



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL  
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

SEDE SUR  
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**“Nuestro tema es la Revolución Mexicana”:  
La dimensión histórico-cultural de las prácticas de  
enseñar historia escolar cotidiana  
en 5° de primaria pública**

Tesis que presenta

**Rocío Ramírez González**

Para obtener el grado de

**Maestra en Ciencias**

En la especialidad de

**Investigaciones Educativas**

Directora de Tesis

**Dra. Elsie Rockwell Richmond**



*Para mi pequeña y amada familia*

*Miguel,*

*Luis,*

*y Ricardo*

## AGRADECIMIENTOS

*A la Dra. Elsie Rockwell, porque gracias  
a su acompañamiento por el camino  
de la investigación etnográfica,  
logré mirar desde otra perspectiva  
al quehacer que tanto he querido.*

*A la Dra. Ruth Mercado, por sus valiosas  
aportaciones que enriquecieron a mi investigación.*

*Porque su apoyo permitió que esta tesis  
fuera posible ¡Muchas gracias!*

*A los directores de primaria:*

*Elsa Deneb Castillo de la Huerta  
María de las Mercedes Rodríguez Sotelo  
José Raúl Tercero Tercero*

*A los profesores de primaria:*

*Soraida Guardado Arévalo  
Elizabeth Hernández Vera  
Silvia Palacios Balderas  
Hermenegildo Ramírez Campos*

*Agradezco seguir con vida  
en tiempos de pandemia.*

## Resumen

Al referirnos a la enseñanza de la historia a menudo se habla de una enseñanza memorística de fechas, batallas y personajes importantes, y del dictado, la copia y la memorización pasiva de textos. Una fuente de tales aseveraciones han sido los programas oficiales de estudio de Historia, que intentan modificar ese enfoque. Con el propósito de conocer y comprender la enseñanza de la historia en primarias, en este trabajo se investiga como práctica cultural situada e histórica desde una perspectiva etnográfica. Para ello, se observaron las clases de historia de tres docentes de quinto grado de primaria pública en la alcaldía Gustavo A. Madero, Ciudad de México, en un periodo en que coincidieron en trabajar el tema de “La Revolución Mexicana”. Los instrumentos de recolección de datos fueron la observación, el diario de campo, la grabación en audio de las clases y de la comunicación personal que se estableció con los docentes para conocer su perspectiva sobre la enseñanza de la historia y algunos rasgos de sus biografías. Además, se complementó el estudio con una revisión de las lecciones sobre la Revolución Mexicana en cinco sucesivos libros de texto de historia de las pasadas reformas educativas. Las herramientas teórico-conceptuales empleadas para el análisis de los datos fueron: los tres polos que sugiere Chartier (2005), el análisis de textos, las formas y los dispositivos de presentación de los textos y las diversas prácticas culturales de su uso. Se emplearon también los tres planos que propone Rockwell (1999) para el estudio de las culturas escolares: larga duración, continuidad relativa y co-construcción. Los resultados muestran que en las acciones de los profesores observados se encuentran indicios de prácticas pedagógicas y diversos saberes que provienen tanto del pasado como del presente y que ellos integran para responder a las participaciones de los niños y a las condiciones reales de trabajo, incluyendo el tiempo disponible. Así, configuran herramientas culturales y prácticas de enseñar heterogéneas que dan cuenta de la tensión y distancia que existe entre el modelo de enseñanza de la historia escolar planteado por los documentos oficiales y las prácticas de enseñar historia escolar cotidiana.

When referring to instruction in history classes, we often think of rote teaching of important dates, battles and characters, or of the dictation, copying and passive memorization of texts. One source for these assertions has been the history syllabi or materials for grade schools. The purpose of this research is to study and understand the actual teaching of history as a historically situated cultural practice from an ethnographic perspective. To this purpose, history classes given by three fifth grade public primary teachers in Mexico City; were observed. Analysis was based on the classes in which they taught the topic of "The Mexican Revolution". The data was collected through direct observation, fieldnotes, the audio recording of the classes, photographs and the personal communication that was established with the teachers to understand their perspective on the teaching of history and some features of their biographies. Additionally, the study was complemented through a revision of lesson on the Mexican revolution in the official textbooks of five past educational reforms. The theoretical-conceptual tools used for the data analysis were: the three dimensions of reading suggested by Chartier (2005) for the study of the reading textual analysis, forms and dispositions of the texts, and the diverse cultural practices of reading. The three planes proposed by Rockwell (1999) for the study of school cultures: *longue durée*, relative continuity and co-construction were an additional conceptual tool. The results show that in the approaches of the teachers observed there are evidence of diverse pedagogical practices and knowledge from both past and present sources and that they combine to respond to the children's participation and to actual working conditions including the available time. These configure cultural tools and heterogeneous teaching practices which account for the tension and distance that exists between the instructional model of 'school history' assumed or proposed in many official documents and the practice of teaching everyday school history.

## ÍNDICE

**Resumen ..... 5**

**ÍNDICE ..... 7**

**Introducción ..... 10**

**Capítulo I. ¿Por qué estudiar la enseñanza de la historia como práctica cultural? ..... 19**

**1. Antecedentes..... 19**

**2. La importancia de “estar ahí” para comprender: enfoque metodológico .. 25**

**2.1 El trabajo de campo .....27**

**2.2 El proceso de análisis .....30**

**2.3 Trabajo conceptual .....32**

**3. La enseñanza de la historia como práctica histórico cultural: fundamento teórico. .... 33**

**3.1 Cultura.....33**

**3.2 Las prácticas de enseñar como categoría analítica intermedia .....36**

**3.3 La dimensión histórico-cultural de las prácticas de enseñar historia .....38**

**3.4 La historia escolar cotidiana como categoría analítica intermedia .....40**

**3.5 La historia de la lectura .....43**

**Capítulo II. Contexto y condiciones de trabajo de las escuelas primarias en las que se hizo la investigación ..... 45**

**1. La influencia de las reformas curriculares 2011 y 2017 en la enseñanza de la historia en las primarias República de Uruguay, Francisco Goitia y Profr. Francisco de la Maza Cuadra ..... 45**

**2. Condiciones materiales en las que se desarrolló la práctica de enseñar de los profesores Martha, Olga y Pedro..... 54**

**3. Condiciones humanas que influyen en la enseñanza: biografías de las profesoras Martha y Olga y del profesor Pedro ..... 61**

**3.1 La profesora Olga y el grupo 5° A de la Escuela Primaria Francisco Goitia .....62**

**3.2 La profesora Martha y el grupo de 5° B de la Escuela Primaria Profr. Francisco Maza Cuadra.....65**

3.3 El profesor Pedro y el grupo del 5° A de la Escuela Primaria República de Uruguay .....	72
<b>4. Experiencias y saberes docentes en la enseñanza de la historia: profesoras Olga y Martha y profesor Pedro .....</b>	<b>76</b>
4.1 ¡Saquen libro y cuaderno de historia! La clase del profesor Pedro .....	76
4.2 ¿Tienen historia a la mano? La profesora Olga y sus clases .....	81
4.3 ¡Los que van a exponer bajen a cambiarse! La profesora Martha .....	88
<b>5. Las distancias entre lo normativo y las prácticas de enseñar historia escolar cotidiana en primaria pública .....</b>	<b>94</b>

***Capítulo III. Materialidad y textualidad de los Libros de Texto Gratuito de Historia quinto grado .....*** 101

1. El Libro de Texto Gratuito de Historia 5° generación 2014, utilizado en las clases observadas .....	101
2. Cambios en el Libro de Texto Gratuito de Historia: generaciones 1993, 1972, 1960 .....	107

***Capítulo IV. ¿Cómo resuelven la enseñanza de la historia las profesoras Martha y Olga y el profesor Pedro? .....*** 124

1. Formas de leer el libro de texto gratuito de historia quinto grado.....	126
1.1 ¡Vamos a terminar de leer!.....	127
1.2 ¡Saquen libro y cuaderno de historia! .....	132
1.3 Lo van a tener que investigar.....	138
2. Producciones escritas a partir de los actos de leer .....	142
2.1 Comprendo y aplico: Plan de Ayala y la Ley General Agraria.....	143
2.2 Cuadro de biografías: Francisco I. Madero, Francisco Villa, Emiliano Zapata, Carmen Serdán, Venustiano Carranza, Pino Suárez, Pascual Orozco, Victoriano Huerta. ....	147
2.3 Vamos a hacer un organizador gráfico de la Revolución Mexicana: La profesora Olga.....	159
3. Producciones orales que envuelven a la lectura intensiva y extensiva .....	167
3.1 ¿Quién fue Francisco I. Madero?: exposición.....	167

3.2	¿Saben por qué se escribió este corrido?.....	180
4.	Un programa de estudios y tres maneras diferentes de enseñar. Síntesis comparativa.....	186
<b>Capítulo V. Reflexiones finales: La paradoja de una práctica cultural escolarizada..... 197</b>		
1.	La práctica de enseñar historia desde la perspectiva antropológica .....	197
2.	La insistencia de homogeneizar lo heterogéneo y de fragmentar el saber en la primaria .....	201
3.	La historia escolar y la historia escolar cotidiana.....	203
4.	Otras preguntas por resolver .....	208
VI.	<b>Referencias .....</b>	<b>210</b>

## Introducción

*(Habéis asistido a lo cotidiano, a lo que sucede cada día.  
Pero os decimos:  
Aquello que no es raro, encontradlo extraño.  
Lo que es habitual, hadadlo inexplicable.  
Que lo común os asombre.  
Que la regla os parezca un abuso.  
Y allí donde deis con el abuso  
ponedle remedio.*

*Bertolt Brecht<sup>1</sup>*

Para explicar el sentido que cobra la investigación que realicé es importante comentar mi propia trayectoria profesional. Actualmente formo parte del Colegio de Educación Histórica en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) y mi tarea cotidiana consiste en enseñar a los estudiantes del tercer y cuarto semestre, las asignaturas de Educación Histórica en el Aula y Educación Histórica en diversos contextos. Los egresados de esta institución son profesores de primaria que enseñarán historia como parte de su trabajo cotidiano en la primaria.

Hasta antes de esta investigación me había posicionado en una enseñanza centrada en privilegiar el saber pedagógico que como producto de la pedagogía o de la didáctica centrada en la disciplina es un discurso prescriptivo. Los docentes en formación estudiaban en mi clase este discurso para aplicarlo en la práctica; acompañarlos durante ese proceso era la tarea que desempeñaba. Esto me condujo a desarrollar una visión evaluativa sobre la práctica de algunos docentes que observé enseñando historia en la primaria. Esta situación era producto de tomar como referente el “deber hacer” planteado por la didáctica centrada en la disciplina histórica. Así fue como valoré ingenuamente que la enseñanza de la historia en la primaria se caracterizaba por “la reproducción del libro de texto gratuito de historia” y “la enseñanza verbalista”: consideraba que las orientaciones que los profesores de primaria sugerían a los docentes en formación cuando hacían sus prácticas estaban alejadas de la didáctica centrada en la disciplina;

---

<sup>1</sup> Recuperado de Heller, Agnes (1967). *Sociología de la vida cotidiana*. Colección Socialismo y Libertad. Libro 73. Revisado el 15 de octubre 2020. Tomado de: [https://www.academia.edu/33330245/SOCIOLOG%C3%8DA\\_DE\\_LA\\_VIDA\\_COTIDIANA](https://www.academia.edu/33330245/SOCIOLOG%C3%8DA_DE_LA_VIDA_COTIDIANA)

y no comprendía por qué para los docentes en formación éstas eran más significativas que lo estudiado en mis clases.

Me había apropiado de la representación social más difundida y aceptada sobre la enseñanza de la historia. Cuando solemos hablar de ella, una buena parte de personas docentes, niños, padres de familia y diseñadores curriculares consideran que los profesores la enseñan desde una didáctica tradicional, que “maneja un concepto receptivista de aprendizaje, porque se le concibe como la capacidad para retener y repetir información (Pansza, Pérez, & Morán, 2013, p. 162).

En el enfoque de la enseñanza de la historia en los “Aprendizajes clave para la educación integral del 2017” se puede leer lo siguiente “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. 384). Este argumento implica que los diseñadores de este currículo consideran que actualmente sigue presente en las aulas “la enseñanza centrada en la repetición de hechos, lugares y personajes históricos”.

En el Programa de estudios de quinto grado de primaria 2011 dice que el docente debe: “privilegiar el análisis y la comprensión histórica, omitiendo la exposición exclusiva [...], el dictado, la copia de textos y la memorización pasiva” (SEP, 2011a, p. 148). Con este argumento también se asume que el “dictado”, “la copia” y “la memorización pasiva” están en las aulas y son lo opuesto al análisis y la comprensión histórica.

El enfoque de enseñanza de la historia en el Plan de estudios 1993 planteaba: “que sería del todo inconveniente guiarse por una concepción de la enseñanza que privilegia los datos, las fechas y los nombres, como fue habitual hace algunas décadas, con lo que se promueve casi inevitablemente el aprendizaje memorístico” (SEP, 1993, p. 89). Este enfoque se da después de la aplicación de un programa estructurado por áreas de conocimiento en el que la historia se estudió dentro de “Ciencias Sociales”. El argumento del Plan 93 es que las prácticas de memorización de datos, fechas, nombres eran habituales décadas atrás. Al respecto recupero también el “Programa para las Escuelas de Educación Primaria. Dependientes de la Dirección de Educación Primaria y Normal del Distrito Federal” de 1922, en el que se recomendaba como parte de la “enseñanza moderna” que en historia “nada de fechas numerosas y detalles de batallas” (SEP, 1922, p. 129).

Como se puede observar las aseveraciones anteriores han sido recurrentes en el devenir de las reformas educativas y en el devenir del debate sobre la enseñanza de la historia. Estas aseveraciones forman parte del “código disciplinar” de la historia definido como:

Una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza. El código disciplinar de la Historia alberga, pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran, dentro de la cultura, valiosos y legítimos. En cierto sentido, el código disciplinar de la Historia encierra normas y convenciones socioculturales que designan la legitimidad/ilegitimidad del saber escolar. (Cuesta, 1997)

Ahora bien, las sucesivas reformas curriculares justifican en cada ocasión, la necesidad de implementar nuevos enfoques didácticos con el propósito de transformar el código disciplinar que caracteriza a la enseñanza de la historia. Sebastián Plá (2011) asevera que “por lo general, al referirnos a la enseñanza de la historia, el código disciplinar está compuesto por tres fundamentos: lo memorístico, el nacionalismo y el elitismo de los personajes que protagonizan sus narraciones” (p. 141). Al respecto considero que en el momento en que realicé la investigación, las reformas curriculares de 2011 y 2017 representan el intento de romper este código disciplinar.

Así la didáctica actual centrada en la disciplina caracterizada por “la relación entre Historiografía, Pedagogía y Psicología en la conformación de los contenidos curriculares” (Plá, 2011, p. 142) propone nuevas prescripciones para evitar prácticas como la exposición, dictado, copia y memorización de datos para enseñar historia; por ejemplo: en la reforma 2011 se propone que los niños comprendan que los conocimientos históricos no son una verdad absoluta y única, para ello necesitan comparar diversas fuentes que les permitan identificar los diferentes puntos de vista sobre un mismo acontecimiento, lo que debe significar que estudien una “historia total” que considere la relación entre economía, política, sociedad y cultura en donde los protagonistas van desde la gente del pueblo hasta los grandes personajes. (SEP; 2011, p. 145)

Es así como en el devenir de las reformas para la enseñanza de la historia se proponen nuevos enfoques y a través de este tipo de discursos, que provienen de la

didáctica específica de la disciplina, se cree que se modificarán las prácticas pedagógicas antes mencionadas. Ahora soy consciente de que me había apropiado de las aseveraciones que justificaron y justifican las reformas mencionadas, pero lo cierto es que no me había dado la oportunidad de conocer cuáles son las prácticas usuales y diversas en las aulas, ni cómo son esas prácticas para enseñar historia, ni por qué están en las aulas.

En este orden de ideas, los debates académicos sobre la didáctica de la historia son muy interesantes y versan sobre cómo cambiar ciertas prácticas, pero desafortunadamente no he visto que se pregunten sobre los problemas que implica la vida cotidiana en la escuela y en el aula. Considero que si se conocieran las condiciones reales no se plantearían discursos pedagógicos que en su afán de ser progresistas se alejan de las condiciones cotidianas de trabajo de los profesores. Entonces en este punto resultaron insuficientes para mí los discursos planteados desde la didáctica centrada en la disciplina y los planteados en los diseños curriculares, porque no me permitían comprender lo que observaba en las prácticas de los docentes en formación y en las aulas de primaria cuando algunos profesores enseñaban historia.

Por ello, la tarea que planteé para esta investigación fue comprender la práctica docente del profesor de primaria cuando enseña historia intentando eliminar la mirada evaluativa que solía tener. Esta tarea fue importante para mí porque considero que me permitió, por un lado, complementar mi propio quehacer docente; y por el otro, aproximarme a la tarea de la investigación educativa desde la perspectiva etnográfica.

Así fue como decidí que la pregunta de investigación sería: ¿Cómo enseñan tres profesores de primaria pública de la Ciudad de México el tema de la Revolución Mexicana a niños de quinto grado?

A partir de esta pregunta investigué con otra mirada lo que para mí era tan familiar porque como ya he comentado, la respuesta que tenía a esta pregunta antes de la investigación no me permitía comprender lo que sucedía en la enseñanza de la historia en las aulas de primaria que había observado.

Así fue como miré la enseñanza de la historia desde una perspectiva histórico-cultural y en consecuencia el primer objetivo de la investigación fue: a) Comprender desde esta perspectiva la práctica docente de profesores de primaria cuando enseñaron la Revolución Mexicana.

Para ello fue necesario preguntarme el porqué de las formas de expresar o representar los contenidos históricos del programa. En este sentido el segundo objetivo

de la investigación fue: b) Explorar el significado que tenía para los sujetos (profesor y/o alumnos) determinadas formas de expresar o representar la Revolución Mexicana.

Para superar la valoración ingenua que tenía sobre la enseñanza de la historia, al pensar que los profesores sólo reproducían el libro o que su enseñanza era verbalista, fue necesario reconocer e identificar qué saberes pedagógicos y disciplinares aportaban con su enseñanza. Así el tercer objetivo fue: c) Identificar el saber que aportó cada uno de los profesores a la enseñanza de la Revolución Mexicana a partir de los recursos discursivos que emplearon.

La tarea de identificar los saberes que aportaban implicó también preguntarme sobre cuáles serían las fuentes de esos saberes. Así consideré que los saberes eran producto de diferentes fuentes, tanto del presente como del pasado, por lo que el cuarto objetivo fue: d) Historizar la enseñanza de los profesores relacionando los recursos discursivos que emplearon con los saberes aportados por diferentes fuentes históricas o actuales provenientes, ya sea de las sucesivas reformas curriculares, libros de texto, medios de comunicación o tradición oral.

Para dar cuenta del proceso de investigación, la tesis se organizó en cinco capítulos. El capítulo I intitulado: “¿Por qué investigar a la enseñanza de la historia como práctica cultural?” se dividió en dos subtemas. En el primero intitulado: “La importancia de estar ahí para comprender: enfoque metodológico”, expliqué el diseño metodológico planteado para realizar la investigación y cómo la perspectiva etnográfica sirvió de vehículo para la integración paulatina del corpus de investigación. Además, se describe el procedimiento metodológico desarrollado durante la “trayectoria real” de la investigación, porque éste determinó el fundamento teórico que sirvió como herramienta teórico-conceptual para interpretar los datos empíricos.

Por ello, el segundo subtema se intituló: “La práctica de enseñar historia como práctica cultural: fundamento teórico”. Dentro de este subtema se desarrollan los referentes teóricos que permitieron interpretar el referente empírico desde una perspectiva histórico-cultural, para ello se argumentó teóricamente la diferencia conceptual entre definir la enseñanza de la historia como “práctica docente” frente al concepto de “práctica de enseñar”. Se estableció la diferencia entre estos conceptos revisando las aportaciones conceptuales de Cecilia Fierro, Bertha Fourtoul y Lesvia Rosas (2010), Antoni Zabala (2006), Martha Vergara (2016), William H. Sewell (2005), Elsie Rockwell (2008), además de las aportaciones teóricas de Rockwell y Ruth Mercado (2003) sobre “saber docente”.

Establecer la diferencia entre estos conceptos resultó insuficiente para analizar los datos empíricos, porque “la práctica de enseñar historia” implica un conocimiento disciplinar específico. Fue entonces necesario recuperar la aportación teórica de Mario Carretero (2007) sobre historia escolar, al confrontarla con los referentes empíricos resultó insuficiente para entender la historia que enseñaron los profesores observados. En este sentido se hizo necesario recuperar el concepto de vida cotidiana de Ágnes Heller (1967) y el de “maneras de hacer” de Michel de Certeau (2010) con el propósito de conceptualizar el concepto que construí para la tesis de “historia escolar cotidiana”.

Para historizar “la práctica de enseñar historia” se recuperaron los conceptos de larga duración, continuidad relativa y co-construcción propuestos por Rockwell (2000) para estudiar la cultura escolar. Estos conceptos permitieron identificar en las clases prácticas pedagógicas provenientes de otros tiempos históricos, así como incluso ciertos cambios en los contenidos de historia escolar.

