares del sistema educativo en México. En el año 2000 el

Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) que lleva a cabo la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), evaluó la aptitud de jóvenes de 15 años que estuvieran en la escuela secundaria, en lectura, matemáticas y ciencias; en esta ocasión con énfasis en lectura (Zorrilla, 2004, p. 18). Esta prueba se enfocaba al conocimiento y capacidad que se requiere para aplicar el concepto de “leer para aprender” en lugar de tan sólo las destrezas técnicas requeridas para “aprender a leer. Los resultados de estas pruebas en el año 2000 no fueron positivos, sólo el 1% de la muestra de los estudiantes logró el nivel 5 que es el más alto, por otro lado 16% de los estudiantes mexicanos se ubicaron por debajo del nivel 1, es decir, ni siquiera alcanzaron el nivel inferior de la escala lectura (Zorrilla, 2004, p. 19).

Los resultados anteriores y otras pruebas realizadas por el INEE (Instituto Nacional para la Evaluación Educativa) legitimaron las recomendaciones hechas por estos organismos no gubernamentales, y coadyuvaron a la definición de los estándares de aprendizaje de los estudiantes en el sistema de educación básica México. Plá menciona que estos parámetros determinarían en cierta medida los perfiles de egreso para cada nivel educativo, siendo estos la manifestación explícita de las competencias adquiridas por los alumnos durante su recorrido en la educación básica para continuar en la educación media superior: “capaz de hablar y escribir correctamente, de pensar matemáticamente, de explicar fenómenos sociales de manera compleja y de seleccionar información...” (2011, p. 54). Lo anterior fue lo que se denominó el modelo de enseñanza por competencias.

A partir del año 2006, se planteó el reto de articular la educación básica, ya que, para ese año, estaban ya en marcha con las reformas de preescolar (2004) y secundaria (2006). Esta iniciativa se le conoció como la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), como un esfuerzo por generar un mejor *continuum* entre los niveles educativos – preescolar,

primaria y secundaria— y una de las prioridades de esta reforma estaba centrada en la adopción del modelo educativo basado en competencias (Plá, 2011, p. 54).

El plan y programas de estudio del modelo educativo por competencias en secundaria incorporó 11 asignaturas: biología, física y química, historia, geografía, formación cívica y ética, artes –danza, teatro, música y artes visuales–, “asignatura estatal”, y “orientación y tutorías” (SEP, 2006, p. 43 citado por Dorantes, 2011, p. 91); incluyó en sus materiales: métodos, contenidos, materiales didácticos, incorporación de tecnologías. Los enfoques de los programas de estudio, currículum y un nuevo plan de estudios, tuvo como objetivo alcanzar “las competencias para la vida” (SEP, 2006, p. 10 citado en Dorantes, 2011, p. 91) 1) “aprender a conocer”, 2) “aprender a hacer”, 3) “aprender a convivir” y 4) “aprender a ser”, todos estos para ser alcanzados durante la educación secundaria, definidos como el perfil de egreso (Dorantes, 2011 p. 91).

La asignatura de Historia en la reforma integral de educación básica RIEB

En el contexto de la RIEB en el ámbito curricular de la asignatura de Historia intentaron reducir los contenidos y priorizar los procesos históricos en los libros de texto. Se reordenaron los contenidos académicos por grado, en tercero de primaria se impartiría la Historia de la entidad federativa, en cuarto y quinto, Historia de México y en sexto grado, Historia de México y el mundo – hasta el siglo XVI. En la educación secundaria se retomó la asignatura de Historia universal en segundo grado, los contenidos abarcaban desde el siglo XVI hasta la actualidad y, en el tercer grado, se retomó la Historia de México desde la etapa virreinal hasta el presente (Plá, 2011, p. 54).

En el año 2006 se publicaron los nuevos programas basados en el enfoque por competencias. Lima describe que el plan de estudios y los programas de Historia se

organizaron de la siguiente forma: Los Propósitos, que se definieron en dos niveles, los generales de la enseñanza de la Historia en educación básica y los propósitos de la enseñanza de la Historia en la educación secundaria. El Enfoque, un apartado de carácter didáctico, proponía una Historia formativa centrada en el análisis crítico de la información para la comprensión de hechos y procesos. Es decir, se hizo extensivo el enfoque pedagógico para estudiar los procesos históricos, se buscó favorecer la comprensión de nociones como tiempo histórico y empatía histórica (Lima, 2014 p. 47). Se propusieron *tres ejes* de aprendizajes que articulan la organización de contenidos académicos, estos ejes se convirtieron en competencias en los programas y planes curriculares de secundaria 2011 y fueron: *Comprensión del tiempo y el espacio históricos. Manejo de información histórica. Formación de una conciencia histórica para la convivencia democrática e intercultural* (Plá, 2011 p. 53).

La última reforma a los planes curriculares de Historia se realizó en el contexto de la reforma del *Nuevo Modelo Educativo 2017*, en este se mantuvo un enfoque formativo de la Historia y el pensamiento histórico, pero dejó de referirse a las competencias para referirse a aprendizajes clave. Después de este breve recorrido histórico de las reformas al sistema educativo secundaria presento un análisis de los planes curriculares 2011 y 2017, pues fueron los planes curriculares que sirvieron de guía para el trabajo de los docentes, durante el tiempo que se realizó esta investigación.

Los programas curriculares de Historia de México en 3º de Secundaria 2011 y 2017.

En este apartado presento una comparación de los planes curriculares de Historia en secundaria, el plan 2011 *aprendizajes esperados* y el plan 2017 *aprendizajes clave* con la intención de contrastar: los propósitos de su enseñanza en el nivel, el enfoque y recursos

didácticos. Con el objetivo de discutir las premisas acerca de lo que tendría que ser una enseñanza de la Historia formativa en secundaria. Con estos programas han trabajado los docentes de Historia durante los años 2018 a 2021.

Tabla 1

Propósitos del estudio de la Historia para la educación secundaria

Plan de estudios por competencias (SEP, 2011)	Plan de estudios aprendizajes clave (SEP, 2017)
1.-Reconozcan relaciones de cambio, multicausalidad, simultaneidad y pasado-presente-futuro, para explicar temporal y espacialmente los principales hechos y procesos de la historia de México y la mundial. 2.-Analicen e interpreten de manera crítica fuentes de información histórica para expresar sus conocimientos del pasado 3.- Reconozcan a las sociedades y a sí mismos como parte de la historia, y adquieran un sentido de identidad nacional y como ciudadanos del mundo 4.-Propongan y participen de manera informada en acciones para favorecer una convivencia democrática	1.-Comprender en qué consiste la disciplina histórica y cómo se construye el conocimiento histórico para tener una formación humanística integral. 2.-Ubicar en el tiempo y el espacio los principales procesos de la historia de México y el mundo para explicar, cambios, permanencias y simultaneidad de distintos acontecimientos. 3.-Analizar fuentes históricas para argumentar y contrastar diferentes versiones de un mismo acontecimiento histórico. 4.-Investigar las causas de diferentes problemas de México y el mundo para argumentar su carácter complejo y dinámico. 5.-Valorar el patrimonio cultural y natural

Al revisar los propósitos de la enseñanza de la Historia en secundaria a primera vista se puede considerar que los propósitos de la educación secundaria coinciden más de lo que cambian de plan a plan. Las coincidencias se manifiestan principalmente en el enfoque de enseñanza formativa centrada en una metodología en la indagación histórica.

Sin embargo, un cambio notable se encuentra en los propósitos de la enseñanza de la Historia en secundaria. Mientras que en el plan 2011 se proponía una enseñanza para la formación democrática y de identidad nacional y ciudadana de los alumnos, en el plan 2017 el propósito de la enseñanza es comprender la disciplina y el pensamiento históricos para una

formación humanística integral para valorar el patrimonio cultural y natural. Aunque son mínimas las diferencias, estas repercuten en la propuesta del enfoque de enseñanza y recomendaciones didácticas en las clases de Historia.

Tabla 2.

Enfoque didáctico de la Historia para la educación secundaria

Plan de estudios por competencias (SEP, 2011)	Plan de estudios aprendizajes clave (SEP, 2017)
<p>Enseñanza de una Historia Formativa: Implica evitar privilegiar la memorización de nombres y fechas, para dar prioridad a la comprensión temporal y espacial de sucesos y procesos. Se debe trabajar para que los alumnos analicen el pasado para encontrar respuestas a su presente y entender cómo las sociedades actúan ante distintas circunstancias, y a considerar que los conocimientos históricos no son una verdad absoluta y única, ya que al comparar diversas fuentes descubren que existen diferentes puntos de vista sobre un mismo acontecimiento. También significa estudiar una historia total que tome en cuenta las relaciones entre economía, política, sociedad y cultura, con múltiples protagonistas que van desde la gente del pueblo hasta los grandes personajes (SEP, 2011, p.15).</p>	<p>Enseñanza de una Historia formativa: Promueve el análisis del pasado para encontrar explicaciones del presente y entender cómo las sociedades actuaron ante determinadas circunstancias... Para ello se considera necesario dejar atrás una enseñanza centrada en la repetición de hechos, lugares y personajes históricos, y encaminarse a un aprendizaje que reflexione sobre el pasado para responsabilizarse y comprometerse con el presente” ... “Se parte de la concepción de que los conocimientos históricos están en permanente construcción, porque no hay una sola interpretación” (SEP. 2017 p. 162).</p>
<p>El aprendizaje histórico: La historia permite hacer del aprendizaje un proceso de construcción permanente, mediante el desarrollo y fortalecimiento de los valores para la convivencia democrática, la identidad nacional y el legado histórico de la humanidad... (SEP, 2011, p.17)</p>	<p>El aprendizaje Histórico: Se parte de la concepción de que los conocimientos históricos están en permanente construcción, porque no hay una sola interpretación, ya que están sujetos a nuevas interrogantes, hallazgos e interpretaciones. Asimismo, es importante el desarrollo del pensamiento crítico. (SEP, 2017, p.162).</p>
<p>Pensamiento histórico: Pensar históricamente implica reconocer que todos los seres humanos dependemos unos de otros y que nuestro actuar presente y futuro está estrechamente relacionado con el</p>	<p>Para ello se privilegia la formulación de preguntas o situaciones problemáticas, a partir del análisis de una amplia variedad de fuentes y acontecimientos históricos que ayudan a la formulación de una conciencia histórica y que favorecen la reflexión acerca de la convivencia y los valores democráticos de hoy. Así se incentiva a los estudiantes a descubrir que el estudio de la historia tiene un sentido vital para los seres humanos (SEP, 2017, p.163).</p>

pasado. Además, significa comprender el contexto en sus diferentes ámbitos – económico, político, social y cultural– en el que se han desarrollado las sociedades. Por tanto, el pensamiento histórico implica un largo proceso de aprendizaje... y de manera gradual, tomen conciencia del tiempo, de la importancia de la participación de varios actores sociales, y del espacio en que se producen los hechos y procesos históricos... (SEP, 2011, p.17).

“El aprendizaje de la historia se lleva a cabo a partir de estrategias que el profesor plantea a los estudiantes para que desarrollen su pensamiento histórico, con el cual se favorece la comprensión del presente, al considerar las experiencias del pasado” (SEP, 2017, p.163).

En la tabla anterior sólo recuperé algunos fragmentos del enfoque didáctico para destacar la relación que tienen los propósitos y las recomendaciones didácticas. Hay que tener en cuenta que el enfoque didáctico son aquellos postulados acerca de lo que es una enseñanza de una Historia formativa de los conocimientos y el aprendizaje históricos en las clases de secundaria. La enseñanza histórica formativa en ambos planes parte de la misma premisa, que hay que cambiar las prácticas de enseñanza en Historia de repetición y memorización de nombres, fechas, lugares y personajes por una enseñanza que analice el pasado para encontrar respuestas y explicaciones a su presente para entender cómo las sociedades se comportan y en distintas circunstancias.

El tipo de enseñanza formativa le corresponden cierto tipo de conocimientos históricos a aprender desde cada uno de los enfoques. Desde la perspectiva del plan 2011 la enseñanza de la Historia se ocupa de la relación entre presente-pasado y desde una Historia total, por tanto, las estrategias de los docentes tendrían que aproximar al alumno a la comprensión de la realidad y sentirse parte de ella, como sujeto histórico. Además, en el apartado de enfoque de este plan, se desprende una serie de características sobre el pensamiento histórico, señalando que estos conocimientos no son verdades absolutas y por eso se tienen que comparar las fuentes históricas (SEP, 2011, p. 15).

En el diseño curricular 2011 se profundiza en la definición del pensamiento histórico, que “implica un largo proceso de aprendizaje... y de manera gradual, para que los alumnos tomen conciencia del tiempo, de la importancia de la participación de varios actores sociales, y del espacio en que se producen los hechos y procesos históricos” (SEP, 2011, p. 17). Desde esta premisa, en el plan se abunda una explicación del desarrollo cognitivo de los estudiantes a través de toda la educación básica, en el cual, “la escuela secundaria cumple una función social al promover el desarrollo de la noción de tiempo histórico, requisito necesario para comprender el pasado y el presente, que es la base para desarrollar una conciencia histórica” (SEP, 2011, p. 17).

En cambio, el plan 2017 enfoca su atención especialmente en señalar el trabajo enseñanza de los docentes en el aprendizaje del conocimiento histórico. Comienza señalando —de manera similar al plan 2011— que la “concepción de que los conocimientos históricos están en permanente construcción, porque no hay una sola interpretación, ya que están sujetos a nuevas interrogantes” ... (SEP. 2017 p. 162). Pero a diferencia del plan anterior no se detiene a explicar a detalle el conocimiento histórico o una teoría del aprendizaje de los alumnos y se enfoca en presentar que:

El aprendizaje de la historia se lleva a cabo a partir de estrategias que el profesor plantea a los estudiantes para que desarrollen su pensamiento histórico... Para ello se privilegia la formulación de preguntas o situaciones problemáticas, a partir del análisis de una amplia variedad de fuentes y acontecimientos históricos que ayudan a la formulación de una conciencia histórica. (SEP, 2017, p. 163).

En síntesis, los enfoques de enseñanza en los planes anteriores mantienen similitudes sobre las premisas de lo que no es una enseñanza formativa. Pero en el plan 2011 es más específico y profundo en la definición del pensamiento histórico y un énfasis en las

características del aprendizaje de los alumnos. Mientras que el plan 2017 se enfoca en el trabajo docente para la enseñanza del método del historiador para promover el pensamiento histórico. Ahora procedo a discutir las orientaciones didácticas o el papel docente para la enseñanza de la Historia de acuerdo con los propósitos y enfoques.

Tabla 3.

El papel docente y orientaciones didácticas de la Historia para la educación secundaria

Plan de estudios por competencias (SEP, 2011)	Plan de estudios aprendizajes clave (SEP, 2017)
<p>La enseñanza de la Historia demanda del docente el conocimiento del enfoque didáctico, de los propósitos y los aprendizajes esperados, así como el dominio y manejo didáctico de los contenidos, por lo que es deseable que el curso y las clases se planeen con base en los siguientes elementos. Privilegiar el análisis y la comprensión histórica.</p> <p>Implementar estrategias que posibiliten a los alumnos desarrollar la habilidad de aprender a aprender. Conocer las características, los intereses y las inquietudes de los alumnos para elegir las estrategias y los materiales didácticos acordes con su contexto sociocultural, Recuperar las ideas previas de los alumnos... (SEP, 2011, p. 19)</p>	<p>Se privilegia la formulación de preguntas o situaciones problemáticas, a partir del análisis de una amplia variedad de fuentes y acontecimientos históricos que ayudan a la formulación de una conciencia histórica y que favorecen la reflexión acerca de la convivencia y los valores democráticos de hoy. (SEP, 2011, p.163).</p> <p>Los docentes deben ser gestores del aprendizaje y responsables de establecer vínculos entre los contenidos y los materiales educativos y los conocimientos e interpretaciones de los estudiantes, con el fin de poner el énfasis en el cómo estudiar —estrategias y actividades para el aprendizaje— sin descuidar el qué estudiar —ejes, temas y Aprendizajes esperados— (SEP, 2017, p.164).</p>
<p>Orientaciones didácticas: Para que la clase de Historia resulte significativa, se requiere que el docente use recursos y estrategias didácticas que les permita situar los acontecimientos y procesos históricos, así como relacionar el tiempo en sus tres dimensiones: pasado, presente y futuro. Se recomienda el uso de líneas del tiempo y esquemas cronológicos, objeto, imágenes, fuentes escritas, fuentes orales, mapas, gráficas y estadísticas, esquemas y TICs (Tecnologías de la información y la comunicación)</p>	<p>Orientaciones didácticas: Para que el aprendizaje de la historia como disciplina escolar sea significativo, el estudiante no debe ser receptor pasivo de la información, sino participe de la misma... La intervención docente contribuirá a enseñar una metodología de investigación para la búsqueda, el análisis y la interpretación de información en diversas fuentes... (SEP, 2017, p.172). En el apartado del diseño curricular construcción del conocimiento histórico de carácter procedimental, se sugiere el uso de diferentes fuentes: materiales, escritas, iconográficas, orales, así como recursos</p>

digitales... Para la comprensión y fortalecimiento de conceptos temporales, se propone el uso de los recursos como: las UCA, líneas del tiempo y esquemas cronológicos; mapas; fuentes escritas que permitan conocer versiones divergentes sobre acontecimientos del pasado; comics, visita a museos y sitios arqueológicos; o si se cuenta con conexión a internet hacer visitas virtuales y fomentar, el uso de TICs (SEP, 2017, p.173).

De acuerdo con el plan 2011 las orientaciones didácticas demandan que los docentes conozcan el enfoque didáctico, los propósitos, los aprendizajes esperados, manejos didácticos de los contenidos y utilicen estrategias que posibiliten a los alumnos desarrollar la habilidad de aprender a aprender (SEP, 2011, p. 19). También los docentes tienen que conocer las características, los intereses y las inquietudes de los alumnos y diseñar estrategias y seleccionar materiales didácticos acordes con su contexto sociocultural, así como recuperar las ideas previas de los alumnos (SEP, 2011, p. 19). Las orientaciones anteriores denotan la coherencia en el diseño del plan 2011 de centrar el enfoque didáctico en los aprendizajes históricos de los alumnos, es decir, que los docentes diseñen estrategias y seleccionen los materiales a partir de las necesidades de sus alumnos para desarrollar sus habilidades de aprender a aprender y “les permita situar los acontecimientos y procesos históricos, así como relacionar el tiempo en sus tres dimensiones: pasado, presente y futuro” (SEP, 2011, p. 19). Entre las sugerencias didácticas destacan el uso de las líneas del tiempo, esquemas cronológicos, objetos, imágenes, fuentes escritas, fuentes orales, mapas, gráficas y estadísticas, esquemas y Tics.

Las orientaciones didácticas del plan 2017 propone que los docentes deben ser gestores del aprendizaje y responsables de establecer vínculos entre los contenidos, los

materiales educativos y los conocimientos e interpretaciones de los estudiantes, con el fin de poner el énfasis en estrategias y actividades para el aprendizaje para sensibilizarlos en el conocimiento histórico (SEP, 2017, p. 164). En su conjunto, las actividades que se sugieren en los programas de estudio 2017 se centran en contribuir a enseñar una metodología de investigación para la búsqueda, el análisis y la interpretación de información en diversas fuentes. Para lograr este objetivo en este plan se introdujo el eje “construcción del conocimiento histórico” que plantea la necesidad de enseñar Historia utilizando los instrumentos del historiador, así como reconocer la relación de la historia con otras ciencias sociales para la construcción de explicaciones (SEP, 2017, p. 172).

En este apartado de carácter procedimental, se sugiere el uso de diferentes fuentes: materiales, escritas, iconográficas, orales, así como recursos digitales. El uso de recursos de líneas del tiempo, mapas, entre otros, que contribuyan al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, es decir, a que formulen preguntas e hipótesis, analicen fuentes y las relaciones del conocimiento mediante la contrastación de fuentes (SEP, 2017, p. 173).

El análisis anterior muestra las diferencias y similitudes en los diseños enfoques pedagógicos de cada plan. Por un lado, el plan 2011 abunda en la definición del conocimiento y el aprendizaje histórico y en la explicación de una teoría del aprendizaje de base de desarrollo cognitivo y, en una gradualidad en la enseñanza de estos conocimientos a través de la formación de los alumnos durante toda la educación básica. Los planteamientos del enfoque están acordes con la visión de los propósitos de la enseñanza de una historia formativa, que establece relaciones para la formación de valores democráticos y de identidad nacional a partir de una didáctica de la historia que abarcó los aspectos no sólo políticos, sino también sociales, económicos y culturales. Así como la relación entre pasado y presente.

Por otro lado, el plan 2017 propone que la enseñanza de la Historia en secundaria se enfoque principalmente en explicar las metodologías del trabajo del historiador en las aulas de la asignatura. En este plan no se profundiza en la definición de los conocimientos históricos o en una teoría del aprendizaje explícita como en el plan anterior. En cambio, se enfoca a destacar que el aprendizaje de la historia se lleva a cabo a partir de estrategias que el profesor plantea a los estudiantes para que desarrollen su pensamiento histórico. Además, recomienda privilegiar “la formulación de preguntas o situaciones problemáticas, a partir del análisis de una amplia variedad de fuentes y acontecimientos históricos que ayudan a la formulación de una conciencia histórica y que favorecen la reflexión acerca de la convivencia y los valores democráticos de hoy” (SEP, 2017 p. 163) coincidiendo con los propósitos de una enseñanza para conocer mejor el funcionamiento de la disciplina histórica.

En síntesis, durante las últimas tres décadas el sistema educativo en México se vio modificado por una serie de reformas, tanto curriculares como de organización y articulación entre los sistemas. La obligatoriedad de la educación desde el preescolar hasta la media superior –hoy en día la superior también— tuvieron como consecuencia buscar la coherencia y articulación de todo el currículo en la trayectoria educativa de los estudiantes, desde un enfoque de enseñanza de competencias. Esto propició la redefinición de los tipos de enseñanza de los docentes y los aprendizajes de los alumnos dentro de las escuelas. Gracias a la articulación del sistema de educación básica por primera vez se definió un perfil de egreso de los estudiantes, que tendría que construirse a través del recorrido de los estudiantes a través de la educación básica. Respecto a la comparación de los planes curriculares 2011 y 2017 identifiqué una continuidad – hasta cierto punto— en los esfuerzos por señalar y cambiar los procesos de enseñanza de Historia en secundaria. Asimismo, se mantuvieron las competencias como eje rector en los aprendizajes de los alumnos en la asignatura: el manejo

de los conceptos tiempo y espacio, el trabajo con fuentes históricas y desarrollo de una conciencia histórica, que tendrían que promover los docentes en su práctica diaria.

Esto ya implica encasillar y presuponer que sólo existe un solo tipo de enseñanza, así como de aprendizajes y en ninguno de los dos planes se planteó una reflexión sobre la diversidad de condiciones de trabajo docente en todo el país. Por eso, si aceptamos las premisas anteriores sobre los recursos y los medios para la enseñanza de la Historia no podríamos valorar y reconocer la diversidad de formas de enseñanza que suceden en los contextos reales de las escuelas secundarias, por eso es relevante contar con otro marco conceptual para entender estas realidades escolares actuales.

Abordaje teórico y conceptos analíticos

La perspectiva etnográfica

La etnografía es considerada una rama de la Antropología. Ethnos (raíz griega de la palabra) significa “otros” y grafía “escritura”, sus orígenes coinciden con el interés en estudiar a los pueblos considerados ágrafos –sin escritura—. En esa tradición, el etnógrafo se pensaba como un “cronista” en un mundo que “carecía de historia escrita” (Malinowski, 1972, citado en Rockwell, 2011 p. 21). Un cambio radical de perspectiva en ciertas corrientes antropológicas a finales del siglo XX trasladó la investigación hacia el “nosotros”; hacia “aquellos ámbitos cotidianos, como la escuela, en que se forjan las relaciones sociales. En todo caso lo que el etnógrafo hace es *documentar lo no-documentado* de la realidad social”. En las sociedades modernas, lo no documentado es lo familiar, lo cotidiano, lo oculto (Rockwell, 2011 p 21).

Para Rockwell hay cinco elementos que caracterizan a todo trabajo etnográfico. Primero, como se mencionó, es una rama de la antropología; segundo, el etnógrafo

documenta lo no documentado de la realidad social; tercero, el producto del trabajo analítico es ante todo una descripción analítica, para conservar la riqueza de las relaciones particulares de la localidad en que hizo el estudio; cuarto, en la etnografía no debe haber división entre la tarea de recolección de datos y el trabajo de análisis, y se presta atención a los significados de los conocimientos locales en la construcción misma de la descripción; y por último, la etnografía es una práctica social, es decir, el antropólogo construye conocimiento que describe realidades sociales particulares, a su vez propone relaciones relevantes para las inquietudes teóricas y prácticas más generales (2011, p. 21).

Entonces, la etnografía como un enfoque (teórico y metodológico) me permite documentar aquellas realidades sociales que están fuera de los discursos oficiales y diseños curriculares; también es un método de trabajo interpretativo de ir y venir entre los datos para construir una descripción de las acciones y significados particulares de los participantes en sus contextos cotidianos. Vale la pena apuntar que este proceso de ir y venir en la construcción de la descripción de lo particular es, “consecuencia de la elaboración teórica y no solamente de la observación empírica. Y, a la inversa, la descripción de lo que ocurre en sitios lejanos ha permitido afinar conceptos que luego sirven para comprender realidades cercanas” (Rockwell, 2011, p. 24).

De modo que esta tesis se inscribe en la tradición de investigación etnográfica que se ha realizado en el Departamento de Investigación Educativas (DIE) durante las últimas décadas del siglo XX y principio de este XXI. De acuerdo con Eduardo Weiss (2006) la investigación etnográfica del grupo de investigadores del DIE se propuso comprender la docencia, “a partir de los saberes y prácticas de los maestros y la sedimentación de tradiciones magisteriales y escolares, pero también a partir del análisis de la labor del maestro como trabajo cotidiano en condiciones materiales e institucionales determinadas” (2006, p.2).

Asimismo, menciona que el reto al que se enfrentaban el grupo de investigadores era superar la postura pedagógica que tradicionalmente ha mirado a la escuela desde sus modelos pedagógicos evaluando la distancia entre las prácticas escolares y las características deseables del modelo.

Por tanto, la etnografía permite clarificar lo que ocurre en tales lugares, acontecimientos o acciones desde la perspectiva de los sujetos. Estos significados se inscriben en descripciones que tienen su validez no en el cúmulo de datos o en la comprobación de la interpretación que hacen los sujetos, sino en su forma de comprender los significados, su anclaje empírico y la teoría informada que la sustenta (Geertz, 1992 y Weiss, 2017). En este sentido, mi trabajo asume la postura etnográfica educativa de valorar y comprender las prácticas docentes en sus propios términos y significados, y no a partir de un modelo o enfoque pedagógico o didáctico particular. Esto significa situar la mirada en la acción humana en el aula y así estudiar los aspectos de la enseñanza y el conocimiento en las interacciones en sus propios términos (Rockwell, 2005 p.12).

El trabajo docente y la interacción social

Las dimensiones de estudio de las realidades educativas investigadas en el presente trabajo fueron *el trabajo docente*, *el conocimiento* y *la interacción social*. Una de las formas para estudiar el trabajo docente es a través de las observaciones de clase y entrevistas abiertas, con la intención hacer inteligibles las prácticas de enseñanza dentro de su contexto institucional y su entorno social. Para esto se requiere conceptualizar y concebir a los maestros como sujetos conocedores que generalmente realizan sus actividades profesionales de manera reflexiva, al apropiarse y modificar tanto el currículo normativo como las normas implícitas de cada escuela (Rockwell, 2005, p. 13).

Asimismo, la investigación del trabajo docente se puede hacer desde la interacción verbal del trabajo docente con los alumnos. Analizar el discurso que se produce en las aulas permite rebasar las limitaciones de una visión didáctica y captar interacciones complejas con los alumnos. Desde este tipo de investigación, las herramientas conceptuales de reflexividad y apropiación sirven para analizar el trabajo docente tal como ocurre normalmente, bajo las difíciles condiciones de trabajo presente en la mayoría de las escuelas públicas (Rockwell, 2005, p. 13).

Ahora, la línea de investigación del conocimiento en la interacción social se caracteriza por recuperar los significados o los contenidos implícitos y explícitos. Se define como interacción social al “juego espontáneo del flujo externo secuencialmente contingente y construidos de eventos interactivos que los seres humanos aportan a estas construcciones y las potencialidades internas para influir en la constitución y gestión y negociación de las relaciones sociales” (Jacoby, 1995 p. 172. Traducción propia).

Por eso, se enfatizan no sólo las prácticas, sino también el conocimiento en un sentido amplio, en un sentido cultural. Es decir, se considera el conocimiento como implícito en las prácticas escolares cotidianas, para así poder examinar las formas en que se representa, construye e interpreta en la interacción cotidiana (Rockwell, 2005, p. 13). La autora nos señala que la intuición de Geertz (1992. P. 4) de que “las formas del conocimiento son siempre e inevitablemente locales, indivisibles de sus instrumentos y sus envolturas”, permite distinguir entre los contenidos curriculares formales y el conocimiento que se representa en el aula. Se trata de describir las formas, palabras, imágenes, experiencias, rituales, metáforas (entre otras interpretaciones) que asume el conocimiento cuando se convierte en objeto público, expuesto a la mirada de los estudiantes y maestros (Rockwell, 2005, p. 14).

De modo que la línea de investigación del conocimiento en un sentido amplio plantea que los profesores, directores, padres, autoridades y estudiantes, en tanto actores sociales, proponen y negocian los significados y representaciones de la escuela así como sus usos del espacio, del tiempo y de los recursos materiales. Complementando los trabajos sobre la reproducción social y la producción cultural, los estudios sobre la *apropiación* han enfatizado la transformación activa de las instituciones sociales y el uso estratégico de los recursos culturales, como dinámicas operantes en las representaciones y prácticas cotidianas de las escuelas, y en torno a ellas. (Rockwell, 2016, p. 9)

En esta misma línea al estudiar los aspectos del conocimiento en la interacción en el aula se recurrió la idea de “co-construcción social” (Rockwell, 2005, p. 16) para referirse a las formas en las que se elaboran, negocian o resisten significados o representaciones en el proceso de comunicación entre alumnos y maestros, entre estos destacan los trabajos de Antonia Candela (1991), que buscó comprender la evidencia de actividad autónoma de los niños que se prestaban incluso en las aulas más tradicionales. Candela retomó la idea de la construcción del “conocimiento compartido” de Edwards y Mercer (1987) y contrastó las diferentes formas de enseñar el significado de un texto que abren posibilidades de construir una interpretación entre el maestro y varios alumnos. En síntesis, los trabajos etnográficos de lo educativo que me influenciaron fueron los del trabajo docente, subrayando su naturaleza colectiva, negociada e históricamente construida. En este trabajo etnográfico la enseñanza es entendida en sus propios términos y no en referencia a modelos prescriptivos o de evaluación.

El enfoque sociolingüístico y la construcción del conocimiento en el aula

Esta investigación tomó en cuenta la rama de la etnografía que estudia la interacción en el aula aunado a el enfoque sociolingüístico. Candela, ha señalado “la necesidad de integrar el

análisis del discurso con el acercamiento etnográfico antropológicamente informado en el cual el conocimiento formal de los contenidos curriculares se distingue del conocimiento representado en el aula y co-construido entre profesores y estudiantes” (Candela 2005, citado en Rockwell, 2016).

Principalmente, me apoyé en el enfoque de la sociolingüística interactiva de Gumperz (1988) y Erickson (1981), que enfatizaron la relación entre el discurso y la actividad conjunta como constitutivos de la vida cotidiana en las aulas y de la importancia de los estudios del habla en el aula para el abordaje de los significados construidos en el contexto de la interacción. La elección del enfoque sociolingüístico interactivo (Gumperz, 1988; Hymes 1972) se debe a la cercanía que tiene que con la etnografía educativa y al estudio de estos fenómenos. Este enfoque centró gran parte de su atención en el estudio del discurso en las aulas que consiste en trazar el proceso por el cual se ponen en práctica las estrategias de enseñanza.

Un supuesto que proviene la sociolingüística (Gumperz, 1988), es la visión de la comunicación en el aula como un *discurso*; esto quiere decir que el lenguaje funciona como un sistema integrado para la comunicación, de modo que el análisis de la interacción en función de los turnos y secuencia son clave. A la luz de este supuesto el concepto de *marcos o estructuras* de participación permite explicar el funcionamiento de la comunicación en el aula. Erickson (1981) plantea como conceptos clave la Estructura de la Tarea Académica (ETA), la Estructura de Participación Social (EPS). También retoma de Gumperz (1988) el concepto de pistas de contextualización para realizar dicho análisis de las interacciones en el aula.

El análisis narrativo de las interacciones en el aula

Ahora presento los conceptos de narrativa y discurso narrativo que me permiten analizar las interacciones de clases desde una dimensión narrativa. Por un lado, para Ricoeur como parte de una discusión más amplia acerca de las funciones de las estructuras narrativas de la Historia y la ficción, la narración es un rasgo característico y diferencial de la disciplina histórica. Para explicar este carácter narrativo de la Historia Ricoeur se apoya de la teoría del relato para demostrar que el relato histórico tiene una estructura narrativa que cumple con las funciones de sentido y las de referencia y pretensión de verdad (1999, p.83). Así por medio del concepto de discurso narrativo se puede presentar el lugar y el papel del relato en la comprensión del conocimiento histórico. Estas funciones son explicadas más a fondo en el capítulo IV.

Por otro lado, para Ochs la narrativa no es solo un género de discurso, sino también una actividad social que involucra diferentes papeles de participación, donde la audiencia es un coautor de formas y significaciones. Además, sugiere que la participación de la audiencia es variable en la narración de historias, así distingue entre relatos impulsados por el narrador y relatos impulsados por el receptor (Ochs, 2001, p. 292)

Por esta razón los conceptos de “narrativa” y “discurso narrativo”, tomados de otro campo, me permiten representar las interacciones de clases de Historia como un proceso de co-construcción de narraciones. La base de la co-construcción es una cuestión interactiva en la construcción humana de significado, contexto y actividad (Jacoby, 1995 p. 172. Traducción propia). En el caso de la co- construcción de una narración se vuelve relevante entender que un evento de interacción es algo que los interactuantes están constantemente monitoreando, determinando y respondiendo a medida que se desarrolla la interacción (Jacoby, 1995 p. 172. Traducción propia).

En suma, narrativa o discurso narrativo son conceptos diferentes entre sí, aunque relacionados con la actividad narrativa sobre cómo en interacciones de clase de Historia se construye un relato y con qué fin se construye dicho relato.

Reflexiones del capítulo.

Para terminar este capítulo me gustaría destacar los puntos más relevantes que me permitan continuar con el desarrollo del planteamiento de mi problema de investigación. En la primera parte del capítulo se bosqueja algunos antecedentes acerca de mi investigación de las enseñanzas de Historia de México en secundaria. Así abordé el surgimiento y desarrollo del nivel educativo secundaria. El segundo tema que presenté fue el proceso de reformas al currículo de Historia de los planes 2011 al 2017, el cual se caracterizó por una marcada intención de mudar las formas de enseñanza en la asignatura de historia en secundaria bajo el supuesto de que existen prácticas memorísticas, y promover el enfoque de enseñanza formativa para el desarrollo del pensamiento histórico, que refiere a una serie de ejercicios y centra su atención en las habilidades cognitivas utilizadas por los historiadores para cuestionar a las fuentes de información. Estas habilidades son el uso de fuentes, la ubicación espacial y temporal de la fuente y la contextualización del documento.

En la segunda parte de este capítulo, presenté los referentes teóricos y metodológicos que guiaron mi investigación y mi postura ante los fenómenos educativos. Mostré los elementos básicos de lo que implica una investigación etnográfica. También expuse las posturas y perspectivas de la tradición etnográfica para estudiar el trabajo docente y la interacción en el aula, lo que me permitió ir mostrando una serie de concepciones y conceptos que posibilitan de manera ventajosa conceptualizar los problemas de investigación educativos desde una postura, en la cual valoro e interpreto los significados de lo hecho y

dicho por los participantes en una situación, sin buscar las didácticas predeterminadas de cómo debería o no ser la enseñanza. También profundicé en la línea de investigación de la dimensión de las interacciones en el aula; y pude especificar la distinción de los conceptos de conocimiento, apropiación como transformación activa y construcción social. Adicionalmente, adopté algunas herramientas del análisis del discurso que implica una postura interpretativa y una noción de aprendizaje que se extiende también a los maestros que, en un proceso de larga duración, se apropian de nuevos conocimientos de manera activa con base en sus estructuras previas. Por último, considero al docente como pieza clave en el proceso de enseñanza; se valoran sus conocimientos como fuente legítima de saberes (Rockwell y Mercado 1988).

Capítulo II. El referente empírico

Como lo mencioné en los referentes teóricos del capítulo primero, el enfoque etnográfico no es un trabajo con una trayectoria trazada; por el contrario, requiere ir y regresar entre las primeras etapas del trabajo observación y registro de notas, con las siguientes etapas de organización de los registros, la escritura de la descripción monográfica y el diseño de un marco conceptual para el posterior análisis interpretativo, mismo que es (re)diseñado durante el recorrido descrito, dando como resultado final una descripción profunda e interpretativa del referente empírico estudiado.

Por esta razón presento una narración de mi proceder en la construcción del objeto de estudio. Desde la búsqueda de una escuela para desarrollar la observación, la clasificación de todo el material recuperado durante el trabajo de campo, la selección y transcripción de los ejemplos, hasta el diseño de las transcripciones ampliadas y el diseño conceptual del marco interpretativo de los datos construidos.

El contexto social-escolar de escuela la secundaria y el trabajo de campo en la asignatura de Historia.

Antes de comenzar con la investigación definí junto a mi asesora de tesis que se estudiarían las clases de Historia de México de tercer grado secundaria, preferentemente en contextos urbanos poco privilegiados (en los márgenes para el acceso de servicios básicos). La primera etapa de observación y registro del trabajo de campo se realizó en una escuela secundaria técnica en la Ciudad de México entre los meses de febrero y junio durante el ciclo escolar 2018-2019. Concluí 36 registros de observación de clases de la asignatura de Historia de México y una sesión final de un “círculo de discusión” con los dos docentes que observé. La segunda etapa consistió en la creación de una base de datos en formato digital donde integré

todos los datos recabados durante el periodo de observación de las clases. Del total de todos los registros para esta investigación construí 6 descripciones etnográficas de las sesiones de interacción en clase.

Para el trabajo de campo hice uso de tres instrumentos de registro: el diario de campo, una grabadora de audio y la cámara del celular, cada uno con funciones particulares. El diario de campo lo utilicé para apuntar descripciones de eventos, situaciones o comentarios que fueran relevantes sobre el desarrollo de las actividades relacionadas con la enseñanza y los contenidos de la asignatura. A su vez, en el diario pude tomar nota de inquietudes propias o intuiciones acerca de lo que sucedía durante las clases, que posteriormente me ayudaron a la definición de mis argumentos de la tesis. La grabadora me permitió registrar toda la conversación del desarrollo de las interacciones de clases, para así, después con las notas de campo, poder recuperar de las grabaciones los fragmentos más destacados para la elaboración de la descripción etnográfica.

Por otro lado, la cámara del teléfono celular fue de gran utilidad para capturar imágenes sobre el trabajo docente y de los alumnos dentro de las aulas de clase, imágenes de las actividades realizadas por los alumnos en sus libretas, de los esquemas hechos en el pizarrón, así como de los espacios y ambientes escolares. Por último, otro de los registros gráficos que utilicé en mi investigación fueron las páginas del libro de texto usadas en clases, estas las obtuve de los libros digitales que se encuentran en la página de la Conaliteg¹.

El trabajo de campo dio inicio cuando por medio de una amistad contacté al profesor de química de la escuela secundaria técnica número (X), también llamada “Guillermo (X)”, que se localiza en la Av. (X) S/N, en la alcaldía Álvaro Obregón, de la Ciudad de México. El

¹ <http://santillanacontigo.com.mx/libromedia/todos-juntos/chs3/mobile.html>

profesor de química me posibilitó el acceso a la escuela y concreté una audiencia con los directivos de la escuela, en la cual pude solicitar el permiso para realizar el trabajo de campo. Al contar con el visto bueno de las autoridades, conocí e invité a participar al proyecto a la docente Liz y al docente Beto, ambos responsables de la asignatura de Historia de México en los grupos de tercer grado. Estos encuentros tuvieron lugar entre los meses de diciembre del 2018 y enero del 2019, en los cuales comencé a familiarizarme con los docentes, así como con las dinámicas de la institución escolar.

Una vez que conseguí la autorización de la escuela para realizar el trabajo, me di a la tarea de investigar más a fondo las condiciones socioeconómicas y espaciales de la ubicación del plantel escolar. De acuerdo con los informes “Anuales sobre la Situación de Pobreza y Rezago Social 2015 de la Ciudad de México” la alcaldía Álvaro Obregón cuenta con una población aproximada de 750 mil habitantes. Es la tercera demarcación más poblada de la Ciudad de México, se conforma por 247 unidades territoriales, de las cuales nueve son pueblos originarios. Los indicadores apuntan que al menos 30% de la población se encuentra en condiciones de pobreza moderada y el otro 70 % de la población tiene alguna carencia social ya sea de salud o vivienda. No obstante, la alcaldía Álvaro Obregón presenta fuertes contrastes sociales, ya que dentro de su demarcación territorial integra zonas residenciales muy exclusivas como las Lomas de Santa Fe o San Ángel que representan sectores sociales con altos niveles de poder adquisitivo.

Cabe destacar que la ubicación de la secundaria de mi investigación se encuentra en la zona de llanuras y lomeríos cerca de la colonias *Observatorio* y el *Cuernito*, las cuales corresponden a las colonias de sectores sociales de pobreza moderada. La escuela secundaria está ubicada en lo alto de una loma rodeada de casas-habitación, a la cual asisten en su mayoría los alumnos avecidos y de inmediaciones próximas. Este contexto urbano-

habitacional se hizo evidente en las grabaciones del trabajo de campo, ya que los ambientes sonoros registrados por la grabadora se escuchan de fondo los motores de automóviles, motocicletas y camiones pesados, los promocionales de venta de alimentos como el pan, tamales, así como los servicios de gas y la compra de fierro viejo. A grandes rasgos se puede perfilar una imagen de una escuela secundaria en medio de una zona habitacional que atiende la demanda de una zona popular de la ciudad de México. Ahora bien, procedo a describir la distribución espacial del interior de la secundaria algunos datos sobre la organización administrativa y laboral del personal escolar.

En cuanto a la organización administrativa de la escuela secundaria, ambos turnos contaron con una *organización completa* (con algunas excepciones del turno vespertino), en otras palabras, la institución escolar contó con una plantilla de trabajadores por turno completa: directores y subdirectores para ambos turnos, docentes para cada una de las asignaturas, prefectos por grado escolar, personal administrativo y de asistencia escolar como psicólogos y trabajadoras sociales, personal de intendencia, bibliotecario y cooperativa escolar.

A continuación, presento la descripción del espacio y organización escolar. Estos datos vistos desde una escala espacial –hablando metafóricamente— describen elementos del contexto social que influyen en lo que ocurre en una escuela, pero no lo determinan en su totalidad, como los horizontes del salón de clases, la vida escolar o de los sistemas escolares donde existen dinámicas y características particulares (Rockwell, 2011, p. 78).

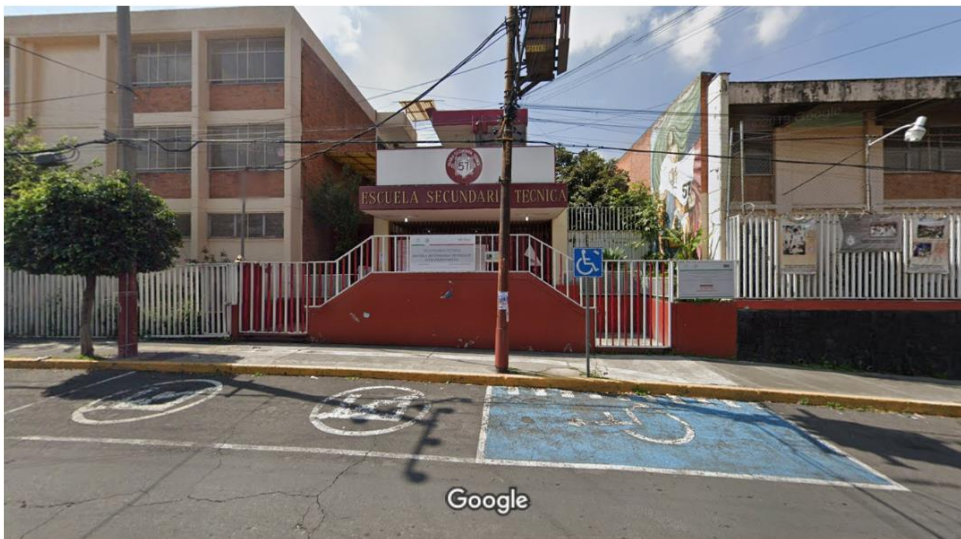
El espacio escolar

La escuela secundaria está compuesta por cinco edificios de distintas proporciones para diversos fines y usos. El edificio de mayor tamaño se podría considerar el principal es de tres

pisos. En el primer piso se ubican las oficinas de dirección, subdirección y las áreas de oficinas para el trabajo del personal administrativo de la escuela. En la parte de atrás de este edificio se encuentran los baños de los alumnos y los baños de los profesores también. La segunda y tercera planta de este edificio se encuentran dos largos pasillos con la mayoría de los salones de clase. Este edificio se encuentra unido al segundo edificio de mayor tamaño por un pasillo que corresponde a la entrada principal de la escuela y donde se ubican las escaleras para subir a la segunda y tercera planta. En la planta baja del segundo edificio, se ubican un par de salones de clases, mientras que en la segunda planta se ubica sólo un salón grande que está adecuado para las clases de un taller de *electrónica*.

Figura 1

Frente de la escuela secundaria



En medio de la escuela se encuentra el edificio de menor tamaño que está habilitado como biblioteca en la planta alta y la planta baja se acondicionó el espacio para la cooperativa de la escuela, el lugar donde los alumnos pueden adquirir alimentos y bebidas. Al lado derecho del edificio central se encuentra otro edificio con aulas de clase, así como aulas de danza, computación y un aula teatro o de medios. Justo detrás de este, se ubica la cancha de deportes y de actos cívicos de la escuela. Al lado izquierdo de la cancha se ubica el último

edificio en forma de galera, que se encuentra acondicionado para las clases de uno de los talleres que ofrece la escuela secundaria técnica. En este conjunto de edificios se distribuían entre salones de clase, un salón de laboratorio, un aula de computación, el salón de medios, salón de para danza, los salones de taller de mecánica automotriz y electrónica.

Figura 2
Cancha escolar



Espero que la descripción de estas disposiciones físicas y materiales del espacio escolar permitan al lector imaginar la vida que se desarrolla al interior de la escuela. Así he de señalar que este espacio dista de ser un espacio homogéneo o único para la enseñanza o el aprendizaje; por el contrario, creo que el espacio escolar es un conjunto de espacios que se entrecruzan por los distintos y usos y apropiaciones de sus asistentes cotidianos, que van desde lugares para la enseñanza formal o el trabajo docente y de los alumnos, espacios para actos cívicos y de actividad física; hasta espacios de convivencia esparcimiento y camaradería. De modo que así podríamos imaginar el desarrollo de una vida cotidiana al interior de las escuelas.

Los salones de enseñanza de la escuela secundaria

Ahora, expongo las condiciones de los espacios áulicos para el trabajo de los docentes y los alumnos en la clase. Podría decir que la mayoría de los salones de las escuelas secundarias públicas en contextos urbanos de México son parecidos. Es decir, son salones de clase que están equipados con lo básico para su uso diario. Los salones de la secundaria (X) se caracterizan por ser salones de amplio espacio; están equipados con una puerta de metal en la entrada (sin cerraduras) y un bote de basura, con numerosos pupitres de los alumnos, además la mesa de trabajo y la silla del docente. Otra característica de los salones de secundaria generalmente es que no hay mobiliario y espacios para que docentes y alumnos guarden sus materiales de trabajo, por la condición de dos turnos de clases. Además del uso limitado de las paredes para poner láminas de trabajo de los alumnos.

La distribución y organización de los salones presenta una serie de regularidades. Por ejemplo, lo que se podría considerar el frente del salón, es decir, la parte más cercana a la puerta se encuentran empotrados los pizarrones blancos. Por lo general en el techo se ocupaban lámparas, pero ahora han sido sustituidos por focos ahorradores. Todos los salones mantienen una ventilación pues en el muro contrario al del muro del pasillo se ubican una serie de ventanas con respiradores en la parte superior; estas ventanas no se pueden abrir, además de que se tiene rejas en la parte exterior que las protegen. En cada salón el profesor tiene que llevar su propio material de trabajo, como plumones o materiales de trabajo propios. Un detalle importante es que los salones donde trabajó la docente Liz estaban decorados con motivos patrióticos o alusivos algún día feriado en el calendario escolar, aunque esto depende realmente tanto de la iniciativa de algún docente o algún grupo de alumnos. Los salones de impartición de clase de los tres grados son los mismos del turno matutino y el turno vespertino, con la diferencia de que los primeros se identifican y nombran por las primeras

seis letras del alfabeto de la letra A a la letra F, mientras que en el turno vespertino por tener menor número de alumnos las aulas de clase utilizan las siguientes tres letras del alfabeto de la letra G a la letra H.

Figura 3

Salón de Clases Beto 3° G



En otros casos, específicamente el docente Beto del turno vespertino hizo uso de otros espacios para dar clases y no sólo el salón de clases. Me refiero a las sesiones de clase en el *aula de medios*, como lo llamaba Beto. En este espacio el docente llevaba a los alumnos para proyectar películas o presentaciones digitales, además habría que destacar que el salón no estaba equipado con herramientas para su funcionamiento, por lo que el docente llevaba su propio proyector y computadora para tales fines. Pero las condiciones del espacio eran más favorables para este tipo de actividades de enseñanza, este salón ha servido para muchos propósitos. Fue un salón de teatro, por lo cual conserva características propias de un foro, al frente del salón se ubica un escenario (en alto) cubierto por un telón, al centro del escenario una pantalla cuelga frente al telón y al costado se ubica un televisor en una base de hierro empotrada en la pared. El área de gradas del “auditorio” se encuentran los pupitres de los alumnos divididos en dos alas por la mesa de trabajo del docente donde colocaba sus

materiales de trabajo. Además, que en este espacio el maestro Beto guardaba sus libros y trabajos de los alumnos en un cajón con llave en la parte trasera del aula.

Figura 4

Salón de *Medios Clase de Beto*



Esta descripción y registro visual nos permiten visualizar las condiciones de trabajo reales de los docentes, y las formas en que hacen *uso* y se *apropian* de los espacios escolares. Como lo mencioné previamente, los espacios de enseñanza se entrecruzan con espacios de esparcimiento, de actos cívicos, de convivencia, de actividad física y otros usos particulares.

Las condiciones materiales en la impartición de las estrategias enseñanza en la asignatura de Historia de México en la secundaria técnica

De manera general me refiero a las condiciones materiales de trabajo para la enseñanza, como aquellas condiciones del contexto que influyen en el trabajo docente, de cierta manera son tanto un número de reglas implícitas y explícitas sobre los procedimientos de trabajo en contextos escolares, así como las circunstancias con las que se trabaja en un referente empírico específico. Por ejemplo, la secundaria técnica a la que asistí es una institución que funciona en dos turnos, matutino y vespertino con un horario de 7:00 am a 1:40 pm y 2:00

pm- 8: 40 pm respectivamente. La dinámica del trabajo de la escuela secundaria es la siguiente. Una jornada de clases en secundaria comprende 7 horas de clases de distintas asignaturas de 50 minutos cada una, con un receso o periodo de descanso de 20 minutos al día en cada turno. Específicamente las clases de Historia de México es una de las diez asignaturas que se cursan en tercer grado de secundaria, y las clases de esta asignatura están distribuidas en cuatro sesiones semanalmente con duración aproximada de cincuenta minutos. Ahora, acerca del desarrollo de las clases, en esta escuela secundaria la mayoría de las veces las clases inician con la llegada del docente al salón, mientras los alumnos esperan al profesor. De igual manera al finalizar la clase el docente se retira a su próxima clase a otro salón. En el caso de las horas de clase de asignaturas de tecnologías, educación física, artes y laboratorio los alumnos son quienes salen del salón para dirigirse a estos espacios de trabajo y los docentes se encuentran a la espera.

Asimismo, me gustaría especificar una particularidad del diseño del horario de las clases de Historia de México en esta escuela. Para mí fue una gran sorpresa que los docentes Liz y Beto pudieran negociar con los directivos escolares que algunas de sus clases se organizan en dos bloques continuos de cincuenta minutos, es decir, algunas de las clases de la asignatura de Historia de México de Beto y Liz se realizaban con una duración una hora y cuarenta minutos de clase. Estos bloques de clase juntos regularmente son para las asignaturas de ciencias, en las cuales, una primera sesión de cincuenta minutos los alumnos y docentes trabajan la “práctica” desde el salón de clase y en la segunda hora se dirigen al laboratorio y hacer el experimento práctico. Sobre esta situación, Liz mencionó que tener la oportunidad de organizar su horario de clases en dos horas continuas le permite un mayor margen de maniobra tanto para explicar un tema y poder revisar la actividad dictada. También

recordó que en los casos cuando tiene clases de Historia de sólo un módulo dice sentirse “limitada” para cumplir con los objetivos de su clase.

El trabajo docente en la asignatura de Historia de México entre los planes curriculares 2011 y 2017

Durante este ciclo escolar en el que realicé en mi trabajo de campo se puso en marcha un nuevo plan curricular “Aprendizajes Clave” 2017. Este fue parte de una reforma educativa mucho más amplia, hecha por tres secretarios de educación distintos e instrumentada en distintas etapas. La primera etapa fue durante el año 2013, tal vez fue la más compleja y convulsa, pues implicó condicionar la permanencia y seguridad laboral de los docentes a la aplicación de una evaluación, con el supuesto de mejorar la calidad educativa de los sistemas educativos de educación básica. Esta política educativa resultó contraproducente pues su aplicación o imposición por medio de operativos policiales y militares generó mucha resistencia y oposición entre grandes sectores magisteriales en gran parte del país. La segunda etapa de esta reforma educativa fue el diseño y promoción publicitaria de un nuevo plan curricular entre los años 2016-2017, llamado el Nuevo Modelo Educativo, que culminó con la implementación gradual en el nuevo plan curricular en la educación básica en el ciclo escolar 2018-2019.

En este contexto, uno de los cambios de esta reforma curricular 2017 trastocó la organización interna del nivel educativo secundaria en su modalidad técnica. Pues estas escuelas se vieron obligadas a tener que suspender las asignaturas de tecnologías (talleres) y sustituirlos en su lugar por los *clubes*. Estos eran una parte de la propuesta curricular que se le denominó *la autonomía escolar*, en la cual, supuestamente los docentes de taller y el colectivo escolar seleccionarían de una lista elaborada por la propia secretaría de educación

de entre una serie de opciones clubs (como robótica, ajedrez o un deporte) para implementarlos durante el ciclo escolar en lugar de las asignaturas tecnológicas. Esto podría confirmar lo mencionado en el primer capítulo, que, a partir de las últimas reformas a la educación secundaria, particularmente la modalidad técnica, se alejó cada vez más de su función de nivel educativo terminal de preparar a los alumnos para el empleo y se reafirmó su condición de nivel formativo para una trayectoria escolar de mayor duración.

Ahora, en este periodo de instrumentación gradual de reforma curricular, la asignatura de Historia y los docentes de esta, también se enfrentaron a cambios y adecuaciones en sus planes curriculares y de trabajo para las clases de la asignatura. Para empezar, esto significó que los docentes tuvieran que trabajar con dos planes curriculares distintos, el plan 2011 de competencias y el plan 2017 de aprendizajes clave. Con la nueva propuesta curricular 2017, en 1° de secundaria se asignaron dos horas para la asignatura de Historia del mundo, situación distinta con el plan 2011 en el que no se cursaba Historia en 1°. En cambio, los 2° y 3° de secundaria continuarían trabajando con el plan curricular 2011, Historia universal 2° e Historia de México para 3° de secundaria.