El análisis de los datos empíricos también determinó la necesidad de utilizar las aportaciones de Roger Chartier (2005) sobre la historia de la lectura. Este referente teórico complementó las herramientas teórico-conceptuales que permitieron comprender las formas de enseñar historia de cada uno de los profesores estudiados.

El capítulo II fue intitulado: “Contexto y condiciones de trabajo de las escuelas primarias en las que se hizo la investigación”; su propósito fue contextualizar la investigación al mismo tiempo que se problematizó la enseñanza de la historia en la primaria. Para lograr este propósito el capítulo se dividió en cinco subtemas. En el primero intitulado: “La influencia de las reformas curriculares 2011 y 2017 en la enseñanza de la historia en las primarias República de Uruguay, Francisco Goitia y Profr. Francisco de la Maza Cuadra”, contextualicé el quehacer de los profesores observados dentro de las condiciones de trabajo determinadas por la aplicación simultánea de estas reformas y expliqué los ajustes que realizaron durante el ciclo escolar 2018-2019.

En el subtema dos intitulado: “Condiciones materiales en las que se desarrolló la práctica de enseñar de los profesores Martha, Olga y Pedro”, describí las características y recursos materiales con los que contaron los profesores durante sus clases de historia.

En el subtema tres intitulado: “Condiciones humanas que influyen en la práctica de enseñar: biografías de las profesoras Martha y Olga y del profesor Pedro”, presento los datos que permiten una aproximación a la trayectoria de vida de cada uno de ellos porque conocer esta información me permitió comprender algunas de sus prácticas de enseñar, además de comprenderlos más allá de su trabajo docente.

En el subtema cuatro intitulado: “Experiencias y saberes docentes en la práctica de enseñar historia: profesora Olga y Martha y profesor Pedro”, desarrollé una descripción de las clases que son motivo de análisis en el capítulo siguiente con la finalidad de que el lector tenga una mirada general sobre cómo enseñaron el tema de la “Revolución Mexicana” los profesores observados.

El subtema cinco intitulado: “Las distancias entre lo normativo y las prácticas de enseñar historia en primaria” contiene el cierre del capítulo. En este subtema reflexioné sobre cuáles son los problemas que generan las distancias y por qué se mantienen en los márgenes de lo normativo.

La herramienta cultural empleada por los tres profesores fue el Libro de Texto Gratuito de Historia 5° (LTGH5°) generación 2014 y considerando dos, de los tres polos que sugiere Chartier (2005) para hacer posible la historia de la lectura: el análisis de textos y las formas y dispositivos de presentación de los textos, se incluyó el capítulo III intitulado: “Materialidad y textualidad del Libro de texto gratuito de historia quinto grado generación 2014”. Éste se dividió en dos partes; en la primera intitulada: “El Libro de Texto Gratuito de Historia 5° generación 2014”, se presenta una aproximación a la textualidad y materialidad del libro de texto gratuito de historia quinto grado (LTGH5°) generación 2014 utilizado por los docentes durante el ciclo escolar 2018-2019; en la segunda parte intitulada: “Cambios en el Libro de Texto Gratuito de Historia: generaciones 1993, 1972, 1960” se incluye un análisis retrospectivo del libro de texto gratuito de historia de las generaciones 1993, 1972 y 1960 con el propósito de identificar los cambios en la textualidad y la influencia de estos cambios en las prácticas de enseñar observadas.

En el capítulo IV intitulado: “¿Cómo resuelven la enseñanza de la historia las profesoras Martha y Olga y el profesor Pedro?”, seleccioné nueve fragmentos de las clases de los profesores para el análisis, el cual se realizó utilizando las herramientas teórico-conceptuales establecidas en el capítulo segundo. A través de este ejercicio académico comprendí desde una perspectiva histórico-cultural, la selección e integración de actividades que cada docente utilizó para enseñar el tema de la Revolución Mexicana.

A partir del análisis de las clases de los tres profesores observados identifiqué que el común denominador que había en sus prácticas de enseñar historia fue el uso del libro de texto gratuito de historia, sin embargo, se utilizó de maneras muy distintas en cada caso. La principal actividad que los profesores Olga y Pedro realizaron con este

recurso fue la “lectura intensiva”. En la práctica de enseñar historia de la profesora Martha apareció también una forma de leer el libro de texto gratuito, pero acompañada de otras actividades que implicaron la “lectura extensiva” de textos digitalizados.

Considerando el tercer polo que sugiere Chartier (2005) para hacer posible la historia de la lectura: las diversas prácticas culturales de su uso; los tres planos que propone Rockwell (1999) para el estudio de las culturas escolares; y el “saber docente” de Mercado (2002) se dividió el capítulo en cuatro subtemas. En el primero intitulado: “Formas de leer el libro de texto gratuito de historia quinto grado”, se analizan las formas de lectura que pude observar en las clases de los tres profesores. La lectura intensiva fue a partir de un fragmento de la clase de la profesora Olga y uno de la clase del profesor Pedro, ambos fragmentos muestran cómo la lectura en voz alta del LTGH5° es una de las actividades que realizaron en su práctica de enseñar historia. La lectura extensiva se analizó a partir de un fragmento de la clase de la profesora Martha en el que se aprecian las formas de leer textos que los alumnos seleccionaron de medios electrónicos.

El segundo subtema intitulado: “Producciones escritas a partir de los actos de leer” está dividido tres partes; en la primera analicé una producción escrita que dependía de las actividades del LTGH5°, ilustré cómo se apropió la profesora Olga de la actividad “Comprendo y Aplico”; y en la segunda y tercera, analicé las actividades independientes de éste, pero que surgen a partir de la lectura intensiva y extensiva. Así analicé la actividad del “cuadro” elaborado en la clase de la profesora Martha y después analicé la actividad del “organizador gráfico” elaborado en la clase de la profesora Olga.

En el tercer subtema intitulado: “Producciones orales que envuelven a la lectura intensiva y extensiva”, analicé las producciones orales que envolvieron los modos de leer el LTGH5°. Para el análisis en este apartado seleccioné dos fragmentos de la profesora Martha que ilustran cómo organizó y acompañó a los niños en lo que ella nombró “exposición”; del profesor Pedro seleccioné un fragmento que ilustra la actividad que se desprendió de la lectura de “Un dato interesante” del LTGH5°.

El cuarto subtema intitulado: “Un programa de estudios y tres maneras diferentes de enseñar. Síntesis comparativa” es el cierre del capítulo en el que realicé una síntesis comparativa de las formas que adoptaron las prácticas de enseñar historia de los profesores observados. Explico como resultado del análisis, la configuración compleja que adoptaron cada una de las prácticas de enseñar de los profesores Olga, Martha y Pedro.

Los hallazgos y reflexiones que fui planteando a lo largo de los capítulos II, III y IV me permitieron redactar las conclusiones de la investigación, las cuales se pueden leer en el capítulo V intitulado “Reflexiones finales: La paradoja de una práctica cultural escolarizada”. Decidí llamarlo así porque trato de mostrar que desde el discurso oficial se plantea; por un lado, un ideal de enseñanza de la historia; y por el otro, condiciones de gestión escolar que lo bloquean. Sin embargo, a pesar de esta situación los profesores resuelven la enseñanza de la historia, como dará cuenta la investigación.

El capítulo está organizado en cuatro subtemas: en el primero, se abordan las reflexiones que construí a través de mirar las prácticas de enseñar historia desde una perspectiva antropológica; en el segundo se reflexiona sobre el contexto histórico en el que se desenvuelven esas prácticas y las exigencias institucionales para homogenizar lo heterogéneo y fragmentar el saber en la primaria; en el tercero, se abordan las reflexiones que marcan la diferencia entre la historia escolar y la historia escolar cotidiana; en el cuarto, se incluyen algunas preguntas que surgieron a partir de la investigación.

De manera general las reflexiones giran en torno a la explicación de que la investigación de la práctica de enseñar historia como práctica cultural situada e histórica permite identificar varias situaciones: a) la distancia que existe con el modelo de enseñanza de la historia planteado en los documentos oficiales; b) la tensión entre el uso del texto único o de varios textos por el poco tiempo que se le otorga en la primaria a la historia para su enseñanza; y c) los cambios que ha sufrido.

Situaciones que se desprenden cuando se comprende que las prácticas de enseñar historia de los profesores observados objetivan un tejido complejo integrado a partir de la apropiación que ellos han tenido de saberes que provienen de diversas fuentes, tanto del presente como del pasado, lo que les da un carácter heterogéneo.

## Capítulo I. ¿Por qué estudiar la enseñanza de la historia como práctica cultural?

### 1. Antecedentes

A la luz de mis intereses como investigadora inicié la revisión de aquellas investigaciones que me permitieran valorar el estado de la cuestión sobre la enseñanza de la historia. Encontré el libro coordinado por Sebastián Plá y Joan Pagés intitulado: “La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina”. Este texto presenta un estado de la cuestión que recupera las investigaciones con respecto a la enseñanza de la historia en países como Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, México, Nicaragua, Perú y Portugal.

Los capítulos del libro corresponden a los países mencionados y fueron desarrollados por investigadores originarios de cada uno de ellos. En el caso de México, Plá y Paulina Latapí (2014) retomaron en el capítulo VII intitulado: “La construcción de un campo de investigación: La enseñanza de la historia en México”, el estado del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) elaborado por Eva Taboada (2003) y un estudio elaborado por Latapí (2012). A partir del análisis de 234 trabajos de investigación relativos al campo exponen “tres grandes corrientes y sus categorías analíticas: el academicismo historiográfico, el constructivismo cognitivo y la mirada sociocultural” (Plá & Latapí, 2014, p. 200). También identifican “momentos relevantes en la conformación del campo de investigación relativo a la enseñanza de la historia que perfilan su configuración en nuestro país” (p. 194). Las conclusiones a las que llegaron y que resultan importantes para este trabajo son: que es un campo de investigación dinámico pero que los trabajos se han desarrollado de manera aislada y que las licenciaturas son las principales proveedoras de trabajos.

La corriente sociocultural plateada por Plá y Latapí (2014) como “mirada sociocultural” es el antecedente directo de mi investigación. Con respecto a este campo de investigación encontré que Victoria Lerner (2002) señaló:

Que actualmente no se puede hacer un diagnóstico cabal de la enseñanza de la historia en México, en el nivel básico, porque faltan estudios parciales sobre los diferentes aspectos que la integran: perfiles de profesores y alumnos, investigaciones etnográficas sobre lo que sucede en las aulas de primaria y secundaria en su enseñanza, análisis sobre las características y defectos de los planes y programas y de los materiales didácticos existentes. (p. 195)

Considero que Lerner (2002) señaló uno de los principales problemas de la enseñanza de la historia en la primaria, porque en las últimas dos reformas curriculares (2011 y 2018), no se presentó un “diagnóstico cabal” sobre ésta en el que se argumentara el porqué de los enfoques pedagógicos planteados, reafirmando la aseveración de que: “sí algo aparece como constante en la historia educativa es la pretensión de realizar un “borrón y cuenta nueva” con cada reforma, dada la “amnesia histórica” (Viñao Frago, 2001) que caracteriza a las sucesivas administraciones” (Rockwell, 2018, p. 51).

Además, Lerner (2002) consideró que faltaba en ese año investigación etnográfica dirigida a conocer lo que sucede en las aulas de primaria con respecto a la enseñanza de la historia. Años después, Plá y Latapí (2014) al analizar las investigaciones de corte etnográfico concluyeron que:

Hasta la fecha, los estudios de corte sociocultural son pocos, pero han abierto la posibilidad de preguntarse sobre los problemas de la enseñanza de la historia de una manera, podríamos decir, menos historiográfica o academicista y psicologicista, para entrar en los procesos culturales de construcción de significados sobre el pasado dentro de la escuela. (Plá & Latapí, 2014, p. 203)

En este sentido se puede observar que Lerner (2002), Plá y Latapí (2014) coinciden en argumentar que hace falta estudiar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia dentro del aula desde la perspectiva sociocultural. Esta afirmación me parecía pertinente, porque padecía lo que ya advertía Norbert Elias (1990) que “los especialistas científicos todavía encuentran difícil pensar más allá de los límites de su propia parroquia” (p. 155). No por ser especialista científica, pero sí porque desconocía las aportaciones de la investigación antropológica y los avances que se habían hecho al campo de conocimiento sobre “cultura escolar”. Estos trabajos han abonado a la comprensión de las prácticas docentes en la escuela primaria, incluida la enseñanza de la historia; por ejemplo: los trabajos de Rockwell (2008), Mercado (2002), Justa Ezpeleta (1992), Antonia Candela (2001), Taboada (2005), Viñao, Antonio (2001), han aportado una mirada comprensiva sobre la cultura escolar que incluye el trabajo de enseñar en la primaria.

Específicamente sobre la enseñanza de la historia puedo mencionar la investigación de Mercado (2002) en la que documentó una clase de historia que puso de manifiesto cómo el profesor Morgan enseñó el tema de Egipto a los niños de su grupo.

A partir del análisis de esta clase concluyó lo siguiente: “La descripción anterior muestra que las acciones y saberes del maestro [Morgan en un grupo de quinto grado] tienen un carácter dialógico en donde interactúan sus experiencias fuera del aula con su interés por involucrar a los niños en las tareas que les propone” (p.54).

A partir de estas investigaciones me di a la tarea de buscar otras de corte etnográfico sobre la enseñanza de la historia en la primaria para identificar cómo se había estudiado desde esta perspectiva de investigación. Como producto de esta búsqueda identifiqué tres trabajos que he seleccionado porque me aportaron elementos para la elaboración de mi diseño de investigación. El primero es de Áurea E. Valadez (2006) intitulado: “Historia e identidad nacional. Su enseñanza en alumnos de cuarto grado de primaria”. Me sorprendió encontrar este texto porque tiene coincidencias con mi investigación ya que la autora realizó la investigación en cuarto grado de primaria y observó las clases de historia de tres profesoras.

Valadez (2006) comentó lo siguiente sobre el eje articulador de su trabajo:

Muy pocos trabajos se han realizado con el objeto de conocer las concepciones que los alumnos construyen sobre los procesos históricos, y acerca de si estas concepciones corresponden con el significado de la identidad nacional. Además, mi trabajo pretende relacionar las vivencias que los docentes tuvieron cuando aprendieron historia en la escuela -primaria, secundaria o normal-, su formación a partir de cómo sus maestros les enseñaban la asignatura, la manera en que ahora ellos la imparten a sus alumnos y los significados que sus propios alumnos le dan a las concepciones que construyen acerca de la historia. (Valadez, 2006, p. 13)

Como se puede observar, integró la enseñanza con el aprendizaje en un solo objeto de estudio. Este planteamiento me permitió reflexionar sobre la pertinencia de delimitar mi investigación considerando la enseñanza o el aprendizaje como eje articulador. La autora consideró que “el método etnográfico es el más pertinente” como fundamento metodológico y argumentó los porqués de esta situación; explicó cómo documentó las clases de las profesoras y cómo analizó los datos.

Así el texto de Valadez (2006) coincide con el marco metodológico por el que he optado. Los planteamientos metodológicos que realizó la autora me permitieron identificar que en mi caso no emplearé la noción de método etnográfico sino perspectiva etnográfica. Al leer esta investigación pensé que representaba un avance considerable sobre lo que quería investigar porque describió las clases de las tres profesoras de cuarto año en los años 1998, 1999 y 2000 y éstas representan para mí un recurso

histórico de las prácticas de esos años con respecto a las que he documentado durante el ciclo escolar 2018-2019.

El siguiente artículo intitulado: “Prácticas pedagógicas y competencias ciudadanas: el caso del docente de Historia en Chile”, fue publicado por Carlos Muñoz Labraña y Rosendo Martínez Rodríguez en 2015. Es una investigación financiada por el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE). Los autores analizaron “algunas de las estructuras comunicativas presentes en la intervención didáctica del docente de Historia, Geografía y Ciencias Sociales” (Muñoz & Martínez, 2015, p.1). Realizaron su estudio en grupos de quinto a octavo año en la ciudad de Concepción (Chile). A pesar de que en el resumen se mencionan a la Geografía y las Ciencias Sociales, en el título y en los resultados se habla específicamente de la asignatura de Historia.

Los investigadores partieron de la siguiente hipótesis:

Las dinámicas de comunicación lingüística presentes en las clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (entendidas éstas como el conjunto de signos y significados del habla y su pragmática que, en el contexto del aula, ponen algo en común), condicionan (limitan o potencian) el desarrollo de determinadas competencias y habilidades ciudadanas básicas, tales como: la participación, la argumentación, la autonomía personal, y la reflexión crítica. (Muñoz & Martínez, 2015, p. 2)

Llamó mi atención que en la siguiente línea mencionaron que esta hipótesis se fundamentó en el apartado del marco teórico; pareciera que emerge de dicho apartado como resultado de los referentes teóricos sobre comunicación y competencias ciudadanas. Esta aseveración me generó duda porque en una investigación cualitativa, como mencionan Roberto Hernández, Carlos Fernández y Pilar Baptista (2014), en raras ocasiones se establecen antes de ingresar al campo y recolectar datos, sino que se van generando como hipótesis de trabajo o éstas pueden ser incluso parte de los resultados del estudio (p. 365). Parece que los investigadores buscaron verificar en la observación de la práctica las nociones teóricas construidas a partir de los referentes teóricos sobre comunicación y competencias ciudadanas. Esta situación me permitió reflexionar que debía ser precavida sobre los supuestos con los que llegaría a observar en las aulas porque como parte de la tarea metodológica debía describir la enseñanza de la historia evitando aferrarme a categorías de observación predeterminadas desde el inicio.

Regresando a la investigación de Muñoz y Martínez (2015), ésta fue cualitativa a partir de trabajo etnográfico. La muestra fue de tipo intencional y estuvo constituida por doce escuelas básicas de distinta dependencia administrativa; cuatro particulares, cuatro subvencionadas y cuatro municipales. En cada establecimiento se consideró un curso de quinto a octavo años de educación básica; la elección del curso fue dejada al azar. Los instrumentos de recolección de datos fueron: registros de clase por medio de diarios de aula y grabaciones en formato de audio que fueron transcritas.

La tarea interpretativa del investigador se dio desde la planificación, durante el trabajo de campo y con el análisis intensivo final, por ello:

La propia transcripción supone un momento importante de la investigación, decidiéndose, dado el carácter más psicológico y sociológico que lingüístico de las preguntas de investigación, el realizar una transcripción precisa que no llegara a exagerar estándares de exactitud como pequeñas pausas, silencios y tonalidades. (Muñoz & Martínez, 2015, p. 8)

Esta aseveración me permitió reflexionar sobre qué tanto las “pequeñas pausas”, “silencios” y “tonalidades” en las transcripciones, me permitirían transitar en las idas y vueltas entre deducción e inducción durante el proceso de análisis de los datos.

Sobre los resultados de la investigación los autores consideraron que las relaciones de comunicación que denominaron “verticales” tienen mayor peso en las aulas. Así las relaciones de comunicación verticales son: pregunta cerrada-respuesta-evaluación, pregunta abierta-respuesta-evaluación o debate, el discurso magistral, instrucciones y órdenes, dinámicas frustradas y turnos de intervención. Comentan que son las más presentes en las aulas y fácilmente detectables y analizables.

En los ejemplos que presentaron en el apartado de resultados describieron lo que el profesor preguntó y lo que el alumno respondió, pero no realizaron interpretaciones sobre por qué el profesor dijo ciertas aseveraciones o preguntó determinados contenidos. Estos resultados me hicieron preguntarme si sólo las situaciones de comunicación determinan la enseñanza de la historia.

El tercer trabajo que me pareció pertinente recuperar es el texto de María Paula González (2017) intitulado: “La Historia Enseñada: una mirada a los cambios en las permanencias”. Este artículo me permitió una serie de reflexiones, a pesar de que es

una investigación contextualizada en el nivel secundario en Argentina. A continuación, expondré dichas reflexiones.

González (2017) comentó que, en el caso de la enseñanza de la historia, la investigación educativa ha analizado más los diseños curriculares y libros escolares que las prácticas de enseñanza. Mencionó además “la escasez de recursos para sostener trabajos de campo de cariz etnográfico” (párrafo 7) y agregó que “no solo es un problema de recursos y fuentes: incluso algunos estudios que toman evidencias escolares juzgan saberes y prácticas desde las disposiciones oficiales y las sugerencias pedagógicas” (párrafo 8). Por ello, propuso “una interpretación de la enseñanza de la historia como práctica cultural, y a las actividades áulicas como parte de una disciplina que es producto de la cultura escolar” (párrafo 3). También aclaró que “se planteará la necesidad de conocer (y reconocer) los haceres cotidianos en la enseñanza de la historia para fortalecer la formación docente” (párrafo 4). La investigadora con respecto a la metodología de investigación mencionó lo siguiente:

La perspectiva teórica hasta aquí sintetizada es la que se ha utilizado para este acercamiento a la historia enseñada que se expondrá [...]Desde el punto de vista empírico, se han utilizado un conjunto de carpetas de alumnos de secundaria y una serie de observaciones de clases realizadas en escuelas medias públicas y privadas de la Provincia de Buenos Aires. (González, 2017, párrafo 15)

A partir de su investigación planteó que las exposiciones, cuestionarios y síntesis “muestran la persistencia de las rutinas inherentes al “código disciplinar” de la historia escolar” (párrafo 2), y que su “trabajo se propone exponer que esas actividades recurrentes, si bien muestran tradiciones y permanencias, también manifiestan variaciones por las formas que adoptan, los contenidos que vehiculizan, la materialidad en que se basan, las representaciones que evidencian, y los sentidos a los que se asocian” (párrafo 2).

Cuando el texto llegó a mis manos me di cuenta de que me permitía identificar varias áreas de oportunidad. Primero me permitió reflexionar que historizar la práctica docente, en este caso de la enseñanza de la disciplina histórica en primaria, es una tarea ardua; segundo, es importante definir claramente la metodología de la investigación; tercero, valorar la importancia de recuperar el contenido histórico enseñado, y no sólo los métodos usados, porque en los últimos dos trabajos hasta ahora analizados esa ha sido una ausencia. Si bien Valadez (2006) describe los contenidos y los vincula con la

identidad nacional y trata de hablar de lo que califica como “la naturaleza de la historia”, es decir los problemas epistémicos de la historia, considero que ésta es una arista factible de abordar.

Conocer estos trabajos me permitió visualizar las posibilidades del proyecto que me propuse realizar al profundizar en la práctica cultural de enseñar el tema de la Revolución Mexicana en quinto grado de primaria en la Ciudad de México. Es necesario mencionar que no se consideraron aquellos trabajos en los que la enseñanza de la historia es vista como objeto de investigación pedagógica ya que el propósito de mi investigación no es generar una propuesta para enseñar historia. La revisión realizada me permitió identificar los diferentes objetos de estudio que se pueden construir en torno al campo de conocimiento de la enseñanza de la historia en la primaria y el nivel de complejidad que pueden alcanzar.

## **2. La importancia de “estar ahí” para comprender: enfoque metodológico**

Hasta antes de la investigación utilizaba el saber pedagógico para mirar la enseñanza de la historia; en este sentido la perspectiva etnográfica resultó pertinente para estudiarla, ya que me permitió cambiar la mirada para comprender este proceso. En este estudio me alejé de la didáctica para comprender la enseñanza de la historia y me adentré en el campo de la etnografía. Considerando que:

La transformación más importante que logra la etnografía ocurre en quienes la practicamos. La experiencia de campo y el trabajo analítico deben cambiar la conciencia del investigador y modificar su manera de mirar los procesos educativos y sociales. Por ello, la contribución que la etnografía puede hacer a la práctica educativa se encuentra en la perspectiva desde la cual se interpreta lo que ocurre en las escuelas, en las maneras de comprender la transformación. Sobre todo, puede mostrar la complejidad de procesos en los que intervienen múltiples actores con intenciones y tradiciones diversas. (Rockwell, 2009, p. 30)

Ahora bien, la etnografía es una rama de la antropología, en este sentido el campo de conocimiento en el que circunscribí la investigación corresponde a la Antropología histórica propuesta por Rockwell (2009), la cual sostiene “que la investigación etnográfica es relevante para la educación en la medida en se adopte una perspectiva antropológica que recupere la dimensión histórica” (p.38). Este detalle es importante por la dimensión histórica que integré a la investigación. Así fue como diseñé

el proyecto de investigación desde la perspectiva etnográfica que considera la dimensión histórica de la enseñanza y que va más allá de la selección de ciertas técnicas o herramientas etnográficas.

Por ello, fue necesaria la inmersión en el salón de clases con el propósito de obtener registros de los momentos y maneras de incorporar la asignatura de Historia en la compleja dinámica cotidiana de la primaria. No se pretendió evaluar, juzgar o comprobar la aplicación del currículo, sino comprender las acciones que los profesores realizaron y el significado que tenían para ellos dichas acciones. Rockwell (2008) menciona que:

La investigación etnográfica ha resaltado la gran diversidad de contenidos y formas que asumen estos procesos humanos universales. Ha constatado que las dinámicas históricas de la cultura en espacios educativos, como en otros dominios [...] están sujetas a juegos y tramas de poder – legitimación, dominación, resistencia, coerción – e involucran tanto continuidades como rupturas a lo largo del tiempo [...] No obstante, si bien muchos trabajos han abordado las relaciones entre la experiencia escolar y el entorno social, existe cierta tendencia a dejar el estudio de la interacción entre maestros y alumnos a otras disciplinas, como la didáctica y la psicología educativa y, sobre todo, el análisis del discurso. Estas disciplinas recurren de manera creciente a conceptos socio-culturales; sin embargo, suelen tratar lo cultural como atributo del contexto, de los contenidos o de los educandos, pero rara vez como una dimensión inherente a las prácticas educativas mismas. (p. 275)

A la luz de esta reflexión la perspectiva etnográfica me permitió comprender las prácticas culturales que dan cuerpo a la enseñanza de la Historia de México de tres profesores de quinto de primaria en la alcaldía Gustavo A. Madero en la Ciudad de México, bajo la consideración de que éstas se han ido conformando a partir de su propio devenir histórico.

En este sentido consideré la ruta metodológica desarrollada por Rockwell (2009) quien explicita “algunas formas de hacer análisis etnográfico, sin idealizar un método” (p. 67), pero estableciendo claramente los elementos constitutivos de esta perspectiva. Así establece que el trabajo etnográfico está integrado por tres acciones: el trabajo de campo, el proceso de análisis y el trabajo conceptual, pero que éstas no son fases que deban necesariamente concluir para seguir el proceso ya que el investigador regresa a los procedimientos las veces que sea necesario para poder ir construyendo su descripción narrativa, considerada como producto del mismo proceso etnográfico.

Rockwell (2009) describe a este trabajo como proceso real en el que “se intercalan periodos de campo con periodos de análisis y elaboración conceptual” (p. 67).

A continuación, describo el trabajo metodológico desarrollado durante el proceso de investigación; utilizó como referente las tres acciones que implican el proceso, sin la intención de presentarlas como fases, sino con el propósito de mostrar cómo viví la trayectoria real del proceso metodológico.

## **2.1 El trabajo de campo**

Considerando que “la etnografía puede entenderse como un proceso de “documentar lo no documentado”, la base de este proceso es el trabajo de campo y la subsecuente elaboración de los registros y del diario de campo” (Rockwell, 2009, p. 48). En función de esta orientación metodológica inicié las primeras inmersiones de campo con dos finalidades; la primera, interactuar en una o más aulas de quinto grado de primaria durante los días en que se programaran clases o actividades relacionadas con la materia. Consideré este grado porque las temáticas que se abordan corresponden a la historia de México; la segunda, recolectar datos para tomar decisiones metodológicas con respecto a la selección de escuelas y profesores para la investigación.

Las primeras inmersiones respondieron a que la selección de informantes no depende de un esquema o plan de acción fijado de antemano, más bien es fruto del propio proceso que se genera con el acceso al campo del investigador. Se trata de un procedimiento *a posteriori* que se va definiendo con el propio desarrollo del estudio (Rodríguez, Gil, & García, 1999, p. 136).

Así fue como asistí a la Junta de Consejo Técnico realizada en la “Esc. Prim. Fray Eusebio Francisco Kino” el 30 de noviembre de 2018. En esta junta se reunieron cuatro escuelas primarias que formaban parte de la zona escolar y un total de siete profesores de quinto grado. La agenda de trabajo contemplaba el intercambio de estrategias para la enseñanza de temas históricos. Los profesores de cada escuela prepararon y presentaron una exposición mostrando el trabajo realizado en sus grupos y los resultados que obtuvieron. En esa junta también conocí a una profesora de sexto grado con la que platiqué un poco y me comentó que tenía 30 años de servicio.

Esta reunión fue muy particular porque encontré en la escuela a mis exalumnos del grupo 2°, 15 de los que estaban realizando su jornada de práctica de séptimo

semestre<sup>2</sup> y a una profesora en servicio que era egresada de la BENM y que también había sido mi alumna. Al enterarse la directora de la primaria, la inspectora de zona y los profesores, que yo era profesora de la BENM, sentí que pensaron que evaluaría su desempeño. Me enfrenté al problema ético que plantea Rockwell (2019) cuando asevera que “en el campo nos enfrentamos a un problema ético: el sentirse extraño en la localidad, sentirse intruso, reportero, espía, académico o evaluador” (p. 53). Esta experiencia me permitió decidir que tenía que seleccionar profesores de primaria que no me conocieran para evitar que se sintieran evaluados.

Ante este escenario decidí buscar otros candidatos y logré contactar tres profesores que no me conocían y que accedieron a la petición de permitirme observar, grabar y elaborar un diario de campo de sus clases de historia. Los instrumentos de recolección de datos que utilicé durante el trabajo de campo fueron: la observación, el diario de campo, la grabación en audio y las notas de campo.

Así inicié el trabajo de campo observando la clase de la profesora Olga a partir del día 7 de diciembre de 2018; a la profesora Martha a partir del 5 de febrero de 2019; y al profesor Pedro a partir del 6 de febrero de 2019. La última observación de las profesoras Martha y Olga fue en el mes de junio y al profesor Pedro sólo lo observé en el mes de febrero. De la primera inmersión durante el mes de febrero decidí documentar las clases de la profesora Martha porque ella, además de la clase de historia, había diseñado un club de historia para los niños como parte del ámbito de adecuación curricular. Sin embargo, después recuperé algunas clases y ceremonias de los otros dos profesores cuando me permitieron observarlos.

En la *Tabla 1* se pueden observar el total de clases documentadas.

---

<sup>2</sup> La Licenciatura en Educación Primaria, Plan 2012 cuenta con el trayecto formativo de Práctica profesional. El trayecto Práctica profesional está integrado por 8 cursos. 7 cursos articulan actividades de tipo teórico-práctico, con énfasis en el acercamiento paulatino a la actividad profesional en contextos específicos y a su análisis, los cuales se ubican del primero al séptimo semestre. Cada curso tiene una carga académica de 6 horas semanales y un valor de 6.75 créditos. El último curso de este trayecto, ubicado en el octavo semestre es un espacio curricular de práctica profesional intensiva en la escuela preescolar, con una duración de 20 horas a desarrollarse durante 16 semanas, con un valor de 6.4 créditos. Tomado de: [https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepree/plan\\_de\\_estudios/malla\\_curricular](https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/plan_de_estudios/malla_curricular)

Tabla 1. Registros de campo.

<b>Profesora Martha</b>	<b>Profesora Olga</b>	<b>Profesor Pedro</b>
7 años de servicio	34 años de servicio	10 años de servicio
Formación inicial: UPN	Formación inicial: Normal	Formación inicial: Normal
21 clases	3 clases	4 clases
2 ceremonias: <ul style="list-style-type: none"><li>• 5 de febrero</li><li>• 20 de noviembre</li></ul>	2 ceremonias <ul style="list-style-type: none"><li>• 24 de febrero</li><li>• Clausura del ciclo escolar 2018-2019.</li></ul>	

Con cada uno de ellos tuve una plática informal sobre temas relacionados con sus clases de historia las cuales fueron registradas en audio. Además, recuperé fotos de sus aulas, trabajos, y de los cuadernos de algunos niños.

Debo comentar que fue mi primera experiencia en la recolección de datos en el trabajo de campo etnográfico, por lo que las primeras observaciones resultaron ser las más difíciles, pero conforme avancé en la observación de las clases y en el registro de lo que sucedía en el salón fui identificando la importancia de recoger lo más minuciosamente posible toda aquella información que me permitiera comprender lo que sucedía en el aula con respecto a la enseñanza de la historia.

Esta observación fue a partir de un sistema de observación narrativo que consiste en:

Recoger de forma más detallada posible todo el flujo de una conducta, el periodo de observación va a quedar delimitado por los propios límites de la conducta o acontecimientos a observar, es decir, la duración de la observación va a coincidir con la duración del acontecimiento. Igual va a ocurrir con la selección del lugar. Tomaremos como punto de referencia el lugar en el que se suelen dar los hechos de manera natural [...] elegimos todo un periodo de observación donde se recoge de forma cronológica (a diario, semanalmente), y en su lugar natural, lo que sucede en torno a la práctica objeto de estudio. (Rodríguez, Gil, & García, 1999, p. 162)

El trabajo de campo que realicé se caracterizó por la observación e interacción en tres aulas de quinto grado de primaria. Esta situación es importante porque seleccioné las clases de historia y durante el ciclo escolar 2018-2019 contaban sólo con un periodo lectivo, que coincidía con mi periodo de trabajo de campo. Esta situación se explicará más adelante. Por ahora sólo comentaré que en función de los periodos de práctica de campo observé los temas del “Bloque III. Del Porfiriato a la Revolución Mexicana”. Así la observación narrativa de todas las observaciones quedó registrada en el diario de campo que es un “registro continuo y personal. Escrito en un momento más privado, [...] puede

contener reflexiones más libres, aunque siempre provisionales, sobre la experiencia de campo". (Rockwell, 2009, p. 59). Para un registro más detallado de lo que sucedía, complementé con notas de campo que "aluden a todas las informaciones, datos, fuentes de información, referencias, expresiones, opiniones, hechos, croquis, etc. que pueden ser de interés" (Rodríguez, Gil, & García, 1999, p. 163).

El trabajo de campo me permitió recolectar una gran cantidad de datos empíricos con lo que inicié una organización básica por carpetas de escuela y por fechas para después integrar en una bitácora.

## 2.2 El proceso de análisis

Como asevera Rockwell (2009):

El análisis es un proceso que requiere un trabajo específico. Abarca la mayor parte del tiempo de un estudio etnográfico [...] Entre inicio y fin, el análisis requiere una serie de pasos intermedios consistentes en la elaboración de escritos sucesivos [notas, registros ampliados, cuadros o fichas, descripciones analíticas]. Realizar estos pasos impide que la investigación se convierta en una simple validación o ilustración, con fragmentos de registro, de una concepción del objeto que se mantuvo sin modificación durante el estudio. (p.65)

El proceso de análisis que realicé con los datos consistió en la elaboración de una serie de escritos. El primero fue una bitácora de siete columnas. Los rubros organizadores de información fueron: a) número de observación y fecha; b) escuela o localidad; c) registro de los datos recuperados (notas, grabación; y/o fotos, documentos, etcétera); d) situación observada o persona entrevistada; e) tema y libro; f) registro y transcripción (como control para identificar si se han pasado en limpio o transcrito).

La bitácora me sirvió como primera aproximación al análisis de los datos, ya que al tener una visión general de los datos recabados pude darme cuenta de que había observado y documentado las clases de los tres profesores que correspondían al tema de la Revolución Mexicana. Esta situación me permitió tomar la decisión metodológica sobre considerar las clases de los tres profesores en relación con ese contenido y no sólo la práctica de enseñanza de la profesora Martha.

Por esta razón el primer recorte que realicé sobre los datos fue para delimitar las clases en las que se trabajó el tema de la Revolución Mexicana. En la *Tabla 2* se pueden leer los datos de las clases que fueron seleccionadas para el análisis.

**Tabla 2. Clases seleccionadas.**

<b>Profesor Pedro</b>	<b>Profesora Martha</b>	<b>Profesora Olga</b>
26 de febrero 2019	27 de febrero 2019 después del recreo 27 de febrero 2019 después de la clase de Inglés y Educación Física.	22 de febrero 2019 28 de febrero 2019

Tomada esta decisión procedí a realizar los registros ampliados de las cinco clases, empleé un formato de registro etnográfico que contenía los siguientes datos: Nombre de la escuela, fecha de campo, hora, fecha de registro ampliado, registros mediante, grabación, fotos, materiales, observador, transcripción , y observaciones preliminares del contenido. Para elaborar los registros ampliados inicié con la transcripción de las interacciones verbales que había grabado en audio, complementé con lo que había anotado durante la observación y que tiene que ver con la fecha, la hora, número de niños, la forma en la que están sentados, en dónde escriben, en dónde leen, cómo leen, cómo participan, etcétera; es decir, el contexto y la interpretación del momento.

Los registros ampliados me permitieron iniciar la primera descripción etnográfica considerando las primeras relaciones que podía apreciar entre los datos de cada una de las clases de los profesores. Por ello, después de esta primera descripción continué con la elaboración de la descripción analítica de cada una de las sesiones de los profesores, que “consiste en producir textos en los que se muestran las relaciones construidas mediante una descripción extensa de un hecho observado, reordenándolo de acuerdo con las categorías analíticas utilizadas, pero a la vez conservando sus detalles particulares” (Rockwell, 2009, p. 72).

Elaboré las primeras descripciones tratando de identificar el “saber docente” (Mercado, 2002) que aportaron los profesores observados y tomé como referencia las actividades que ellos realizaron en el aula, nombrándolas con la categoría social con la que se conocen, por ejemplo: lectura, exposición, cuadro, organizador gráfico, etcétera. Sin embargo, las descripciones analíticas son tan ricas en datos que me llevaron a pensar que no sabía bien qué referente teórico me serviría para analizar lo que estaba documentando, por lo que acudí a buscar respuestas en investigaciones historiográficas, didácticas, etnográficas, porque como asevera Rockwell (2009) “se ha hecho análisis

cuando las ideas que se tuvieron acerca del tema de estudio al inicio son transformadas (modificadas, enriquecidas, condicionadas, o determinadas) en alguna medida (p.65).

La lectura de estas investigaciones fue fundamental por dos razones; la primera es que en ese momento pensé que tendría que echar mano de los tres campos de conocimiento, no podía elaborar categorías considerando solo uno de ellos; la segunda, porque me di cuenta de que tendría que regresar a leer la descripción analítica para definir otras categorías de análisis; pensé que podría identificar una categoría analítica que me permitiera reconocer permanencias, formas de enseñar, etcétera. Tuve que repensar varias ocasiones la descripción analítica y descubrí muchos detalles interesantes de la vida cotidiana de las aulas de los profesores.

### **2.3 Trabajo conceptual**

La descripción analítica era extensa y tenía que buscar nuevas relaciones para construir nuevas categorías de análisis que me permitieran escribir otro texto, lo que significaba continuar con el trabajo conceptual. Al respecto es necesario mencionar que:

En otras tradiciones investigativas, suele ser necesario establecer la relación entre conceptos y elementos observables al inicio del estudio. Es decir, se requiere “operacionalizar” los conceptos derivados de la teoría como variables y establecer indicadores para medirlos. En la etnografía, esta relación permanece, en gran medida, indefinida y se construye progresivamente, a lo largo del análisis. La idea de mantenerse abierto y flexible durante la construcción etnográfica, en ese sentido, no es simplemente un estilo de trabajo, es la condición para poder establecer nuevos vínculos entre los conceptos y las acciones o situaciones observables. (Rockwell, 2009, p. 93)

En este proceso logré la vinculación entre los datos obtenidos en el campo y los referentes teórico-conceptuales que me permitieron realizar la interpretación. A partir de este proceso logré superar la idea de que las categorías surgen sólo de los datos. Este proceso requirió de un trabajo arduo porque tuve que releer y buscar diferentes referentes teóricos para identificar aquellos que me ayudaran a comprender los datos que estaba estudiando.

Con este procedimiento logré definir que la unidad de análisis sería la práctica docente en la clase de la Revolución Mexicana; que la escala consideraría la vida cotidiana documentada sin perder de vista su dimensión histórica; sobre los niveles de abstracción tenía que hablar de la clase de los profesores Olga, Martha y Pedro y no de

“los docentes” en general o de “las escuelas” en general, además de buscar un equilibrio entre lo que sucedía en el aula y su relación con la política educativa durante el ciclo escolar 2018-2019, un clico ubicado entre dos periodos presidenciales, con sus respectivas reformas educativas. Al establecer estos elementos de análisis logré identificar que usaría como categorías analíticas serían: tres planos para el análisis de la cultura escolar: larga duración, continuidad relativa, co-construcción; y lectura como práctica cultural (Rockwell, 2001). El proceso de análisis no concluyó, sino que fue de la mano con el trabajo conceptual en el que realicé la vinculación entre los datos analizados y varios referentes teóricos. Este trabajo me permitió ir construyendo las categorías analíticas intermedias de “prácticas de enseñar” e “historia escolar cotidiana”.

### **3. La enseñanza de la historia como práctica histórico cultural: fundamento teórico.**

La investigación pertenece al campo de conocimiento trabajado por Rockwell (2009) y al que ha denominado Antropología histórica. En este sentido fue necesario partir del concepto de “cultura” con el propósito de transitar de una concepción de la enseñanza de la historia que proviene de la pedagogía a una de carácter antropológico.

#### **3.1 Cultura**

Para definir el concepto “cultura” es importante saber que ha sufrido modificaciones producto del devenir epistemológico de las ciencias sociales. El devenir de un objetivismo extremo a un subjetivismo extremo en las ciencias sociales ha impactado también en la antropología. Sewell (2005) analiza este devenir y propone una perspectiva teórica para definir cultura. Plantea que el término hace referencia a dos significados, “cultura” en singular como una categoría teórica o categoría de la vida social y “culturas” en plural, que “suele asumirse como perteneciente a, o isomórfica de, una “sociedad” o un subgrupo social claramente identificable” (p. 7). Explica que entenderla como conducta aprendida que posee significado permite identificar que puede usarse de cuatro maneras distintas: a) como esfera institucional dedicada a generar significado; b) como creatividad o agencia; c) como sistema de símbolos y significados; d) y como práctica.