Estos cambios curriculares les correspondieron cambios administrativos y organizativos para el trabajo docente, me refiero específicamente a los periodos de evaluación. Con la introducción del plan curricular 2017 se modificó la evaluación bimestral por una trimestral. Con el plan anterior se evaluaba cinco veces durante el ciclo escolar, pero con el plan 2017 se cambió a evaluaciones trimestrales por ciclo escolar. Este cambio resultó contraproducente para los grados que trabajaban con el plan 2011, ya que los planes, programas y contenidos de los libros de textos estaban diseñados para realizar evaluaciones bimestrales, implicando que los docentes se vieran en la necesidad de replantear y reorganizar la distribución de los contenidos para adecuarlos a evaluaciones trimestrales. Por ejemplo, el

profesor Beto me comentó que de acuerdo al nuevo plan de estudios 2017 las evaluaciones de los aprendizajes de los alumnos deberían ser de manera trimestral, pero, los libros de texto de historia de tercer grado con los que trabajaba están diseñados con la reforma educativa del 2011 para realizar evaluaciones bimestrales, para lo cual se vio en la necesidad de “diferir la evaluación”, haciendo una evaluación mensual de los aprendizajes trabajados por los estudiantes y cada tres meses sumar los resultados que obtuvieron y así poder asignar una calificación del trimestre cursado.

Ahora procedo a explicar desde una escala temporal más próxima a la experiencia en el campo, como los ritmos y las secuencias cotidianas que permiten destacar dinámicas y características particulares (Rockwell, 2011, p. 77). Presento datos de la trayectoria de cada uno de los docentes, así como mencionar algunos de los procesos de trabajo con los alumnos en las clases de Historia de México y los medios de representación de información histórica utilizados en clase.

Beto y Liz docentes de la asignatura de Historia de México y los grupos de Alumnos de 3° en una escuela secundaria técnica

La trayectoria de la docente Liz y sus grupos de alumnos

Liz me comentó que estudió sociología en la Universidad Nacional Autónoma de México, además tiene una licenciatura en pedagogía. La docente mencionó que tenía en ese momento treinta y tres años de experiencia en el sistema educativo, de los cuales trece habían sido dando clase frente a grupo y el resto como responsable de servicios educativos (orientación). También me dijo que estaba pronto a jubilarse pues ya cuenta con la antigüedad laboral suficiente para hacerlo. Durante el periodo escolar 2018-2019, Liz dio clases en los tres grados de la secundaria, Historia del mundo para el 1°, Formación Cívica y Ética para el 2° e

Historia de México para 3°. La situación anterior es reveladora, ya que pone en evidencia la dimensión del trabajo al que se enfrenta Liz. Es responsable de enseñar los contenidos de tres diferentes asignaturas en 14 salones sumando casi a 500 alumnos por semana. Lo que pone de manifiesto por un lado la complejidad del trabajo docente para dar un seguimiento constante al desarrollo progresivo de habilidades o aprendizajes de cada uno de sus estudiantes; por otro lado, significa que Liz tiene que elaborar distintas planeaciones u organizaciones de trabajo para cada asignatura y grado escolar.

Ahora, comento acerca de las formas generales de trabajo de Liz dentro de las aulas, y destaco algunas de las maneras de trabajar cotidianamente que registré durante el periodo del trabajo de campo. Una particularidad de Liz en sus dinámicas de trabajo era que al llegar al salón de clases los alumnos se ponían de pie y le daban un saludo a la docente, saludo que era respondido por Liz y algunas veces lo acompañaba de preguntas a los alumnos “cómo estaban”, “cuál fue su clase anterior”, o podía realizar cualquier comentario de orden general. Después de pedirles que tomaran asiento, por lo general la docente pedía a todo el grupo de alumnos realizar alguna dinámica de movimiento o activación. Es decir, Liz les pedía a los alumnos ponerse de pie y estirar el cuerpo, levantarse de su lugar recoger la basura del salón, estirar los brazos y realizar respiraciones profundas o darle un masaje en los hombros al compañero o compañera al frente de ellos. Pocas veces me tocó observar que Liz iniciara directamente con el trabajo de los contenidos académicos y por lo general realizaba las actividades anteriormente mencionadas.

Después de la actividad de inicio, Liz preguntaba a los alumnos cuál había sido el tema anterior de la clase; en otros casos solicitaba a los alumnos sacar su tarea para revisarla de manera grupal. Estas dos actividades permitían a la docente dar pie a exponer los contenidos nuevos para trabajar en ese día. La estrategia se desarrollaba por medio de la

exposición de Liz con los turnos de participación de los alumnos sobre el nuevo tema de ese día o cualquier otro asunto. Por lo general este tipo de actividades se realizaban usando el libro de texto, las libretas de los alumnos y el pizarrón. Eran actividades de clase que, en su mayoría eran individuales, sólo una vez durante el trabajo de campo observé que Liz solicitara hacer un trabajo en equipo.

Luego de haber puesto la actividad de trabajo del día, la docente se ubicaba en su escritorio y era el momento en el cual pasaba lista de asistencia y aprovechaba este tiempo para revisar tareas, así como registrarlas o por el contrario regresar a los alumnos los trabajos anteriores ya revisados con comentarios y sugerencias. Ya casi para finalizar la clase, la docente realizaba una revisión grupal por medio de preguntas y participaciones de los alumnos acerca de la actividad de trabajo del día. En seguida de comentar y revisar la actividad algunas veces la docente encargaba las tareas para las clases siguientes. Estas tareas podrían ser actividades del libro de texto, realizar reportes de películas o investigaciones de internet de hechos o personajes históricos. Antes de que sonará la campana de cambio de hora, la docente pedía a los alumnos guardar sus cosas en sus mochilas y comenzaba a asignar turnos de salida a las filas de los alumnos, esto sucedía particularmente en el salón de 3º “E”, ya que las horas de historia eran las dos últimas horas antes de la salida de la escuela.

Otra característica del trabajo de Liz con los grupos de alumnos fue el trato de respeto hacia ellos; quiero decir, que la docente siempre mantuvo un trato respetuoso hacia los alumnos y ellos con ella, a pesar de que la docente podía hablar con volumen fuerte y mucho énfasis. Los alumnos lo encontraban de lo más normal y siempre se mostraron dispuestos a participar en las peticiones de la maestra. Me llevó a pensar que la docente mostraba en su trato una relación de cercanía y confianza con los alumnos para realizar comentarios graciosos o chistes acerca de los temas tratados, pero siempre después de la risa o el momento

de conversación amena, la docente volvía a pedir concentración o regresar al contenido que se estaba trabajando.

La trayectoria del docente Beto y sus grupos de alumnos.

En cuanto a su trayectoria como docente, Beto me comentó que tenía doce años de experiencia como profesor y ha trabajado en la misma escuela todo ese tiempo, aunque ese ciclo escolar fue apenas el segundo año que trabaja en el turno matutino. Estudió en la Normal Superior de la ciudad de México en la especialidad de Historia; también tiene una especialidad como sociólogo educativo. Era responsable de impartir la asignatura de Historia de México en tercer grado y de Historia Universal para los segundos grados, su mayor carga horaria de trabajo es en el turno vespertino. De igual forma que Liz, Beto trabajaba con un gran número de salones y estudiantes, además de laborar entre los dos turnos escolares. Creo que estas condiciones muestran que el trabajo docente es más complejo y todo un reto alcanzar los perfiles de egreso solicitados por los planes curriculares.

Sobre el trabajo de Beto con los salones de tercer grado del turno vespertino puedo comentar que algunas de sus clases se caracterizaban también por ser de dos bloques de 50 minutos seguidos. Al inicio de las clases, Beto entraba al salón y saludaba a los alumnos, otras veces llegaba primero al salón de clases y esperaba que los alumnos regresaran del receso de clases. Ya dentro del aula el docente se ubicaba en su silla y pasaba lista de asistencia; algunas veces al mismo tiempo preguntaba a los alumnos si trajeron su libro y libreta de la asignatura de Historia para registrarlo en la lista como un criterio de evaluación. En seguida del pase de lista el docente comenzaba el trabajo en las aulas, de manera similar que Liz, podía iniciar con la revisión de la tarea de ese día o con la recapitulación de temas anteriores. A continuación de esta etapa el docente proponía alguna actividad de trabajo,

podían ser en equipo e individuales. El docente consideraba un tiempo para que los alumnos realizaran la actividad mientras el revisaba otras actividades o se paseaba entre los lugares de los alumnos para resolver dudas o preguntas de estos. Al final de la clase, de forma grupal Beto y los alumnos revisaban la actividad y se dictaba la tarea para el día siguiente.

Beto recurría al uso de su propia computadora como instrumento de trabajo cotidiano, tanto para hacer el registro de las evaluaciones de los alumnos como para proyectar diapositivas de trabajo y películas en las clases de historia. A su vez Beto hacía uso del salón de medios para realizar las proyecciones diseñadas para este tipo de actividades. Estas actividades requerían que el docente dedicara tiempo de clases para preparar el salón de medios y los instrumentos para la proyección del material audiovisual. Primero Beto tenía que acudir al salón de clases por los alumnos, trasladarse con ellos al salón de medios, en la entrada de este, formar a los alumnos para asignarles un lugar en el salón y ya dar inicio con las actividades de trabajo.

Ahora, el trato entre Beto y los alumnos del turno vespertino, que es cuando lo observaba, siempre fue de respeto mutuo. A su vez, el docente dedicaba más tiempo para mantener un orden y atención de los alumnos para darle seguimiento a las actividades de trabajo. Beto estuvo dispuesto a escuchar y resolver las peticiones de los alumnos durante el trabajo de las actividades en clase, así como una buena disposición y paciencia para sobrellevar aquellas situaciones en las que muchas conversaciones entre los alumnos no permitían el desarrollo de las actividades. Lo anterior, lo menciono porque algo característico en mis notas de campo acerca de las clases de Beto en el turno vespertino fue que los alumnos ponían más atención en sus conversaciones entre grupos y usaban frecuentemente sus teléfonos celulares en clase, sin que necesariamente estuvieran haciendo algo relacionado con las actividades.

Por último, acerca del trabajo docente no quiero dejar de mencionar, que Beto se caracterizaba por realizar actividades de ceremonias cívicas, ya que pude observar y registrar el ensayo de la conmemoración del día de la bandera. Para este día, organizó a una parte de los alumnos de salón 3° “G”, para que unos se encargaran de diseñar las banderas, otros de desfilan con las banderas, otros como maestros de ceremonia, otras participaron como escolta y una alumna recitó un poema dedicado a la bandera.

A manera de conclusión de este apartado, quiero apuntar algunas de las diferencias más evidentes entre el turno matutino en el cual observé a Liz y el vespertino, en el cual observé a Beto. Las problemáticas del turno vespertino como la reprobación y rezago educativo son más recurrentes que en el turno matutino. De entre muchas otras circunstancias se puede deber a que, en las prácticas cotidianas, por un lado, pareciera que pertenecer al turno matutino supone una recompensa y por el otro lado, pertenecer al turno vespertino una desventaja. Por ejemplo, durante el periodo de observación supe de situaciones, en las cuales los alumnos del turno matutino con problemas de indisciplina y un desempeño académico no adecuado eran amonestados o condicionados a un cambio de turno. Por el contrario, a los alumnos con buen desempeño académico del turno vespertino tenían la posibilidad de ser reubicados en el turno matutino. Esto podría influir en que el turno vespertino transfiera a alumnos con buen desempeño al turno matutino y al mismo tiempo reciba y albergue a un mayor número de alumnos con condiciones adversas para su aprendizaje.

Además, como parte de esta investigación pude constatar que en cierta medida estas condiciones influyeron en el trabajo docente en el turno vespertino. Por ejemplo, Beto utilizaba más tiempo de su clase para lidiar con la *indisciplina* y *el ausentismo*. Dedicaba tiempo de clase para volver a explicar temas a los alumnos que se ausentaban de clases y dar oportunidad de entregar las actividades fuera del tiempo de entrega, así como para mantener

el control de las participaciones y el volumen de la voz de los alumnos a la hora de presentar las actividades de trabajo en clase. Estas particularidades del ambiente del turno vespertino impactaban directamente en el trabajo docente. A continuación, quiero presentar una breve descripción de los medios de representación utilizados en clase para trabajar y poner en común la discusión de los contenidos históricos, como otra condición del trabajo docente.

Los medios de representación utilizados en la enseñanza de Historia.

En este espacio menciono los medios de representación utilizados por Liz y Beto para hacer o dar sus clases. Es importante ya que constituyen los medios visuales y audiovisuales que se usan en clases para la representación de los contenidos de Historia de México, tanto de los docentes para mostrar una situación didáctica a los alumnos, como un medio por el cual, los alumnos ponen en evidencia su trabajo en la clase. En las clases se utilizaron una variedad de recursos de representación: el libro de texto, los esquemas y anotaciones en el pizarrón, las libretas de los alumnos con una diversidad de fuentes de información pegadas como hojas fotocopiadas, mapas y las láminas o papel bond de trabajos de los alumnos. El libro de texto fue un medio muy utilizado por los dos docentes durante las clases. Pero cada uno hizo usos particulares de este. El libro de texto utilizado tanto por Liz como por Beto en sus clases fue el de *Historia II de México* de la editorial Santillana².

Estos libros no son sólo un conjunto de narraciones históricas sobre México, sino que están diseñados con una lógica didáctica, es decir, el contenido textual del libro se esquematiza para intercalar la narración de los hechos, con fotografías e imágenes de lo narrado en el texto; además cada página contiene recuadros con actividades de trabajo más

² Rico, Rosario., Ávila, Margarita., Yarza, Cristina., Quijano, F. (2014). *Historia II de México*. Ciudad de México: Editorial Santillana.

específicas para profundizar en la información narrada dentro de la misma lección de texto. Aunque también hubo casos de los textos y las actividades prediseñadas del libro de texto fueron reapropiadas y modificadas por los docentes y alumnos en clase y realizaron actividades que rebasaban la lógica con que fueron diseñadas.

Figura 5
Páginas del libro de texto con actividades de trabajo, figuras y texto.



Otro de los medios de representación es el pizarrón blanco de clases. Este es utilizado principalmente por los docentes; de entre muchos de sus usos, los más constantes son: apuntar información relevante para apoyar sus explicaciones orales, así como la anotación de las instrucciones de las actividades de trabajo. Sería todo un estudio particular citar la variedad de anotaciones y usos del pizarrón dentro del aula, aún así los esquemas (mapas mentales), diagramas, líneas del tiempo, dibujos, fechas o cuadros comparativos son las representaciones más regulares que hacen los docentes en las clases de Historia de México. Ahora, durante el tiempo que observé el trabajo de los docentes, Beto fue quien más veces utilizó otro tipo de medios de presentación en el salón de clases, más allá del libro de texto.

En su práctica cotidiana fue reiterado entregar hojas impresas con actividades de trabajo con los alumnos; creo que con estos recursos Beto buscaba profundizar y ampliar la

información ya trabajados en los libros de texto. Asimismo, como ya mencioné anteriormente, Beto hizo uso de proyecciones audiovisuales, como presentaciones diapositivas en *power point* y dos películas para presentar contenidos a los alumnos. En cambio, Liz hizo menos uso de este tipo de medios de representación en sus clases y se apoyó generalmente del libro de texto para realizar su trabajo de enseñanza, pero también en su caso pude presenciar la asignación de una tarea en la que pedía realizar una reseña sobre una película de corte histórico, además en ocasiones solicitaba y permitía a los alumnos usar el celular como una herramienta para buscar información durante el desarrollo de la clase.

En cuanto las libretas de los alumnos, estas fueron los medios de representación con los que los alumnos transformaban en *apuntes* la información y actividades del libro o de otras fuentes, así como las explicaciones e instrucciones orales de los docentes, además de ser el medio en el cuál se conservan pegados los materiales fotocopiados de actividades. Las libretas como medios de representación de los contenidos también cumplen una función clave, como la evidencia de su trabajo en clase y en tareas que el maestro revisa y registra como elemento de evaluación y asignación una calificación a los alumnos.

Figura 6
Libreta de alumno con actividades



Figura 7
Libreta de alumna con actividades



En síntesis, estos medios de representación permiten a los docentes y alumnos durante las clases registrar y exponer los contenidos de la asignatura de historia. Estos elementos visuales al integrarlos con las transcripciones ampliadas me permitieron conformar una representación integral de las condiciones del trabajo docente y de los estudiantes.

La elaboración de la monografía etnográfica. De transcripciones ampliadas a descripciones analíticas.

Una vez que finalicé el trabajo de campo y elaboré las transcripciones de las interacciones verbales de Beto y Liz de Historia de México, en las cuáles integré anotaciones acerca del número de alumnos en cada sesión; horarios de la clase; disposición espacial durante el desarrollo de la actividad; los detalles de inicio y final de cada clase. Este tipo de anotaciones me permitieron integrar elementos constitutivos de la clase para así enriquecer el contexto en el que se producían las interacciones de clase en la asignatura de Historia de México. A la vez elaboré una serie de enunciados (argumentos) a partir de las descripciones hechas que

describieran las acciones o situaciones que reflejaran las estrategias de enseñanza y del trabajo docente, que pudieran respaldarse con datos del trabajo de campo. Los argumentos que seleccionamos fueron:

1.- Las situaciones didácticas propuestas por los maestros de historia de México en secundaria son diversas en sus estrategias de explicación, de interrogación, de narración y elaboración de actividades sobre los contenidos históricos. Estas situaciones son influenciadas por condiciones y necesidades escolares y de sus alumnos, así como por sus trayectorias personales.

2.- Los discursos narrativos de las clases de historia de México en secundaria son co-construidos entre las interacciones e intercambios (orales y escritos) de maestros y alumnos. Producen alternativas al tratamiento y presentación de los contenidos históricos en el aula.

Estos dos argumentos fueron claves para definir y perfilar el objeto de estudio del que se encargaría mi trabajo de tesis. A partir de estos argumentos, di inicio a una etapa de profundización teórica. Es decir, hasta este punto de la investigación me di a la tarea de leer con detenimiento a diversos autores para seleccionar métodos y conceptos para interpretar las prácticas y estrategias de enseñanza de Beto y Liz. Para esto recurrí a los conceptos de las perspectivas acerca de la sociolingüística interactiva de Gumperz (1991) y Erickson (1981), y a los conceptos de narrativa (Ochs, 2000) y el discurso narrativo (Ricoeur, 2000), ya introducidos en el capítulo anterior.

El proceso de la construcción de las descripciones ampliadas en relación con el trabajo teórico me permitió observar más a fondo las condiciones reales de la enseñanza en secundaria. Como consecuencia transformé mi mirada a partir de que reconocí algunos indicios acerca de las estrategias de enseñanzas de Beto y Liz que buscaban por medio de sus

actividades que los alumnos participaran en la clase. Así con la vista puesta ya no en las circunstancias o contexto sino en las interacciones verbales de mis transcripciones del desarrollo de la clase me enfoqué específicamente en las estrategias de enseñanza para la asignatura de Historia de México, lo cual analizo en los siguientes capítulos. Lo que más me llamó la atención fue que la mayoría de las prácticas de enseñanza fue que se apoyaban generalmente en libro de texto y se desarrollaban por medio de diálogos entre docentes y alumnos. Observé en cada segmento de clase marcado por la interacción maestro-alumnos, y particularmente por turnos de preguntas-respuesta, las explicaciones, los ejemplos del presente, las metáforas, las pistas de contextualización y reformulaciones que ofrecía el docente de intervenciones de los estudiantes. Esto me permitió definir mi objeto de estudio sobre cómo las interacciones verbales de las estrategias de enseñanza integran una participación social con relación a una actividad académica, y cómo dicha interacción co-construye una narrativa histórica en los casos de Liz y de Beto.

Capítulo III. Las estrategias de enseñanza de dos docentes en la asignatura de Historia De México en 3º de una secundaria técnica

En el capítulo anterior pude presentar y describir las condiciones materiales y simbólicas de la escuela secundaria técnica en la que Liz y Beto realizaron su trabajo docente con los grupos de alumnos en la asignatura de Historia de México, las cuales, influyen en el desarrollo de sus estrategias de enseñanza. Ahora, en este capítulo tres describiré e interpretaré a la luz del enfoque sociolingüístico algunos fragmentos de las interacciones de clases que reflejan algunas de las estrategias de enseñanza de Liz y Beto utilizadas con sus grupos de tercer grado. Me refiero a las estrategias de enseñanza como: aquellas acciones de los docentes que tienen como fin mostrar y discutir con los alumnos las representaciones históricas de los libros de texto y otras fuentes de información. Estas, al ser desplegadas por medio de distintos medios y prácticas, propician que de manera conjunta docentes y alumnos produzcan interpretaciones escritas y/o orales acerca de algún hecho o proceso de la historia nacional. Así intenté saber qué hacen los docentes para resolver cotidianamente su trabajo de enseñanza de la asignatura de Historia de México.

Me propongo dar cuenta de la diversidad de recorridos, y de decisiones y acciones que realizan los docentes al organizar, presentar y trabajar los contenidos de la asignatura, y sus maneras de convocar y disponer a los alumnos a participar y contribuir en el desarrollo de la actividad de acuerdo con las condiciones y contextos de cada una de las aulas de clases. Además, intento conocer cómo sus estrategias contribuyen a la elaboración de argumentos e inferencias en el tratamiento de los contenidos históricos en contextos escolares. Busco exponer e interpretar las distintas rutas que eligen Beto y Liz para proceder durante las clases y que producen cierto tipo de interacciones verbales y producciones escritas, las cuales responden a los intereses y necesidades de los sujetos participantes de aquel encuentro de

enseñanza específico. Por medio de esta mirada comprensiva busco apuntar que el trabajo docente en secundaria es más complejo y diverso de lo que se percibe a primera vista.

Una comparación comprensiva de las estrategias de enseñanza en la asignatura de Historia de México de Beto y Liz

Ahora, me dispongo a presentar una descripción profunda de mi unidad de análisis para realizar el análisis discursivo, es decir aquellas secuencias de acontecimientos de interacción que reflejan las prácticas empleadas por los docentes para desarrollar y concluir actividades de trabajo, que involucren y convoquen a los estudiantes y se puedan poner a debate o discusión aquello que se cuenta de la Historia de México. Algunos de estos elementos analizados en estas secuencias de interacción son el diseño y la secuencia de pasos de una actividad de trabajo, la distribución de responsabilidades y turnos de las participaciones, el trabajo individual del alumno de una actividad, la revisión o socialización de los contenidos trabajados y los múltiples medios de representación utilizados durante las secuencias.

Retomo la conceptualización hecha en la introducción acerca de la estrategia didáctica como una serie de operaciones flexibles hechas por los docentes para alcanzar un objetivo o aprendizaje específico. Por tanto, mi intención en la selección de estos ejemplos de estrategias de enseñanza de Beto y Liz es para centrar mi atención en las interacciones verbales del docente y alumnos en las cuales los interlocutores recurren a diversos recursos lingüísticos para negociar, organizar las actividades de trabajo y así representar los contenidos de Historia en clase. Por ello será necesario realizar un análisis interpretativo de aquellas interacciones verbales que manifiestan de manera pública la discusión y el tratamiento de la información histórica. Para ello me inspiré en el enfoque sociolingüístico interactivo. Por eso presento brevemente algunos de los supuestos y conceptos de este

enfoque, que me permiten articular un marco conceptual para interpretar las interacciones de clase de mis descripciones etnográficas acerca de las estrategias didácticas de Beto y Liz.

El primer supuesto de la sociolingüística interactiva es retomado de la etnografía del habla en las aulas, acerca de la comunicación. Se asume que la comunicación en el aula se concentra en el juego de supuestos lingüísticos, contextuales y sociales que interactúan entre sí a fin de crear las condiciones para el trabajo en clase. La etnografía del habla que se ha encargado de documentar la diversidad de formas de comunicarse y entenderse en una variedad de circunstancias que suponen que el uso del lenguaje está gobernado por normas culturales y sociales que restringen tanto en la elección de opciones a la hora de responder a un interlocutor, así como a la interpretación de lo que se ha dicho (Gumperz, 1988, p. 69). En el mismo sentido Erickson propone “comprender las lecciones de clase como procesos de socialización o encuentros educativos, por lo que hay que prestar atención al medio principal por el cual se realizan estas lecciones” (1981, p.327). Es decir, al estudio y análisis en detalle de las conversaciones entre docente y alumnos acerca de clases impartidas. Gumperz (1988, p. 69) recuerda que para la investigación educativa lo anterior es de relevancia para profundizar la complejidad y variedad de opciones en cuanto a la comunicación que utilizan los usuarios para señalar lo que quieren comunicar.

De manera similar, la *regularidad* tiene un papel relevante a la hora del análisis de la interacción en este enfoque. La regularidad en la comunicación tanto en el lenguaje verbal como en el no verbal se ven como hábitos de la forma del habla —y no como muletillas o reiteraciones dentro del discurso— porque indican el porqué de lo que se dice en la interacción y las expectativas de los interlocutores en cualquier punto determinado de la misma (Gumperz, 1988, pp. 80-81). Las formas que toma la comunicación verbal son variables según los contextos. Por lo tanto, un punto importante de la regularidad es la

familiaridad o conocimiento de estos hábitos del habla que tienen los participantes en el aula, ya que sirven para señalar e indicar formas de hacer y comportarse en ese contexto.

Para el análisis discursivo de las estrategias de enseñanza de Beto y Liz recurro a tres herramientas conceptuales diseñadas por Erickson y deudoras de los aportes de Gumperz y de otros sociolingüistas. Erickson plantea como conceptos clave la estructura de la tarea académica, la estructura de participación social y las pistas de contextualización. Sobre el primer concepto, “la estructura de la tarea académica” representa cuatro aspectos: a) una secuencia con “lógica de sucesión” del trabajo de clase que tiene una distribución temporal limitada, b) por el contenido temático de la asignatura, c) las instrucciones de los pasos sucesivos para resolver la tarea y, además, d) todos los medios físicos para llevar a cabo la tarea (Erickson, 1981 p.326), como libro de texto, libretas actividades y otros materiales impresos.

Cabe mencionar que de aquí en adelante me referiré a la estructura de la tarea académica como la *actividad*, ya que así los denominan los docentes y además engloba las cuatro unidades mencionadas anteriormente. Este término de actividad hará más comprensible para que el lector no confunda la referencia con las “tareas” como se suele usar en México para los trabajos encargados por los docentes para que los alumnos los realicen en casa.

Sobre el segundo concepto, la estructura de participación social pretendo destacar sólo tres aspectos durante las interacciones en aula: a) las barreras sociales de acceso a personas y otras fuentes de información, b) la secuencia y distribución temporal de las pautas de participación relacionadas con las instrucciones de la actividad o el contenido histórico, y las d) interacciones simultáneas de los participantes en el evento de interacción para valorar

los aportes y interrupciones de los turnos de participación que se presentan durante las interacciones de clase (Erickson, 1981 p.327).

A partir de ahora cuando mencione este concepto sólo me referiré a él como la *participación social*. Por medio de los conceptos *actividad* y *participación social* y los aspectos que los comprenden represento el entrelazamiento de la actividad estrictamente académica/didáctica con los turnos de participación social de docentes y alumnos durante las interacciones verbales de clase, y así describir las estrategias de los docentes para presentar los pasos sucesivos de trabajo, además de organizar y gestionar las participaciones en razón a una actividad con un contenido académico particular.

Acerca de las pistas de contextualización en clase, aparecen entre otras formas como aquellas frases-fórmula, o incluso gestos o acciones utilizados repetidamente y pronunciadas con un énfasis especial, tanto para anunciar actividades y señalar transiciones como para reprobar una conducta inadecuada. Gumperz dice que la articulación de estas frases en clase les da un carácter casi de fórmula y su especial significado para la clase; por ello es posible que los docentes utilicen explicaciones breves y sintácticamente sencillas, frases aparentemente ambiguas, pero que transmiten información muy compleja (1988, p.76). Estas herramientas me permiten realizar un análisis más fino de las interacciones, y así intentar explicar que el funcionamiento de las secuencias de trabajo docente requiere de una comunicación interactiva y cooperativa, y para esto es necesario lograr un entendimiento mutuo entre los participantes de lo que se dice y sucede en el momento presente y el que está a punto de suceder (Erickson 1981 p.329). Por medio del concepto de pistas de contextualización represento a las palabras o frases que emplean los docentes para indicar/insinuar la organización de la participación de los alumnos al trabajo en clase durante las secuencias de interacción de clases.

Expuestos los conceptos a utilizar en el análisis de las interacciones verbales, explicaré la forma en que están organizadas las transcripciones de clase. Presento cuatro ejemplos de fragmentos de interacciones en clases de Historia de México, dos de Beto y dos de Liz. La selección de los fragmentos se hizo a partir de pares de estrategias de enseñanza similares para así poder realizar un contraste de los recorridos tomados por cada uno de los docentes. El primer par de actividades es la lectura en clases de una fuente de información diferente a los contenidos del currículo oficial. El segundo par es la interpretación de una imagen para explicar o profundizar en el contenido histórico. Al finalizar los análisis discursivos de los ejemplos de las estrategias de enseñanza, presento una comparación de las estrategias y rutas utilizadas por Beto y Liz.

La estrategia de enseñanza: uso de fuentes de información alternativas al libro de texto en la asignatura de Historia De México

La lectura de fuentes de información alternativas al libro de texto fue una estrategia que utilizaron Beto y Liz en algunas de sus clases. Una de las características de estas fuentes utilizadas durante las actividades de clase es que la información de los contenidos históricos no era un tema central en los contenidos propuestos en los libros de texto. En el caso de Beto se trató de un artículo periodístico acerca de los *Niños Héroes*, tema no incluido en el libro de texto, y para el caso de Liz fueron unos textos de dos páginas de internet consultadas en clase acerca de la *Decena Trágica*, tema que figura apenas un par de renglones en el libro de texto (Rico, 2014).

La primera acción que realizaron ambos docentes fue asignarles turnos a algunos alumnos para que realizaran una lectura en voz alta de la fuente de información; después, por un lado, Beto recurre a la discusión en grupo sobre el contenido de la lectura por medio de

preguntas realizadas a los alumnos acerca de su opinión sobre los contenidos del texto y, posteriormente solicita a los alumnos la elaboración de una síntesis escrita de lo comentado durante la actividad. Por otro lado, en la estrategia de Liz, durante la lectura en voz alta, la docente solicita al resto de los alumnos que vayan tomando nota de lo más relevante de la lectura de la fuente; al final, Liz asigna a algunos alumnos que lean en voz alta las notas/síntesis que elaboraron durante la lectura. Ahora presento a detalle los ejemplos de las interacciones verbales de las estrategias de enseñanza de Beto y Liz.

Ejemplo I. Estrategia de Beto: análisis de un artículo periodístico de los niños héroes

En la primera parte de este ejemplo muestro los tres momentos que dan forma a la estrategia de enseñanza. La primera parte, donde Beto da las instrucciones para organizar al grupo de alumnos para hacer la lectura del artículo. Después, muestro algunos fragmentos de interacción, en los cuales, Beto y los alumnos discuten acerca del contenido del texto, y finalizo con la conclusión que Beto les comparte a los alumnos sobre los contenidos tratados durante la estrategia. En este ejemplo quiero destacar las estrategias de Beto para organizar y promover el desarrollo de la actividad por medio de su propia participación y las de los alumnos, con relación a la lectura del artículo de los Niños Héroes. Particularmente señalo en la estrategia de Beto su manera de propiciar la participación constante del alumno Palacios, tanto para favorecer la discusión de puntos de vista acerca de la lectura, como el monitorear y regular el actuar del alumno durante el desarrollo de la actividad. Otro elemento por destacar en este ejemplo de las interacciones de la estrategia de Beto es su interés en abordar o explicar a los alumnos acerca de la problemática de la verdad histórica de la narración de los Niños Héroes a partir de la información que proporciona el artículo periodístico.

Contexto general de la clase: Turno vespertino, salón 3ºG 6/02/19 en el horario de la clase 15:40-16:30. Asistieron 33 alumnos acomodados en seis filas. El docente entra al salón e inmediatamente reparte entre los alumnos un texto impreso para realizar la actividad de lectura de un texto periodístico y un análisis grupal del mismo. Mientras los alumnos realizan la segunda actividad individual de escritura o síntesis del texto leído, el docente se sienta en su escritorio y hace uso de su computadora para registrar las tareas que revisó con un sello. La clase finaliza con la señal del timbre que indica el fin y cambio de clase, antes, el docente da indicaciones a los alumnos de la tarea de la próxima clase.

En esta clase Beto preparó una actividad acerca de un artículo periodístico titulado: *Entre la leyenda y el amor a la Patria: Los Niños Héroes*, un material impreso que él mismo fotocopió y llevó a los alumnos. El texto pertenece a un artículo del periódico *La Crónica* que posiblemente el docente recuperó de algún sitio de internet y lo imprimió para la actividad de trabajo. Sin embargo, el contenido académico del artículo (la historia de los *Niños Héroes*) no es tratado explícitamente en los contenidos del libro de texto, en todo caso correspondería al contenido: *La intervención norteamericana* (Rico, 2014).

Figura8 Material impreso para la actividad

ENTRE LA LEYENDA Y EL AMOR A LA PATRIA: LOS NIÑOS HEROES.

BERTHA HERNÁNDEZ, DIARIO LA CRÓNICA, 10 DE SEPTIEMBRE DE 2017.

Pocos fragmentos de la historia nacional tienen tanto arraigo en el sentimiento popular como la defensa del Castillo de Chapultepec, y desde luego, los llamados Niños Héroes han sido ensalzados y señalados como el modelo de la juventud que está dispuesta a morir por su patria, si es necesario. Alrededor de ellos se ha tejido una maraña donde se mezcla la historia, la leyenda, el infundio e incluso el chisme malintencionado y autodestructivo. Pero el primer elemento a rescatar consiste en que si hay algo en la defensa del castillo a lo que llamar "heroico" es la decisión de quedarse a resistir, cuando la instrucción era que se retiraran a sus hogares.

El director del Colegio Militar, el general Mariano Montiel, no tenía sino unos pocos meses al frente de la institución en aquel septiembre de 1917. No fue, precisamente, un modelo de valentía para los alumnos: el 22 de agosto, pidió permiso para ir a su casa, pues padecía una "fuerte inflamación". Regresó la noche del 12 de septiembre, pero no se quedó en el Colegio; saludó a los alumnos que quedaban y se retiró, junto con Nicolás Bravo. Permaneció a las afueras del castillo y sería de los primeros en caer prisionero. El 11 de septiembre, el subdirector, apodado Apluceta, se retiró del Colegio, "por hallarse enfermo". Encargó el Colegio al comandante García Corón, quien se retiró del lugar cuando los invasores ya bombardeaban Chapultepec. Tenía "un fuerte constipado". Dijo.

También se fue el capellán y el médico de la institución, el doctor Rafael Lucio. A medida que los estadounidenses se acercaban, algunos alumnos abandonaron el Colegio. Solamente quedaba el profesor de mecánica, el capitán Francisco Jiménez, y uno de los directivos, el capitán Domingo Alvarado, que tenía apenas 22 años.

Los cadetes, resguardados, vieron el bombardeo del día 12.

Desde arriba miraron a los estadounidenses iniciar el asenso al cerro. Los enemigos arrasaron una pequeña fortificación al pie del cerro, donde murió el teniente Juan de la Barrera, que había egresado del plantel apenas un mes antes. Continuó la embestida y chocaron con una fuerza enviada por Santa Anna: el batallón activo guardacostas de San Blas, comandada por el teniente coronel Felipe Santiago Jicónsacatl. El enfrentamiento fue terrible. De los 400 soldados, apenas sobrevivieron 30.


Los alumnos se dispusieron a resistir. Formados y armados, encabezados por el capitán Alvarado, aguardaban, bayoneta calada, la llegada de los gringos.

Llegó antes un mensajero de Nicolás Bravo. La institución era contumeliosa: los cadetes tenían que abandonar el castillo. Pero ellos se rehusaron.

Alvarado intentó disuadirlos: eran muy jóvenes, sería una grave responsabilidad para el Colegio si les ocurría algo. Pero los muchachos estaban decididos: resistirán, no habla más qué decir. Se les unieron unos pocos sobrevivientes del batallón de San Blas, y pelearon codo con codo.

Algunos intentaron bajar del cerro por las ventanas del mirador. En este punto, los testimonios de los cadetes que sobrevivieron detallan el fin de los que después fueron llamados Niños Héroes: Francisco Márquez y Fernando Montes de Oca habrían caído en ese punto. Hay un testimonio, según el cual, Juan Escutla murió allí sin arrojarle de ningún sitio y sin ninguna bandera. Lo que ocurría es que, al intentar saltar por las ventanas, los muchachos eran blanco fácil de los tiradores estadounidenses.

Quiénes combatieron en el castillo no la pasaron mejor: tenían solamente 4 cajas de parque, que se agotaron con rapidez, pues los cadetes hacían abundante fuego. Pelearon en los corredores, en los dormitorios. Sin



Ahora, la secuencia de interacción de la actividad da inicio cuando Beto pide ayuda al alumno Luis Palacios, para repartir entre sus demás compañeros la hoja con el texto fotocopiado. Una consideración relevante de esta y otras interacciones de las clases en el salón de 3º “G”, es que Beto reiteradamente invita al alumno Palacios a participar con sus conocimientos y sus puntos de vista durante las interacciones de la actividad en clase. En este ejemplo, Beto al preguntarle repetidamente a Palacios pareciera querer destacar las participaciones en sus clases, aunque también podría ser la manera en que el docente logra mantener ocupada la atención de Palacios en la actividad. Mientras Palacios reparte el material, Beto proporciona las primeras instrucciones de la actividad.

Inicio de la interacción de la actividad³

1. D: bueno... muy bien su compañero...Palacios va a repartir el material que tiene un problema logístico... el material... bueno, les decía (gritos de los alumnos) pongan como título y fecha... análisis de un texto periodístico...
2. Aa: [...] (inaudible por las conversaciones entre estudiantes).
3. Aa: análisis de ¿qué?...
4. D: de un texto periodístico...bueno... miren este (alarga la letra e) un texto puede ser ilustrativo... (conversaciones de alumnos) ...sobre un evento de nuestra historia que fue... La invasión norteamericana ¿verdad? y la cuestión de los niños... [héroes
5. Aa: héroes]...
6. D: entonces... vamos a leer un testimonio... los que ya lo tienen por favor vayan revisando de manera silenciosa... vayan leyéndolo... porque ... acuérdense que cuando tenemos un texto a veces se nos dificulta la lectura y bueno... nosotros vamos a leer en voz alta y vamos a opinar sobre lo que dice el texto nomas les digo que tenemos un problema con el texto porque no me lo fotocopiaron bien... ((el texto está impreso por las dos caras de la hoja))
7. Aa: [...]

³ Aquí presento la simbología utilizada en las seis transcripciones:

- **D:** Docente. **Ao:** Alumno. **Aa:** Alumna. **Aos:** Alumnos (participantes de la interacción).
- : (dos puntos) introducen discurso transcrito del audio.
- ... (tres puntos) enunciado suspendido.
- ¿xxx? Interrogación o pregunta.
- (xxyy) explicaciones contextuales o clarificaciones de significados y referencia implícitas.
- ((xxyy)) comentarios propios
- [...] discurso transcrito pero omitido en el fragmento o ininteligible durante la grabación.
- [xxx] turnos superpuestos.

8. D: bien...entonces cinco minutos para que acaben de analizar el texto en silencio y ahorita lo leemos en voz alta...

En este fragmento de interacción quiero detenerme en el primer turno de Beto, porque creo muestra cómo el docente comienza a construir la estructura académica de la actividad de la lectura, indicando los pasos sucesivos a realizar. En este turno de forma oral el docente les instruye a los alumnos que anoten el título de la actividad y la fecha del día y, puede interpretarse como la señal de Beto a los alumnos que el trabajo académico está a punto de dar inicio. Lo interesante de esta indicación es que el título que da el docente no se refiere al contenido académico a revisar sino a la *actividad* que realizaran de manera conjunta, para disponer a los alumnos a saber qué hacer con el material impreso que es entregado por el alumno Luís Palacios. Ahora, el docente al solicitar a los alumnos que anoten la fecha puede ser una actividad regular en el trabajo de Beto, ya que podría servir de guía tanto al docente como a los alumnos para mantener organizadas las actividades en las libretas para su posterior registro en las listas de asistencia. Más adelante en el turno 4 por solicitud de una alumna, así como por el volumen alto de las conversaciones de los demás alumnos, Beto repite la primera instrucción para continuar con la actividad. Además, le menciona a todo el grupo que el artículo periodístico es “ilustrativo sobre un evento de nuestra historia” sobre la Invasión Norteamericana. Considero que este comentario de Beto merece atención, pues busca que los alumnos establezcan una relación entre los contenidos de la actividad de la lectura del texto periodístico con los contenidos del libro de texto que han discutido previamente.

En la parte final de esta interacción, en el turno 5 Beto proporciona los siguientes pasos de la actividad: leer individualmente en voz baja, después seguir la lectura en voz alta para discutir sobre el contenido de ésta. Interpreto la serie de instrucciones anteriores como

parte de la estrategia del docente para que los alumnos, por medio de la lectura en voz baja, primero reconozcan la estructura del texto, con la idea de poder realizar posteriormente la lectura en conjunto de forma más fluida, ya que les comenta que a veces se dificulta la lectura. En los siguientes turnos se escuchan conversaciones entre los alumnos y el maestro. Continúa el fragmento de la interacción de clase:

15. D: bueno...

16. Aa: hola, Julio... (la alumna saluda a un compañero que pasó por la puerta del salón de clases)

17. Aoa: shhhhhhhhh... (señal de silencio)

18. Aa: ¡a mí no me calles pendejo!... (le responde al alumno del turno anterior)

19. D: bien entonces están leyendo por favor... ¡en silencio!...

Ahora, entre los turnos 16 y 19 de la interacción reconozco una forma sutil de Beto para vincular la participación social de los alumnos con la actividad, en la cual indica normas de comportamiento en el aula a la vez que gestiona las interacciones entre los alumnos en clase y centra la atención en las actividades de lectura en voz baja. En el turno 16 una alumna saluda a un alumno que pasa por afuera del salón, y otro alumno de la clase emite una señal de guardar silencio “shhh”; la alumna inmediatamente responde de forma amenazante, de modo que Beto interviene en el turno 19 y repite una vez más la instrucción de la actividad que están realizando y dice con énfasis “en silencio”, para indicarle a los alumnos que es momento de atender la lectura en voz baja y así terminar con un posible conflicto verbal entre los alumnos. La interpretación anterior, es un buen ejemplo de las interacciones simultáneas y la regulación que hace Beto entre la actividad y la participación social. Además, muestra al docente usando una frase como una señal que contextualiza, “*en silencio*”, indicando a los alumnos a atender la actividad en proceso. Por un lado, esto permite apreciar que el docente está atento a todo momento para guiar las interacciones de los alumnos hacia el desarrollo de la actividad. Por otro lado, de esta manera Beto regula la manera de expresarse y comunicarse

entre los alumnos intentando mantener que las interacciones en el aula se desarrollen sin insultos o comportamientos amenazantes.

Ahora bien, después de un tiempo de que se realiza brevemente de lectura en voz baja, el docente da comienzo a una interacción en la cual comparte datos e información acerca del texto que están leyendo. Él lo llama “contextualizar”, y comenta datos acerca de la autora y la procedencia del artículo. Cuando Beto menciona que una de las características o razones de la lectura del artículo es que esta historia de los “*Niños Héroes* tiene datos interesantes para aprender del pasado y saber qué es lo que realmente ocurrió”. Este comentario final de Beto lo destaco porque el contenido del artículo presenta datos que despojan el carácter legendario de la historia de los Niños Héroes, permitiéndole a Beto integrar a su estrategia de enseñanza el cuestionar o poner a discusión la información del artículo como forma de saber qué es lo que puede haber ocurrido en el pasado. Por último, la contextualización de Beto concluye con la asignación de turnos para que los alumnos realicen la lectura en voz alta.

Una vez que se desarrollan los turnos de participación del episodio de contextualización anteriormente descrito, concluye la lectura del texto en voz alta por algunos de los alumnos. Cuando terminan, el docente toma la palabra para iniciar la discusión del texto y cuestiona a los alumnos sobre lo que les pareció.

33. D: gracias... Patiño por favor... (realiza la lectura del último párrafo del texto impreso).

34. D: bien... ¿qué les parece?...

35. Ao: [bien...]

36. Aa: entretenido...

37. Ao: interesante...

38. Ingrid: he vivido en un engaño...]

39. D: ¿has vivido en un engaño? ...

40. Ingrid: [...] una mentira...

41. D: a ver... ¿por qué una mentira?...

42. Aos: [...] (voces y murmullos de los Aos)

43. Aa porque yo no sabia que era así...

44. Palacios: caí es en sus mentiras...

En el fragmento anterior se desarrollan interacciones simultáneas entre los alumnos a raíz de la pregunta de Beto sobre que les pareció la lectura, en dichos turnos los alumnos responden que fue “entretenido” e “interesante”. Particularmente la alumna Ingrid expresa con tono de sorpresa “he vivido un engaño” y “una mentira”, comentario que es retomado por Palacios y por el docente. Esto es significativo en el desarrollo de la siguiente secuencia de interacción porque la información del texto tuvo un efecto adecuado en la estrategia de Beto, al suscitar respuestas de sorpresa e interés de los alumnos. Esto dio pie a un evento de interacción de participación social y la tarea académica con relación a los medios físicos de actividad como se presenta a continuación. Continúa otro fragmento de interacción de discusión de la lectura:

46. D: a ver este... por ejemplo..... eso de la mentira me parece interesante que lo discutamos...por lo siguiente... [este...
47. Palacios: caí en sus mentiras...] (lo repite y se ríe con otros de sus compañeros)
48. D: ¿cuándo estamos en esta situación? ...Luís Palacios... (se escucha al docente golpear el pizarrón con su plumón para atraer la atención de Palacios) ¿de qué año? ¿en qué año está escrito este texto?..
49. Palacios: [dos mil diecisiete...
50. Aos: dos mil diecisiete...]
51. D: dos mil diecisiete... ¿y los qué nos está contando?... (el docente se refiere a los años en los que sucedió el hecho histórico)
52. Palacios: [de mil ochocientos...
53. D: en qué año se escribió] (el texto periodístico)
54. Aa: mil ochocientos cuarenta y siete...
55. Aos: [...] (respuestas de otros alumnos)
56. D (retoma la respuesta, sobre el año del hecho histórico): mil ochocientos...cuarenta...y...siete... entonces decía... veíamos... que...en mil ochocientos... cuarenta y seis... Estados Unidos... ¿nos declara la guerra... verdad? México lo acepta también en ese año la guerra... pero cuando finalmente llegan a nuestro territorio... es en mil ochocientos cuarenta y siete... ahí es cuando sufren... sufrimos la invasión... y yo les decía por eso yo ubicó... la intervención norteamericana... cuando llegan...ahora... ¿cómo era nuestro país?... según su cuadrito... (se refiere a un cuadro comparativo hecho previamente por los alumnos en sus libretas) ¿cuáles eran las causas de esta intervención?...

Como mencioné anteriormente, a raíz de la pregunta “¿qué opinan de la lectura?” El docente retoma la respuesta de Ingrid, permitiéndole crear un evento de participación simultánea, en la cual, Beto aprovecha para insistir en el problema acerca de la veracidad de la historia y por medio de cuestionamientos a los alumnos comienza a explicar las situaciones alrededor de dicho hecho. De tal forma que, en la interacción anterior en el turno 46 se muestra cómo Beto organiza una serie de intercambios acerca de datos y opiniones a los alumnos sobre la información de los Niños Héroes. Así retoma aquellas respuestas que sirvan para que él comience con la narración y explicación de los acontecimientos históricos y dispone a los alumnos a contribuir en la explicación de los contenidos. Además, Beto no da ninguna instrucción sobre el procedimiento para llevar a cabo la discusión de la lectura; sólo realiza una pregunta y el grupo comienza a participar en la discusión, por tanto, es una muestra de que existe un acuerdo tácito del grupo de alumnos sobre qué sucederá a continuación en la interacción.

En la siguiente parte del fragmento de conversación se realiza una serie de interacciones simultáneas, en las cuales Beto en el turno 48 realiza una pregunta a todo el grupo sobre el año en que fue escrito el texto, pero es interrumpido por los comentarios de Palacios, de forma que el docente le pregunta directamente a Palacios “en qué año se escribió el texto”. Palacios responde y menciona la fecha en que se escribió el texto periodístico, es decir, 2017. De forma simultánea en el turno 51 Beto repite la respuesta de Palacios para aceptarla, pero vuelve a reformular su pregunta, pues él quiere saber en qué fecha sucedió dicho evento histórico para continuar con la actividad. Sin embargo, Palacios no termina su respuesta pues simultáneamente el docente vuelve a preguntar en el turno 53 por la fecha en que fue escrito el texto. A pesar de la aparente confusión que se crea en la interacción entre la fecha en que se escribió el texto y la fecha del hecho histórico. En el turno 55 una alumna

que sigue el desarrollo de la actividad responde la fecha 1847, la fecha del hecho relatado. Respuesta adecuada porque el docente retoma la respuesta y continúa con la narración de la Historia. Lo anterior pone de manifiesto lo complejo que es el entrelazamiento funcional de la actividad y la participación social entre turnos de participación simultánea en las lecciones de clase. Además de intentar mantener ocupada la atención del alumno Palacios durante la actividad.

La interacción anterior deja de manifiesto una pauta común en la estrategia de enseñanza de Beto, pues con una sola pregunta muy abierta al grupo abre espacios para su participación. Es decir, los participantes muestran un acuerdo tácito de las reglas de participación. En los siguientes turnos los alumnos aportan datos, y Beto retoma la respuesta en el turno 56, y en el turno 57 toma un rol de narrador para desarrollar una narración acerca de los hechos históricos de la fecha mencionada anteriormente. Casi al final del turno de participación Beto agrega dos preguntas más para que los alumnos contribuyan con más información y la secuencia de explicación-narración pueda continuar. Es de destacar que antes de realizar la última pregunta de la interacción el docente dice “según su cuadrito”; esto se refiere a una actividad previamente realizada por los alumnos en su libreta, la cual es solicitada por Beto a los alumnos en ese instante para ser revisada y que puedan participar en los siguientes turnos.

Lo anterior es prueba de dos características de las estrategias de Beto. La primera es que durante la misma actividad pueden surgir instrucciones o indicaciones que no estaban planteadas desde el inicio, es decir la secuencia sucesiva de pasos de la actividad no es unívoca o única, sino que está abierta a cambios o improvisaciones —como diría Erickson— según las necesidades de la interacción. La segunda característica de la interacción anterior es el uso de una variedad de recursos didácticos para darle cause a la actividad y a la

explicación de los contenidos. Esto da pie a interpretar que Beto busca establecer relaciones entre actividades previas con la actividad de lectura del texto, siendo una muestra de la continuidad del trabajo docente en la relación de las tareas o actividades con los contenidos académicos. En los siguientes turnos, Beto solicita a los alumnos que “saquen su tarea” y comienza a preguntar por las causas de la intervención norteamericana del cuadro de causas y consecuencias de la intervención.

A continuación, el docente realiza una serie de preguntas sobre la situación y el contexto del país en ese momento histórico. Las preguntas son formuladas de tal forma que la respuesta parece ser inducida, es decir, en este caso las preguntas son hechas para recibir una respuesta negativa, por ejemplo “¿teníamos un idioma común?” a lo que los alumnos en coro responden “no”; en este caso, como es común en la interacción en las aulas, la respuesta está implícita en la forma de preguntar.

Fragmento de la interacción:

- 61. D: ¿teníamos caminos desarrollados?...
- 62. Palacios: [no... (con un tono contundente o imperativo)]
- 63. Aos: ¡no! ...]
- 68. D: [...] teníamos un ejército... preparado?
- 69. Aos: ¡no! ...

En este punto de la interacción, se puede identificar que Beto ha logrado vincular la tarea encargada en una sesión anterior con la actividad de lectura y en sus intervenciones y los turnos de participación de ese día. Entonces procede a comparar la información que presenta el libro de texto con la información del texto periodístico.

- 70. D: bueno... por ahí en su libro dice que Santa Anna... ¿verdad?... tratando de organizar un ejército...
- 71. Aos: [(murmullos)]
- 72. D: lo que va a intentar hacer...]
- 73. Ao: [shhh... (tono de pedir silencio)]
- 74. D: es repeler] la intervención... pero aquí pueden ver un testimonio... de cómo era el ejército que Santa Anna... había...e... juntado... ¿eran hombres valientes?...

75. Aos: no (tres alumnos responden) ...
76. D: bueno... qué les parece lo que dice ahí de los funcionarios del colegio... ¿qué hicieron cuando llegó el ejército norteamericano? ((se refiere al texto periodístico))
77. Palacios: se echaron a correr...
78. Aos: [...] (varias respuestas con volumen emoción)
79. D: ok... se echaron a correr... (retoma la respuesta de palacios) pero ¿simplemente huyeron?
80. Ao: No... inventaron excusas...
81. D: inventaron excusas... [...] ¿y qué hacen los cadetes?...
82. PAo: se quedan a defender...
83. Ingrid: resistir ...
86. D: resisten...(retoma) pero a ver... yo les pregunto... esos cadetes ¿estarían listos para resistir el...al ejército norteamericano?
87. Aos: no... (con tono imperativo)
88. Ingrid: porque apenas van como iniciando...
89. Palacios: [pues son cadetes (tono de obviedad)]
90. D: su formación... ¿verdad?] (completa la idea de la alumna).

Del fragmento anterior interpreto una serie de participaciones simultáneas a las preguntas del docente para contrastar la información en el artículo y el libro de texto. En el turno 74 es donde hace el contraste, Beto se remite a lo que dice el libro de texto acerca del Ejército de Santa Anna y con una pregunta pista para obtener una respuesta inducida a los alumnos; continuando en el 76 Beto pide su opinión acerca de lo que dice el artículo acerca de personajes del relato al momento del hecho y se dan las participaciones simultáneas. Palacios participa y el docente retoma su participación. Aquí se puede apreciar la configuración de roles donde el docente es el animador de la actividad y los alumnos tienen el rol de audiencia activa como co-narradores. (tema que exploraré más en detalle en el siguiente capítulo). En los demás turnos se ve esta colaboración de los alumnos al narrar el actuar de los cadetes durante el hecho histórico. El docente termina aquí la discusión del texto y da una instrucción de trabajo.

91. D: bien entonces ponemos lo siguiente por favor realiza un texto... un texto en el que respondas la siguiente pregunta... ¿existieron los niños héroes?... (el maestro repite la pregunta 3 veces) usando la información (repite) del artículo periodístico, al final cita la fuente.
92. Ao: ¿usando la información de qué?

93. D: al final cita la fuente... bueno y pues van a hacer un texto que responda a la siguiente pregunta ¿existieron los niños héroes? (pausa) y bueno no sé ahí tú me dirás, usando la información que viene en la nota en lo que tú creas... (inaudible)

En este último fragmento el docente da una instrucción pasar a otra secuencia en la actividad que es la de elaborar un texto que responda a la pregunta si existieron los Niños Héroes incluyendo la instrucción de citar la fuente y ahí darán su opinión a partir de los nuevos datos conocidos a partir de la actividad. Como manera de cierre el docente espera que ellos produzcan su punto de vista acerca del relato de los niños Héroes. Mientras los alumnos realizan la actividad el docente pasa a revisar la actividad que dejó de tarea y los alumnos salen por turnos al baño y la clase termina.

Ejemplo I. Estrategia de Liz: La búsqueda en internet de la decena trágica

En este ejemplo presento una estrategia de enseñanza, en la cual Liz propone a los alumnos utilizar las páginas de internet como fuente de información durante una de sus clases de Historia de México. Liz encargó una serie de actividades a los alumnos como: la búsqueda y lectura de información en páginas de internet en sus teléfonos celulares y posteriormente la elaboración de un texto de síntesis para discutir el hecho histórico de la *Decena Trágica*. En este ejemplo pondré énfasis en los esfuerzos de Liz para realizar el entrelazamiento de las estructuras de participación social y tarea académica. Es decir, cómo la docente organiza la actividad: mediante asignación de turnos de participación de los alumnos, además de cómo los convoca a participar en la explicación de los contenidos temáticos con los medios físicos de la actividad.

Contexto general de la clase: Se llevó a cabo el 15 de febrero del 2019, en el salón del 3° 'A' del turno matutino. En el horario de clase (10:40-12:20), fue de dos horas seguidas de clases de 50 minutos. Asistieron 35 alumnos. La clase comenzó con la revisión grupal de

la tarea. Al momento de concluir la actividad de revisión, la docente organizó una actividad para que los alumnos investigaran un hecho histórico en internet para leerlo y discutirlo en clase, con el objeto de que los alumnos elaboraran un producto escrito de lo comentado. Después, la docente dictó una serie de preguntas relacionadas al tema de la investigación anterior para que los alumnos las respondieran en clase. La clase finaliza con la indicación de la docente de realizar una tarea de investigación.