El autor explica el devenir de una definición clásica de cultura hasta “la pérdida general de confianza en la posibilidad de alcanzar objetividad que se desprende del postestructuralismo y posmodernismo” (Sewell, p.5).

El concepto clásico de cultura tuvo implicaciones políticas porque remarcó la diferencia de ciertas culturas, como consecuencia de esta producción académica:

Los críticos antropológicos de los años ochenta y noventa han mostrado, en general una “conducta de evasión léxica”, bien sea al colocar el término de cultura entre comillas, cuando llegan a usarlo, rehusándose a usar cultura como sustantivo, al mismo tiempo que continúan usándolo como adjetivo (como en “antropología cultural”), o bien lo sustituyen con lexemas alternativos tales como “habitus”, “hegemonía” o “discurso” (Brightman, R., 1995, p. 510 citado en Sewell, 2005, p. 5)

Sewell (2005) crítica a la sociología de la cultura porque define a la cultura como una esfera que se subdivide en subesferas que limitaban los significados. También crítica al marxismo y a la sociología estadounidense ya que argumenta que “los aspectos específicos de la relación entre estructura y agencia pueden diferir en los procesos culturales y económicos, pero asignar lo económico o cultural de manera exclusiva a la estructura o a la agencia es un error grave de categorización” (p.11).

Con respecto a la cultura como sistema de símbolos y significados destaca la antropología simbólica desprendida del sistema cultural de Talcott Parsons (1959) retomado por Clifford Geertz (1973c, 1973h, 1983b, 1983c) y David Schneider (1968, 1976), menciona también a Víctor Turner (1967-1969) influenciado por la escuela durheimiana británica de antropología social y Claude Lévi-Strauss con influencia de Ferdinand de Saussure; menciona que “todas estas escuelas antropológicas eran, hasta cierto punto, manifestaciones del “giro lingüístico” más amplio en las ciencias humanas: un intento variopinto pero vigoroso por especificar las estructuras de símbolos humanos y por destacar su profunda influencia en la conducta humana” (Sewell, 2005, p. 12). También menciona a los estructuralistas franceses Roland Barthes (1957, 1972), Jacques Lacan (1977) y Michel Foucault (1971). El problema de estas construcciones teóricas es que ven al significado cultural con una naturaleza sistémica, autónoma.

La cultura como práctica surge de diversas tradiciones intelectuales como oposición a la anterior perspectiva así aparecen conceptos como:

“Práctica”, “resistencia”, “historia”, “política” o “cultura como caja de herramientas”. Los analistas que trabajan bajo todas estas banderas objetan que la cultura se defina como lógica, coherente, compartida, uniforme y estática. En cambio, insisten que la cultura es una esfera de actividad práctica de acción volitiva, relaciones de poder, lucha, contradicción y cambio. (Sewell, 2005, p. 13)

Este cambio dio paso a ver el concepto de cultura con un carácter performativo compatible con los historiadores de la cultura ya que se alteró el concepto “al dar énfasis al aspecto contradictorio y maleable de los significados culturales y al investigar los mecanismos mediante los cuales se transforman los significados” (Sewell, 2005, p.13). Esta perspectiva permitió definir a la cultura como una serie de herramientas que permiten realizar acciones.

Sin dejar de lado la diferencia entre cultura y culturas, Sewell (2005) elabora un concepto que permite vincular estrechamente la perspectiva teórica de la cultura como sistema con la cultura como práctica. Plantea la cultura como una dialéctica entre sistema y práctica. La cultura como práctica no debe excluir totalmente a la cultura como sistema y en este orden de ideas define a la cultura como:

Una dialéctica entre sistema y práctica, como una dimensión de la vida social autónoma de otras dimensiones, tanto en su lógica como en su configuración espacial, y como poseedora de una coherencia real pero débil que se pone en riesgo en la práctica y por lo mismo, está sujeta a transformación. Sostengo que dicha teorización permite aceptar la validez de críticas recientes y, sin embargo, retener un concepto sólido y viable de la cultura que incorpora los logros de la antropología cultural de los años sesenta y setenta. (Sewell, 2005, p. 22)

La revisión anterior permite comprender el devenir y la dificultad que ha implicado la conceptualización de lo que es la cultura y cómo estudiarla. Los planteamientos de Sewell (2005) representan una alternativa frente a los relativismos extremos.

Ahora bien, la enseñanza es una actividad cultural, pero cuando se circunscribe dentro de los contextos escolarizados su estudio y conceptualización generalmente se mira como tarea de la pedagogía o la didáctica. Definirla desde estos campos de conocimiento representa una dificultad para mi investigación. Por las razones que desarrollo a continuación.

### 3.2 Las prácticas de enseñar como categoría analítica intermedia

El concepto de enseñanza también ha sufrido cambios con el devenir epistémico de las ciencias que se han ocupado de él. Desde la didáctica y la pedagogía se ha calificado de diversas maneras: “educación”, “técnica de la enseñanza”, “práctica docente”, “práctica profesional”; por ejemplo, las investigaciones que se han realizado sobre la práctica docente se han perfilado desde la investigación-acción, y desde la didáctica prescriptiva, por ello ambas dejan al profesor la tarea de transformar su propia práctica a partir de la reflexión.

Entonces se convierten en una caja de herramientas para que el profesor reflexione sobre su práctica docente en el aula. Por ejemplo: Fierro, Fortoul y Rosas (2010) la consideran como:

Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso – maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia,- así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro. (p. 21)

Es una definición que contempla la mayoría de los elementos que inciden en la práctica docente, iniciando porque considera que es una “praxis social” y las autoras proponen para su análisis las dimensiones de la práctica docente: “personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral” (Fierro, Fourtoul, & Rosas, 2010, p. 28). El problema es que otorgan la responsabilidad al profesor para transformar su práctica docente sin considerar la dimensión histórico-cultural de la misma.

Por su parte Zabala (2006) asevera que: “la práctica es algo fluido, huidizo, difícil de limitar con coordenadas simples y, además, compleja, ya que en ella se expresan múltiples factores, ideas, valores, hábitos pedagógicos, etc” (p. 14), y a pesar de que habla de “hábitos pedagógicos”, no profundiza en este término porque su propósito es mostrar cómo apartir de la reflexión de la planeación y la evaluación de la práctica ésta se puede transformar.

Es decir, considero que ambas posturas observan su complejidad y al final dejan como responsable al docente de la transformación de su práctica. La dimensión histórico-cultural del la práctica se invisibiliza para el análisis porque no aporta para el cambio que se pretende. En este sentido es importante considerar que la investigación

que realicé no tenía la intención de generar un modelo para evaluar o mejorar la práctica. La intención es mirar la complejidad de la práctica docente considerando la dimensión histórico-cultural para comprender el quehacer de los profesores en el aula.

La siguiente definición de la práctica docente me parece más completa:

Una práctica social (Angulo, 1994; Contreras, 1994; Carr, 1993; Schön; 1997) altamente compleja, apoyada en perspectivas diversas desde las que se seleccionan puntos de vista, aspectos parciales que en cada momento histórico tienen que ver con los usos, tradiciones, técnicas y valores dominantes en un sistema educativo determinado [...] Se desarrolla en escenarios singulares, en un tiempo y en un espacio, apoyada en tradiciones históricas que le dan estabilidad y a su vez resistencia al cambio. (Sacristán, 1988; Sacristán & Pérez, 1998; Furlán & Remedi, 1981; Ezpeleta, 1989 citados en Vergara, 2016, p. 76)

Este concepto incluye la dimensión histórico-cultural, sin embargo, con el propósito de establecer una diferencia y a partir de la revisión del concepto de cultura y desde la perspectiva etnográfica utilizo como categoría intermedia de análisis el concepto de “prácticas de enseñar”. En este concepto hago referencia a que los profesores, como sujetos poseedores de historicidad, en sus “haceres” para enseñar toman decisiones para ordenar acciones, echando mano de diversos elementos o herramientas culturales que también poseen historicidad; considero que estas acciones reflejan relaciones de poder, lucha, contradicción y cambio. Las decisiones y las acciones dependen de la determinación del sujeto que las realiza, por ello hablo de “prácticas” en plural. Michel de Certeau (2010) las denomina “maneras de hacer” o “artes de hacer”, porque “constituyen las mil prácticas a través de las cuales los usuarios se reapropian del espacio organizado por los técnicos de la producción sociocultural” (pág. XLIV).

Estas prácticas de enseñar o “maneras de hacer” se conforman por la apropiación de prácticas pedagógicas, recursos didácticos, conocimientos disciplinares y saberes docentes que dan vida a entramados complejos. Los saberes docentes han sido conceptualizados por Rockwell y Mercado (1986) quienes al aplicar los desarrollos teóricos de Heller (1977) sobre el saber de la vida cotidiana, explican que:

Es en el trabajo diario del aula y en la reflexividad que éste impone donde los maestros se apropian de los saberes que necesitan para la enseñanza” (Rockwell y Mercado, 1986; Mercado, 1991). En la

apropiación de ese particular conocimiento, los maestros crean y reelaboran saberes provenientes de distintas épocas y ámbitos sociales (Mercado, 1991; Talavera, 1992). En ese sentido, los saberes docentes son pluriculturales, históricos y socialmente construidos (Mercado, 1994, citado en Mercado, 2002, p. 35).

Con la categoría analítica intermedia de “prácticas de enseñar” marco la diferencia con respecto a la “práctica docente” que conceptualizada desde la pedagogía aspira al deber ser establecido por la institución. La diferencia está en que la mirada antropológica agrega el componente para comprender la complejidad de conceptualizar las prácticas de enseñar historia cuando se integra la dimensión histórico-cultural.

### **3.3 La dimensión histórico-cultural de las prácticas de enseñar historia**

Las prácticas de enseñar para la historia son situadas e históricas porque están sujetas a “flujos culturales provenientes de diversos ámbitos, ante los cuales muestran diferentes grados de permeabilidad y de clausura” (Rockwell, 2008, p. 277). Ahora bien, las prácticas culturales situadas e históricas poseen una historicidad y reflexionar sobre ella permite comprender mejor los cambios que le hicieron ser lo que conocí durante el ciclo escolar 2018-2019; porque como asevera Rockwell (2008):

Las pautas de cambio y continuidad de las prácticas y los saberes escolares no se rigen del todo desde los dispositivos normativos puestos en marcha por las autoridades institucionales. Las culturas escolares tienen una dinámica propia, en la que el encuentro entre personas de diferentes generaciones – maestros, padres, jóvenes - condicionan ritmos y formas de transmisión intergeneracional, de apropiación y de resistencia, que no respetan los tiempos económicos y políticos. (p.277)

Es decir, la enseñanza de la historia como práctica cultural tiene una dinámica propia en la que se han dado formas de transmisión intergeneracional y apropiación de saberes y resistencias a las herramientas normativas empleadas por las autoridades cuyo devenir puede ser apreciado en la forma en la que se realiza la enseñanza de la historia actualmente.

Norbert Elias (1990) para explicar la evolución de las ciencias habla del concepto de síntesis progresiva y utiliza para las ciencias humanas el ejemplo del tiempo, mencionando lo siguiente:

He intentado mostrar como ejemplo aquella síntesis que actualmente es representada simbólicamente mediante el concepto de tiempo [...] precisamente la investigación del desarrollo de aquello que hoy cubrimos mediante el concepto de tiempo muestra cuán grande debió de ser el esfuerzo que el ser humano realizó durante milenios para elaborar símbolos conceptuales que representaran esas síntesis de enorme alcance de las que el actual concepto de tiempo es un ejemplo y que, a su vez, hacían aparecer brechas específicas en su frente de batalla, esto es, inconexas islas de saber en el mar de la ignorancia humana. (p.170)

Es decir, integrar la noción de día, semana, mes, año, estaciones del año, etcétera implica un proceso evolutivo del concepto que lleva incluso a pensar en que “no obstante en el estado actual del saber las diferentes ciencias poseen diferentes tipos de tiempo, como el tiempo físico, el tiempo biológico o el tiempo social, desligados unos de otros como lo están las mismas ciencias” (Elias, 1990, p. 170). Esto implica que aún continuará en evolución incluso para encontrar un modelo que los relacione.

Vista la enseñanza de la Historia a partir del concepto de síntesis progresiva se puede cuestionar sobre el devenir de estas prácticas culturales, considerando así que el presente sintetiza los aprendizajes que se fueron acumulando y que estos están vinculados con recursos culturales como las políticas educativas y las prescripciones pedagógicas del pasado, puesto que son éstas las que han participado en la institucionalización de la enseñanza de la Historia.

Esta perspectiva histórico-cultural de la enseñanza de la Historia permite comprender que ésta:

Contiene huellas de todo tipo de tradiciones pedagógicas que tienen origen en los diferentes momentos históricos que ha atravesado la escuela mexicana [...] la práctica docente ha cambiado históricamente y sigue cambiando; no sólo incorpora nuevos elementos propuestos desde los ámbitos técnicos del sistema, sino que también se generan, desde los maestros mismos, prácticas y estrategias distintas a las que han recibido. (Rockwell & Mercado, 2003, p. 131)

Para profundizar en la historicidad de las prácticas de enseñar de los docentes observados utilicé la metáfora de tres planos para abordar la cultura escolar. Al respecto Rockwell (2000) asevera que el plano de larga duración, la continuidad relativa y la co-construcción “se interceptan en cualquier momento, y que reflejan las diferentes temporalidades presentes en cualquier configuración cultural” (p. 176). A partir del concepto de “larga duración” de Braudel (1958 citado en Rockwell, 2000) explica que en

las culturas escolares se pueden encontrar prácticas arraigadas que permanecen y sobreviven a pesar de los cambios sociales. Por ello “la larga duración nos obliga a observar continuidades-elementos, signos, objetos, prácticas- producidas hace tiempo, incluso hace milenios, que aún están presentes en las aulas que observamos actualmente” (Rockwell, 2000, p. 178).

Con respecto a la continuidad relativa consideró el concepto de Agnes Heller (1977) cuya investigación profundiza en la historia de la vida cotidiana. Este plano hace referencia a aquellas prácticas que surgen en la vida cotidiana y que permanecen durante un tiempo cambiando, permaneciendo o incluso desapareciendo y apareciendo en otros tiempos históricos. En este sentido:

La continuidad relativa siempre refleja las múltiples temporalidades y espacialidades de la historia cultural. La continuidad se da por periodos variables, de tal forma que en las escuelas se superponen, en cualquier momento, contenidos que provienen de muy diferentes tiempos históricos. (Rockwell, 2000, p. 179)

La práctica de enseñar historia desde el plano de la continuidad relativa permite a preciar la heterogeneidad de las prácticas de enseñar, cuya diferencia es producto de la permanencia y el cambio de los diferentes haceres de los profesores de otros tiempos que llegaron a las aulas actuales gracias a la transmisión intergeneracional. Esto no significa que invisibilice la toma de decisión o acciones del sujeto que dependen de su trayectoria personal, sino que se integran ambas miradas para explicar lo que sucedió en el aula de los profesores observados.

El plano de la co-construcción integra la observación de la práctica de enseñar cómo un “proceso actual, micro, sin historia” (p. 182). Este plano permite observar a los docentes y niños, con los que se hizo la investigación, en un plano horizontal, es decir, ambos se influyen, se transforman, y transforman las herramientas culturales dándoles un sentido particular. De estos tres planos es importante aclarar que se utilizaron en esta tesis particularmente el plano de la continuidad relativa y el plano de la co-construcción para analizar las prácticas de enseñar.

### **3.4 La historia escolar cotidiana como categoría analítica intermedia**

Las prácticas de enseñar que estudié en esta investigación fueron sobre la disciplina escolar denominada Historia. Los estudios sobre la enseñanza de la Historia

circunscritos dentro de la Historia de la educación aportaron elementos para aproximarse a ella. Los conocimientos que se construyeron a partir de estas investigaciones muestran que en México la enseñanza de la Historia ha jugado un papel fundamental desde el momento en que fue concebida como una responsabilidad del Estado. Según la investigación de Luz E. Galván (2010) “fue hasta 1867 cuando en el currículo de primaria, tanto para niños como para niñas, aparece la asignatura de “Rudimentos de historia y geografía especialmente de México”. (Meneses, 1983, p. 170-171 citado en Galván, 2010, p. 114).

Una buena parte de historiadores de la educación, si no es que todos, considera que la función que tenía la historia en aquella época era la de formar a los ciudadanos que la nación requería. Investigaciones como las de Cuesta (1997), Julia Salazar (2001), Enrique Florescano (2002), Josefina Vázquez, (2005), Andrea Sánchez (2006), Mario Carretero (2007), Marc Ferro (2007), José A. Crespo (2007), Luz E. Galván (2010) y Sebastián Plá (2008), han identificado y criticado las características del currículo de Historia de primaria y la Historia de corte oficial en los libros de texto. Desde esta visión el Estado y la Historia, como contenido educativo, comparten procesos históricos comunes que los vinculan porque, el primero ha utilizado diversos mecanismos para construir la Historia que nos distingue de otras naciones.

Uno de estos mecanismos fue la escolarización durante el siglo XIX y hasta nuestros días. Los investigadores antes mencionados consideran que la Historia oficial ha llegado a las aulas principalmente a través del currículo y de los libros escolares y se les ha enseñado “a los pequeños a respetar las tradiciones e instituciones de su país, se les introduce en el ambiente en que vivirán, lo que justifica la imposición de una cierta uniformidad” (Vázquez, 2005, p. 10).

Entonces en el contexto escolarizado, la narrativa de un proceso histórico que se materializa en el programa y libros de texto gratuito de historia ha recibido diversos nombres que dependen de la mirada de quién los ha propuesto. Los pedagogos la han llamado “historia escolar” o “historia enseñada” y desde los historiadores la han llamado “historia oficial” o “historia de bronce”.

Carretero (2007) define a la historia escolar como aquella que:

Es el registro de la historia que aparece en la escuela [...] brinda contenidos que se estructuran como narración oficial de la experiencia del pasado común, a los que se agrega una importante carga emotiva destinada a crear identificación (con los próceres y “hombres de la

patria”) y un sentimiento de lealtad y pertenencia, fortalecida por el uso de los símbolos patrios, los íconos y los himnos de la rutina escolar. (p. 36, 39)

El problema de esta definición es que no considera las prácticas reales de enseñar y la influencia que éstas ejercen sobre la historia escolar recibida. Cuando se consideran es posible identificar que, el concepto no ayuda para definir la forma que adopta la historia escolar cuando es enseñada a los niños. Tampoco se considera la influencia que ellos ejercen sobre la práctica de enseñar y sobre la historia escolar. En este sentido, he generado una categoría analítica intermedia que he denominado *historia escolar cotidiana*. Este saber si bien está normado por el currículo, las formas que adoptan los contenidos disciplinares en la vida cotidiana del aula tienen que ver no sólo con el registro oficial en el currículo y el libro, sino que también se integran los saberes docentes y disciplinares que posee el docente y los saberes, dudas e inquietudes de los niños.

Para fundamentar teóricamente esta categoría utilizo el concepto de “vida cotidiana” de Heller (1967) porque plantea que:

La vida cotidiana es la vida del hombre entero, o sea: el hombre participa en la vida cotidiana con todos los aspectos de su individualidad, de su personalidad. En ella se <ponen en obra> todos sus sentidos, todas sus capacidades intelectuales, sus habilidades manipulativas, sus sentimientos, pasiones, ideas, ideologías [...] La vida cotidiana es en gran medida heterogénea, y ello desde varios puntos de vista, ante todo desde el del contenido y la significación o importancia de nuestros tipos de actividad. Son partes orgánicas de la vida cotidiana la organización del trabajo y de la vida privada. (p.361)

El aula vista como un espacio de vida cotidiana permite identificar las formas en las que los profesores objetivan la historia escolar. Una de las maneras de hacer esta objetivación fue mediante el uso de la lectura en voz alta y de la lectura comentada del Libro de Texto Gratuito de Historia de 5°. El texto de este libro es la forma en la que la historia escolar se objetiva oficialmente, por lo que “leer parecería peregrinar en un sistema impuesto (el del texto) [pero] toda lectura modifica su objeto” (Certeau, 2010, p.181). En este estudio muestro que los profesores y los niños que participaron en la investigación como lectores no pretendían “ni el sitio del autor ni un sitio de autor” (Certeau, 2010, p.182), sino que elaboraron de los textos algo distinto de la forma en la

que se objetiva la historia escolar. Esa forma distinta de la que da cuenta la investigación es la que he denominado historia escolar cotidiana.