La secuencia de los pasos de la actividad de la búsqueda y lectura de un texto de una fuente de información de internet fue la siguiente. Primero la docente dio las instrucciones para realizar la búsqueda del hecho histórico *La Decena Trágica* con la conexión a internet en los teléfonos celulares de los alumnos; para esto asignó a un alumno por fila. Una vez que los alumnos ubicaron la información, Liz asignó turnos a los alumnos que encontraron la información para leer en voz alta y así los demás compañeros tomaran nota de lo leído. Después de que la primera alumna leyera en voz alta la docente agrega otra instrucción para que los alumnos tomaran nota acerca de los personajes, lugares y fechas de lo mencionado por sus compañeros y así estos realizaran un ejercicio de síntesis en sus libretas. Al final de tres turnos de participación de lectura en voz alta y ya elaborada la síntesis por los alumnos, la docente solicitó la participación de algunos alumnos para que compartieran su esquema o texto que elaboraron durante la actividad.

Hay que mencionar que el contenido académico “La Decena Trágica” es apenas mencionado en el libro de texto en un par de renglones en tema *Diversidad social y regional de los movimientos revolucionarios y sus líderes* y mencionado como una actividad extra en el recuadro *Información interesante* en la unidad del bloque cuatro al que corresponde la temporalidad del hecho histórico investigado. Como se aprecia en la siguiente imagen de la página 171 libro de texto (Rico, 2014).

Figura 10

Párrafo de la decena trágica en el libro de texto (Rico, 2014)



El presidente Madero comisionó a Victoriano Huerta para controlar el levantamiento sin darse cuenta de que formaba parte de la conspiración. Durante diez días, entre el 9 y el 18 de febrero, las fuerzas federales combatieron contra el ejército de Huerta en un episodio conocido como la Decena Trágica. El día 18, Madero y su vicepresidente José María Pino Suárez fueron hechos prisioneros por parte de las fuerzas huertistas, obligados a renunciar a sus cargos y después asesinados. Los golpistas, con el consentimiento del embajador estadounidense, acordaron que Victoriano Huerta asumiera de manera provisional la presidencia; pero una vez en la silla presidencial, Huerta se erigió en dictador. La dictadura huertista favoreció que se dieran nuevas alianzas entre los grupos revolucionarios y fomentó un ferviente deseo, por parte de muchos, de restaurar el orden constitucional (figura 4.9).



revista Multicolor.

Información interesante

Para conocer más sobre la Decena Trágica, consulta el libro de Enrique Krauze, *Madero vivo*, SEP/Cíto, México, 2003, Serie Espejo de Urania [colección Libros del Rincón].



Figura 4.9. La ambición de Huerta por el poder lo llevó a traicionar a Madero.

También quiero apuntar que, durante la interacción de revisión de la tarea realizada previamente por Liz y el grupo de alumnos sobre las preguntas de los recuadros de actividades *Historiando* del libro de texto, se mencionaron algunos personajes relacionados al hecho de la decena trágica, lo que podría dar pie para interpretar el motivo por el cual Liz buscó profundizar en el tema y realizar la actividad de investigación en otras fuentes de información. Por tanto, después de la revisión de la tarea Liz dio inicio a la actividad con las instrucciones, como se muestra en el siguiente fragmento:

1. D: ok...esa es la importancia de este movimiento... siguiente actividad... ¿traen conexión verdad... en su teléfono?...
2. Aa: [sí...]
3. Ao: no]...
4. D: ¿quiénes traen conexión?...
5. Aos: (muchas voces) [...]
6. Ao: shh... (pide silencio)
7. D: a ver... a ver... ¿quiénes traen?... ¿tú traes? ... ¡ubícate en esa fila por favor!... ¿tú traes? ¡te quedas en esta fila por favor!...
8. Aos: (murmullos) (risas) [...]

9. Aa: Alejandro ¿alguien de aquí trae conexión?...
10. Alejandro: ¿qué es conexión?...
11. Aa: [datos]
12. Ao: datos]...
13. D: ¿termino?...
14. Aa: ¿alguien trae conexión?
15. D: ¡ah datos!... ¿quién trae datos?
16. Aos: (sube el volumen de voz de los aos) [...]
17. Ao: shhhh...
18. Aa: ¿alguien de aquí trae? ... (se refiere a una de las filas de alumnos del salón)
19. Aos (gritos y voces de los aos) [...]
20. D: ok ... a ver... un [...] con sus datos que ahorita voy a preguntar... con sus datos me investigan por favor qué es el plan de...este... qué es la decena trágica (aplaude) movidos (se refiere a los alumnos que se apuren a realizar la búsqueda)... qué es la decena trágica... (gritos de los aos) muévanse... (repite) muévanse... (bullicio) la decena trágica... [...] (repite dos veces más la decena trágica y aplaude, mientras que se escucha un gran volumen de conversaciones barullo o bullicio algarabía) [...] no sé quién pero...(repite) pero quien este ahí rápido...

Del fragmento anterior destaco las instrucciones de Liz, los turnos simultáneos y las barreras para la participación que se producen durante la organización de la actividad de trabajo. Durante las interacciones del primer turno al turno 20 Liz comienza a organizar la actividad. Primero pregunta quién tiene “conexión en su celular”, y asigna a un alumno por fila para que sea el encargado de realizar la búsqueda, es decir la docente no pretende que todos los alumnos saquen su celular.

La pregunta que hace Liz “quiénes traen conexión” creo que es importante, primero porque ella necesita saber quiénes serán los alumnos encargados de hacer la búsqueda de la información y continuar con las siguientes instrucciones y avanzar en la secuencia de la actividad. Sin embargo, Liz al enunciar su pregunta utiliza el término de “conexión” para referirse a los datos del celular, situación que resulta confusa para los alumnos por no entender por lo que está preguntando Liz. Pero hasta el turno 15 la docente escucha una conversación simultánea en la que una alumna aclara a su compañero Alejandro que el término “conexión” al que se refería la docente es a los “datos” del celular. Entonces Liz

replantea su instrucción y pregunta quiénes traen datos y los alumnos ya pueden seguir la indicación de la docente. Ya en el turno 20 la docente puede continuar con las indicaciones y alienta a los alumnos a realizar la búsqueda de manera más rápida al decirles “muévanse, movidos”. En este mismo turno parece que la intención de asignar a un alumno por fila para realizar la búsqueda ya no es relevante, sino lo que le importa a Liz es que quien sí tenga los datos realice la búsqueda lo más rápido posible para poder avanzar en la actividad.

Después de un espacio de dos a tres minutos, Liz realiza una pregunta para dar inicio a los turnos de participación para leer la información que encontraron los alumnos en la búsqueda, y así estos tomen nota sobre lo que dicen sus compañeros. Fragmento interacción de lectura del texto encontrado en internet

25. D: ¿cuándo se da la decena trágica?...
((los alumnos guardan silencio para escuchar las respuestas))
26. Vania: (lee de la pantalla de su celular) del nueve al diez y nueve de febrero...
27. D: voltea para acá Vania... ¡fuerte!...
28. Vania: de nueve al diecinueve de febrero de mil novecientos trece...
29. D: del nueve al diecinueve de febrero... por eso se llama decena... porque ocupa diez días... ¿será?
30. Aos: (varios murmullos) [...]
31. D: pregunté... ¿sí será por eso? ...
32. Ao: [sí...]
33. Aa: sí...]
34. Aos: [(continúan escuchándose murmullos)]
35. D: ok... ¿ahora... qué más? ¿qué otras características?]

Del fragmento anterior quiero destacar las estrategias de Liz para organizar el trabajo académico y la asignación de roles de participación de los alumnos. Primero en el turno 25 la docente realiza la pregunta directa acerca de la fecha de la decena trágica y da un espacio en silencio para que alguien del salón se preste a responder el cuestionamiento y comenzar a leer lo investigado. De modo que en el turno 26 Vania comienza a leer un texto en su celular. Después de que Vania lee la fecha del acontecimiento, la docente en el turno 29 repite la

respuesta de Vania para confirmar que es adecuada, y al mismo tiempo afirma a todos los alumnos que se llama decena trágica porque duro diez días y termina su turno cuestionando su misma afirmación al decir ¿será? Creo que Liz realiza esta pregunta al final de su turno para asegurarse que el grupo está siguiendo la información. En los siguientes turnos ningún alumno proporciona una respuesta al cuestionamiento y sólo se aprecian murmullos de conversaciones entre alumnos; tal vez se deba a que los alumnos dudan de lo dicho por la docente o están prestando más atención a las pantallas de sus celulares. Por eso en el turno 31 Liz vuelve a preguntar con más énfasis a los alumnos si lo dicho por ella es cierto, de modo que los alumnos responden con celeridad para confirmarle a la docente que sí están de acuerdo con su respuesta. El ejemplo anterior me sirve para destacar que la docente busca crear una continuidad entre los turnos de participación social y la tarea académica e intenta asegurarse de que todos o al menos la mayoría de los alumnos sigan y presten su atención a la actividad que se está realizando.

En el turno 35 es un buen ejemplo donde Liz recurre a una señal de contextualización cuando dice “ok” y pregunta “¿qué más?”, para indicarle a los alumnos que el primer cuestionamiento fue respondido, y que es momento de avanzar a otros datos de la investigación. Esta señal es comprendida ya que en los siguientes turnos Vania continúa leyendo en voz alta el texto de internet. Después de que Vania termina de leer el fragmento, la docente toma el turno para continuar con otra instrucción.

50. D: ¿quién lo encontró?...

51. Ao: yo...

52. D: ok... pónganse abusados... porque sus compañeros van a empezar a decir... ¿qué quiero saber?... (repite) ¿qué quiero saber?... primero... ¿por qué se origina esta... este movimiento?... ¿qué es?... bueno... ¿cuándo?... ¿a causa de qué? ... ¿sí?... ¿por qué se da?... ¿quiénes lo (repite) lo (alarga la o) organizan?... lo llevan a efecto... ¿sale?... entonces... a ver... ¿quién me contesta de los que la vieron?... y van apuntando por favor en su libreta... lo qué es la decena trágica... ya saben... háganlo esquema... como ustedes (repite) como ustedes quieran... ¿ok?... empezamos...

En la anterior interacción se muestra como en el turno 50 la docente pregunta al grupo quién más encontró información para leerla en voz alta, pero antes de asignar el turno para leer a alguien del grupo, la docente vuelve a tomar el turno e inicia diciendo la frase “pónganse abusados”, Al parecer que con esa frase Liz quiere enfatizarles a los alumnos que presten atención a lo que van a compartir en la lectura y da indicaciones más específicas acerca de la lectura en voz alta para satisfacer una serie de características que las menciona por medio de preguntas entre estas es saber el lugar, el origen, cuándo y a causa de qué, del hecho histórico de la decena trágica. Posiblemente la docente realizó esta adecuación a las instrucciones después de escuchar la primera lectura en voz alta de la alumna Vania, y pudo considerar que era necesario que los alumnos prestaran más atención a las características mencionadas. Después, en el mismo turno Liz les indica a los alumnos que tienen que ir apuntando en su libreta los datos de la lectura en voz alta. Ahora presento un fragmento de conversación entre la alumna Kareli y sus compañeros:

58. D: ahora acá... lo que dijo su compañera... ¡despacio!... Kareli... ¡fuerte!...
59. Kareli: a partir de este movimiento... (silencio de los aos para escuchar la respuesta)
60. D: ¡no!... ¡no les estás dictando!... ¡les estás explicando! y ellos tienen que captar la idea...
61. Kareli: a partir de este momento tuvieron lugar una...de... serie de fenómenos de enfrentamientos entre traidores y leales al gobierno ...con el asesinato de Madero el [20 de febrero de 1913...
62. Ao: despacio por... fa... vor...]
63. Aos: (varios alumnos le responden al alumno del turno anterior) [hay que anotar... tenemos que anotar...]
64. Ao: por eso...
65. Ao: (habla con balbuceos) (tono de burla)
66. Aa: ¿en qué año... perdón?... (sube la voz)
67. Aos: (varias respuestas) [en mil novecientos...

En la interacción anterior se aprecia que la docente asigna el turno a la alumna Kareli indicándole que su lectura del texto sea “despacio y fuerte”, y así sus compañeros puedan tomar nota de lo leído. En el turno 59 Kareli con un rol como narradora comienza a leer una

pequeña frase y hace una pausa para que sus compañeros apunten, pero en el siguiente turno Liz toma la palabra para indicarle a Kareli que no se trata de un dictado sino de sólo explicarles (leer en voz alta) porque ellos tienen que captar la idea. La interacción anterior entre la docente y Kareli es interesante para señalar que uno de los objetivos que está buscando Liz con la estrategia es que los alumnos pongan en práctica sus habilidades de síntesis o de abstracción para recuperar la información relevante de un texto leído en voz alta. Por otro lado, es interesante pensar qué tan habituada puede estar la alumna Kareli a realizar un dictado cuando es la responsable de ser quien comparta la información.

De modo que en el turno 61 Kareli comienza a leer con más velocidad el texto de internet, por lo que uno de sus compañeros le pide que lo haga más lento por favor. El ejemplo anterior sirve para señalar lo difícil que resulta distinguir entre dictar, leer y explicar como géneros discursivos en las clases (Rockwell, 2000). Asimismo, el ejemplo funciona para comentar las barreras sociales que podrían limitar participación de algunos alumnos por los comentarios en forma de burla de los alumnos hacia otro compañero, así como la simultaneidad de turnos de participación de algunos alumnos que preguntan y piden se repita lo leído por Karely para toma de nota de la información.

En los siguientes turnos se desarrollan una serie de turnos simultáneos entre los alumnos acerca de lo que dijo su compañera y lo que pudieron recuperar de lo mencionado. La docente se abstiene de participar, lo que interpreto como una estrategia para que los alumnos se organicen por su propia cuenta en la que ella decidió no participar pues ellos son los que tienen que tomar los apuntes, de modo que es hasta el turno 75 que la docente toma la palabra y dice “¿ya?... ahora ¿sí?”; es una pauta de la docente para preguntarle a los alumnos si ya terminaron de apuntar y poder continuar con la secuencia de participaciones.

En este punto me detengo de la interacción de la estrategia de Liz porque, la siguiente parte es retomando como parte del análisis narrativo del capítulo IV.

La estrategia de enseñanza: La interpretación de una imagen en la asignatura de Historia de México

La segunda estrategia de enseñanza de Beto y Liz que seleccioné fue la interpretación de una imagen, ya que ambos utilizaron la misma imagen *La República Mexicana. Litografía de C. Escalante, La Orquesta, nueve de noviembre de 1861*, en una de sus clases. Salvo que Liz la utiliza durante la revisión grupal de la evaluación final del bloque 3 *Del México independiente al inicio de la Revolución Mexicana (1810-1821)* del libro de texto. Mientras que Beto hizo uso de la imagen en una hoja impresa que él les proporcionó a los alumnos para que la realizaran como tarea en casa y la revisaron conjuntamente en una sesión de clases. Esta tarea se encargó mientras Beto y el grupo abordaban el tema *En búsqueda de un sistema político* del bloque tres del libro de texto, específicamente el subtema *La intervención francesa y el Segundo Imperio*.

Beto y Liz utilizaron las preguntas que acompañaban la imagen de cada una de sus actividades. Ambos cuestionaron a los alumnos de sus clases para responder que interpretaban o lo que posiblemente significaba la imagen para explicar el contenido histórico. Tanto Liz como Beto explicaron la interpretación de la imagen cuando las respuestas de los alumnos no fueron completas o satisfactorias para así explicar la imagen.

Ejemplo II. Estrategia de Beto. La interpretación de una imagen sobre las intervenciones extranjeras

Este ejemplo pertenece a una interacción de revisión de tarea grupal. Lo interesante de este ejemplo es que fue una actividad emergente, pues no estaba contemplado por el docente realizarla en ese momento. Intento destacar el esfuerzo docente por entrelazar la actividad académica y la participación social y concluir con el trabajo de interpretación de la imagen.

El contexto general de la clase se llevó a cabo el 20/02/19 en salón de 3° “G” del turno vespertino. La clase tuvo lugar después del receso en el horario de clase de 15:40- 16:30. Asistieron 29 alumnos. La secuencia general de la clase se desarrolló en cuatro momentos; inicia cuando el docente pasa lista de asistencia a los alumnos y al mismo tiempo les pregunta si trajeron su libro y libreta de la asignatura de Historia para registrarlo en la lista. A continuación, el docente da inicio a una tarea académica al indicar a los alumnos que anoten el título del contenido para trabajar en clase “la segunda intervención francesa”. En seguida, comienza a mencionar los temas revisados anteriormente y cuestiona a los alumnos sobre estos mismos. Simultáneamente una alumna realiza un comentario que deriva en que el docente comience con la revisión grupal de la tarea. Al finalizar la revisión grupal de la tarea el docente pide a la alumna Ingrid que recite la poesía que practicó para la ceremonia del día de la bandera. Por último, el docente da la instrucción para la tarea académica de la próxima hora de clase.

Me centraré únicamente en la secuencia de la revisión de la tarea grupal para el análisis de la estrategia de enseñanza del análisis de una imagen. La tarea consistía en responder cuatro preguntas relacionadas a la imagen de una hoja fotocopiada que el docente previamente les entrego a los alumnos.

Figura 11

Imagen para interpretar en la actividad



Figura 3.49. *La República Mexicana.* Litografía de C. Escalante, *La Orquesta*, 9 de noviembre de 1861.

Observa la caricatura, y contesta en tu cuaderno.

- 1.- ¿Cómo retrata el autor la situación de México durante esa época?
- 2.- ¿Qué países lo observan?
- 3.- Según el cartoonista ¿cuál es el objetivo de esos países?
- 4.- ¿qué relación hay entre el tema de la caricatura y la imposición de un miembro de la nobleza europea en el trono de México?

Texto ubicado debajo de la imagen:

Francia: Ahora es tiempo de acercarnos, está casi impotente.

España: Entonces debemos esperar.

Francia: ¿Para qué?

España: Para sorprenderla más débil aún.

Ahora presento el inicio de la interacción o el entrelazamiento de estructura de la participación social y de la tarea académica.

1. D: bien... vamos a trabajar con la última intervención... pongan en su cuaderno... segunda intervención francesa... (los alumnos tienen conversaciones simultáneas y el docente repite el título del contenido académico de la clase) [...] ya trabajamos la guerra de reforma ...más o menos... ¿cuál es el final de este conflicto?... ¿si nos está quedando claro?... ¿quién gana la guerra de reforma?... ¿los liberales o los conservadores?...
2. A: [los liberales...]
3. A: los conservadores...]
4. D: no... ganan los liberales la guerra... se tiene que respetar la Constitución de 1857... y bueno... de ahí verdad el país [tiene todavía un problema que va a ser muy grave...]
5. A: [...] maestro sí hice la tarea y usted me puso no hizo tarea...
6. D: de qué o qué... ahorita me lo mencionas...bien... a ver... ¿hiciste la tarea para hoy?

El fragmento anterior es relevante por varias razones. Primero me permite reconocer el contenido temático de la tarea académica que tenía preparada el docente para ese día “la intervención francesa”. También muestra cómo el docente relaciona el contenido de la intervención francesa con otro contenido previo que trabajó en clases anteriores ,el de “la Guerra de Reforma”. Por otro lado, la secuencia anterior muestra las instrucciones de inicio

de la tarea académica y manera en que el docente pregunta a los alumnos los contenidos previos antes de iniciar la nueva actividad. Beto termina el turno con dos preguntas que buscan inducir una respuesta en los alumnos.

Algunos alumnos responden adecuadamente y otros no, de modo que Beto en el turno cuatro aclara la respuesta correcta a su pregunta anterior. Pero a mi parecer lo más relevante de este fragmento es que mientras el docente realiza su explicación de manera simultánea una alumna en el turno cinco se dirige al docente y le pide una aclaración sobre la revisión de su cuaderno. En el turno 6 el docente le dice a la alumna “que ahorita le mencione” su duda; creo que el docente pretendía seguir con la actividad de recordar, pero cuando el docente dice “bien... a ver”, da una pista para atender la petición de la alumna y le pregunta “¿hiciste la tarea para hoy?”. Esto da pie a cambiar la actividad del recordatorio por la revisión de la tarea. Es decir, el turno de la alumna parece influenciar en la interacción de clase o el entrelazamiento de la tarea académica y la participación social. Continúa la interacción de clase

7. Aa: a mí no me dio la hoja...

8. Aa: mmjm... (tono de afirmación)

9. Aa: yo...

10. D: puedes leer por favor su instrucción... y ¿qué respondiste?...

11. Aa: [mmm... (tono de cavilación)]

12. Aos: [...] conversaciones de varios alumnos]

13. D: a ver... escuchamos...

14. Kari: [...] la caricatura y contesta en tu cuaderno...

15. D: aja...

16. Kari: ¿cómo retrata el autor la situación de México durante esa época?...

17. D: mjmm... (afirmación)

18. Kari: eh... (alarga el sonido de la e) [...] pobreza extrema y carencia...

19. D: bien... acuérdate que cuando tenemos una imagen verdad... tenemos que... yo diría unos elementos de la imagen... tú por ejemplo me dices una cosa que, pues sí es muy cierta, pero... la pregunta es ¿dónde tú observas la pobreza extrema y la carencia? ¿en qué figuras? o ¿en qué imágenes?...

En esta interacción se observa como Beto comienza a organizar la revisión de la actividad de tarea (la interpretación de la imagen) y muestra que algunos alumnos no estaban preparados para iniciar con esta actividad. En el turno 10, Beto pide a una alumna que lea las instrucciones de la tarea y su respuesta de la primera pregunta. En el turno 13, el docente dice a los alumnos “escuchamos” para llamar la atención del resto de alumnos, para que Kari pueda dar inicio con la actividad de revisión. Ya en el turno 14 Kari lee en voz alta la instrucción y la pregunta, el docente asiente con su voz para que la alumna responda. En el turno 18 la alumna responde y recíprocamente el docente afirma que su respuesta es cierta, sin embargo, agrega tres preguntas para que la alumna especifique su respuesta sobre dónde ve la pobreza y desigualdad en la imagen.

20. Kari: mmmm...(cavilación)

21. D: aja... (afirmación)

22. Aa: en la forma en la que está trabajando la...

23. D: a ver... pero fijate está hablando tu compañerita... a ver sí...

24. Kari: bueno... pues es que... yo alcanzo a ver como...

25. Ao: ya...

26. Ao: yo no soy...

27. D: a ver... espérame de quién es ese teléfono... (suena el timbre de un teléfono celular)

28. Ao: de Cruz...

29. D: a ver... por favor este...

30. Ao: ya lo apagué...

31. D: están hablando pongan atención... estamos revisando la tarea... bueno... si no la hicieron... por lo menos que tengan una copia para ir viendo que ver... otra vez...

32. Kari: bueno veía a los niños... no sé si se entienda...

33. D: son niños... tú ves niños.

34. Kari: aja... y se ven como si fueran bueno...

35. D: Bueno... ok... se ven un grupo de niños y parecen que están muy pobres ¿quienes más hicieron la tarea?...

En la secuencia de turnos de participación anterior creo poder destacar algunas las de las barreras de comunicación que suceden durante la interacción en clase que no permiten el entrelazamiento funcional de la actividad y la participación social. Por ejemplo, Kari en el turno 20 se detiene a pensar su respuesta y es aprovechado por otra compañera que roba el

turno de participación de Kari, de modo que, Beto en el turno 23 señala explícitamente que es a Kari a quien le corresponde responder. En el turno 24 Kari recupera su turno y comienza a elaborar su respuesta mientras se escuchan más conversaciones de otros compañeros.

También en este ejemplo se muestra el esfuerzo del Beto por poner en acción la revisión de tarea de manera grupal y dar pie a interpretar la imagen de la litografía. En el turno 27 el docente interrumpe la participación de Kari y pregunta de quién es el teléfono que está sonando. Para los siguientes turnos discuten simultáneamente de quién es el teléfono que está sonando, en el turno 31 Beto les señala a los alumnos que su compañera está hablando que pongan atención ya que están revisando la tarea. Lo anterior es un buen ejemplo de las estrategias de gestión de la participación de Beto por mantener un orden en la secuencia de los turnos de participación.

De modo que esta interacción muestra lo que sucede algunas veces las aulas de clase y en la conversación común, que esta no siempre se podrá realizar de manera lineal y óptima la conversación, ya que hay variados elementos que intervienen en ella, y el trabajo de Beto como docente es encauzar la participación hacia el trabajo académico de la actividad propuesta. El docente le dice “otra vez” a la alumna como señal de que continúe con su respuesta. En el turno 35 el docente acepta la respuesta de Kari y la interpreta de manera parecida como lo había hecho ella al principio “los niños representan pobreza”. El docente cierra la secuencia al preguntar por quién más hizo la tarea.

36. Aa: yo...

37. D: tú ¿qué observas?...

38. Aa: lo mismo porque...

39. D: bueno... lee la siguiente pregunta por favor...

40. Aa: ¿qué países observas?...

41. D: aja...

42. Aa: Francia y España...

43. D: ¿nada más?...

44. Aa: aja...

45. D: ok... ¿quién más me dice?... ¿hiciste la tarea?...
46. Ao: [...]
47. Aa: [...]
48. D: vamos a ponerla aquí... los siguientes por favor o ¿tampoco la tienen? ...
49. Aa: yo no... me la podía dar...
50. Ao: yo tampoco...
- 51.D: ¿los demás si la tienen?...

En este fragmento el docente le pregunta a otro alumno “qué observas de la hoja” y el alumno le responde que lo mismo (dicho por su compañera en la interacción interior), de modo que el docente le indica que lea la otra pregunta. Supongo que Beto lo hace para avanzar en la revisión de la tarea y no detenerse en la discusión de la primera pregunta. Recordemos, que la intención del docente al inicio de la interacción era iniciar con un nuevo tema. En el turno 39 otra alumna dice en voz alta la pregunta, el docente dice “aja” y la alumna responde Francia y España. El docente en el siguiente turno le pregunta ‘¿nada más?’, lo cual interpreto podría ser una señal para indicar a la alumna de que posiblemente había otro país (Inglaterra), sin embargo, la calidad de la imagen hace que sea muy difícil distinguir los nombres de los países en ella. En el turno 44 el docente pregunta, “quién más hizo la tarea” para alentar a los demás alumnos a participar en la revisión, pero ningún alumno atiende el llamado del docente. Aún más relevante de este fragmento los alumnos le comentan al docente que no tienen la hoja de la tarea y por eso en el turno 50 Beto pregunta “¿si los demás la tienen?”, lo que también podría indicar que la mayoría de los alumnos no resolvieron la tarea o, no tienen a la mano el material de trabajo que previamente el docente les había proporcionado. Esta situación hace que el entrelazamiento de la tarea académica y la participación social sea más complejo y el docente tenga que destinar más tiempo para la organización.

52. D: si los demás no la tienen pues ni modo...bien... a ver... los que la tienen ahí aproxímense a un compañero... a ver...para analizar una imagen tenemos que... primero

ver todos los elementos que conforma una imagen... bueno... aquí tenemos ¡eh!... a ver yo les voy vamos a ir haciendo así... imaginemos que dividimos la imagen en seis partes... sale... a la que está aquí... le vamos a dar la número uno... el dos... el tres... el cuatro... el cinco... y el seis... yo voy a empezar de lado izquierdo con el número uno hasta el lado derecho con el número seis... sí... sale... bueno... lo primero que podemos ver es una montaña verdad... ¿sí Monserrat?...

53. Aa: sí...

54. D: es como una especie de lugar... donde están ocultas tres personas ¿ya lo vieron?

55. Aa: sí...

56. D: bueno... estas tres personas representan a tres países y abajo está el dialogo entre esos tres países... ¿ya lo vieron?...

57. Aa: aja...

58. D: a ver Patiño... tú dinos ¿qué dice Francia?... este... ¿Borja tu hoja?

59. Borja: no la encuentro...

60. D: bueno... ni modo... a ver tú... nos dices qué dice España y este... y bueno el que no dice nada que está ahí pues obviamente es Inglaterra verdad... bueno... a ver este... escuchamos el diálogo un dos tres... Francia...Francia

61. Ao [...]

62. D: ¡ay dios mío! Bueno... uno dos tres...

En este fragmento se muestra que la actividad de interpretación de la imagen que propone Beto no se desarrolla fluidamente, ya que los algunos alumnos no tienen la hoja fotocopiada, y otros tienen conversaciones simultáneas, de modo que les indica que se aproximen a un compañero que sí tenga el material y así poder participar en la revisión. Después el docente en el turno 51 comienza explicando cómo analizar los elementos que componen la imagen. Esta consistía en dividir la imagen por bloques e ir describiéndolos uno por uno. En los siguientes turnos el docente continúa con la explicación de algunos elementos de la imagen y procede a organizar la lectura del pequeño diálogo ubicado en la parte inferior de la imagen. Interacción que muestra que algunas veces la organización de la actividad académica resulta compleja por la simultaneidad de conversaciones que suceden durante estos eventos de interacción.

Beto solicita a Borja participar y este le dice que no tiene la hoja, por lo que asigna a otros alumnos a leer los diálogos de España y Francia. Beto realiza una cuenta ascendente

del uno al tres como la señal de comenzar lectura. Después del conteo el docente repite Francia, indicando al alumno que asignó para leer que comience con el diálogo de Francia, pero el alumno no atiende a la señal del docente, de modo que en el último turno de la secuencia el docente dice la frase ‘ay dios mío’. Interpreto que la expresión anterior de Beto la dice con un tono de cierta frustración y vuelve a contar como señal para que dé inicio la lectura del diálogo.

Nos podemos dar cuenta de que el trabajo y las estrategias docentes se ven limitados por circunstancias de cada contexto escolar, en este caso, que no todos los alumnos tienen el material, o no escuchan o atienden las instrucciones; sin embargo, el docente sigue adelante con la tarea académica.

62. D: ahora... tenemos de este lado a una mujer que está llorando y hay dos niños que están jugando... ¿estamos de acuerdo?... bueno... obviamente esta mujer bueno... es que no se ve porque esta imagen es muy mala... no encontré una mejor... este... pero sí obviamente esta es la república mexicana... yo quisiera... bueno a ver este... primera vez que tenemos que entender... a ver... no sé si ya le entendiste... a ver... dime... ¿qué entendiste?...

63. Aa: que los demás países quieren sorprender... pero a nuestro país como que le duele ...es como que le vale gorro (se refiere a uno de los niños de la imagen) ...

64. D: ok... pero... ¿qué será el niño uno? y ¿qué será el niño dos?

65. Ao: liberales y conservadores...

66. D: muy bien... liberales y o sea... mientras la patria está llorando... o sea el pueblo está sufriendo tiene varios problemas... hay aja... que en lugar de que se pongan atentos... porque hay varias personas que están buscando que la oportunidad de atacar... tienen armas ¿verdad?... hay uno que tiene un garrote, uno que tiene, así como una...

67. Aa: espada...

68. D: aja... entonces... todo eso nos habla de que obviamente va a ver una invasión... bueno... a ver ya que agarra y ve todos esos elementos que ves... ¿cuál es la relación entre ellos?...

En este fragmento se aprecia cómo el docente inicia su turno de participación con la palabra “ahora” como una pista de contexto para referirse que avanzan en el análisis de la imagen –de la mujer que está llorando. Después el docente les comenta que no encontró otra imagen mejor y les dice que esa mujer es la República mexicana y le pregunta directamente a una alumna qué entendió. En el turno 67 la alumna responde proporcionando su

interpretación de lo que entendió sobre la imagen de una persona; el docente responde aceptando su respuesta. A continuación, el docente por medio de una pregunta busca dirigir la atención sobre el niño uno y el niño dos de la imagen, y un alumno responde ‘liberales y conservadores’, lo que se puede considerar como una respuesta adecuada, pues tiene relación con el contenido temático de la clase. En el siguiente turno el docente acepta la respuesta del alumno y continúa con la interpretación de la imagen. De modo que, en este fragmento a diferencia de los anteriores, uno de los alumnos sí estaba siguiendo la explicación del docente en la interpretación de la imagen, lo que le permitió participar adecuadamente y contribuir en el desarrollo de la tarea académica. Podría decir que el entrelazamiento de las estructuras de participación y actividad académica es adecuado.

Ejemplo II. Estrategia de Liz: Interpretación de una imagen de la evaluación final del bloque III del libro de texto

La actividad que analizaré es la revisión grupal de una tarea (Liz lo llama proyecto). Este proyecto-tarea consistía en que los alumnos organizados por equipos respondieran en hojas blancas las actividades de autoevaluación de las páginas 158-160 del libro de texto y entregarlo a la docente para su registro y revisión.

El contexto general de esta clase: se realizó el 08/02/19 en el salón del 3º grupo “A”, al cual asistieron 34 alumnos. En el horario de 10:40-12:20, justo después del receso escolar, y fue una sesión de clases con dos bloques de cincuenta minutos juntos. La secuencia de la sesión de clase comenzó con las instrucciones de Liz para realizar la actividad grupal de revisión de la tarea. Al finalizar la revisión, la docente pidió a los alumnos elaborar en su libreta un cuadro con algunas características de los personajes de la *Revolución mexicana*. Posteriormente la docente indica a algunos alumnos a que pasen a completar el mismo cuadro

ahora el pizarrón. La clase finaliza con la indicación de Liz, que revisará la actividad final para la próxima clase.

Para el análisis de la estrategia de enseñanza de Liz me centraré sólo en la revisión de la última actividad de trabajo. Esta actividad de revisión grupal de la tarea era la responder siete preguntas relacionadas con la imagen de una litografía titulada *La República Mexicana*. Litografía de C. Escalante, *La Orquesta*, nueve de noviembre de 1861. El contenido temático específico de la interpretación de la litografía corresponde al tema del bloque tres del libro de texto *En búsqueda de un sistema político* específicamente *La intervención francesa y el Segundo Imperio*.

Figura 12

Actividad de interpretación de la imagen en la evaluación final del bloque III



Figura 3.49. *La República Mexicana*. Litografía de C. Escalante, *La Orquesta*, 9 de noviembre de 1861.

1. ¿Por qué la República Mexicana se encuentra afligida?
2. ¿Qué representan los niños peleando?
3. ¿Por qué las naciones europeas cargan barcos y sostienen mazos?
4. ¿Cuáles fueron las causas económicas por las que esas tres naciones querían invadir México?
5. ¿Cuál de esos países invadió el territorio nacional?
6. ¿Qué consecuencias políticas tuvo para México esa intervención?
7. ¿Qué importancia política tuvo la caricatura "de combate" en el siglo XIX? ¿Qué importancia tiene en la actualidad la caricatura política?

Ahora abordaré interacción de la conversación de Liz y alumnos para desplegar la revisión grupal de la interpretación de la imagen.

1.D: ¿estamos?... ok... ahorita sí la fotografía... tenían que describirme la fotografía ¿cierto?... bueno... pregunta número uno... ¿por qué la república mexicana se encuentra afligida?...

En el fragmento anterior se puede apreciar cómo la docente utiliza frases cortas y sencillas para indicar a los alumnos que otra secuencia de turnos está a punto de iniciar al decir “ahora sí la fotografía”; además agrega la instrucción “tenían que describirme la fotografía”. Después de la breve instrucción la docente dice la primera pregunta y así da inicio a la revisión grupal de la cuarta actividad.

2. AOS: [...] (varios alumnos responden, pero con voz muy baja)
3. D: ¿por qué?... (la docente vuelve a preguntar y realiza una larga pausa)
4. AOS: porque (alarga la letra e) se están dando cuenta de que (alarga la letra e y repite) que les están quitando sus tierras y están... no están exigiendo... bueno no están poniendo [...] sus derechos a mano pues...
5. D: mjmm... (la maestra emite un sonido con su garganta)
6. AO: dice no entendí...

En este fragmento quiero destacar que Liz busca motivar a los alumnos a que participen y compartan sus respuestas del proyecto. La docente al no recibir respuestas a la primera pregunta, en el turno dos vuelve a preguntar “¿por qué?”, refiriéndose al cuestionamiento completo de la pregunta uno, además de que hace una pausa de varios segundos de silencio en la espera de que algún alumno se anime a participar. Destaco la función que tiene la pregunta más el espacio de silencio, ya que puede indicarles a los alumnos que se avanzará hasta que ellos hagan un aporte al desarrollo de la actividad y les da tiempo de pensar o mirar la imagen en lugar de saber que luego la docente dará la respuesta adecuada.

En el turno 3 un alumno da una respuesta que parece no convencer a la docente, ya que sólo emite un sonido con cierto tono pensativo además que otro compañero del grupo dice en el turno cinco que no entendió. Por eso en el siguiente turno de la secuencia de interacción la docente vuelve a mencionar la instrucción de la primera parte de la secuencia.

7. D: vean la fotografía (repite) vean la fotografía ... ¿ya la vieron?... bueno... sí ahora... ¿por qué la república mexicana se encuentra afligida?... (la docente responde la pregunta porque va a ser invadida ahí están los tres países ¿sí?... porque va a ser invadida...

8. Ao: [...] (da una respuesta que no se escucha en la grabación)
9. D: eu... (la maestra responde)
10. Ao: lo encontré en internet (la respuesta del turno anterior)
11. D: ok... ¿qué presentan los niños que están peleando?...
12. Ao: injusticia...
13. D: no... se están peleando... ¿qué representan... véanlos qué están [representando? 14. Ao: que no están en paz] (tono de adivinación)
15. D: estamos hablando de la república mexicana...
16. Aos: [...] (murmullos)
17. Ao: conflictos...
18. D: conflicto... ¿qué conflicto había?...
19. Ao: eee...
20. Aa: entre ...
21. D: había dos grupos ...
22. Ao: liberales (respuesta inmediata)
23. Aos: liberales y conservadores... (en coro varios alumnos responden)
24. D: los liberales y los conservadores muy bien entonces... ¿qué representan?... (tono de pregunta) (la docente vuelve a responderse así misma) la lucha entre liberales y conservadores...

En el turno 7 Liz vuelve a indicar a los alumnos que observen la fotografía y a repetir la primera pregunta, en este caso ya no espera una respuesta y en el mismo turno la docente Liz responde el cuestionamiento. Considero que el ejemplo anterior nos ayuda a identificar que una de las estrategias de enseñanza de la docente es limitarse a dar respuesta a los cuestionamientos de la actividad y esperar que sean los alumnos los que respondan; así que cuando los alumnos no responden o proporcionan una respuesta no adecuada para la interacción, ella la proporciona para poder avanzar en la secuencia de la actividad. En los siguientes turnos parece que los alumnos dialogan sobre la respuesta de la docente, y es hasta el turno diez que la docente dice “ok”, que puede señalar al grupo el avance en la secuencia de revisión, además de que explícitamente dice la segunda pregunta de la actividad.

En esta secuencia de la segunda pregunta se puede apreciar una interacción de secuencia recíproca, ya que la pregunta de Liz en el turno 10 deriva en una respuesta de un alumno en el turno 11, de manera secuencial en el turno 12 la docente descarta la respuesta

anterior y vuelve a cuestionar con mayor énfasis “¿qué representan?”, y les indica que “los vean” –a los niños de la imagen—; en el turno 13 una alumna responde “que no están en paz”. Esta respuesta no es adecuada de acuerdo con el contenido académico, ya que en el turno catorce Liz da la respuesta haciendo explícito que están hablando de la República mexicana. Recíprocamente los alumnos comienzan a murmurar entre ellos y uno de ellos responde “conflictos”. Esto lleva a la docente retomar la respuesta y plantear la pregunta de qué conflictos había con la intención de inducir una respuesta. Los alumnos no responden al cuestionamiento por lo que la docente les proporciona la frase “había dos grupos”, que podría considerarse una pista para que los alumnos puedan responder que es lo que está representando los niños en la imagen, y éstos responden con rapidez y volumen fuerte “¡los liberales y conservadores!”. Por eso en el último turno de la secuencia la docente pregunta y ella misma responde y concluye que los niños de la imagen representan la lucha entre liberales y conservadores. Esto es significativo para considerar que uno de los objetivos de la estrategia de revisión grupal de la tarea es el de resolver dudas y corregir errores en las respuestas de los alumnos y adecuar una narración acerca de la información histórica. Es claro que parte de la estrategia de Liz es propiciar por medio de pistas que los alumnos den la respuesta adecuada a la actividad académica.

Además, este fragmento muestra que la interacción se desarrolla de manera recíproca en algunos pasajes, aparte de que siempre en las interacciones del aula que son actos fallidos para el desarrollo de la interacción, como cuando los alumnos hablan al mismo tiempo, es imposible para el maestro, como para el observador, recuperar algunos de los aportes de los alumnos. Otra perspectiva sobre esas intervenciones no tomadas en cuenta podría ser que la docente no se detiene a aclarar algunas de las respuestas no adecuadas debido a que le importa más avanzar en la revisión de la actividad y por eso ante las respuestas no adecuadas o

ausencia de respuestas la docente va contribuyendo con esas pequeñas pistas para que sean los alumnos quienes den respuesta al cuestionamiento. Cuando ya no es posible esto, ella misma da la respuesta para poder avanzar en la tarea académica. Continúo con otro fragmento de interacción.

25. D: luego... la que sigue... ¿cuáles fueron las causas económicas por las que estas tres naciones querían invadir México? ... (pausa larga en silencio)

26. Ao: número uno por sus recursos o sea... tenía altos recursos tanto ... ahora así demasiado... tanto minería como mano de obra barata... bueno mano de obra... entonces este (alarga el sonido de la letra e) México al ofrecer eso... por un precio muy bajo... [...] que es está por... por algo sin precio era el país más fácil ¿no?... porque era el que se acaba de levantar de una caída demasiado drástica... y este (alarga el sonido de la letra e) era un país demasiado débil que no se podía defender y que tenía bastantes problemas en sí mismo entonces era el país más fácil de atacar...

27. D: ok... ¿por qué más? ¿qué dice la principal?... (en la lección del contenido académico del libro de texto dice: "...el presidente Benito Juárez propuso al congreso suspender el pago de la deuda externa durante dos años. Ante esa medida, las potencias industrializadas como Francia, Inglaterra y España, que vivían un proceso de expansión económica y territorial exigieron el pago de la deuda y amenazaron con invadir México si no cumplía con sus deudas" (Rico, 2011, p. 133).)

28. Ao: pues porque se tenía una (alarga la letra a) deuda... [...]

29. D: ok muy bien... por la deuda que se tenía ¿no?... esa es la principal... por eso querían la deuda... querían cobrarse la deuda ok... después...

Este fragmento inicia con la docente diciendo "la que sigue". O sea, implícitamente se refiere a la siguiente pregunta de la tarea académica. En el turno 25 uno de los alumnos elabora una respuesta larga que intenta argumentar el cuestionamiento de las causas económicas para invadir México. Es interesante esta respuesta porque habla de la interpretación personal del alumno. Sin embargo, parece no ser del todo adecuada para el contexto del contenido académico de la revisión grupal de la tarea ya que en el siguiente turno la docente, la acepta con un "ok", pero hace énfasis en conocer la causa "principal", de modo que en el siguiente turno un alumno responde "porque se tenía una deuda" más parecido a lo que se menciona en el libro de texto; recíprocamente la maestra responde "muy bien" dando por correcta la respuesta y señala en el mismo turno que esa era la principal, y

reafirma “querían cobrarse una deuda”. La oración termina con la palabra ‘ok’ que podría indicar el fin de la discusión de esa pregunta y agrega un ‘después’ refiriéndose a la próxima pregunta. Esto último lo recupero para destacar que la maestra y los alumnos reconocen el funcionamiento del trabajo cotidiano en el aula, porque, aunque las frases sean cortas o sólo palabras y puedan parecer ambiguas, la secuencia muestra un entendimiento de las claves por parte de los participantes de lo que está sucediendo o lo que puede suceder en el momento siguiente. Continúa la interacción.

29. D: la siguiente pregunta...

30. Aa: (voz tenue) qué importancia ... (pausa larga hasta que la maestra la dice)

31. D: ¿qué importancia política tiene la caricatura... tuvo la caricatura?

32. Ao: que (alarga el sonido de la letra) conforme a esto mostraban cómo estaba el país y también ilustra que se llega a más gente... [...] (inaudible oración final)

33. D: qué más...

34. Ao: es una representación... bueno qué es una manera de entender cómo estaba el país en esa época y... en una imagen se guardan demasiados mensajes desde que... los demás países por así decirlo tienen barcos y más [...] como nosotros que nos vemos indefensos más o menos...

35.D: ok... siempre han dicho ¿no?... que una imagen dice más que mil palabras entonces en ese momento la caricatura funcionó para este... informar cuáles eran los acontecimientos y cuáles eran las luchas ¿cierto? ¿sí estamos? ¿sí? (tono de pregunta)

La última serie de turnos es una pregunta relacionada con la tarea académica de la interpretación de una imagen, pero abierta a la opinión de los alumnos. El fragmento inicia con la señal de inicio para la sexta pregunta, en el turno 32 un alumno participa y da su respuesta, en el siguiente turno la docente no la descarta, pero tampoco la retoma y pregunta “qué más”. En el turno 34 la participación del alumno es adecuada particularmente en la frase que en “una imagen se guardan demasiados mensajes” y le suma otros datos adecuados al contenido académico, pero vemos que esa frase tiene efecto en la última intervención de la docente ya que dice una frase similar sobre la interpretación de una imagen: “ok, siempre han dicho que una imagen dice que más que mil palabras”, y agrega una conclusión de esta

actividad y termina con una pauta secuencial “sí estamos” para cerrar y concluir las interacciones relacionadas a la actividad.

Análisis comparativo de las estrategias de enseñanza de Beto y Liz:

Presento un cuadro en el que enlisto de manera general algunas características de las estrategias de enseñanza de cada uno de los docentes, después comento dentro del texto las similitudes y diferencias entre los modos de proceder de los docentes.

Tabla 4

Cuadro comparativo de las estrategias de enseñanza de Beto y Liz

	Estrategias de Enseñanza de Beto	Estrategias de Enseñanza de Liz
Instrucciones de las estrategias	-Proporciona las instrucciones generales al inicio de la actividad. -Proporciona instrucciones específicas durante el desarrollo de la estrategia.	-Proporciona las instrucciones generales al inicio de la actividad. -Proporciona instrucciones específicas durante el desarrollo de la estrategia.
Contenidos académicos	-La Historia de los niños héroes. -Interpretación de la litografía (Antecedente del Porfiriato).	-La Historia Decena Trágica. -Interpretación de la litografía (Evaluación final del bloque de libro de texto).
Medios físicos de representación	-Libro de texto. -Materiales didácticos (fotocopias de actividades de trabajo). -Proyección de presentaciones de diapositivas. -Libretas con apuntes.	-Libro de texto. -Navegación en internet por medio del celular. -Libretas con apuntes y actividades en hojas sueltas realizadas por los alumnos.
Gestión, simultaneidad y barreras de participación	-La asignación de turnos de participación. -Turnos de participación espontáneos y simultáneos. -Participación regular de los alumnos Palacios, Ingrid, Maldonado. -Discusión de temas de manera grupal, por medio de preguntas directas de opiniones o	-La asignación de turnos de participación para mantener un orden y desarrollo fluido de la actividad. -Participación regular de la alumna Vania. -Preguntas directas y específicas sobre el contenido para que los alumnos participen.

	<p>conocimientos de los contenidos tratados.</p> <p>Uso de preguntas pistas en las que retoma partes de respuestas de los alumnos y las reinterpreta o reformula para encauzar una respuesta más completa o adecuada para el contexto de la tarea académica.</p>	<p>-El uso de preguntas que dan pistas o dirigen la atención a cierto contenido. El uso de la frase “qué más” tiene por objetivo incentivar la participación como indicar que la secuencia de la interacción tiene que seguir fluyendo.</p> <p>-Discusión grupal y conversaciones simultáneas al organizar las actividades.</p> <p>-Los alumnos gestionan su participación durante momentos de la actividad.</p> <p>-Selecciona las respuestas que son más adecuadas de acuerdo con el contenido y al contexto de la tarea académica.</p>
Los objetivos de las estrategias	<p>-Revisión de tarea</p> <p>-Elaborar un texto de síntesis</p> <p>-Realizar una comparación sobre los distintos puntos de vista que se pueden tener a partir de diversas fuentes de información.</p> <p>-Que los alumnos cuestionen lo que creían saber de historia</p>	<p>-Revisión de tareas</p> <p>-Elaboración del texto de síntesis, que luego comparten con el grupo para explicar un hecho histórico.</p>

Ahora intentaré repasar cada uno de los puntos para destacar algunas similitudes y otras diferencias de las estrategias de enseñanza. En cuanto a la forma en que se establecían las instrucciones para realizar durante las estrategias, ambos docentes daban instrucciones generales al inicio de la interacción, sólo proporcionaban información de la actividad a realizar y comentaban algunas indicaciones del procedimiento. Pero como se puede apreciar en los ejemplos, mientras se desarrollaba las interacciones y el trabajo académico, los docentes dictaban instrucciones más específicas sobre ciertos aspectos a destacar acerca de los contenidos con los que se trabajaban. Lo anterior es un claro ejemplo del entrelazamiento

de las estructuras de participación y de la actividad académica, es decir el desarrollo de la actividad académica es interdependiente de las interacciones que suceden a raíz de dicha actividad.

Respecto a los medios físicos utilizados durante las estrategias de enseñanza ambos docentes se apoyan del libro de texto y en las libretas de apuntes de los alumnos para realizar casi todo el trabajo en las aulas de clase. Pero eso no representa que los docentes los usen de la misma manera; por ejemplo, Liz en la revisión del proyecto utilizó las actividades de final de bloque del libro de texto para encargar una tarea-proyecto. Mientras que Beto en el ejemplo de la estrategia de la lectura de los niños héroes, utiliza el libro de texto como una fuente de información distinta a la que proporcionó él. Lo anterior me sirve para comentar que la mayor diferencia entre los docentes respecto a los medios utilizados es que Beto recurre a una mayor diversidad de medios para sus estrategias de enseñanza, él proporcionó material impreso con actividades extras a las del libro, así como el diseño de sus propias presentaciones de diapositivas. Al contrario, Liz por lo general trabajaba con el libro de texto dentro de las aulas, aunque en la estrategia de la búsqueda de información recurrió al celular como herramienta.

En cuanto a la organización y gestión de la participación de los alumnos por parte de los docentes existen algunas diferencias que pueden ser interpretadas a la luz de las condiciones contextuales de cada turno de trabajo. Por ejemplo, si tomamos en cuenta lo mencionado en el capítulo II sobre las problemáticas a las que se enfrenta el docente en el turno vespertino. Beto sí se ve en la necesidad de ejercer un mayor esfuerzo por organizar y canalizar las participaciones y conversaciones simultáneas de los alumnos durante las sesiones de clase. Dedicó más turnos para conducir los comportamientos de alumnos como Palacios o Ingrid. A diferencia de lo que se puede apreciar en los ejemplos de Liz, que

generalmente en el turno matutino los alumnos aparentaban mayor disponibilidad a las indicaciones de la docente. En particular en la interpretación de la imagen de la litografía, la docente no se ve en la necesidad de regular la atención y conversación de los alumnos para que presten atención o den seguimiento a la actividad; tal vez también se deba a que la revisión de la tarea se hace sobre una actividad que ya fue calificada y devuelta a los alumnos con la intención de corregir las respuestas que dan los alumnos durante la interacción y no requiere organizar toda una secuencia de participaciones para poder descubrir las respuestas adecuadas.

El análisis turno por turno también nos permite observar cómo los docentes y alumnos están habituados a instrucciones sencillas o sintéticas para señalar o destacar lo que sigue en las secuencias de participación o hasta indicar quien es el que tiene el turno de participación, sin la necesidad de tener que hacer explícitas las instrucciones. Por ejemplo, durante la actividad de la interpretación de la imagen, al momento de querer destacar o señalar una característica de la imagen o aquello que se podía interpretar a partir de los cuestionamientos era la frase ‘¿ya lo vieron?’ ‘véanlo ahí’. En cierta medida, esa señalización que hacían los docentes me hace pensar que ellos sí pueden ver algo más que los niños peleando en la imagen, ya que puede ser que como docentes ellos cuentan con los recursos suficientes para poder interpretar más a fondo el significado de la imagen. Esto no significa que los alumnos no *vean* o no *interpreten* la imagen, le den algún sentido. En las dos participaciones de los dos grupos de alumnos respecto a lo que pensaban de los niños, coincidió la interpretación de que estos representaban desigualdad y pobreza. Otra similitud y aspecto importante que destacar en la estrategia, fue que los dos docentes tuvieron que recurrir a preguntas pista para que los alumnos pudieran responder el cuestionamiento sobre qué representaban los niños de la imagen. Es decir, los alumnos no pudieron establecer relación alguna entre la imagen y los

contenidos de la asignatura. No obstante, en cuanto recibieron la pista de que ellos representaban conflictos de la república mexicana, pudieron responder adecuadamente que representaban a los liberales y los conservadores. Esto muestra la relevancia que tiene la interacción cara a cara para el desarrollo de las estrategias didácticas.

Ahora, otro elemento a discutir entre las estrategias de enseñanza de Beto y Liz son las participaciones recurrentes y simultáneas de ciertos alumnos destacadas por Erickson (1996). Por ejemplo, en los casos de Beto, en las dos estrategias que presenté fue evidente la influencia y el peso que tienen los alumnos en el desarrollo de las interacciones de clase. Por un lado, la revisión de la litografía no se hubiera realizado sin la intervención y comentarios de una alumna sobre la tarea. Por otro lado, la respuesta de Ingrid acerca de sentirse engañada sobre la historia de los niños héroes a la luz de la lectura de la fuente de información, permitió al docente establecer un punto de discusión en la actividad entre lo dicho por el libro, la información del artículo y lo que se sabía de la historia por las participaciones durante la interacción.

A su vez estos alumnos que tienen un rol más relevante que otros, tanto por iniciativa propia o por asignación de los docentes, se pueda deber a que ellos con sus contribuciones permiten y ayudan el desarrollo de la tarea académica. Creo que para bien y para mal. Estas participaciones podrían influir como una barrera o inhibición a la participación de otros estudiantes, por el protagonismo de los mencionados, situación que fue menos evidente en las estrategias de enseñanza de Liz, que permitió espacios de interacción más horizontales entre los alumnos para que ellos mismos se organizaran para el reparto de turnos y responsabilidades durante el trabajo en clase.

Por último, comparo los objetivos que creo que perseguían los docentes al realizar sus estrategias de enseñanza. Aunque de forma un tanto obvia las estrategias de Beto y Liz tenían

por objetivo *enseñar Historia*, no obstante, considero que cada docente tuvo inquietudes particulares sobre qué enseñar de la Historia de México. Por un lado, interpreto que Liz tiene objetivos modestos sobre el alcance de sus estrategias. Esta intuición se fundamenta en la gran cantidad de alumnos por atender en tres asignaturas distintas. Pareciera que su principal objetivo es cubrir la mayor cantidad de contenidos posibles. Sus estrategias buscan crear situaciones de enseñanza para que los alumnos estén informados sobre los hechos históricos. Procura establecer relaciones de causa y consecuencia de los hechos para presentar conclusiones-explicaciones al final de la estrategia para prepararse inmediatamente con el siguiente tema. Por otro lado, considero que Beto muestra otras preocupaciones a la hora de realizar las estrategias de enseñanza. Pareciera que busca crear situaciones de enseñanza que impliquen a los alumnos problematizar el proceso de la construcción del conocimiento histórico. Por ejemplo, Beto hace uso de la comparación de las fuentes de información para contrastar distintas versiones de un mismo hecho y así los alumnos cuestionen lo que creían saber de historia. En otras palabras, Beto hace uso de estrategias que impliquen la metodología del trabajo del historiador.

Capítulo IV. La co-construcción de narraciones como una estrategia de enseñanza en la asignatura de Historia de México

En este capítulo busco describir las formas en que docentes y alumnos colaboran en la producción de una serie de relatos acerca de acontecimientos, personajes, lugares, espacios y hechos en el tiempo, a partir de una diversidad de medios de representación que son discutidos y problematizados como parte de las actividades de trabajo clase. Esto me permite profundizar en la interpretación y comprensión acerca de lo que se representa en el discurso verbal acerca de la Historia de México en las clases de tercer grado de secundaria. Es relevante este análisis porque permite reflexionar acerca del papel que juega la narración como parte central de la misma disciplina histórica y su valor en la didáctica de esta.

Narrativa y discurso narrativo

En esta primera parte del capítulo presento un breve análisis de los conceptos discurso narrativo (Ricoeur, 1999) y narrativa (Ochs, 2001) con el objetivo de recuperar algunos elementos que caracterizan a la narración, y me permiten proponer la noción de actividad narrativa que me es útil para realizar un análisis de la narración co-construida en las interacciones de las clases de Historia de México de Beto y Liz.