### 3.5 La historia de la lectura

Las formas que adoptan las prácticas de enseñar historia escolar cotidiana fueron diversas y dentro de esta diversidad seleccioné a la lectura como práctica cultural como una categoría teórica que me ayudó a establecer otras categorías de análisis. Roger Chartier (2005) señala que para hacer posible la historia de la lectura es necesario: “el análisis de textos [...] las formas y los dispositivos a través de los cuales se propone un texto [...] y las prácticas que, de manera diversa, se apoderan de esos objetos o formas produciendo usos y significaciones diferenciados”. (p. 107, 115). En este orden de ideas:

Se requiere partir de la materialidad de los libros impresos y luego buscar indicios de las maneras de leer que se dieron en las diferentes épocas y lugares. Las maneras de leer a su vez reflejan creencias arraigadas, y rebasan el dominio de la escritura al desembocar en diversos géneros del discurso oral. Las prácticas de lectura conducen a determinada relación con los materiales escritos y abren espacios para la apropiación de la cultura escrita. (Rockwell, 2001, p. 13)

Guglielmo Cavallo y Roger Chartier (2004) estudiaron el devenir de la lectura como práctica cultural, aportando herramientas conceptuales para el análisis de los textos, los libros y las prácticas de lectura. Sobre éstas argumentan que:

El lector “intensivo” se enfrentaba a un *corpus* limitado y cerrado de libros, leídos y releídos, memorizados y recitados, escuchados y aprendidos de memoria, transmitidos de generación en generación. Los textos religiosos, y en primer lugar la Biblia en tierras de la Reforma, eran objetos privilegiados de esa lectura fuertemente imbuida de sacralidad y de autoridad. El lector “extensivo”, el de la *Lesewut*, la “rabia de leer” que se apoderó de Alemania en tiempos de Goethe, fue un lector hartamente diferente: consumía numerosos, diversos y efímeros impresos; los leía con rapidez y avidez; los sometía a un examen crítico que no sustraía ya a ningún terreno a la duda metódica. De este modo, una relación comunitaria y respetuosa con lo escrito, imbuida de reverencia y obediencia, fue cediendo el paso a una lectura libre, desenvuelta e irreverente. (Cavallo & Chartier, 2004, p. 48 y 49)

Se consideraron la “lectura intensiva” y la “lectura extensiva” como dos conceptos que permiten expresar las formas de leer observadas en las aulas estudiadas. Se

consideró el concepto “lectura intensiva” para hacer referencia a la lectura del LTGH5° como texto único en la clase. El concepto de “lectura extensiva” se consideró para hacer referencia a la lectura en clase de diferentes textos electrónicos.

Considerando que de alguna manera “todos aquellos que pueden leer los textos no los leen de igual modo” (Chartier, 1992, p. 25), porque según la comunidad lectora se construyen normas o convenciones o modos para leer “de estas determinaciones, que gobiernan las prácticas, dependen las maneras en que los textos pueden ser leídos de distinto modo por lectores que no disponen de los mismos instrumentos intelectuales y que no mantienen una misma relación con lo escrito” (Chartier, 1992, p. 25).

Este capítulo representa la base teórico metodológica que da sustento a la tesis elaborada y permite dar cuenta del proceso metodológico que se realizó para la construcción de las categorías analíticas intermedias que “son el punto de intersección entre el cuerpo conceptual que informa la investigación, las técnicas de análisis disponible y lo que el referente documentado demanda de ambas” (Buenfil, Rosa N., 2012, p. 62). Así la presente investigación permite conocer y comprender las prácticas de enseñar historia escolar cotidiana y el papel que jugó dentro de éstas el uso del libro de texto gratuito de Historia 5° al recuperar los modos de leer, las producciones escritas y orales que se generaron, visibilizando la dimensión histórico cultural de estos procesos.

## **Capítulo II. Contexto y condiciones de trabajo de las escuelas primarias en las que se hizo la investigación**

Observé las prácticas de enseñar de los tres profesores de quinto grado de primaria pública en un espacio físico y en un contexto histórico determinado durante el ciclo escolar 2018-2019. En este sentido es necesario considerar que ese espacio-tiempo específico está influido por una serie de condiciones políticas, materiales y humanas.

En los siguientes apartados se describen estas condiciones en cada una de las primarias públicas con el propósito de comprender la influencia que ejercieron sobre las prácticas de enseñar. Dividí el capítulo en cinco partes; en la primera, se detallan los ajustes que hicieron los profesores ante la aplicación simultánea de dos reformas curriculares (2011 y 2017) específicamente en las prácticas de enseñar historia escolar cotidiana; en la segunda, se dan a conocer las condiciones materiales en las que se desarrollaron las prácticas de enseñar; en la tercera, se abordan las condiciones humanas que influyeron en la práctica de enseñar; en la cuarta parte se presenta la descripción general de las sesiones con la finalidad de brindar un panorama general de las actividades que los profesores realizaron para enseñar el tema de la Revolución Mexicana, porque en el siguiente capítulo sólo se seleccionarán fragmentos específicos de estas clases; y en la quinta parte se presenta el cierre del capítulo a través de las reflexiones que se generaron a partir de desarrollo del mismo.

### **1. La influencia de las reformas curriculares 2011 y 2017 en la enseñanza de la historia en las primarias República de Uruguay, Francisco Goitia y Profr. Francisco de la Maza Cuadra**

Las prácticas de enseñar de los profesores Olga, Martha y Pedro se observó durante el ciclo escolar 2018-2019 en tres escuelas primarias públicas de la alcaldía Gustavo A. Madero en la Ciudad de México. Al inicio del ciclo escolar 2018 – 2019 los profesores observados se enfrentaron a la aplicación del Nuevo Modelo Educativo. En el sexenio del presidente Enrique Peña Nieto (2012-2018) se reformó el artículo 3° constitucional incluyendo como elemento fundamental el concepto de calidad educativa y la evaluación para el ingreso, promoción y permanencia del personal docente de educación básica y media superior.

Estos cambios legislativos implicaban una reforma laboral que modificaba las formas en las que se accedía al trabajo docente, la promoción y la permanencia. Esta última fue la que más preocupó a los profesores porque se vieron sujetos a la evaluación docente para permanecer con sus plazas. La supervisión y la rendición de cuentas a través de la evaluación fueron prácticas que alteraron las dinámicas internas de las escuelas. Los profesores estaban preocupados por la evaluación que tenían que acreditar para no perder su empleo.

Esta reforma laboral se acompañó de una reforma curricular cuya vigencia inició con la publicación en el Diario Oficial del Acuerdo 12/10/17 fechado el once de octubre del 2017. La entrada en vigor de dicha reforma curricular denominada “Aprendizajes Clave para la Educación Integral”, se pretendía realizar progresivamente a partir del ciclo escolar 2018-2019.

Las escuelas primarias cuentan con un marco normativo y operativo que se desprende del Artículo 3° constitucional y de éste la Ley General de Educación. En cascada se desprenden una serie de instrumentos normativos que regulan los procedimientos que se realizan en cada una de las escuelas que conforman el Sistema Educativo Nacional. Uno de estos instrumentos es la “Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México. 2018-2019”. Recupero este instrumento legal porque:

Es un documento de carácter operativo-normativo, que tiene el objetivo de dar a conocer las normas y los procedimientos institucionales para la atención oportuna a los planteles educativos y de esta manera, facilitar la toma de decisiones para fortalecer la gestión escolar y apoyar a los directores y a los docentes en la implementación del nuevo planteamiento curricular. (AEFCM, 2019, p. 1)

Esta guía es emitida por la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México. Es particular porque además de normar la vida de las escuelas primarias durante el ciclo escolar 2018-2019, también se encargó de regular la implementación de la reforma educativa 2017. Este marco normativo estructuró la práctica de enseñar historia en la escuela primaria, por lo que los profesores tuvieron que realizar los ajustes que se exponen a continuación.

El primero corresponde a la adecuación curricular que se aplicó. El punto 2.1. Plan y programas de estudio establece que el Campo de Formación académica entrará

en vigor en “los tres grados de Educación Preescolar, 1° y 2° de Educación Primaria y 1° de Educación Secundaria [...] En los 12 grados de la Educación Básica [...] se impartirán los contenidos curriculares de las áreas de Desarrollo Personal y Social y los ámbitos de Autonomía Curricular” (AEFCM, 2019, p. 15)

Esta estrategia significó para la escuela primaria la convergencia de dos planes de estudio: en primero y segundo, el nuevo Modelo Educativo; y de tercero a sexto se integraron tres campos formativos del plan 2011 dentro del campo de formación académica del plan 2017, más el campo de desarrollo personal y social, y el de autonomía curricular del plan 2017.

Con respecto al Plan de estudios 2011 es necesario comentar que la malla curricular está integrada por cuatro campos formativos: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social y Desarrollo personal y para la convivencia. El plan 2017 organiza los contenidos programáticos en tres componentes curriculares: Campos de Formación Académica; Áreas de Desarrollo Personal y Social; y Ámbitos de la Autonomía Curricular.

Cuando se integraron los dos planteamientos curriculares en el ciclo escolar 2018-2019 se dieron los siguientes ajustes: primero, los programas del campo de Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático y Exploración y comprensión del mundo natural y social del plan 2011, se integraron al Campo de Formación académica del plan 2017; segundo, la asignatura de Formación Cívica y Ética del campo formativo Desarrollo personal y para la convivencia del plan 2011, se integró al Campo de Formación Académica dentro de Exploración y comprensión del Mundo Natural y Social; tercero, se aplicaron de tercero a sexto, el área de Desarrollo Personal y Social, integrada por las asignaturas de Artes, Educación socioemocional y Educación Física y el ámbito de Autonomía Curricular, integrado por cinco opciones: ampliar la formación académica, potenciar el desarrollo personal y social, nuevos contenidos relevantes, conocimientos regionales y proyectos de impacto social.

Esto significó mayor carga programática durante la jornada escolar en la primaria, lo cual fue resuelto en la guía operativa. Sin embargo, antes de mencionar cómo se resolvió es necesario recordar que, la asignatura de Historia se encuentra dentro del campo formativo de Exploración y comprensión del mundo natural y social en ambos planes. Dentro del Plan de estudios 2011 se encuentra el punto “8. La gestión educativa y de los aprendizajes” en el que se establece la gestión del tiempo para las asignaturas.

La carga horaria en el plan 2011 para los grados de cuarto a sexto según la modalidad de escuela<sup>3</sup> es la siguiente: en las escuelas de tiempo completo se consideran 35 horas semanales de las cuales se destinan 2.5 hrs. para Historia, es decir, 100 horas anuales; las escuelas de jornada ampliada cuentan con 30 horas semanales de las cuales para Historia son 1.5 horas, 60 horas anuales; las escuelas de medio tiempo cuentan con 22.5 horas semanales de las cuales 1.5 hrs. corresponden a Historia por lo que también son 60 horas anuales. Sin embargo, fue necesario modificar esta carga horaria por el incremento de programas cuando se aplicó la reforma 2017 durante el ciclo escolar 2018-2019.

Así en la guía operativa se estableció lo siguiente:

La organización de la jornada escolar se dividirá en periodos lectivos. [...] La duración de cada periodo lectivo en todos los grados de educación primaria y secundaria es de 50 a 60 minutos. Cuando el tiempo corresponda a medio periodo lectivo, como en el caso de la Educación Socioemocional en primaria, éste tendrá una duración mínima de 30 minutos.

Los periodos lectivos del componente Autonomía Curricular varían dependiendo del tipo de jornada escolar. Dichos periodos se obtienen de restar del total de horas de la jornada escolar semanal los periodos lectivos de las asignaturas previstas, de las áreas de Desarrollo Personal y Social, de los recesos y periodos para la ingesta de alimentos en las escuelas donde aplique” (AEFCM, 2019, p. 41)

Para tal fin se presentan en la guía operativa los periodos lectivos por asignatura y por semana para preescolar, primaria y secundaria. En esta distribución de tiempo se asignó un periodo lectivo por semana para la asignatura de Historia en los grados de cuarto, quinto y sexto en primaria. Esto implica un periodo lectivo de 50 o 60 minutos por semana.

El segundo ajuste se dio con respecto a los periodos de evaluación. En el Plan 2011 se consideraban cinco momentos de evaluación: el primero en octubre; el segundo en diciembre; el tercero en febrero; el cuarto en abril; y el quinto en julio. Los contenidos

---

<sup>3</sup> En el Plan de Estudios 2011 las escuelas se clasifican en tres modalidades: Escuela de tiempo completo, jornada ampliada y medio tiempo (p. 71-83). En la reforma 2017 cambió la modalidad o servicio y los turnos se clasificaron como: turno matutino, vespertino, tiempo completo con ingesta, tiempo completo sin ingesta, escuelas de participación social, nocturnas e internados. (AEFCM, 2019, p. 28). En la Nueva Escuela Mexicana las modalidades reciben el nombre de: jornada regular, jornada ampliada y tiempo completo. Recuperado 30 octubre 2020 de: <https://superedu.com.mx/noticias/tiempos-lectivos-en-educacion-basica/>

de los programas de historia estaban organizados en cinco bloques por lo que los momentos de evaluación coincidían con cada bloque. En el Plan 2017 se establecieron tres periodos de evaluación:

PRIMERO. Del comienzo del ciclo escolar y hasta el final del mes de noviembre. SEGUNDO. Del comienzo del mes de diciembre y hasta final del mes de marzo. TERCERO. Del comienzo del mes de abril y hasta el final del ciclo escolar. (AEFCM, 2019, p. 57)

Esto implicó para los profesores ajustar el contenido de historia, los cinco bloques para tres periodos. Es importante mencionar que los cinco bloques temáticos eran: “Bloque I. Los primeros años de vida independiente”; “Bloque II. De la Reforma a la República Restaurada”; “Bloque III. Del Porfiriato a la Revolución Mexicana”; “Bloque IV. De los caudillos a las instituciones (1920-1982)”; Bloque V. México al final del siglo XX y los albores del XXI”. Esta situación determinó la organización de contenidos y trabajo escolar en tres cuatrimestres. Es importante mencionar que no fueron los únicos ajustes que se vivieron al interior de las escuelas, pero fueron los que observé con respecto a la enseñanza de la historia. También observé la instalación de clubes, lo cual dio oportunidad a la profesora Martha de hacer su club de historia, el cual no fue motivo de análisis en esta tesis.

Así, las consecuencias de los ajustes planteados para la enseñanza de la historia fueron: la reducción del tiempo de clase o periodo lectivo, porque la carga horaria sin importar el tipo de escuela se estableció de 50 a 60 minutos a la semana; y el ajuste de cinco bloques temáticos a tres lo que implicó para los docentes seleccionar los contenidos del programa que consideraron necesarios para los niños.

Ahora bien, estos ajustes determinados desde la autoridad educativa fueron vividos de la siguiente manera por los profesores. En el caso de la profesora Martha enseñó la asignatura de historia destinando dos periodos lectivos a la semana, porque en la vida cotidiana de su aula los minutos dedicados se delimitan por la misma práctica de enseñar historia.

Como la escuela es de tiempo completo con ingesta trabajó de ocho de la mañana a cuatro de la tarde. El tiempo dedicado a la enseñanza de la asignatura de historia en el aula de la profesora Martha se materializó dentro de su horario escolar ocupando dos periodos lectivos el miércoles: el primero después del descanso de 11: 00

a 11:50 y el segundo de 13: 30 a 14:00. Como se puede observar ella trabajó la asignatura de historia durante 80 minutos. Al respecto ella comentó que:

La carga de materias creo es tremenda, tengo una ventaja enorme sobre una escuela de cuatro horas y media, yo los tengo ocho, si bien tienen Inglés, Educación física y otras actividades, y la carga horaria debería ser la misma que en las otras escuelas de jornada regular, yo no hago mis clases del tiempo que ellos dicen, tengo mi horario inventado bien bonito, pegado, con mis 50 minutos por asignatura, o sea, ¡eso jamás va a pasar! o doy 45 minutos o dos horas pero no todo depende de la materia, del tema, y si es cierto, a veces hay materias que dejamos de lado, jamás vas a dejar Español o Matemáticas, eso es ley, las tienes que dar como relojito, pero yo a veces si le quito tiempo a geografía, una clase que tendría que dar en 50 min la hago de 20, porque creo que no es tan importante, a lo mejor cierto tema o que lo podemos ver muy rápido y no lo tienes que dedicar los 50 minutos y esos veinte minutos se los robo para Historia, pero bueno te ha tocado ver, hay días que le quito media a Español, media a mate, media a Geografía, para poder dar una clase de Historia dos horas.<sup>4</sup>

Es importante comentar que la profesora Martha declaró abiertamente que le gusta la historia porque recibió la influencia de su papá, a quien también le gustaba mucho. Así es como se organizó para agregar 30 minutos o más a lo establecido por la norma. Además, también propuso para el “ámbito de autonomía curricular” un club de Historia, para el que designó dos periodos lectivos a la semana de 60 minutos; el primero, el miércoles de 9:30 a 10:30 dirigido a quinto grado; y el segundo, el viernes de 9:30 a 10:30 dirigido a los niños de sexto grado. Así las decisiones que tomó la profesora Martha sobre los periodos lectivos que le dedicó a la práctica de enseñar historia me permitieron observar 21 clases entre la asignatura y el club de historia. Lo cual incluso con los esfuerzos de la profesora es poco.

Si bien, la profesora Martha maneja un horario flexible, no pierde de vista que finalmente tiene que evaluar en tres momentos durante el ciclo escolar, por lo que necesariamente tuvo que adecuar el contenido programático de la asignatura de historia, lo cual pude apreciar en la clase del 12 de junio 2019, porque para esta fecha estaba cerrando el bloque IV y me comentó que tendría que seleccionar del bloque V los temas que podría desarrollar sólo en dos sesiones, pero que consideraba que no había problema porque temas importantes como el Porfiriato y la Revolución ya los había desarrollado y que a este último tema le había dado más tiempo porque consideraba que

---

<sup>4</sup> Comunicación personal con la profesora Martha, Ciudad de México, 28 de julio, 2019

“son importantes ya que eso les permite comprender lo que sigue de los contenidos”. Además, consideraba que tenía la ventaja de que continuaría con el grupo en sexto grado y así podría abordar los temas pendientes.

En este sentido es importante reflexionar que a pesar de que la profesora Martha considera que le dio un buen espacio al tema de la Revolución Mexicana, las clases observadas para este tema fueron cuatro.

En el caso de la profesora Olga la escuela es de turno matutino<sup>5</sup> por lo que trabaja con un horario de 8:00 de la mañana a 12:30 del día, pero:

En el último Consejo Técnico Escolar, además de reflexionar sobre los logros del ciclo escolar 2017-2018, cada escuela de Educación Básica [...] eligió su calendario escolar de 185 o 195 días en función de las necesidades de la comunidad educativa. (AEFCM, 2019, p. 3)

Ante esta opción la comunidad escolar de la escuela Francisco Goitia decidió trabajar con el calendario escolar de 185 días, por lo que su horario se extendió hasta las 12:45 p.m., pero el tiempo incrementado se distribuyó en las actividades del ámbito de autonomía curricular. Con respecto a la asignatura de historia pude darme cuenta de que la profesora Olga tenía un horario que también flexibilizaba según sus necesidades. Esto fue porque cuando la contactaba para preguntarle cuándo podía ir a observarla, en dos ocasiones me citó el viernes y una el jueves. De las dos clases que observé el viernes, una fue a las ocho de la mañana y la otra a las once, después del descanso; el jueves me citó a las once. La clase de viernes 7 de diciembre de 2018 duró 72 minutos. La clase del viernes 22 de febrero 2019 duró 85 minutos. La clase del jueves 28 de febrero de 2019 duró 65 minutos.

Estos datos me permiten entender por qué cuando le pregunté si trabajaba sólo una hora a la semana, ella manifestó una expresión de duda, aunque luego me respondió que sí. La situación es que ahora comprendo que su práctica de enseñar historia duró lo que debía durar según las actividades planteadas por ella y el ritmo de trabajo de los niños. Considero que ella no pensaba la clase en periodos lectivos sino en el plan de trabajo que tenía.

En otra ocasión también me comentó que:

---

<sup>5</sup> Denominación dada en la Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México, 2018-2019, (p. 28).

Del libro habían recortado muchos contenidos, pero también se ha recortado el tiempo, nadie lo terminamos, porque se acuerda con esta reforma [2017], que se hicieron en periodos, que nos tenían que adaptar a los de primero y segundo [grados]; la recomendación era de que recortar contenidos para poder acabarlos todos, o sea sacar los más importantes para poder terminar el libro, no ni así; me faltó mucho [...] me quedé hasta cuando se formaron los partidos, revolucionario, el PAN y lo del ISSSTE, lo del seguro social y más allá, ya no terminé de ver [...] le mentiría, no logré terminar porque se ajustaron a tres periodos de evaluación, era imposible sacar todo, eran muy rápido las evaluaciones, de hecho, el último bloque fue bien crítico, no logramos terminar, pero nos pedían la calificación, hasta en la tarde el director nos decía: “si quieren repitan el segundo bloque”; porque allá (se refiere a la escuela en la que trabaja en el turno vespertino ubicada en el Estado de México) nos piden las calificaciones siempre antes que aquí en el Distrito, allá como por mayo ya están pidiendo que cerremos boleta, o a finales de mayo que estemos en final, cuando aquí todavía hicimos a finales de mayo examen, no allá ya entregamos calificaciones, en el Estado (de México) sí se maneja todo antes.<sup>6</sup>

El comentario de la profesora Olga permite observar las dificultades que enfrentó su práctica de enseñar historia a partir de los ajustes que se vivieron con la aplicación de la reforma curricular 2017. Las clases que dedicó para abordar el tema de la Revolución Mexicana con los niños probablemente fueron cuatro, porque en las dos que observé agotó el tema de “La Revolución Mexicana” y sus dos subtemas: “El maderismo y el inicio de la Revolución Mexicana” y “El desarrollo del movimiento armado y las propuestas de caudillos revolucionarios: Zapata, Villa, Carranza y Obregón”, por lo que es muy probable que en la clase de la primera semana de marzo haya agotado el tema de “La Constitución de 1917 y sus principales artículos y en la siguiente el tema de “La cultura revolucionaria”.

Con respecto a la escuela primaria República de Uruguay donde trabajaba el profesor Pedro, es pertinente mencionar que según la reforma del 2011 es de jornada ampliada, porque su horario de trabajo es de 8 de la mañana a 14:30. Al revisar la guía operativa 2018-2019 encuentro que a las escuelas primarias las califican como “Modalidad o servicio” y los turnos se clasifican como: turno matutino, turno vespertino, tiempo completo con ingesta, tiempo completo sin ingesta, escuelas de participación social, nocturnas e internados (AEFCM, 2019, p. 28), especificando sus respectivos horarios y el que coincide con el horario de la primaria República de Uruguay es el de la

---

<sup>6</sup> Comunicación personal con la profesora Olga, Ciudad de México, 7 de agosto, 2019.

escuela de tiempo completo sin ingesta, por lo que parece ha cambiado su denominación.

El horario de clases semanal estaba organizado en 29 espacios distribuidos de la siguiente manera: un periodo lectivo de hora y media; 27 periodos lectivos de una hora, y un periodo lectivo de media hora. Autonomía curricular tenía 10 horas; inglés dos horas y media; Educación socioemocional, media hora; Matemáticas, cinco horas; Lengua Materna, cinco horas; Ciencias Naturales, Historia y Geografía, una hora.

A continuación, muestro el horario de clases del profesor Pedro para ilustrar la forma en que se integraron los espacios curriculares del plan 2017 con los del plan 2011.

5° "A"

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8:00 a 8:30	INGLES	LENGUA MATERNA	AUTONOMIA CURRICULAR	MATEMATICAS	AUTONOMIA CURRICULAR
8:30 a 9:00					
9:00 a 9:30		HISTORIA	AUTONOMIA CURRICULAR	AUTONOMIA CURRICULAR	AUTONOMIA CURRICULAR
9:30 a 10:00	EDUC. SOCIOEMOCIONAL				
10:00 a 10:30	AUTONOMIA CURRICULAR				
10:30 a 11:00					
11:00 a 11:30	RECESO				
11:30 a 12:00	MATEMATICAS	MATEMATICAS	LENGUA MATERNA	EDUC. FIS	MATEMATICAS
12:00 a 12:30					
12:30 a 13:00		CIENCIAS NATURALES	GEOGRAFÍA	LENGUA MATERNA	LENGUA MATERNA
13:00 a 13:30					
13:30 a 14:00	LENGUA MATERNA	INGLES	FORMACIÓN C Y E	CIENCIAS NATURALES	ARTES
14:00 a 14:30					

Figura 1. Horario del profesor Pedro.

En este horario se organizan los periodos lectivos como lo establece la guía operativa. Sin embargo, igual que con las profesoras Martha y Olga, es la práctica de enseñar y otras actividades propias de la cultura escolar, lo que determina la duración de las sesiones de clase.

Como se puede observar la clase de historia estaba los martes de 9 a 10 de la mañana, pero cuando les comenté a la directora y al profesor que, si me podían apoyar con un cambio de horario porque ese día tenía clase, la directora dijo que sí, que la clase se podía pasar al miércoles después del descanso. Esta situación da cuenta de la flexibilidad que adquieren los horarios siempre y cuando no se intenten mover las clases que corresponden a la asignatura de Educación Física e Inglés, generalmente impartidas

por otros docentes. La clase que observé del profesor Pedro el día 26 de febrero de 2019 duró 35 minutos.

## **2. Condiciones materiales en las que se desarrolló la práctica de enseñar de los profesores Martha, Olga y Pedro**

Los tres profesores observados enseñaron historia en su salón de clases y utilizaron los recursos materiales que tenían en él. La materialidad en la que desarrollaron su práctica docente fue importante porque determinó sus posibilidades de enseñar.

La Escuela Profr. Francisco de la Maza Cuadra en la que trabaja la profesora Martha cuenta con tres edificios, dos de un solo piso y uno de cuatro pisos. En este último se ubican las aulas de los 18 grupos que integran la escuela. En el primer piso se encuentran tres grupos de primero frente a tres de segundo grado; en el segundo piso, tres grupos de tercero frente a tres de cuarto; y en el tercer piso, tres grupos de quinto frente a tres de sexto. Los grados nones, primero, tercero y quinto tienen vista hacia el patio de la escuela y los grados pares, segundo, cuarto y sexto tienen vista hacia la calle 1543.

El salón de la profesora Martha era el de 5° B y para llegar a él tenía que subir seis escaleras hasta el tercer piso. A los grupos B les tocaba el salón de en medio y como era quinto grado una de sus paredes con ventanas daba al patio y la otra al pasillo. Por estar un grupo frente a otro, todos tienen ventanas al pasillo, así desde el interior del grupo de quinto se podía ver al grupo de sexto B que se encontraba enfrente.

El aula de 5° B contó con el siguiente mobiliario durante el ciclo escolar 2018-2019. Treinta y dos mesas individuales de plástico, forma rectangular, color blanco, con rejilla de metal para guardar cuadernos y libros, la mayoría de ellas estaban forradas con manteles de color azul rey. Cada mesa contaba con su correspondiente silla de plástico color naranja y patas negras de metal y rejilla para la mochila. Además, tenía una mesa de plástico de forma rectangular color naranja, dos *lockers* de metal, el escritorio de la profesora, un mueble para computadora, el monitor y el CPU de computadora, dos ventiladores, uno de techo y otro de pared, dos pizarrones, cañón y radio receptor de alerta sísmica. Las ventanas contaban con cortineros y sus correspondientes cortinas de color blanco, con dos líneas azules que servían de marco inferior. Las mesitas individuales estaban organizadas en dos grandes mesas; la primera, ubicada frente a la puerta de entrada e integrada por 14 mesitas, dos de ancho por siete de largo, en esa

mesa se sentaban 13 niños; la segunda, estaba junto al escritorio de la profesora y se integraba con 16 mesitas, dos de ancho por ocho de largo, en ella se sentaban 16 niños.

En total se ocupaban 30 mesitas para integrar las dos mesas grandes. Las dos mesas que sobraban; una se colocaba en la esquina izquierda tomando como referencia la puerta de entrada; y la otra a un costado del escritorio de la maestra, en donde se sentaba un niño. El escritorio de la maestra estaba exactamente en la esquina frente a la puerta de entrada. Nadie quedaba de frente a los pizarrones, ya que estaban al costado izquierdo y derecho como se ilustra en la siguiente imagen. Sin embargo, esta organización resuelve el problema de que los niños puedan mirar a la vez el pizarrón electrónico y el pizarrón blanco.

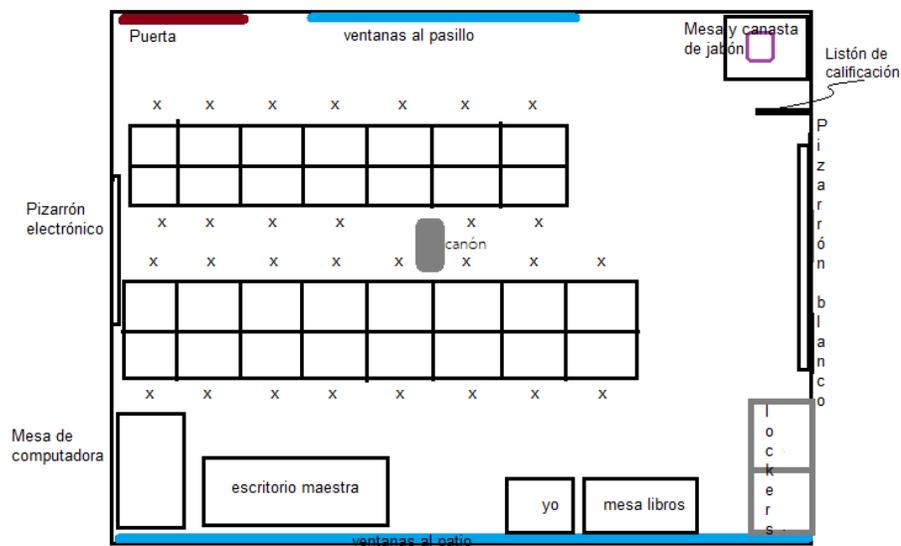


Figura 2. Salón de la profesora Martha

Las cuatro paredes del aula siempre estaban decoradas con los trabajos de los niños en asignaturas como Artes, Español e Historia. Por lo que se podían observar dibujos, flores y su listón de participación. En el pizarrón electrónico estaba pegado un planisferio y en la pared de un costado estaba pegado el reglamento del salón de clases en el que se ilustraban con dibujos 12 reglas para los niños escritas en inglés y español. La decoración se fue modificando cuando se agregaba a las paredes nuevos trabajos o adornos alusivos a fechas específicas, como por ejemplo para el día del niño la profesora Martha pegó imágenes de superhéroes impresas en cartoncillo.

En las mesas de los niños además de sus cuadernos, lapiceras y libros tenían pequeñas macetas con plantitas naturales, también observé dos macetas con plantas de sombra a un costado de los *lockers*. Otro espacio que llamó mi atención fue el

escritorio de la profesora porque lo colocó junto al mueble de la computadora formando un mueble en “L”, lo que le permitía tener mayor espacio para colocar objetos. El monitor de la computadora estaba dentro del mueble para computadora compartiendo el lugar con un organizador de hojas, ambos a un costado del brazo izquierdo de la profesora. En la repisa superior del mueble de computadora tenía un reloj, lapiceras y adornos. Su escritorio tenía un mantel blanco de flores y sobre éste siempre había trabajos de los niños, cuadernos, lapiceras, materiales de papelería y el teclado en la esquina izquierda.

Así, el aula de la profesora Martha era un espacio personalizado por ella y por los niños, en el que además de las voces se percibían diversos colores, imágenes, letras y mucha luz que entra por las ventanas. Durante la mayoría de estas clases la profesora trabajó con su grupo en las dos grandes mesas y sólo en algunas ocasiones las movió para organizar trabajo en equipos.

La profesora Olga trabajaba en la escuela primaria Francisco Goitia, porque al concluir el ciclo escolar 2018-2019 se jubiló. La estructura arquitectónica de esta escuela es de las más comunes en los centros escolares porque tiene tres edificios que rodean el patio en forma de herradura, dos de un solo piso y uno de dos pisos; en este último se encontraba el aula de quinto B de la profesora Olga ubicada al costado izquierdo de la escalera.

Las aulas de esta escuela son particulares porque las paredes que dan al patio tienen ventanas pequeñas ubicadas muy cerca del techo, por lo que a través de ellas no se podía ver el patio desde el salón y desde afuera nadie podía ver al interior del salón, a menos que la puerta estuviera abierta. Las ventanas de las paredes que dan a dos calles con las que colindan los salones son de media pared, pero no están ubicadas de pared a pared porque comparten el espacio con un muro y una puerta que estaba cancelada. Solo las ventanas que dan a la calle contaban con cortinero y cortinas azules. Todas las ventanas tienen protecciones de herrería por fuera del salón. Las dos paredes del salón que no tienen ventanas se utilizaban para los pizarrones. Al ingresar al salón en la pared de la izquierda estaban colocados el pizarrón verde y a un costado un pizarrón blanco, por lo que el pizarrón electrónico quedaba ubicado en la pared del fondo.

El aula contaba con 15 mesas trapezoidales de color naranja, con dos sillas cada una lo que hacía un total de 30 sillas. Las sillas contaban con una rejilla para la mochila. Algunas mesas estaban forradas con papel fantasía y plástico cristal. También pude observar el escritorio de la profesora, una mesa con materiales, un *locker* y la mesa de

la computadora; colgando del techo, en la parte central delantera, se encontraba el cañón; también tenía un ventilador y el radio receptor de alerta sísmica.

En el salón se podía observar el reglamento de clase pegado en la pared izquierda y en la puerta derecha que estaba cancelada algunos papeles bond pegados como rotafolio. En la hoja bond frontal se podía leer sobre el tema de los dinosaurios. Las características arquitectónicas de la escuela hacían que el salón se viera un poco oscuro a pesar de que las lámparas estaban prendidas.

En el croquis que se presenta a continuación se puede observar la organización del mobiliario al interior del salón.

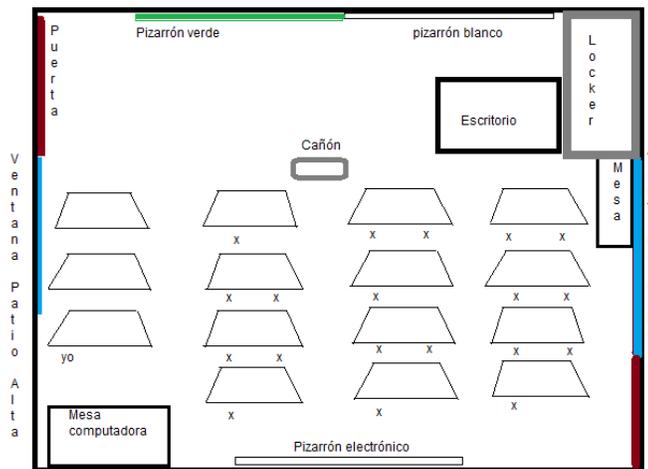


Figura 3. Salón de la profesora Olga

El escritorio de la profesora Olga lucía ordenado con cuadernos u hojas acomodados en pila. Sobre el *locker* que tenía a su mano izquierda se podían ver cartulinas en las que los niños realizaron algún trabajo, en la mesa que estaba a un costado del *locker* se podían observar algunos cuadernos y libros que los niños dejaban ahí para cuando los necesitaran en las clases.

El profesor Pedro trabaja en la escuela primaria República de Uruguay, la escuela está integrada por un solo edificio de dos pisos en forma de "L" y su patio a diferencia de la mayoría de las escuelas, es de forma triangular, puesto que la barda que da a la avenida forma una hipotenusa con ambas esquinas del edificio. Esta estructura arquitectónica es peculiar, porque el edificio que forma la parte más alargada de la "L" no tiene ventanas en las paredes que miren al patio, sólo tenían la puerta de entrada al salón. Las ventanas de ese edificio miran hacia la calle, pero son altas, pequeñas y tienen una protección metálica para asegurar que nadie se introduzca por ellas a la escuela.

En esta escuela existe un vestíbulo que permite acceder al patio de la escuela y a la escalera por la que se sube al segundo piso. Entre el vestíbulo y el patio hay un portón que se cerraba después de la entrada de los niños y durante la jornada escolar, por lo que para acceder después de las ocho de la mañana al patio de la escuela y a los salones se tenía que ingresar a través de la oficina de la directora, porque ahí se encontraba una puerta que permitía ingresar al patio. Frente a esta puerta se encuentran unas escaleras para subir al primer piso del edificio. El aula de 5° A del profesor Pedro se encontraba en el edificio más largo en la parte intermedia, por lo que no tenía ventanas para el patio y sólo tenía ventanas que miraban a la calle. Otro rasgo particular al interior del salón era que contaba con una plataforma de cemento al frente, desde la cual el profesor realizó su práctica de enseñanza durante las clases observadas.

La puerta que daba acceso al salón ubicaba el frente de éste, porque al entrar se podía observar la plataforma de cemento, sobre la que estaba el escritorio del profesor y en la pared un pizarrón blanco. Al interior del salón observé dos *lockers*, 32 mesitas individuales de plástico blanco de forma rectangular con rejilla para guardar libros o cuadernos, con sus correspondientes sillas color naranja y con rejilla para mochila, al fondo del salón el pizarrón electrónico, un mueble de madera con veintiocho casilleros, en donde los niños tenían sus libros, el mueble de la computadora y sobre éste había una guitarra.

En la pared donde estaba la puerta, como no hay ventanas, había otro pizarrón forrado de papel américa azul, que era empleado por el profesor para el periódico mural. Las mesas se organizaban en tres filas, que miraban de frente al pizarrón. La primera fila entrando por puerta, estaba integrada por 10 mesas, dos de ancho por 5 de largo. La segunda fila era particular porque estaba integrada por 11 mesas, dos de ancho por cinco de largo, en el cuarto par de mesas se agregó una tercera. Entre la fila dos y tres en el fondo se ubica una mesa en donde se sentaba un niño. La última fila estaba integrada por 10 mesas, dos de ancho por 5 de largo.

Al costado izquierdo del pizarrón blanco se encontraba pegado el reglamento del grupo. En el siguiente croquis se puede observar la organización interior del aula del profesor Pedro.

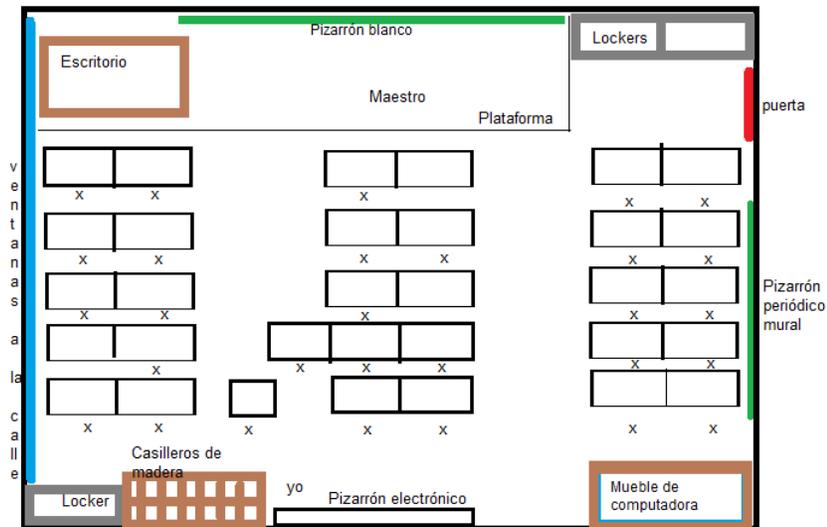


Figura 4. Salón del profesor Pedro.

Las características arquitectónicas del aula del profesor Pedro hacían que fuera un poco oscura, a pesar de que las ventanas no tenían cortinas y las lámparas estaban prendidas. En el escritorio del profesor Pedro se podían observar cuadernos de los niños, hojas de ejercicios. Sobre los *lockers* de enfrente observé hojas de papel bond y cartulinas con trabajos elaborados por los niños. La primera ocasión que visité el salón fue en el mes de febrero y en las paredes aún estaban las decoraciones de Santa Claus. También llamó mi atención el mueble de madera que estaba al fondo del salón, a un costado del pizarrón electrónico, porque eran casilleros de madera en los que los niños guardaban sus libros, observé que cuando necesitaban el libro de historia se acercaban a buscarlo en su casillero, así como también se acercaban a dejarlo cuando terminaba la clase. Observé que también había algunos cuadernos y sobre el mueble de la computadora había una guitarra.

Es importante mencionar que la estructura arquitectónica de las escuelas y de los salones reflejan ciertas ideas pedagógicas sobre las características de los inmuebles para la enseñanza, así como una historia acumulada. Las aulas de los profesores Olga y Pedro restringen al grupo la posibilidad de ver al patio, mientras que el aula de la profesora Martha no sólo tiene vista al patio, sino que se puede observar al grupo que está enfrente. Si bien es cierto que el diseño arquitectónico refleja la concepción pedagógica cambiante sobre la enseñanza de una época, ésta no determina la enseñanza, pero sí llega a influir en ella. En la clase del profesor Pedro era importante para él observar al grupo desde la plataforma de cemento al frente del salón, ya que en las clases que observé desarrolló su clase de pie o sentado en una silla, pero sobre la

plataforma, aunque también es importante mencionar que al finalizar la clase baja de ella para pasar por el lugar de cada niño para calificar el trabajo realizado a pesar de que este salón es el que tiene menor espacio para moverse entre las filas.

En el caso de la profesora Martha su salón tenía dos ventiladores, uno de techo y otro de pared, porque el salón es muy cálido, probablemente por la luz del sol que se filtraba por las ventanas; en una de las clases prendió el ventilador de pared y por el ruido que se producía por su movimiento tuvieron que elevar el tono de voz, tanto ella como los niños.

En el salón de la profesora Olga el pizarrón electrónico estaba a espaldas de los niños y cuando ella proyectó un video, para evitar mover sillas y mesas, les pidió a los niños que rotaran su cuerpo en su silla para mirar al pizarrón electrónico, por lo que lo miraron de costado.

Otra característica de la materialidad del espacio es la presencia de la Tecnología de la Información y la Comunicación. Los tres salones tenían la mesa para la computadora, aunque sólo en los salones de la profesora Olga y Martha pude ver la computadora y el cañón. A las aulas han llegado varios proyectos con respecto al uso de la tecnología en las últimas dos décadas. El primero fue la introducción de un proyecto educativo del periodo presidencial de Vicente Fox llamado Programa “Enciclomedia”, el cual “fue presentado formalmente en el año 2003, por parte del C. Subsecretario de Educación Básica, M. en C. Lorenzo Gómez-Morín Fuentes [...] estuvo vigente hasta el 31 de diciembre de 2011” (SEP, 2012, p. 13). Los profesores me comentaron que las herramientas digitales que están en los salones no corresponden a este programa, que las tienen guardadas en las bodegas, porque hasta donde ellos saben eran equipos rentados.