Según Ricoeur por medio del concepto de discurso narrativo se puede representar el lugar y el papel del relato en la comprensión del conocimiento histórico. Por un lado, plantea considerar la dimensión cronológica del discurso narrativo. Esta dimensión del relato se compone a partir de las frases narrativas, son aquellas descripciones que muestran las acciones de sujetos y situaciones que por lo general emplean el uso de verbos de acción y tienen una pretensión de verdad (Ricoeur, 1999 p. 102). De tal forma que la unión de las frases narrativas da forma a un discurso narrativo, por determinados marcadores (como

luego, entonces) en el cual, un relato describe una serie de acciones y experiencias realizadas por algunos personajes; dichos personajes son representados en situaciones que cambian. (Ricoeur, 1999, p.102). En esta dimensión se pone de relieve el arte de seguir una historia, cuando se siguen las contingencias que afectan al desarrollo de ésta (Ricoeur, 1999, p.104).

Por otro lado, la dimensión configuracional constituye la segunda dimensión del discurso narrativo. Ricoeur menciona que el arte de contar va unido al acto de seguir una historia (1999 p.104). Esto es el esfuerzo que supone tratar de ‘captar conjuntamente’ una serie de acontecimientos sucesivos. El arte de contar, por tanto, así como su contrapartida, el de seguir una historia, requieren que seamos capaces de *obtener una configuración de una sucesión*. Para Ricoeur la comprensión que se pone en juego del acto de seguir la historia se refiere al vínculo principal de la continuidad lógica que existe en toda historia (1999, p.102). De modo que captar conjuntamente los acontecimientos mediante un proceso configurativo se debe al hecho de contar y seguir una historia. Éste consiste en reflexionar sobre los acontecimientos, con el objeto de englobarlos en totalidades sucesivas. Por eso nuestras expectativas respecto al “final” de la historia nos impulsan a seguir hacia adelante (Ricoeur, 1999, p.105).

Ahora, para Ochs la narrativa es una forma discursiva que abarca una gran cantidad de géneros y actividades lingüísticas, pero la más importante es la conversación corriente. La narrativa como género organiza una de las formas en que pensamos y nos comunicamos unos con otros; de esta manera, las narraciones se organizan en virtud de los contextos interactivos en los que se construyen (2001, p.271). De acuerdo con Ochs la narración es una representación en la cual existen varias modalidades que permiten crear y comunicarla. Por ejemplo, las narraciones pueden producirse mediante modos de representación orales, escritos, cinéticos, pictóricos. La mayoría de las veces los narradores entretienen una

multiplicidad de modalidades, como involucrar objetos, hablar acerca de representaciones visuales, observarlas y señalarlas (2001, p.272). Por ejemplo, es lo que sucede en el salón de clases, cuando el docente utiliza el libro de texto o un material impreso, para discutir y cuestionar a los alumnos acerca de las imágenes o textos relacionadas con los contenidos de la asignatura.

De tal forma que la narrativa no es solo un género del discurso, sino también una actividad social que involucra diferentes papeles de participación. Estos roles son tanto el del narrador como el de la audiencia que desempeña un papel fundamental en la construcción de una narración, ya que la audiencia también es un coautor de formas y significaciones durante el desarrollo de la interacción. Esto sugiere que la participación de la audiencia es variable en la narración de historias de acuerdo con el contexto en el que se realiza (Ochs, 2001 p.274). Por ello enfatiza el concepto de una co-construcción de la narración.

En síntesis, para Ochs el término narrativa se utiliza, o bien en un sentido restringido para especificar el género del relato, o bien en un sentido amplio para abarcar un vasto espectro de géneros que incluyen relatos, noticiarios, historias, etc. Independientemente de los contextos en las que surgen, de las modalidades mediante las que se expresan y de los géneros que las integran, todas las narraciones describen una transición temporal de un estado de cosas a otro. Otros elementos que caracterizan una narración pueden ser una simple crónica de sucesos o una versión que contextualiza los sucesos al intentar explicarlos o / y persuadir a otros de su relevancia. Las narraciones pueden hacer referencia a un tiempo pasado, presente, futuro, hipotético, habitual, o cualquier otro modo culturalmente relevante de pensar el tiempo (2001, p. 277).

Ahora, hay que tomar en cuenta que dichas conceptualizaciones se complementan por algunas similitudes y también por algunas diferencias. Mientras que la narrativa (Ochs)

destaca los ámbitos de la producción de narrativas, como la operación interactiva y el papel del narrador en la elaboración del relato, la noción de discurso narrativo (Ricoeur) enfatiza más el lado configuracional de toda narración, en otras palabras, el acto contar y seguir una historia conjuntamente una secuencia de hecho.

En suma, narrativa o discurso narrativo (a partir de ahora hablaré de actividad narrativa) se puede entender como la transición temporal de sucesos y la comprensión de dicha transición. Ahora presento de manera sintética las cuatro dimensiones que me permitieron realizar un análisis narrativo de las interacciones verbales en clases de Historia de México, es decir, estudiar los aspectos involucrados en el acto de contar y seguir una historia. El primer aspecto es la dimensión cronológica compuesta a partir de las frases narrativas, aquellas descripciones que muestran las acciones de los sujetos y situaciones, es decir, el aspecto episódico y los componentes del relato (Ricoeur, 1999 p.102). El segundo aspecto es la dimensión configuracional que constituye la actividad narrativa. Esto es el esfuerzo que supone tratar de “captar conjuntamente” una serie de acontecimientos sucesivos (1999, p.102).

El tercer aspecto son los recursos narrativos de los narradores y el carácter interactivo de la co-construcción de la narración que permiten animar el relato. Entre ellos se encuentran los prefacios narrativos o marcadores textuales, aquellas palabras para comenzar, desarrollar y finalizar un relato, por ejemplo, para empezar, entonces, etc. Otro recurso narrativos es el marco o paisaje mental, que representa las decisiones del narrador para crear un ambiente o idea acerca de las emociones y pensamientos de los personajes o situaciones, recurso que funciona para adelantar o retrasar un suceso o situación dentro del relato con la intención de crear tensión o expectativa para el desarrollo y conclusión del relato. Y el cuarto aspecto es el punto de vista del narrador, como la relación que existe entre la historia contada y el

narrador, así como la que se establece, complementariamente, entre el narrador y su auditorio, recurso que se identifica por medio de los traslativos: pronombres personales, tiempos verbales que remiten al “ahora”, así como los adverbios de tiempo y lugar y los demostrativos para referirse a diferentes tiempos y sujetos. Una vez descritas las dimensiones del análisis narrativo, procedo a realizarlo. Al inicio de la transcripción describo brevemente el contexto o actividad de la clase en el que sucede la interacción verbal y los medios de representación que están involucrados en la construcción narrativa.

Análisis narrativo de las estrategias de enseñanza de Beto y Liz en la asignatura de Historia de México

El objetivo de esta serie de análisis es presentar algunos de los recursos utilizados por docentes y alumnos en la elaboración de discursos narrativos con relación a los contenidos de la asignatura de Historia de México en secundaria. Estos análisis comprenden dos ejemplos de clases, uno de Beto y otro de Liz. Cada uno de los ejemplos de la co-construcción de una narración están acompañados por una síntesis del contexto general de la actividad de trabajo en el que se produjo el discurso narrativo. También se incluyen algunas imágenes de los medios de representación utilizados durante la interacción. Al final de los análisis narrativos presento una breve conclusión sobre los hallazgos del estudio de la actividad narrativa en clases de Historia de México.

Ejemplo I. Narración de los antecedentes del Porfiriato

Los siguientes fragmentos de interacción de clase son parte de una clase de Beto de dos horas seguidas de Historia de México. Se llevó a cabo en el aula de medios, en la cual, Beto utilizó su computadora y su proyector para reproducir una presentación en PowerPoint para explicar los contenidos temáticos del Porfiriato a los alumnos del salón 3º F.

Figura 13

Clase de Beto en el salón de medios



Como lo muestra la imagen anterior los alumnos se sentaban en los pupitres con sus libretas abiertas para tomar nota de lo dicho por el docente o para realizar notas sobre la información de las diapositivas. Al iniciar la clase, Beto comentó a los alumnos que el tema que revisaran es el Porfiriato, pero primero les propone realizar un repaso breve sobre los antecedentes de este proceso histórico.

Del siguiente evento de interacción quiero destacar cómo Beto propició la co-construcción de la narración en clase, apoyándose en la participación reiterada del alumno Maldonado durante los primeros turnos. También muestro los recursos narrativos de Beto para crear una continuidad entre los contenidos ya revisados en clases previas con el nuevo tema. Destaco que la configuración de una narración (Ricoeur, 1999 p.102-105) rebasa por mucho sólo los contenidos tratados durante una clase. A continuación, presento el inicio del recordatorio de los temas previos:

1. D: bueno para empezar vamos a recordar brevemente la Guerra de Reforma... decíamos que en esta guerra se van a enfrentar liberales y conservadores que finalmente van a ganar

los liberales... ¿verdad?... este... y que una vez que ellos ganan pues se van a traer a Maximiliano de Habsburgo como emperador de México... luego Maximiliano pierde el apoyo de los extranjeros que los sostenían... como Napoleón tercero... ¿verdad?... este... y bueno finalmente es fusilado en (en) el Cerro de las Campanas... bueno Porfirio Díaz va a ser un personaje que va a entrar a nuestra historia... ¿verdad?... como producto de esta situación... porque bueno... Juárez una vez que logra eee digamos que sacar a los extranjeros del país... lo que hace es convocar a elecciones donde se presentan tres candidatos... ¿verdad?... y obviamente ¿verdad?...

2. Ao: simón...

3. D: ¿de los tres quién gana? (pregunta dirigida a los alumnos del grupo)

4. Ao1 (Maldonado): [Porfiri... (no termina la palabra)]

5. Ao2: Benito Juárez...]

6. Ao1 (Maldonado): ¡ah bueno!...

Del fragmento anterior quiero detenerme en el primer turno de Beto para señalar los recursos narrativos para iniciar el relato, ya que él es quien aporta la mayor parte de la información del recordatorio. El docente inicia su intervención con la frase “bueno para empezar”, que funciona como un prefacio narrativo que avisa a la audiencia que está a punto de iniciar el relato, en este caso, de la *Guerra de Reforma*. Después el docente da inicio al relato con la palabra “decíamos” lo que puede indicar un punto de vista del docente que quiere situar a él y a los alumnos como un “nosotros” conjunto con respecto a la historia., es decir, por medio del recurso del punto de vista “decíamos” el docente recupero los elementos del relato que antes ya había construido con los alumnos y los posiciona a ellos como co-narradores, clave para la co-construcción del relato. En el mismo turno el docente como animador del relato se detiene en la narración y pregunta a los alumnos “¿verdad?”, lo que interpreto como un recurso del docente que busca vincular o llamar la atención de los alumnos sobre lo recién mencionado y saber si están siguiendo la historia. A su vez puede ser que sea un indicio del punto de vista del docente acerca de la veracidad de la frase narrativa de la historia y lo tengan en cuenta la audiencia de alumnos.

En el mismo turno, Beto continúa con más frases narrativas mencionando las acciones de los personajes y el orden en el que se presentan o supuestamente sucedieron, lo que favorece fortalece el carácter narrativo del fragmento. Durante estas frases narrativas Beto hace uso de los prefacios narrativos “luego y finalmente” que indican la secuencialidad del relato, de esta manera se muestra el carácter episódico del relato, es decir, la organización de conjuntos de acciones relacionadas entre sí que tienen consecuencias para que ocurran otros conjuntos de acciones. A continuación, Beto utiliza el recurso del paisaje mental sobre “Porfirio Díaz”, y señala un conjunto de acciones con las que introduce al personaje. También lo identifico como una frase narrativa del docente que intenta relacionar la aparición del personaje con los hechos antes mencionados. En esta misma frase el docente como narrador vuelve a establecer una relación de pertenencia entre el narrador, la audiencia y la historia. Para finalizar su turno el docente vuelve a preguntar “¿verdad?” a los estudiantes como un recurso narrativo para dar continuidad y seguimiento al desarrollo de los hechos de la historia.

Después en el turno 3 Beto propicia un pequeño evento de interacción para que los alumnos colaboren en el desarrollo del relato. Beto cuestiona al grupo de alumnos sobre quién fue el ganador de las elecciones convocadas por Juárez. Como se puede apreciar en el fragmento varios alumnos responden simultáneamente y cada uno de ellos da una respuesta distinta. El alumno Maldonado en el turno cinco responde, pero al escuchar la respuesta de uno de sus compañeros rectifica y cambia su respuesta, pues parece que se percató de su error sobre el personaje que gana la elección y por eso exclama “¡ah bueno!

En resumen, en el fragmento se puede apreciar que el docente comienza a elaborar la mayor parte del relato de repaso. Él proporciona los hechos y los personajes. Sin embargo, al final de la interacción Beto se detiene a preguntarles a los alumnos que sucede después de las elecciones para que los alumnos contribuyan con los datos del relato que ya han revisado.

De modo que los alumnos en la explicación contribuyen con algo, aunque sea poco. Pero es parte de la dinámica, el docente proporciona la mayor cantidad de información y con la ayuda de los alumnos avanza en la explicación.

7. D: Benito Juárez... el único digamos... fama que tenía don Porfirio era haber dirigido el batallón de fusilamiento de Maximiliano... haber combatido en esa batalla... fuera de ahí no tenía absolutamente ninguna certeza eee... Juárez convoca elecciones... pues obviamente él gana la elección presidencial y entonces... ¿verdad?... don Benito Juárez... pues se había reelegido desde 1857... que había empezado la guerra de reforma... hasta 1871... donde una vez más vuelve a ganar la elección presidencial... esto obviamente hace que Díaz se indigne porque él dice... ‘pues yo soy popular...yo también... puedo ser presidente’... entonces lanza el Plan de la Noria en este año 1871.

8. Ao (Maldonado): donde dice que no se puede reelegir...

9. D: así es... bueno ya lo habíamos... como... medio leído el plan que está aquí (se refiere al libro de texto) y bueno... es ahí donde él dice que básicamente... ¿verdad?... el sufragio efectivo no reelección no la inventó Madero (se refiere a la frase) sino que la inventó don Porfirio en contra... primero de Benito Juárez.

Sobre el fragmento anterior comento tres elementos. Primero, el papel de Beto como animador principal del relato y los recursos narrativos para hacerlo. Además, la participación de Maldonado es una colaboración directa al desarrollo del relato, tanto así que influencia en el turno 9 del docente. Y quiero discutir las implicaciones que tiene el turno nueve como un ejemplo de la dimensión configuracional de la narración.

Primero en el turno 7 Beto inicia con un paisaje mental relacionado con el personaje de Porfirio Díaz. En este caso, Beto dice la frase narrativa sobre el fusilamiento de “Maximiliano”, pero inmediatamente cambia la acción del personaje principal a sólo haber combatido en esa batalla, lo anterior es relevante pues parece mostrar cómo Beto se da cuenta que una de las situaciones de su relato no es adecuada y por eso decide cambiar la acción del personaje, y por eso de acuerdo con la opinión o percepción de Beto, Porfirio Díaz no tenía ninguna certeza de ganar las elecciones convocadas por Juárez que se mencionó anteriormente. De modo que Beto en la primera frase del turno 7 cumple la función tanto de

un paisaje mental como una frase narrativa para señalar los atributos del personaje que son los elementos mediante que justifican por qué no ganó las elecciones, la fama, las certezas. El docente continúa su relato y usa los recursos narrativos de secuencialidad episódica “entonces” y “¿verdad?” para avanzar en la narración. Inmediatamente, Beto dice dos frases narrativas que describen el desarrollo de los hechos acerca de las acciones de uno de los personajes lo que le permite al docente establecer una causalidad en el actuar de otro personaje. Así por medio de un paisaje mental Beto establece el estado de emociones y pensamientos que justifican las acciones del personaje de Porfirio Díaz. Para finalizar su turno el docente inicia con el prefacio “entonces” y agrega una pequeña frase narrativa como consecuencia del paisaje mental del personaje mencionado anteriormente. Por tanto, puedo decir que los paisajes mentales utilizados por el docente durante la elaboración del relato son de suma importancia pues le posibilitan establecer las consecuencias de los hechos mencionados en las frases narrativas y así avanzar en la configuración de la narración.

El siguiente turno es un buen ejemplo de co-construcción de la narración entre el docente y el alumno Maldonado. Además, puede señalar aquello que menciona Ochs acerca de que en conversaciones cotidianas donde participan varios interlocutores, como la de la conversación de clase, los roles de narrador y audiencia son más difíciles de definir y establecer; cualquiera puede tomar el turno y contribuir y dar una dirección al relato. De tal forma que en el turno 8 el alumno Maldonado atento a la narración de Beto, participa por iniciativa propia, participa y complementa la frase narrativa del docente al decir parte del contenido del “Plan de la Noria”. De manera interactiva en el turno 9, Beto retoma el aporte de Maldonado y lo confirma al repetirlo, además de que el docente hace explícito que es algo que ya anteriormente había revisado en el libro de texto. Además Beto agrega información adicional acerca de este “Plan de la Noria”.

Esto me lleva a discutir el último punto de este pequeño fragmento, pues lo que agrega el docente en el turno 9 se puede considerar como un ejemplo de la dimensión configuracional mencionada por Ricoeur, es decir, que la historia narrada en su conjunto se comprende. Lo menciono por lo siguiente: Beto en la última parte de su turno dice que este plan se puede sintetizar con la frase “el sufragio efectivo no reelección” y después dice que está frase que se le atribuye a Madero, pero que realmente la inventó primero Porfirio Díaz en contra de Juárez. me llevó a pensar que es un indicio de que Beto “sabe” que esa frase que se le atribuye a un personaje realmente le corresponde a otro personaje, algo que no estoy seguro de que los alumnos puedan seguir o se “den cuenta”, Además que puede ser un indicio más de que las estrategias de enseñanza de Historia de Beto constantemente intentan contravenir la “historia oficial” o la conocida popularmente igual que en el caso de la historia de los Niños Héroe.

En último caso podría decir que fue gracias a la espontaneidad del alumno Maldonado que se produjo esta pequeña parte del relato. Interacción que evidencia cómo la participación de Maldonado co-construye el relato, porque propicia abundar en detalles de eventos y personajes. Sigue la interacción, después de esta aclaración.

10. D: bueno... Benito Juárez tiene un problema...

11. Ao (Maldonado): ¿cuál es? ... (en voz baja)

12. D: y es que él se muere ¿verdad?... se muere de un paro cardíaco y bueno pues ya de nada le sirve haberle ganado a don Porfirio Díaz... porque el plan de la Noria fracasa... y entonces Juárez gana la presidencia, pero se muere el 18 de julio de 1872... ahí me falló (se refiere a la información escrita en la diapositiva) el año a ver este... cuando él se muere... qué creen que va a ocurrir?...

13. Ao (Maldonado): él de la suprema corte sube...

14. D: muy bien ... como decía la Constitución del 57 el presidente de la Suprema Corte de Justicia sube al poder y entonces quiere convocar a elecciones ¿verdad?...

15. Ao (Maldonado): aja...

16. D: en estas elecciones a las que convoca el presidente de la Suprema Corte... en este caso era Lerdo... pues ganan... gana él las elecciones y entonces en el setenta y seis... cumple este su periodo presidencial y entonces ocurre otra cosa... ¿verdad?... él quiere

reelegirse... Lerdo... y entonces Porfirio Díaz vuelva a lanzar otro plan... que en este caso ¿es el plan de?...

17. Aos: [Tuxtepec]

18. D: Tuxtepec... que decía más palabras menos que el presidente de la república no debía... reelegirse ¿si estamos de acuerdo? ...

19. Ao: (Maldonado): sí...

En el fragmento anterior identifiqué dos eventos distintos de co-construcción. El primero entre Beto y Maldonado acerca de la pregunta ¿qué ocurre cuando el presidente muere? Es relevante porque introduce una tensión narrativa, el tipo de tensión que genera expectativa y exige la participación de la audiencia. Lo mismo ocurre con la pregunta ¿qué creen que va a ocurrir?, marca un cierre de un episodio y da lugar al siguiente. El otro evento es entre Beto y varias participaciones simultáneas de algunos alumnos sobre el Plan de Tuxtepec. A su vez el fragmento de interacción destaca por ser un ejemplo de los recursos narrativos que utiliza Beto para animar el relato y propiciar la colaboración de los alumnos.

La primera interacción del turno 10 al 13, inicia con Beto que dice el prefacio narrativo, con “bueno” para dar continuidad al relato. Inmediatamente el docente plantea una situación a la que se enfrenta el personaje “Juárez tiene un problema”, recurso que parece tener un efecto favorable para la dinámica de participación ya que Maldonado en voz baja cuestiona “cuál es”, refiriéndose al problema del personaje. En consecuencia, Beto responde cambiando el paisaje mental al anunciar la muerte de Juárez, luego el docente usa el prefacio narrativo “entonces”, que creo que tiene la función de establecer una consecuencia y relación con las dos frases narrativas siguientes, la primera sobre el plan de la Noria y la segunda con las fechas de muerte de Juárez. Casi al terminar su turno, el docente pregunta a los alumnos “¿Qué creen que va a ocurrir?”, acerca de lo que tendría que pasar en el relato, lo que interpreto como un recurso de Beto para animar a los estudiantes a contribuir.

Este recurso funciona de forma adecuada, ya que en el turno 13 Maldonado responde “el presidente de la Corte sube” y contribuye al desarrollo del relato sobre la pregunta que hizo el docente acerca de qué pasaría a la muerte de Juárez. Este ejemplo señala, por un lado, en efecto, Maldonado co-construye con el docente al contribuir al relato y porque su respuesta es aprobada por Beto en el turno siguiente. Por otro lado, muestra un ejemplo de la dimensión configuracional de Maldonado, es decir, él sigue el desarrollo del relato que se está contando durante la narración de los antecedentes del tema que presentó el docente en clase. Para eso habría que considerar que la interacción sucedió durante una actividad de recordatorio, sin el soporte del libro de texto o algún medio de representación, de forma que el alumno podría recordar las consecuencias de un hecho o la dirección de la historia trabajado en clases previas. Por tanto, podríamos interpretar que el alumno al participar con lo que recuerda o lee en su libro a la construcción del relato, permite señalar que es un acto de seguir y/o configurar el relato que se dice en el momento de la interacción de clase acerca de los hechos previos al contenido del Porfiriato.

Entre los turnos 14 y 19 se desarrolla la segunda interacción de co-construcción entre el docente y varios alumnos. Después de la participación de Maldonado, Beto toma el turno y dice “muy bien”, aceptando la respuesta anterior y agrega una frase narrativa que complementa y amplía el significado de la frase narrativa de Maldonado al resto de los compañeros. Además, Beto vuelve a decir “entonces”, para indicar que lo anterior genera una reacción del personaje del hecho, y esta reacción se enuncia por medio paisaje mental de la intención del personaje. Beto termina su turno preguntando “¿verdad?”, con la intención de mantener la atención de los estudiantes en el seguimiento del relato. La pregunta es respondida sólo por Maldonado en el turno quince y el docente continúa con la narración.

En el turno 16 Beto inicia con una frase narrativa y con el recurso “entonces” enlaza los hechos entre las frases narrativas, para darles continuidad. Por ejemplo, Lerdo gana las elecciones y cumple su periodo presidencial “entonces ocurre otra cosa” (la voz del docente como narrador que anticipa), él quiere reelegirse (paisaje mental) y “entonces” Porfirio Díaz lanza otro plan. Beto se detiene en el relato y en lugar de continuar realiza una pregunta tipo pista a los participantes ¿cuál es el plan de...?, que le indica a los alumnos que tienen que responder y contribuir en el relato con el nombre del plan que lanzó Díaz. La pregunta que es respondida simultáneamente por varios alumnos Tuxtepec. Al igual que en los fragmentos anteriormente presentados, las estrategias de enseñanza de Beto durante las clases de Historia es hacer participar a los alumnos con pequeñas contribuciones al relato histórico. En este segmento se observa más claro la co-construcción de la narrativa en las aulas.

20. D: eso decía este plan... bueno... ¿cuál va a ser el problema de este plan?... pues que don Porfirio lo va a cumplir de muy mala manera porque pues él va a gobernar reelegiéndose desde 1876 a 1911... aquí lo tenemos cuando llegó en el poder al setenta y seis (proyecta una imagen de Porfirio Díaz en su primer periodo) y aquí lo tenemos cuando fue obligado a renunciar por la revolución mexicana (muestra una diapositiva con una fotografía de Porfirio Díaz de edad avanzada... posiblemente en su último periodo presidencial).

21. D: observen este... esto... ¿qué les parece?...

22. Ao (Maldonado): mal...

23. Ao1: muy mal ...

24. D: bien... ¿por qué te parece mal... Maldonado?

25. Ao (Maldonado): porque vivió toda su vida en la presidencia...

26. D: pues no toda porque vas a ver... haz cuentas... aquí ¿cómo cuantos años le calculas?...

27. Ao2: unas... (inaudible)

28. Aa2: unos cuarenta y tantos... (se escuchan otras voces de alumnos)

29. D: ¡ah!... ¿tú lo ves de cuarenta años? ...

30. Aa3: unos treinta...

31. Aa4: ¡ah!... pues bueno...

32. D: hijole... ¿cómo me veras?... (Inaudible)

33. Ao5: unos treinta y tres... (risas)

34. D: bueno no importa... [...]

Este último fragmento es significativo, ya que, si toda la narración anterior se hizo sin ningún apoyo de algún medio de representación gráfico o visual, ahora se realiza una interacción en torno a una valoración del docente respecto a las acciones de un personaje utilizando como soporte unas fotografías sobre el aspecto físico de uno de los personajes.

En el fragmento anterior Beto ocupa el recurso de paisaje mental para valorar las acciones de Porfirio Díaz dentro del relato, además que podría cumplir la función de invitar a los alumnos a reflexionar acerca de su actuar. Otra cosa muy significativa de este fragmento es que el docente propone a los alumnos valorar o emitir su opinión acerca del comportamiento del personaje por medio del uso de las imágenes de las diapositivas proyectadas en la pantalla. Además, que la valoración del docente podría marcar un cierre o final del relato, como sucede en las fábulas, es decir, que dicha valoración podría cumplir la función de marcar un final para dar inicio a otra fase del relato. Lo que deja de manifiesto que las narraciones en las interacciones de clases pueden ser construidas por medio de variados recursos y por múltiples aportes de los participantes, de modo que lo que se co-construye es una narración particular y específica de acuerdo con el contexto en que se produce. Con esto quiero decir que en las clases de Historia de México se relatan los hechos de la historia del país con apoyo de diversas fuentes de información (canónicas o no) y de medios de representación, pero es gracias a la interacción y construcción colectiva (actividad narrativa) de alumnos y docente que configuran una visión particular de la historia de México.

Ejemplo II. Narración de la decena trágica.

El fragmento de conversación que presento es la continuación del ejemplo de la investigación de la decena trágica que expusé de Liz en el capítulo anterior. Es una interacción de una

actividad de búsqueda de información en la internet, en la que colaboran en la construcción de una narración la docente Liz, las alumnas Kareli, Vania y otros alumnos. Ahora presento el primer fragmento de la interacción cuando la alumna Kareli se encuentra leyendo la información que encontró en la página de internet.

61. Karely: a partir de este momento tuvieron lugar una...de... serie de fenómenos de enfrentamientos entre traidores y leales al gobierno ...con el asesinato de Madero el [20 de febrero de 1913... [...]

62. Karely: [...] fue comandado por Manuel Mondragón...

63. D: exacto quiénes (repite) quiénes dijeron esto...

64. Karely: Manuel Mondragón se levantó en armas y puso en libertad a los generales Bernardo Reyes y Félix Díaz ... (camiión y chiflidos al exterior del aula)

65. Ao: ¿cómo se llamó?...

66. Karely: el que dirigió esto fue Manuel Mondragón y puso en libertad a Bernardo Reyes y a Félix Díaz que estaban presos...

67. D: muy bien... y liberó a ¿quién?...

68. Karely: Bernardo Reyes y a Félix Díaz

69. Ao: las podemos poner como preguntas ¿no maestra?...

70. Aa1: podemos poner como preguntas...

71. D: aja...

72. Jorge (leyendo en su celular): el 17 de febrero un día antes de que concluyera...

Gustavo Madero...descubrió que Huerta había pactado con sus opositores [...](tartamudea)

73. Ao: [¿eeee?

74. Ao: ¿qué?]

75. D: o sea ¿cómo?

76. Jorge (leyendo en su celular): el 17 de febrero un día antes que la decena concluyera Gustavo Madero [...] descubrió que Huerta había pactado con sus opositores...