El cañón y el pizarrón electrónico se instaló a partir del “Programa de Inclusión y Alfabetización Digital” (PIAD)<sup>7</sup> durante el gobierno de Enrique Peña Nieto. Se entregó una lap top para cada niño y se instalaron los cañones y el pizarrón electrónico. Este recurso electrónico fue empleado por ambas profesoras durante la observación de sus clases sobre la Revolución Mexicana, más adelante se abordará cómo se emplearon.

Otro recurso electrónico que es pertinente mencionar es el radio receptor de alerta sísmica, porque da una característica situada a las aulas en la Ciudad de México. Los sismos forman parte de la experiencia de los habitantes que viven en esta ciudad,

---

<sup>7</sup> Recuperado de: <https://www.gob.mx/mexicodigital/articulos/programa-de-inclusion-y-alfabetizacion-digital-piad>

porque está ubicada en una zona sísmica. Por ello, las autoridades educativas decidieron instalar en las aulas de las escuelas primarias estos radios. A partir del sismo de 1985 los protocolos de actuación en caso de sismo forman parte del quehacer docente.

### **3. Condiciones humanas que influyen en la enseñanza: biografías de las profesoras Martha y Olga y del profesor Pedro**

Observar el quehacer cotidiano de las profesoras Martha y Olga y del profesor Pedro en sus grupos de quinto grado de primaria, permitió identificar la influencia que tiene su trayectoria de vida personal en su quehacer docente. Se entiende como trayectoria de vida personal a:

Una configuración particular y cambiante de participaciones personales en diversos contextos sociales a través del curso de la vida y de una importancia personal cambiante de aquellos contextos en los que la persona participa a largo plazo [...] la práctica personal cotidiana está implicada en la trayectoria de vida de la persona en un “punto” particular de su curso. Su estructura cambia como parte de la estructura cambiante de la trayectoria de vida, y ésta se realiza entre otras cosas por el cambio en la conducción cotidiana de la vida.” (Dreier, 1999, p. 43).

Rastrear la trayectoria de vida personal de cada uno de los profesores sería una tarea que escapa de los límites de esta investigación. Sin embargo, se identifican algunos indicios de esta trayectoria en las acciones que realizan los docentes para enseñar la Revolución Mexicana.

Su trayectoria de vida personal les había permitido adquirir una serie de herramientas intelectuales que pusieron en juego en cada una de sus clases en el momento específico en el que los observé. En los siguientes apartados se recuperan algunos fragmentos de la trayectoria de vida de los profesores observados que permiten comprender que no son una máquina reproductora, sino sujetos con acción volitiva. La información la obtuve platicando durante los recreos y en charlas informales invitándolos a comer.

### 3.1 La profesora Olga y el grupo 5° A de la Escuela Primaria Francisco Goitia

La profesora Olga contaba con 34 años de servicio y me platicó muy contenta que el ciclo escolar 2018-2019 sería su último año de trabajo ya que su prejubilatorio iniciaría el 16 de septiembre del 2019. Su mamá fue maestra de primaria y su papá ingeniero mecánico.

La profesora Olga estudió en la Escuela Nacional de Maestros de 1981 a 1984 su grupo fue el 9 integrado por 40 estudiantes. En ese periodo estaba vigente el Plan de estudios 75 reestructurado<sup>8</sup>. Está orgullosa de ser normalista porque comentó que en aquella época eran miles los que aspiraban a ocupar un lugar. Se tituló elaborando un documento de matemáticas dirigido por el profesor Cantú Lagunas. Comentó que estaba orgullosa del documento que entregó porque le costó mucho trabajo, incluso tuvo que pagar para que elaboraran los planos de la escuela en donde realizó su práctica, al respecto comentó: “Hasta eso nos pedían quedaron muy bonitos”. Ella refiere que para elaborar el documento con el que se tituló tuvo que realizar un trabajo muy arduo porque el maestro era exigente y que le costó mucho trabajo hacerlo, que está orgullosa de él. Su asesor de tesis les dijo que cuando terminaran su documento de titulación lo pusieran en un lugar visible y que cuando tuvieran un problema lo voltearan a ver y pensarán que, si lograron hacer eso a los 18 años, podrían con lo que fuera. Con el paso del tiempo comprobó que era cierto el comentario del maestro, al respecto me comentó: “¡Qué no lograré!, maestra”.

Ella recordó que iban a practicar con dos bolsas de materiales – levantó ambos brazos indicando el tamaño – y dijo: “Así de grandes”. El último año de la normal representaba mucho trabajo incluso comentó que bajó tres kilos, porque era muy demandante la formación en la Nacional. Esos recuerdos le provocan orgullo y comentó que por eso quiere mucho a su escuela y siempre que puede va a los eventos que se organizan.

Cuando la profesora Olga egresó de la Escuela Nacional de Maestros le asignaron una escuela en Villa Nicolás Romero en la colonia “Jiménez Cantú”, en aquella escuela estuvo un año; recordó que el camión de San Pedro tenía que esperar a las cuatro compañeras que iban a la escuela. El último camión pasaba al veinte para las ocho entonces si se tardaban ya no iban a trabajar, porque era el único transporte que

---

<sup>8</sup> El Plan de estudios 1975 reestructurado estuvo vigente hasta 1984 y fue el último plan de nivel bachillerato.

pasaba en la mañana a esa hora; las subía hasta donde terminaba la pavimentación y luego tenían que seguir caminando en el lodo para llegar hasta la escuela. Después se cambió a la colonia “La Colmena”, que es un poco más cerca, pero cuando se embarazó de su primer hijo tramitó permiso. Me comentó que al principio planeó que sólo sería por un año, pero que fueron 11 años de permiso dedicados a la maternidad. Cuando su mamá se jubiló le heredó su plaza que estaba ubicada en la escuela en la que ella había estudiado la primaria.

Cuando llegó a trabajar en esa escuela la directora que estaba la había conocido desde niña y le dijo: “Bienvenida Olga, bienvenida ahora como compañera de trabajo, tu mamá siempre fue aquí, si no fue de las mejores maestras, me atrevería a decir que la mejor maestra de esta escuela así que tienes un papel muy, muy fuerte”. En esa escuela trabajó durante 28 años y aunque en cierta ocasión le comentaron que podrían proponerla como directora, ella nunca aceptó, porque considera que ese puesto es muy complicado por los problemas que implica el trato con padres, maestros y alumnos.

Siempre prefirió el trabajo frente a grupo, al respecto dijo:

Me meto a trabajar, cierro mi puerta y yo no ando con ningún compañero de que te enteraste de... no, ¿a qué hora?, no, no supiste, pues a dónde vives, aquí, pero yo llego me encierro y no salgo para nada y ni me ando enterando, ¿qué pasó aquí?, ¿qué pasó allá?... luego uno se tiene que enterar porque se tiene que llegar a consensar en las juntas de consejo, pasó este problema, ¿qué hacemos?, pues ¿cuándo pasó eso?, que la señora que vino, que la golpeó, que se agarraron aquí afuera, ¿a qué horas paso eso?, no, no, yo siempre así he sido, me meto a mi salón y no salgo hasta la hora de la salida, al recreo salgo porque hay que estar y si no me quedaba arriba trabajando, yo me quedaba arriba calificando, aventajando algo que haya que hacer, pero como hay que estar en guardia abajo, hay que bajar y a la salida yo me voy corriendo porque tengo que llegar al otro turno.<sup>9</sup>

Sobre su jubilación dijo que ya eran 34 años de servicio, que todavía se siente bien y que considera que es buen momento para jubilarse. Es una maestra seria a la que los niños le tienen respeto e incluso algo de miedo. El director de la escuela me comentó que los padres de familia argumentan en la dirección que ella es muy exigente. También me platicó que al finalizar el ciclo escolar 2017-2018 algunos padres se enteraron de que ella sería la profesora de grupo para el siguiente ciclo, por lo que

---

<sup>9</sup> Comunicación personal con la profesora Olga, Ciudad de México , 7 agosto, 2019.

cambiaron a sus hijos al otro quinto; incluso hubo quien se cambió de escuela. El director comentó que independientemente de eso, los que se quedan valoran el trabajo de la maestra y la califican como buena docente.

Esta situación se confirmó al concluir el ciclo 2018-2019 porque la profesora me comentó en la ceremonia de clausura realizada el 24 de junio de 2019, que los padres la habían solicitado para que continuara con sus hijos en sexto año. También dijo que después de la ceremonia, en la junta de entrega de boletas, les comentaría que se jubilaría el siguiente ciclo, por lo que no podría atender a los niños y no le gustaría dejar al grupo sin docente.

Con respecto a la enseñanza de la historia la profesora Olga me comentó lo siguiente:

Uno saca sus recursos de donde uno cree sobre todo para que los chicos estén más interesados porque de hecho la historia no ha sido del agrado de los chicos y a veces hasta ni de los maestros, a veces es donde más deficiencias hay en los chicos, en la historia, entonces yo busco los recursos para apoyarme para que les interese los motive y que participen.<sup>10</sup>

En este comentario se puede apreciar que la profesora Olga comentó que la historia no es del agrado de los niños y de algunos maestros. Ella no comentó si le gustaba, pero manifestó su preocupación de buscar recursos para que los niños participen y se motiven. También quiero rescatar que me platicó que trabajaron el tema del Porfiriato vinculándolo con el tema del debate de la asignatura de Español. Al respecto de esa actividad me comentó que:

En este caso es la importancia el papel del maestro ubicarlos, ¿no?, ¿no?, o sea no, no, “enclocharnos” tanto en que fueron malos o bueno, en lo que nos corresponde actualmente echarle ganas, yo les decía prepárense porque antes la gente ignorante era a la que se le podía sobajar pisotear en este caso ahora ustedes a prepararse, a hacer de este país, un país de gente preparada en donde no tan fácil los pisoteen y los manejen como pasó con Porfirio Díaz, más que eso enfocarlos a su actualidad a lo que ellos están viviendo, a su realidad de que tienen que estudiar, no hay más y de ahí se desprende el contarles lo que me encontraba; exalumnas que ya están embarazadas; que ya dejaron de estudiar; que ya trabajan; de ahí les contaba varias experiencias de que a uno hasta creo lo habían asesinado porque se había metido en una banda y más que nada

---

<sup>10</sup> Comunicación personal con la profesora Olga, Ciudad de México , 7 agosto, 2019

enfocarlos en su realidad, lo que les está tocando y lo que les va a tocar vivir a ellos, que la situación en nuestro país está cada día peor y que su única arma es eso, el prepararse”.<sup>11</sup>

En este sentido la profesora Olga utilizó los contenidos de historia para promover reflexiones con sus alumnos que los llevaran a “enfocarlos a su actualidad”, para que comprendan cuáles son los posibles obstáculos a los que se pueden enfrentar y con ello sean capaces de tomar decisiones que los lleven a una mejor condición de vida.

El grupo de la profesora Olga fue el 5º A integrado por 17 niñas y 15 niños que hacían un total de 32 niños, durante la semana era difícil que asistieran los treinta y dos todos los días. La profesora comentó que faltaban y que generalmente llegaban 23.

### **3.2 La profesora Martha y el grupo de 5º B de la Escuela Primaria Profr. Francisco Maza Cuadra**

En el momento de la observación la profesora Martha tenía 8 años de servicio en educación primaria. Me platicó que a los 17 años estudiaba en la vocacional 5, pero que no logró terminar porque reprobó la asignatura de Física; esa situación la obligó a conseguir un empleo. Apoyada por su tío ingresó a la Secretaría de Gobernación, en la Subsecretaría de Población, Migración y Asuntos Religiosos. Durante el tiempo que trabajó en este espacio se dio cuenta de que no tendría oportunidades para mejorar profesional o económicamente, por lo que decidió estudiar mientras trabajaba.

En una escuela particular le prometieron su certificado de bachillerato si cursaba el último semestre, pero una vez que terminó le dijeron que no había revalidado asignaturas por lo que no era válido el semestre que había cursado y que si quería obtener el certificado tendría que cursar nuevamente el semestre o presentar las asignaturas en extraordinario, lo que significaba pagar nuevamente. Enojada porque incluso tenía que pagar para que le devolvieran su certificado de secundaria, lo dejó en aquella escuela y tramitó una copia que le costó 100 pesos. Me comentó que por eso en la foto del certificado de secundaria se ve con más edad.

Ante esta situación se desilusionó y continuó trabajando, pero un buen día se encontró a un amigo de la secundaria, que tampoco había terminado el bachillerato, y le comentó que había podido concluir en una escuela sabatina que pertenecía al Sistema Abierto de Educación Tecnológica e Industrial (SAETI) de los Centros de Estudios

---

<sup>11</sup> Comunicación personal con la profesora Olga, Ciudad de México , 7 agosto, 2019

Tecnológicos Industrial y de servicios (CETIs); como es un sistema semiescolarizado en año y medio logró terminar su bachillerato.

La profesora Martha comentó que la escuela siempre le ha gustado y su mamá insistió para que estudiara una carrera por lo que hizo el examen para la UNAM cinco veces, pero no fue admitida; luego intentó ingresar en el Politécnico para la carrera de ingeniería textil sólo para ver qué pasaba porque no deseaba esa carrera y afortunadamente tampoco pasó el examen; luego intentó ingresar en la UNAM para la carrera de pedagogía, tampoco logró entrar. En ese tiempo tenía 25 años y había nacido su hijo por lo que su mamá le insistió que tenía que estudiar.

En el trabajo al principio archivaba incidencias y poco a poco le fueron dando más responsabilidades como servicio social y luego servicio profesional de carrera en donde hacía el seguimiento para todo el personal que laboraba en las tres direcciones que pertenecían a la subsecretaría y les ayudaba a elaborar sus metas para después subir la información a la plataforma. También aprendió a elaborar manuales de procedimientos y perfiles de puesto; con estos se dio cuenta cómo se manejan las plazas en el gobierno federal, y que los concursos eran “puro atole con el dedo”, porque los perfiles se acomodaban a las personas recomendadas.

Al principio su horario era de 8:00 a 16:00 hrs., pero con las nuevas responsabilidades llegaba a salir hasta las 19:00 hrs. Además, no tenía posibilidad de moverse verticalmente en el puesto, por lo que empezó a valorar la situación y se dio cuenta de que no le convenía permanecer en ese trabajo porque ya era muy cansado, el ambiente laboral era horrible y sentía que se contaminaba en él.

Dijo que cuando leyó *Momo* se sintió como ella, porque es una niña que se esconde en una cueva de la realidad en la que vive y empieza a ver unos hombres grises que trabajan todo el tiempo. Ella como *Momo* vivía en la misma rutina, en el trabajo se preparaba café, se quejaba de su marido, del tráfico, recogía sus tarjetas; diario la misma plática; se dedicaba mecánicamente a hacer lo mismo, y se preguntaba, “¿Qué voy a aprender aquí?”, todo era igual y le parecía feo. Una compañera le preguntó: “¿Por qué no haces examen para la pedagógica?”, y me comentó que ella se preguntó: “¿Qué voy a hacer en la pedagógica?”. La compañera le platicó que estaba estudiando para licenciada en educación preescolar y como ya estaba próxima a egresar iba a comprar una casa en Puebla y la iba a convertir en un kínder. Después le preguntó: “¿Vas a pasar treinta años de tu vida aquí?, ya llevas como diez, se te van a ir otros veinte, ¿quieres terminar como todos los que están aquí?”.

Fue cuando se dio cuenta que no era para estar ahí, por lo que decidió hacer su examen de ingreso a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Ajusco y también a la Unidad 096 Norte de la misma casa de estudios. En ambas opciones fue aceptada, pero en la primera tenía que asistir durante la semana y no podía porque tenía que seguir trabajando y tenía a su hijo; en la segunda las clases eran sabatinas y podía estudiar la Licenciatura en Educación Primaria, esta opción le permitía seguir trabajando para mantener sus estudios por lo que optó por ella.

Cuando inició sus estudios en la primera semana un maestro les dijo “preséntense”. Al escuchar la presentación de sus compañeros se dio cuenta que la mayoría eran personas de más de 30 años, algunas de su edad, solo dos más chicas. La mayoría de los integrantes del grupo eran profesores de primaria con veintitantos años de servicio, había una normalista con licenciatura de bióloga, otra socióloga, etcétera. Al principio quería correr porque llegó con sus aires de grandeza y cuando vio quienes eran los integrantes del grupo pensó que la iban a deshacer. Entonces empezaron las primeras lecciones de humildad porque los profesores experimentados compartieron sus experiencias, por lo que considera que aprendió mucho de un mundo maravilloso que no conocía.

Fue cansadísimo porque tuvo que trabajar de lunes a viernes y estudiar el sábado hasta las dos de la tarde. La mayoría de los profesores no les hacían perder el tiempo, recordó que solo “el mandalas”, que era un profesor que traía sus libros de mandalas, pero cuando proponía discusiones más profundas eran buenas.

Con respecto a su vínculo con la historia recordó que en sexto de primaria no la seleccionaron para la escolta y como en ese tiempo falleció su papá, su mamá no tenía para comprarle el uniforme por lo que no peleó por su lugar. Entonces un profesor de la escuela llamado Ramón Puga, que nunca le dio clases, la invitó a participar en un foro de historia sobre “La Revolución Mexicana”. Le dio material para estudiar y así fue su primer acercamiento a Zapata. Recordó que memorizó la información porque pensaba que la tenía que decir frente a los demás, pero cuando se presentó encontró que eran mesas de debate. Fue un evento a nivel zona y aún guarda su diploma de albanene. La participación en el evento fue significativa para ella y consideró que ahí se enamoró de Zapata.

En la vocacional cinco recibió clases del profesor Leopoldo Ayala, líder del movimiento del 68; por él aprendió que no importa lo que te hagan estudiar después tienes que estudiar lo que quieres, pues él era contador y después hizo lo que le gustaba,

fue escritor, profesor de literatura, pero hablaba de todo, política, filosofía. Comentó que tenía una ideología hermosa y que era todo un personaje que llegaba a la escuela, alto delgado, muy delgado, siempre vestido de traje de saco de pana con parches en los codos, era sin igual, el cabello como si le hubiera explotado el boiler y barbón.

Se peleaban porque les tocara ese maestro, aunque era muy exigente, pero era muy bueno. Con él llegó a su vida la otra parte de la historia, la parte política. Como dirigente político del movimiento estudiantil del 68 les platicó muchas cosas y les presentó a mucha gente. Por él conoció al grupo de teatro “Tepito arte acá”; ya les perdió la pista, sus obras eran de sátira política, y en ese tiempo sus boletos no eran caros y eran felices viendo las obras que les empezaron a meter la cosquilla con la política del país. También les presentó a Enrique Cisneros Luján conocido como “llanero solitito” o “llanero solitito”, quien es un luchador social desde las artes. También invitaba a sus estudiantes cuando hubo marcha o movimientos, no todos fueron, pero si un grupito de amigos. También en algún momento fueron a la presentación de un libro. La profesora Martha comentó que estas actividades a los 15 o 16 años le abrieron un mundo diferente que no conocía y vio que había algo más allá de su colonia.

Este profesor Leopoldo Ayala fue una persona que influyó en su formación, no volvió a verlo después, pero quedó con el recuerdo de sus clases de español acompañadas de análisis político, él les pedía que escribieran y con eso los evaluaba.

Después cuando estudió la licenciatura en educación del año 2007 al 2011, comentó que tenía asignaturas de Historia y sobre la enseñanza de la Historia. Un año después de ingresar la unidad 096 de la Universidad Pedagógica cambió el plan de estudios, por lo que primero abordaron las asignaturas del tronco común y después les dieron a escoger entre preescolar y primaria. Seleccionó la primaria porque investigó que pagaban más y había más plazas, además de que la mayoría de sus compañeros se fueron a primaria. En la fecha en que estudió la profesora Martha se implementó la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 2007.

En las asignaturas estudiaban estrategias para dar clases. Los profesores preguntaban, por ejemplo: ¿cómo vas a dar la clase de historia?, para reflexionar sobre lo que podían hacer. También revisaban los materiales; creo que cuando me dijo esto se refería al plan, programas y libros de texto de la primaria, porque no me comentó qué materiales. También comentó que “las loqueras” que hacía durante sus clases, las sacó de la escuela. El profesor Mario Leyva les dio clase casi toda la carrera no recordó si Historia de la educación o enseñanza de la Historia. Cuando elaboró sus primeras

planeaciones proponía que los niños leyeran: “De la página tal a la tal y luego hacer un resumen”; ante esto recordó que el profesor les decía: “A ustedes no les da flojera hacerlo, pues imaginen a los niños, tienen que buscar estrategias, tienen que hacer que los niños no se aburran, porque por eso odian ciertas materias, si a ustedes en particular hay una materia que no les agrada es porque un maestro se las dio mal, no porque la materia sea mala”, entonces se acordó de su maestro de física y pensó que era cierto.

Afortunadamente tuvo la suerte de tener una compañera llamada Vero que trabajó en una escuela particular y que llevaba un sistema muy lúdico. Hicieron la representación de la Revolución caracterizadas con sombrero y bigote. Después se cuestionaban sobre, ¿cómo evaluar?, ¿qué podían hacer para verificar el aprendizaje? Aprendieron mucho ya que no faltaba a quien se le ocurriera una cosa diferente. Todos los profesores tenían la misma idea, su clase era que ellos dieran una clase. Con el profesor de matemáticas también aprendió que los niños de quinto y sexto también requieren material concreto.