77. Ao: ee...

78. D: la traición... era traición...

79. Ao: varias voces

80. Ao: [...] entre traidores...

El ejemplo de interacción anterior presenta a los alumnos Kareli y Jorge que participan en la lectura de la información y los demás compañeros que escuchan, preguntan y toman apuntes en la construcción del relato. Para su análisis lo dividí en dos partes. La primera es la interacción de Kareli y las intervenciones de sus compañeros y de Liz. La segunda parte es la interacción de Jorge que tomó el turno de participación y las breves intervenciones de Liz y sus compañeros.

El principio de la interacción en los turnos 61 y 62 Kareli proporciona una serie de frases narrativas acerca de los personajes que participan en el relato. Después Liz toma el turno 63 y repite lo dicho por Kareli para valorar positivamente o como información adecuada. Esto nos permite destacar un rasgo característico de la estrategia de la docente para co-construir los hechos durante el desarrollo de la actividad. Kareli al realizar en estos turnos la lectura se convierte en la narradora principal del relato. En cambio, la docente toma un rol menos protagónico en los turnos de participación, pues sólo se limita a señalar la información a la que tendrían que prestar más atención los alumnos que se encontraban tomando nota. Asimismo, el desarrollo de la narración se ve interrumpida por turnos de participación simultánea de estudiantes que preguntan dudas sobre cómo realizar la actividad.

La segunda parte de la interacción, Jorge inicia en el turno 72 con una frase narrativa con fechas y acciones el personaje Gustavo Madero. Mientras lee Jorge tartamudea y no es comprensible su lectura en voz alta, por lo que es interrumpido por compañeros y docente para que repita lo que leyó. En el turno 76 Jorge repite su frase narrativa y en el turno 78 la docente realiza el comentario “era traición”. Considero que el comentario de Liz funciona como un recurso para señalar una parte clave en el desarrollo del relato de la decena trágica. O sea, a partir de la información que acaba de compartir Jorge la docente co-construye el relato por medio una frase que se puede considerar un recurso configuracional, puesto que explica que todas las acciones de los personajes mencionados se traducen en una “traición”, de forma tal que comunica a los alumnos lo que pasa y de lo que se trata la decena. Ella tiene claro que fue un golpe de Estado. Después de otras participaciones Liz propone pasar a la segunda etapa de la actividad.

91. D: [...] bueno... ya terminaron de dar la idea... ahora sí alguien... de todos los que sacaron la idea me dice todo de corridito [¿qué fue la decena trágica?...

92. Ao: ¡ay! no...]

93. AOS: (murmullos)
94. D: ¡sin leer!... ¿ya? ... ¡guardamos teléfonos!... ¡no quiero teléfonos!... a ver... empezamos contigo...
95. AOS: (con voz baja): se dio... del nueve al diecisiete de febrero...
96. AOS: shhh...
97. AOS: fue creada para derrocar a Francisco I Madero de la presidencia... se inició en la ciudad de México... hubo una serie de combates... que terminó causando la muerte de Madero... se dirigió por Manuel Mondragón [...]
98. D: ¡oh!... ¡verdad que sí pueden captar las ideas!...

Ahora, este fragmento muestra turnos de interacción en las que la docente da instrucciones y asigna turnos de participación a los alumnos para leer en voz alta la información que los alumnos escribieron en sus libretas a partir de escuchar el relato de sus compañeros sobre de la decena trágica. En el turno 97 el alumno leyó su párrafo y mencionó una frase narrativa con las fechas del hecho, el lugar, qué sucedió y quiénes participaron. Esto refiere a que el alumno captó conjuntamente los hechos de la decena trágica. El fragmento termina en el turno 98 con una expresión de la docente que anima a los alumnos a participar y valorar el trabajo que realizan durante la actividad.

99. AOS (lee sus notas): bueno puse de 9 al 19 de febrero de 1913 se (alarga el sonido de la letra e) este movimiento fue dado para derrocar a Francisco I. Madero se inició en la Ciudad de México a partir de este movimiento se dieron enfrentamientos... hubieron enfrentamientos entre leales del gobierno y los que no lo eran... esto causando la muerte de Francisco I Madero.... lo dirigió Manuel Mondragón y liberó aaaa...
100. AOS: Bernardo Reyes y Félix Díaz...
101. D: Ok... Vania la última...
102. AOS (lee sus notas): fue un golpe militar que se dio del 9 al 19 de febrero 1913 fue para derrocar a Madero de la presidencia de México... hubo una serie de conflictos que realizaron... la muerte de Madero y el comandante de ésta fue Mondragón y también Mondragón liberó a Bernardo Reyes y Félix Díaz...
103. D: [...] ok... entonces... seguimos con los movimientos armados... seguimos con los movimientos en contra del gobierno... no había quedado un gobierno estable... a pesar de que este se había levantado... Madero diciendo que él sí iba a ser un gobierno en donde se diera todas las necesidades de todas las personas y de todos los sectores... no estaba cumpliendo con esta situación... ¿de acuerdo?... y por eso se empiezan a dar estos eee... con las familias [...] gobernado... también un golpe de Estado... es considerado un golpe de Estado... porque los mismos de su gabinete... de su grupo empiezan a dar éste ... entonces... mucho ojo con estas situaciones y movimientos que se dan... ¿sale?... por eso es considerado también esta decena trágica... [...]

En el último fragmento de la interacción se muestran las dos participaciones de alumnos que leen sus textos de la decena trágica, así como la conclusión que ofrece la docente a todo el grupo. También se muestra ejemplos de colaboración entre los alumnos para diseñar sus párrafos de la decena trágica. En el turno 99 el alumno realiza la lectura de su párrafo y al final de su turno mientras nombraba a los personajes que participaron en el hecho histórico es interrumpido por otros compañeros en el turno 100 que de forma simultánea mencionan y co-construyen el relato al mencionar a los personajes que no mencionó su compañero en el turno anterior. Lo anterior es un ejemplo de co-construcción entre los alumnos para terminar de definir qué fue la decena trágica. En el turno 101 la docente indica a Vania a leer su párrafo y ella lo lee en el turno 102. Después la docente toma el turno para hacer una explicación o síntesis acerca de la decena trágica y de los contenidos temáticos mencionados en el evento anterior de interacción de la revisión de tarea.

Liz en su conclusión establece relaciones y explicaciones causales entre los hechos de los acontecimientos mencionados lo que podría considerarse como un ejemplo de la dimensión configuracional de la actividad narrativa hecha durante la clase. Para esto Liz hace uso de variados recursos narrativos, como los prefacios narrativos, y paisajes mentales de uno de los personajes, y finaliza su explicación del porqué este evento tiene relación con los movimientos *facciones revolucionarias* que se dieron después del triunfo maderista. También Liz enfatiza lo trágico de la decena porque fue una “traición” o un golpe de Estado al gobierno de Madero, lo que muestra la dimensión configuracional o la intención final de narrar dicho relato.

Reflexiones del análisis narrativo de la estrategia de enseñanza de Liz y de Beto

Los análisis de la narración en las estrategias de enseñanza de Beto y Luz muestran que el trabajo en aulas de la asignatura de Historia de México en secundaria es totalmente colaborativo en la construcción de significados en la clase de historia, lo que implica que los participantes se involucren y aporten en la medida de lo posible al desarrollo del relato.

Este análisis demuestra que es pertinente tener en cuenta que existe una relación relevante entre las frases narrativas y los paisajes mentales en la explicación y la socialización de los hechos históricos. Ya que gracias a estos recursos los docentes pueden desplegar explicaciones causales a los hechos históricos de las frases narrativas. Esto no significa que todas las narraciones en clases de Historia tengan que organizarse como la forma anterior descrita. Sin embargo, arroja luz sobre las maneras en que se estructura la socialización de los contenidos escolares.

Por ejemplo, en el fragmento de interacción de Beto, se explicó cómo el docente asume el rol del narrador principal para conducir el relato del recordatorio. Asimismo, el docente realiza una serie de preguntas explícitas y otras implícitas a los alumnos, para que estos contribuyan durante la elaboración de la narración. Es decir, en estos fragmentos se puede apreciar que las estrategias del docente a la hora de contar la Historia convidan a los alumnos a que contribuyan con lo que sepan y recuerden de los temas ya revisados, de esta manera la clase no se convierte en un monólogo del docente. En el mismo sentido, el docente elabora un relato de los antecedentes del Porfiriato, en el cual, las frases narrativas de los hechos en que participa Benito Juárez influyen en el pensar y sentir de Porfirio Díaz, personaje central del nuevo contenido a trabajar. Interpreto que Beto busca situar en paisajes mentales a los alumnos para entender el por qué del proceder y actuar de Porfirio Díaz. Posiblemente el docente ambienta emociones como un recurso narrativo que permiten dar la

explicación o las consecuencias de los hechos y una manera de relacionar el contenido académico del Porfiriato con los antecedentes. Creo que esto contribuye a formar una “configuración” coherente durante esta clase de repaso.

En el ejemplo de la docente Liz la construcción colaborativa del relato narrativo se hace más compleja por la simultaneidad de turnos involucrados en la interacción. Además, que no solo es la narración del relato de manera oral, sino que lo oral tiene que ser transcrito por los alumnos en un párrafo, siempre y cuando Liz considere que la información es conveniente. Al considerar lo anterior la configuración del relato se hace de manera fragmentada e implica la repetición constante de frases narrativas por parte de los alumnos. Esto también se puede deber a que la docente tiene un rol menos protagónico dentro de la actividad de trabajo. Al ser los alumnos los responsables de compartir la información, la docente se limita a confirmar y enfatizar cuál sería la información más adecuada para que los alumnos lo anoten en sus libretas. Desde la perspectiva de la co-construcción narrativa es evidente que los alumnos colaboran como grupo para lograr captar lo más significativo de la lectura en voz alta, al asumir roles de participación para solicitarle a sus compañeros que repitan la información brindada. Además de que este fragmento es un buen ejemplo acerca de cómo se puede contar y seguir una historia por medio de la lectura y la toma de notas. Es decir, la estrategia de Liz permite mostrar como los alumnos colaboran y configuran un relato por medio de la lectura de sus compañeros para convertirlo en una versión particular acerca de ese hecho histórico.

Reflexiones Finales

Para las reflexiones finales de esta investigación quiero retomar los argumentos centrales de esta tesis acerca las estrategias de enseñanza de dos docentes del nivel educativo secundaria

en la asignatura de Historia de México. Primero, que dichas estrategias son diversas en su presentación, organización y explicación sobre los contenidos de la asignatura Historia de México, debido a que son estrategias situadas y contextualizadas que responden a las circunstancias de las interacciones cara a cara entre los participantes en durante las clases. Asimismo, que la puesta en acción de dichas estrategias por medio de las interacciones entre docente y alumnos producen y colaboran en la construcción de una narración específica y coherente a la situación, acerca de los contenidos de la asignatura. Desde esta postura decidí establecer un debate con algunos postulados de los planes curriculares 2011 y 2017 y algunas líneas de investigación en la enseñanza y didáctica de Historia. Uno de estos postulados es que las estrategias de enseñanza de los docentes en la asignatura en el nivel educativo secundaria se caracterizan por ser memorísticas y anticuadas, además que se concentran únicamente en la repetición de personajes, lugares y fechas. Por tanto, se dice que se muestran alejadas de un enfoque didáctico formativo que promueva la adquisición de competencias y herramientas para promover cierto tipo de aprendizaje, en el caso de la asignatura el pensamiento histórico.

Contrario a estos supuestos en esta tesis presenté una serie de hallazgos que posibilitan proponer una visión comprensiva y reflexiva que permita entender y explicar las razones del proceder de los docentes de la asignatura de Historia en contextos cotidianos de enseñanza en el nivel educativo secundaria.

En el capítulo I presenté que la serie de reformas llevadas a cabo en nivel educativo secundaria durante las últimas tres décadas transformó profundamente el funcionamiento de dicho nivel. Particularmente, el decreto constitucional de obligatoriedad tuvo como consecuencia que el nivel educativo secundaria dejara de ser un requisito para la ocupación laboral y pasó a considerarse como la etapa final de la educación básica, con la función de

vincular a los estudiantes al estudio de la educación media superior. También, al decretarse la obligatoriedad de la secundaria, el estado mexicano se comprometía a dar cobertura de acceso a todos los jóvenes en edad de cursarla —situación que aún no se cumple en su totalidad. A su vez esto propició el surgimiento de nuevas problemáticas y retos para el nivel educativo, por ejemplo, además de garantizar el acceso, se tenía que asegurar la permanencia de los estudiantes en el nivel, y por tanto, atender los altos índices de reprobación y deserción de los alumnos. Estas problemáticas requirieron a su vez cambios en la organización administrativa del nivel y el diseño de planes curriculares con nuevos enfoques de enseñanza.

Los cambios más evidentes para la asignatura de Historia en secundaria fueron: la reorganización curricular y de los contenidos académicos, la definición de objetivos para la enseñanza, un enfoque didáctico *formativo* y el diseño de un perfil de egreso para los alumnos. El análisis comparativo de los programas de estudio 2011 y 2017 de la asignatura de Historia mostró que estos nuevos enfoques de enseñanza estaban inspirados en los resultados de la investigación en la didáctica de la Historia, que proponen una enseñanza fundamentada en la metodología de trabajo del historiador; en conformidad con esto los objetivos del aprendizaje de los alumnos eran el desarrollo de un pensamiento histórico, crítico en el tratamiento de fuentes para formar una conciencia histórica, la comprensión de distintas nociones temporales y fomentar los valores democráticos y humanísticos.

Pero quedarnos únicamente en este nivel de análisis sólo reafirmaría los supuestos de que los docentes en las aulas de la asignatura de Historia practican una enseñanza memorística y no formativa. Por lo que era necesario comprobar o refutar dicho supuesto sobre la enseñanza de Historia en las condiciones reales de las escuelas. De modo que en el capítulo II por medio de la perspectiva etnográfica di cuenta de las condiciones materiales y del contexto de la escuela que influyen directamente en el trabajo de los docentes. Por

ejemplo, las trayectorias y perfiles distintos de docentes de la asignatura de Historia; salones sobrepoblados con una diversidad de alumnos, una pesada carga administrativa de reportes de evaluación y rendición de cuentas; bajos salarios y condiciones laborales adversas para el desarrollo óptimo del trabajo docente, así como pocos recursos didácticos (espacios adecuados, falta de mobiliario) para el despliegue de situaciones de enseñanza innovadoras y significativas. Un factor ineludible es el tiempo requerido para realizar por ejemplo la evaluación de 500 alumnos trimestralmente haciendo un total de 1500 reportes de evaluación o seguimiento puntual del desarrollo de los aprendizajes de cada uno de sus alumnos por ciclo escolar.

Al tomar en cuenta la diversidad de circunstancias y situaciones para el ejercicio del trabajo docente en contextos específicos, pude valorar que en cierta medida estas circunstancias configuran ciertos tipos de estrategias de enseñanza. En el capítulo III me avoque a describir a detalle las estrategias de enseñanza de Beto y Liz. Sin querer ser reiterativo respecto a las estrategias utilizadas por los docentes en sus clases, quiero aprovechar esta reflexión final para debatir las premisas y supuestos de los planes curriculares acerca de las formas de enseñar los docentes en secundaria.

Creo que queda demostrado que las prácticas de enseñanza de los docentes distan de ser prácticas memorísticas y anticuadas. En cambio, estos ejemplos dan cuenta de la variedad de estrategias y herramientas que hacen uso los docentes en sus contextos cotidianos. Muestran que las rutas tomadas para resolver la enseñanza de los contenidos históricos son fruto de un proceso de comunicación complejo e interactivo entre las intenciones didácticas de los docentes y las participaciones de los alumnos, y que las participaciones y aportes de los alumnos son un polo de influencia clave en el desarrollo de las interacciones de

enseñanza, y que sus participaciones pueden cambiar todo el objetivo de la estrategia como la discusión de los contenidos de la asignatura.

También, creo que la puesta en acción de las estrategias de enseñanza de Beto y Liz en sus grupos no hacen mención alguna en los términos a las propuestas de los enfoques didácticos de una historia formativa; sin embargo, existen señales claras de que alguna manera intentan producir situaciones de enseñanza inspiradas en dichos enfoques. Por ejemplo, cuando ambos docentes recurren al uso de distintas fuentes de información además del libro de texto, es una señal de que los docentes reconocen el uso del trabajo con una diversidad de fuentes para la enseñanza de los contenidos históricos. Un ejemplo muy evidente es cómo Beto compara con los alumnos lo que dice la fuente del periódico, con la información del libro y los conocimientos de los alumnos. También Liz al pedir la búsqueda de información en internet sobre la decena trágica muestra la incorporación de tecnologías digitales dentro del trabajo en clase justo como lo recomiendan las orientaciones didácticas.

De modo que este tipo de estudios y análisis etnográficos contribuye a un mejor conocimiento del funcionamiento real de las enseñanzas del nivel educativo en secundaria. Revelan que los docentes y alumnos resuelven su trabajo con los recursos que tienen a la mano, mientras intentan cumplir las altas expectativas planteadas en los planes y currículos. Esto muestra que hay que reconocer que la permanencia de ciertos hábitos *anticuados o memorísticos* de las estrategias de enseñanza a la luz de los planes curriculares corresponde más bien a maneras de hacer de los docentes en las aulas de la asignatura de Historia de la secundaria para resolver las circunstancias ya mencionadas. Por poner un ejemplo, la permanencia de la narración oral de los contenidos del libro de texto y otras fuentes sigue siendo un medio por excelencia de enseñanza de la Historia en el nivel secundaria, a pesar de las innovaciones didácticas introducidas en el diseño de los libros de texto actuales. Por

eso propongo debatir que no es justo valorar o prescribir el trabajo docente desde las premisas de propuestas de innovación didáctica que no consideran las condiciones reales de trabajo. Por eso y muchos otros factores, pienso que los enfoques de enseñanza y las metas de aprendizajes esperados propuestos en los planes curriculares actuales se convierten en objetivos poco realizables.

Sin embargo, esta postura a su vez requiere reconocer qué contenido sí es posible ser enseñado y aprendido. Es decir, dar cuenta de qué propuestas si son apropiadas y transformadas tanto por docentes y estudiantes en el trabajo cotidiano dentro de las escuelas. Me interesó enfocarme en una característica central del pensamiento histórico, afirmado por muchos historiadores, que es su carácter *narrativo*. En el capítulo IV desde un análisis de esta característica presté atención al tratamiento de los contenidos de la asignatura con la intención de conocer qué se dice y cómo se dice de ciertos momentos de la Historia de México en secundaria.

Este análisis mostró que al enseñar la Historia en ambientes educativos el docente promueve un diálogo con los alumnos para constituir una narración de los hechos que se tratan en el momento con relación a las fuentes de información utilizadas en la estrategia de enseñanza. Esta primera característica de la actividad narrativa reafirma una condición básica de la enseñanza y el aprendizaje, su carácter situado e interactivo a raíz del trabajo con las estrategias de enseñanza con los alumnos en las aulas. También da luz sobre otros aspectos que suceden al narrar historias colaborativamente: la implicación de los narradores en la historia, la perspectiva del narrador al relatar los hechos históricos y el uso de recursos narrativos para crear y participar de la actividad narrativa.

El hallazgo de la permanencia de la actividad narrativa (a veces considerada enseñanza memorística y anecdótica de acuerdo con los currículos) en las estrategias de

enseñanza en la asignatura, no solo se debe a que es el medio más práctico para resolver la enseñanza de la Historia en las aulas dadas las condiciones del trabajo docente cotidiano. En otro sentido apunta a reconsiderar la actividad narrativa como parte constitutiva tanto de la Historia, como una práctica de representarnos y pensarnos a nosotros mismos y alejarla de su pretensión de una ciencia que permite conocer o descubrir “la verdad” del pasado (Ricoeur 1999, White 1992). También muestra su posible valor didáctico para la enseñanza disciplina histórica en la búsqueda de mejores habilidades, conocimientos y maneras de ser, como lo señalan también la didáctica de la historia Barton y Levstik (2004) y Seixas (2004). Por ejemplo, un estudio de las narrativas acerca la formación ciudadana y de las competencias podría ser identificada entre los turnos de participación de los alumnos. Por estas razones son pertinentes estudios de análisis de la dimensión narrativa de producciones orales y escritas más profundas y longitudinales acerca de las trayectorias de los alumnos en el desarrollo de dichas competencias y ciudadanía.

Esto me da la oportunidad de comentar que en los diseños curriculares que proponen un enfoque didáctico para promover el pensamiento histórico han apostado por una enseñanza con énfasis en las habilidades o metodología del historiador como respuesta para erradicar prácticas que se consideran anticuadas porque no son formativas sino reproductivas. No obstante, se pasa por alto que la narración es el medio por excelencia para la enseñanza de la Historia. En otras palabras, la historia escolar es aquella que es narrada durante las clases, es la historia de lo escrito en los libros de texto, y la que se estructura con lo enunciado por los sujetos durante sus interacciones de clase; esto es lo que puede ser aprendido y transformado durante los eventos de enseñanza de Historia. Así se abre un espacio de discusión para repensar si la abstracción del pensamiento histórico es el concepto más adecuado para el estudio y la creación de significados históricos en contextos escolares, así

como en el diseño curricular para la formación de una conciencia histórica para una futura ciudadanía desde contextos escolares.

Ahora, este análisis muestra la vigencia de los relatos narrativos como parte constitutiva de la clase de Historia en el nivel educativo secundaria. Por una parte, se muestra que las construcciones colectivas de los relatos de episodios históricos los alumnos juegan un rol relevante, en la organización de la información y aportando detalles relevantes acerca de los eventos. Por otra parte, durante estos eventos interactivos se generan valoraciones acerca de las cuestiones éticas de esos hechos, es decir se pone de relieve que se estudia o practica la Historia de manera crítica dentro de las aulas de clase, ya sea el cuestionar el cómo llegó Díaz al poder o cuestionar cómo actuaron los traidores durante la decena trágica. Asimismo, estos ejemplos ponen de manifiesto que es posible la construcción de significados históricos en las condiciones reales de trabajo docente.

Por eso este trabajo busca tender puentes entre los estudios etnográficos y la investigación en la enseñanza de la historia. Busco contribuir a revalorar la actividad narrativa en la enseñanza de la historia en el nivel educativo secundaria. Así propongo tomar en cuenta que aquello que se conoce erróneamente como “enseñanza memorística y anecdótica”, más bien es una serie de estrategias situadas y complejas que encierran, en sí mismas la posibilidad de cambio y mejora en las prácticas de enseñanza. Si no es posible o necesario cambiar estas prácticas narrativas, tal vez habría que considerar mejorar dichas habilidades narrativas para promover las metas del pensamiento histórico. Lo que apunto es que, si comprendemos mejor las condiciones de trabajo docente en el nivel educativo y al mismo tiempo se toma en cuenta la importancia de la actividad narrativa en los procesos de enseñanza en Historia, tal vez se podrían aceptar y valorar la gran diversidad de aprendizajes

qué sí suceden durante las clases de la asignatura de Historia en contextos educativos actuales.

Por último, me gustaría mencionar de manera muy breve que esta etnografía transformó mi manera de ver y entender los sistemas educativos particularmente el nivel educativo de secundaria. Cambió mi mirada evaluativa por una mirada comprensiva de los procesos y estrategias de enseñanza de Historia. Me permitió vislumbrar la dimensión narrativa como una parte constitutiva del trabajo docente de Historia, así como para tener en cuenta los límites y alcances de una didáctica de competencias o habilidades del pensamiento histórico en contextos escolares. Como docente de secundaria en la asignatura de Historia, este trabajo me dejó la lección de valorar mi práctica diaria desde una postura más equilibrada y optimista, para aceptar la multiplicidad de circunstancias involucradas en mis intenciones de compartir la curiosidad por aprender lo inimaginable.

Referencias

- Candela, A. (1991) Argumentación y conocimiento científico escolar" *Infancia y Aprendizaje* 55, 13-28.
- Dorantes, J. (2019). La educación secundaria y México, su historia, desarrollo y proceso de reforma. *Memoria y olvido Revista de Historia y Humanidades*, 1, 69-95. Recuperado de: https://9fb0eaf0-7a09-4f3d-ad33-f8c7403ce1a7.filesusr.com/ugd/30d193_e6c5a18189954e6394d954c4986f1452.pdf
- Edwards, D. y Mercer, N. 1988. *El conocimiento compartido el desarrollo de la comprensión en el aula*. Paidós, Barcelona, 21-46.
- Erickson, F. (2004). *Talk and Social Theory*. Cambridge, Massachusetts, Polity Press.
- Erickson, F. (1996). Going for the zone: the social and cognitive ecology of teacher–student interaction in classroom conversations En Hicks, D. (ed.), *Discourse learning and schooling* Cambridge University press, UK, 29-62
- Erickson, F. (1982). El discurso en el aula como improvisación: las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social en clase. En L. Ch. Wilkinson (ed.), *Communicating in the Classroom*, Academic Press, Nueva York, 153-181.

- Geertz, C. (1992). La interpretación densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En C. Geertz (autor), *La interpretación de las culturas* (pp. 19-40). Barcelona: Gedisa
- Gómez, C. y Ortuño, J. (2014) Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6, 5-27.
- Gumperz, J. (1988). *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós.
- INEE, (2019). *Panorama educativo de México 2018 indicadores del sistema educativo nacional educación básica y media superior*. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf>
- Jacoby, S. y Ochs, E. (1995). Co-Construction: An Introduction. *Research on Language and Social Interaction* 28 (3) 171-183.
- Mancilla, J. y Beltrán, J. (2013). Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas. *Perfiles Educativos*, 35 (139), 25-39. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185269813718075?via%3Dihub>
- Ochs, E. Narrativa. En Van Dijk, Teun (Comp.) (2001). El discurso como estructura y proceso. *Estudios sobre el discurso 1*. Barcelona, 271-299.
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia*, 84, 163-184.
- Plá, S. (2011). La enseñanza de la historia en México, o la fabricación del 'último mexicano' (1993-2011). *Historiografías*, 4, 47-61. <http://www.unizar.es/historiografias/historiografias/numeros/4/pla.pdf>
- Rico, R, Ávila, M y Yarza, C., Quijano, F. (2014). *Historia II de México*. Ciudad de México: Editorial Santillana.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.
- Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI.
- Rockwell, E. (2005). La investigación etnográfica realizada en el DIE 1980-1995: enfoques teóricos y ejes temáticos. *Documentos DIE México*, DF.
- Rockwell, E. (2016). Antropología de los procesos educativos 1995-2009. *Cuadernos del sur*, 41, 6-30
- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica historia y cultura en los procesos educativos* Paidós, Buenos Aires.

- Sánchez, Cr. (coord.) (2013). *Aplicación de estrategias didácticas en contextos desfavorecidos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a distancia. Recuperado de: https://es.scribd.com/read/426397893/APLICACION-DE-ESTRATEGIAS-DIDACTICAS-EN-CONTEXTOS-DESFAVORECIDOS?fbclid=IwAR2YLI4u9DSyOImaSJSDu_lSCTH_VSC3gPhHm5o-iHowBTSXZMyYKzislio#
- SEP. (2011). *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro educación básica. Secundaria. Historia*. México
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Historia. Educación secundaria plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México
- Weiss, E. (2006). La enseñanza: diálogos entre distintos enfoques. Centro de investigación y de Estudios Avanzados, Departamento de Investigaciones Educativas. México, 15.
- Weiss, E. (2017). Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22 (73), 637-654.
- Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México: al filo de su reforma. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 1 (2), 1-22.

Registro de Clases utilizadas en los ejemplos:

- 1.-Ejemplo I Beto El uso de una el artículo de los Niños Héroes del periódico la Crónica 3° G 6/02/19
- 2.-Ejemplo I Liz El uso de fuentes de información alternativas al libro de texto en clase de Historia de México. 3° A 15/02/19
- 3.-Ejemplo II La interpretación de una imagen acerca de las intervenciones extranjeras 3° G 20/02/19
- 4.-Ejemplo II Liz Interpretación de una imagen del libro de texto 3° E 08/02/19
- 5.-Ejemplo I Narrativa: Antecedentes del Porfiriato 3°F 13/03/19
- 6.-Ejemplo I Liz Narrativa: La decena trágica 3° A 15/02/19