Cuando egresó presentó examen de ingreso y logró ganar una plaza, precisamente la generación de la profesora Martha fue la primera evaluada para ingresar al servicio. El primer examen se aplicó para el ciclo escolar 2011-2012. Es importante comentar que, sobre este momento de su vida, consideró que los conocimientos adquiridos en la escuela no le sirvieron cuando estuvo en la práctica, porque sabía elaborar una planeación, pero comentó que: “Fue mortal, fue como mi prueba de fuego para ver si yo sí iba a ser maestra”. Durante su formación inicial docente no hizo prácticas como los normalistas; las clases que daba eran para los compañeros y todos participaban. No sabía a qué se iba a enfrentar a pesar de que analizaron muchas experiencias de los compañeros que ya estaban en servicio. Ahí empezó a escuchar esas “leyendas urbanas” de que los niños se mataban en el salón de clases. Sin embargo, a pesar de esto no sabía lo que significaba enfrentarse a un grupo de niños y papás.

La profesora Martha comentó que cuando pasó el examen de ingreso tuvo que ir a realizar los trámites de contratación cerca del metro Balderas; recordó que fue en una escuela enorme y que estuvo ahí desde las ocho de la mañana hasta las ocho de la noche; le dieron un directorio de escuelas y le dijeron que las que estaban marcadas ya no las podía seleccionar; afortunadamente encontró la Escuela Primaria República de Sudán turno vespertino que estaba a cinco minutos de su casa. Ella vive en la colonia Providencia ubicada en los límites de la Ciudad de México con el Estado de México.

En esa escuela descubrió, “que no solo en gobernación había gente fea”. Cuando llegó a la escuela había Junta de Consejo Técnico (JTC), el director la recibió muy bien, pero los compañeros no. Ella no sabía que se hacía en esas juntas. Las compañeras la miraron para criticar su vestimenta y su edad; incluso tuvo que vivir la entrevista que no le hicieron en Balderas, porque le preguntaron su edad, cómo iba a dar clases, de qué escuela venía, etcétera.

Al día siguiente el director asignó grupos y sólo había uno por grado. El director le dijo: “Maestra usted está nuevecita, con los chiquitos verdad, primero”. Ella aceptó, pero una profesora que toda la vida había dado primero se molestó y le dijo: “Yo no sé porque te lo dieron a ti, yo se lo había pedido al maestro”; las compañeras la apoyaron diciendo: “Es que la miss es buenísima, ¿por qué le quita primero?”. Recordó que le gritonearon en la JTC y que llegó a su casa llorando; le platicó a su mamá que la trataron mal, se preguntaba cómo trabajaría en esa escuela porque además ya había renunciado en el otro empleo.

Afortunadamente al día siguiente el director le dijo: “Maestra tengo mucha pena, pero me acaban de hablar de inspección y tenemos excedente de maestros; entonces la voy a tener que liberar, se va a tener que regresar a la inspección a buscar otra escuela”. La profesora Martha se espantó porque para esas fechas ya todos habían seleccionado escuela y tenía miedo de que la mandaran hasta Cuauhtepac. Cuando la recibió la supervisora le dijo que no se habían dado cuenta de que había excedente en la primaria República de Sudán y le propuso dos escuelas en la zona: Japón, en la colonia Providencia; y Gandhi, en la Colonia Campestre Aragón; aceptó la escuela Gandhi en el turno matutino. El último día de JCT llegó a esa escuela; en ese tiempo traía la cabeza rapada del lado izquierdo y el cabello rojo. La profesora directora le dio la bienvenida con cierta cara de espanto, pero con un trato completamente diferente, le pidió sus órdenes de presentación y le hicieron un espacio para que se integrara a la junta.

La directora le asignó el grupo de sexto que estaba sin profesor. Las dos compañeras de grado la apoyaron desde el primer día. El personal de la escuela “era un grupo de maestros unidos hasta con la directora”, a pesar de que no tenían tantos años de conocerse. Una maestra se le acercó y le dijo que tuviera cuidado con los chicos que le tocaron porque era un grupo atrasado y con problemas de disciplina. El grupo había tenido el año anterior tres maestros, por eso la compañera le dijo que debía ser enérgica con ellos. La profesora Martha comentó que todavía no sabe cómo llegó el primer día a

su junta con papás; recordó que fue un grupo difícil pero que supo ganárselo; y que tuvo que estudiar más que lo que estudio en toda la carrera. Después de una semana se dio cuenta de que le gustaba ser profesora.

En el año de 2017 llegó a la Escuela Francisco Maza Cuadra y encontró un círculo de profesores cerrado y hostil por lo que le ha costado integrarse al personal. En esta escuela el ambiente es complicado porque la mayoría del personal no está contento con la directora, sin embargo, al respecto me comentó: “Mira la ventaja de la docencia es que, por ratos estás con tus compañeros, la mayoría del tiempo estás con tu grupo, mira yo me encierro en mi burbuja y me olvido del mundo, estoy con mis niños”.

Sobre la enseñanza de la historia la profesora Martha me comentó lo siguiente:

Concibo la historia como un escape, yo creo que es una asignatura que les ayuda a escaparse de esa la realidad en la que viven, donde por un ratito pueden jugar a ser otra persona, y también para que ellos entiendan que la historia que ellos viven es lo que puede impactar en su futuro, todo lo que ellos viven en sus casas con sus familias, esa parte de historia personal que se queda en el curriculum oculto que manejamos los profes y que sepan ellos que hay cosas que deben repetir y que si las repiten ya saben que les va a pasar, por eso es que no se si te fijaste, trabajo mucho esto de causa y consecuencia, entonces es una manera de poner esta parte de, de la historia para que impacte en sus vidas, si creo que la priorizo mucho.<sup>12</sup>

También reflexionando sobre lo que sucede en las escuelas con respecto a la enseñanza y la importancia que se le da a ciertas asignaturas, me comentó lo siguiente:

La mayoría de la gente no le da la importancia que tiene, no a varias materias, no solo historia, de cívica, geografía, que pareciera no son importantes, y sin embargo creo que nuestra sociedad grita que se regresen a los planes y programas como deben ser, parece que nos hemos vuelto “yoyitos” sólo yo, me importo yo, y nos olvidamos del otro, y al final de cuentas nuestro sistema educativo está basado en competencias, al final de cuentas lo que siguen creando desde Lázaro Cárdenas es mano de obra barata, el sistema para eso está hecho, ya no puedes hacer que el niño repita el año como tal, a ti maestro cómo te lo implican, pues te meten más carga administrativa, para que te de flojera y ya no la hagas, no y mejor ponle el seis en cualquier materia, y primero y segundo no los repruebas, por dios en mis tiempos repetías tres veces primero y no había problema, hasta que no aprendieras a leer y escribir bien, y que pasa, al estado no le conviene porque le implica más gasto, sácalos como puedas no importa, cuando salgan

---

<sup>12</sup> Comunicación personal con la profesora Martha, Ciudad de México, 28 julio, 2019.

de secundaria ya vamos a tener mano de obra, porque no saben ni como agarrar el lápiz y si encima no les creas una conciencia histórica, pues que les va a importar para ellos la vida, es normal, y la ventaja de la historia de México es esa, todo lo que pueden aprender a través de las luchas que ha habido, porque al final de cuentas cada batalla peleada en nuestro país ha sido por lo mismo, por buscar una mejor calidad de vida, si analizas la historia es eso, yo creo que es la manera de impactar en ellos.<sup>13</sup>

Estas ideas reflejan el sentido o propósito que le otorgó la profesora Martha a la enseñanza de la historia en la primaria. Ella hizo referencia a la importancia de desarrollar la conciencia histórica en los niños.

El grupo que atendió fue el de 5° B integrado por 31 alumnos, 19 eran niñas y 12 niños, en este grupo los niños se sentaban distribuidos alrededor de dos grandes mesas formando dos grupos. La profesora Martha propuso un club de Historia el cual se desarrollaba dos días a la semana, el miércoles y viernes de 9:30 a 10:30. En su primaria los grupos para el taller se integraban con alumnos de los tres quintos y el viernes con alumnos de los tres sextos. Después del descanso se desarrollaba la clase de Historia en el horario de 11:00 a 11:50 y de 13:30 a 14:00.

### **3.3 El profesor Pedro y el grupo del 5° A de la Escuela Primaria República de Uruguay**

Para hablar del profesor Pedro resulta oportuno mencionar cómo conocí su horario, porque lo que sucedió ese día me permitió comprender por qué tuve tan pocas oportunidades de observarlo y de platicar con él sólo en los descansos. El día 6 de febrero de 2019 llegué a la Escuela Primaria República de Uruguay y me entrevisté con la directora, le presenté mi proyecto de investigación y solicité me recomendará un profesor de quinto grado que ella considerara que aceptaría que yo observara su clase. Me respondió: “Sí, ya sé quién”, después le pidió a otra profesora que estaba en la dirección que fuera a buscar al profesor Pedro.

Unos minutos después llegó el profesor un poco sorprendido porque lo habían llamado a la dirección. La directora me presentó y le dijo que estaba haciendo una investigación y que necesitaba observar las clases de historia de un grupo de quinto grado y le preguntó que si podría ayudarme. El profesor me miró y me dijo: “Claro que

---

<sup>13</sup> Comunicación personal con la profesora Martha, Ciudad de México, 28 julio, 2019.

sí”, y me preguntó: “¿Cuándo vendría?”. Le expliqué que contaba con dos semanas de trabajo de campo en febrero y con los miércoles. Entonces les pregunté, ¿cuándo? y ¿a qué hora enseñaba la asignatura de historia? La directora me dijo: “le voy a imprimir el horario de profesor Pedro”. En ese momento tecleo y miró al monitor de su computadora y después de unos segundos se inició la impresión del horario, una vez que se terminó de imprimir me lo dio.

Cuando revisé el horario vi que historia estaba los martes de 9:00 a 10:00 y por mi horario de clases no podría ir, entonces le dije que durante el trabajo de campo podría ir a observarlo los martes, pero que les pediría el favor de cambiar en alguna ocasión la clase para el miércoles, porque era el día que tenía disponible. La directora fue la que observó su monitor y dijo: “Bueno, la puede modificar para el miércoles en la clase de Lengua materna y pasar ésa para el martes”. El profesor Pedro estuvo de acuerdo y me pidió que le avisara cuando iría a observarlo, por lo que le solicité su número telefónico.

Cuando observé una clase de historia el miércoles, el horario era después del descanso de 11:30 a 12:30. Los grupos de se formaban antes de subir a los salones. Un profesor era el encargado de la formación y de algunos ejercicios como tomar distancia para ordenar a los niños. El profesor encargado observaba qué grupos se formaban y realizaban los ejercicios, para así decidir el turno en el que les indicaría que pasaran a su salón, el propósito era que avanzaran los grupos mejor formados.

El grupo de “5to. A” tardó un poco en poner atención y formarse, por lo que ese día que los observé fueron los últimos en subir, incluso cuando llegaron al salón, el profesor Pedro no los dejó entrar hasta que se formaron y tomaron distancia, para pasar en orden al salón. A pesar de estas actividades el grupo entró al salón inquieto, juguetón y platicando mucho entre ellos, por lo que el profesor Pedro tuvo que ocupar algunos minutos para que pusieran atención.

Observé al profesor Pedro cuatro sesiones, dos de las cuales fueron movidas al miércoles y las otras dos pude asistir el martes. Así en la clase del martes 26 de febrero del 2019 observé específicamente del tema de la Revolución Mexicana durante 35 minutos. No pude observar más al profesor Pedro, ni platicar con él en otra oportunidad que no fuera en los descansos, porque después de esas observaciones, ya no contestó mis mensajes y por su actitud de preocupación en las cuatro clases que observé comprendí que no quería que fuera a su salón y por ello ya no me contestó los mensajes que le envié. Por lo que mejor decidí ir a visitarlo, cuando me vio se sorprendió y lo vi muy preocupado, porque le pregunté si le habían llegado mis mensajes, me dijo que sí,

pero no me dijo por qué no contestó y por su actitud observé que estaba apenado porque ya no me permitió ir a su salón.

Lo primero que me comentó fue que ya no estaba frente a grupo, que lo habían dejado como adjunto en la dirección. Creo que pensó que le pediría observar su clase. También recuerdo que durante las observaciones me comentó en dos ocasiones que era su primer año en esa escuela, yo le dije que me parecía muy bien, pero ahora comprendo que se sentía presionado, porque se vio comprometido con la directora cuando lo llamó y no pudo decir que no, porque era su primer año en la escuela y no deseaba contrariar a la directora. Traté de platicar con él y explicarle lo que estaba haciendo en mi investigación, también le dije que me gustaría platicar sobre la música, los corridos y la letra que había cantado. La finalidad era que dejara de sentirse preocupado o evaluado por mí. Me dijo que sí, que podríamos platicar en ese momento en la dirección, cometí el error de pensar que sería mejor en otro momento y en otro espacio, para que no se sintiera presionado por la directora y los profesores que estaban en la oficina, por lo que le dije que sí me permitía invitarlo a comer, que él decidiera el día y la hora. Le pregunté qué opinaba y me dijo que estaba bien, que él me enviaría un mensaje cuando tuviera tiempo. Nunca me envió el mensaje por lo que insistí enviándole algunos mensajes para preguntarle, pero no me contestó.

Creo que el profesor se sintió muy presionado con la observación y pensó que estaba evaluando su clase y como el grupo era juguetón y le costaba trabajo mantener la atención de los niños, se sintió más presionado y por eso decidió no participar más. La actitud del profesor Pedro es un reflejo de la tensión que los profesores vivieron ante las observaciones y las evaluaciones de las que fueron objeto gracias a la aplicación de la reforma laboral impulsada en el sexenio de Peña Nieto y la incertidumbre de que su estabilidad laboral estuviera en manos de los resultados de un examen. La observación de su clase por otra persona le resultó muy presionante y creo que por eso ya no quiso participar. Sin embargo, decidí incluir los datos que había recuperado durante la clase en la que enseñó el tema de la Revolución Mexicana y la siguiente información que me platicó durante un recreo.

El profesor Pedro es originario de Hidalgo y estudió en la Normal de la Universidad de Anáhuac campus Michoacán; ahora vive en la Ciudad de México contaba con 10 años de servicio durante los cuales ha estado en tres escuelas; dos de la Colonia Malinche y una en la Colonia Emiliano Zapata. El ciclo escolar 2018-2019 fue su primer año de servicio en la Escuela Primaria República de Uruguay. La directora del plantel le

dio el grupo de 5to. A y comentó que hasta el momento no había tenido problema con los niños. Considerando los años de servicio del profesor Pedro seguramente estudió la Licenciatura en Educación Primaria de 2005 al 2009. Durante estos años estuvo vigente el Plan de estudios 1997.

Cuando platicué con el profesor Pedro me comentó lo siguiente sobre la enseñanza de la historia:

Es que como la historia es de memoria y son fechas resulta difícil para los niños, pues tienen que memorizar fechas y nombres, yo trato de que les guste. A mí sí me gusta, (a los niños) les permite comprender situaciones del presente, como lo de Venezuela, que ya ve lo que está pasando allá.<sup>14</sup>

Después de que me comentó esto me dijo: “Un niño, Ricardo”, luego empezó a buscarlo en el patio y cuando lo ubicó lo llamó: “Ven Ricardo” y le dijo: “Verdad que me dijiste que no te gustaba la historia”, Ricardo le contestó: “Sí”, entonces el profesor le dijo: “Pero ahora te gusta más”. Ricardo comentó que: “Sí ahora me gusta más, me llamó la atención cómo vivían en el Porfiriato”. Después de su respuesta el profesor Pedro le preguntó: “¿Qué materia te gusta más?”, Ricardo respondió: “Matemáticas”.

El profesor llamó al niño para mostrarme cómo su enseñanza de la historia había logrado que Ricardo adquiriera cierto gusto por el conocimiento histórico. Sobre cómo aprendió historia me comentó que: “Bueno pues los maestros trataban de enseñarnos paso a paso cómo fueron sucediendo las cosas, a manera de cuento, sí de cuento, porque así se puede comprender mejor”. Como se puede observar el profesor Pedro pondera la importancia de fortalecer el gusto por la historia en los niños.

Observé sus clases el miércoles en el horario de 11:30 a 12:30, después del recreo. El grupo de 5to. A es un grupo integrado por 17 niñas y 15 niños que hacían un total de 32 niños. Durante la semana era difícil que asistieran los treinta y dos todos los días, generalmente asistían 29 niños.

---

<sup>14</sup> Comunicación personal con el profesor Pedro, Ciudad de México, 26 febrero, 2019.

#### **4. Experiencias y saberes docentes en la enseñanza de la historia: profesoras Olga y Martha y profesor Pedro**

Ahora bien, con el propósito de que el lector tenga una mirada general de lo que hicieron los profesores observados para enseñar el tema de la Revolución Mexicana, integro la descripción de las clases de las que se seleccionaron nueve fragmentos para el análisis en el capítulo siguiente.

El propósito de la descripción general de las prácticas de cada docente es que el lector logré ubicar los análisis, que se presentarán más adelante, dentro del contexto general de cada uno de los profesores observados. Iniciaré con el profesor Pedro, continuo con la profesora Olga y en tercer momento describiré la práctica de enseñar de la profesora Martha. Los nombres que se incluyen en las descripciones corresponden a los niños del grupo.

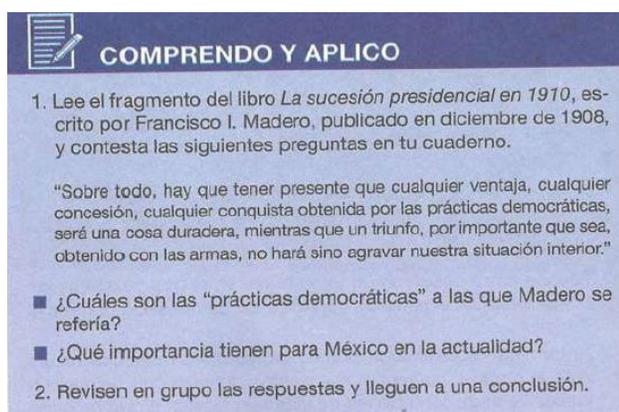
##### **4.1 ¡Saquen libro y cuaderno de historia! La clase del profesor Pedro**

Durante el periodo de trabajo de campo observé cuatro clases del profesor Pedro. En la clase del 26 de febrero de 2019 pude identificar la importancia que él le da al LTGH5° para su práctica de enseñar. Durante esta sesión el profesor concluyó una actividad que había dejado de tarea la clase anterior, la cual consistió en un ejercicio de “Comprendo y aplico” del subtema “El maderismo y el inicio de la Revolución Mexicana”. Después continuó enseñando el subtema “El desarrollo del movimiento armado y las propuestas de caudillos revolucionarios: Zapata, Villa, Carranza y Obregón”. Para ello utilizó las páginas 97, 98 y 99 del libro de texto gratuito de historia, las cuales fueron leídas en grupo. A continuación, presento la descripción general de la sesión con el propósito de identificar las actividades que se desarrollaron durante los 35 minutos que duró la clase.

##### ***Sesión 1***

Llegué a la primaria República de Uruguay el martes 26 de febrero de 2019 antes de las nueve de la mañana, subí al grupo 5° A y le pedí permiso al profesor para ingresar al salón. Entré y me dirigí a los niños saludándolos y diciéndoles que ese día estaría con ellos en la clase de historia. Me saludaron y observaron cómo caminé rumbo a una silla que estaba vacía. Los niños platicaban entre ellos porque estaba finalizando la clase de

Lengua Materna que había sido de ocho a nueve de la mañana. En el diario de campo registré a un grupo de 29 niños. Unos minutos después el profesor dijo: “Muy bien, ok, ya estoy en mi lugar”, algunos niños gritaban en coro: “¡Sí!”, lo que dio la pauta para que el profesor les dijera: “Saquen libro y cuaderno de historia”. El profesor ocupó unos minutos para que los niños prestarán atención a sus indicaciones, cuando consideró que había mayor atención les dijo: “¡Muy bien!, vamos a sacar la tarea que se quedó la clase anterior, vamos a comentar sobre eso”. El profesor Pedro se refería al ejercicio de “Comprendo y Aplico” de la página 94 del LTGH5°, el cual los niños debían traer resuelto en el cuaderno. Cuando solicitó la tarea se generó nuevamente inquietud en el grupo. Ricardo preguntó: “¿Qué página?”, porque él esperaba que se trabajara con el libro, mientras Mario dijo: “¿Cuál tarea?”, por lo que Ricardo le dijo: “Las preguntas”. Estas preguntas se refieren al ejercicio de “Comprendo y aplico” de la página 94 que se muestra a continuación.



**COMPRENDO Y APLICO**

1. Lee el fragmento del libro *La sucesión presidencial en 1910*, escrito por Francisco I. Madero, publicado en diciembre de 1908, y contesta las siguientes preguntas en tu cuaderno.

"Sobre todo, hay que tener presente que cualquier ventaja, cualquier concesión, cualquier conquista obtenida por las prácticas democráticas, será una cosa duradera, mientras que un triunfo, por importante que sea, obtenido con las armas, no hará sino agravar nuestra situación interior."

- ¿Cuáles son las "prácticas democráticas" a las que Madero se refería?
- ¿Qué importancia tienen para México en la actualidad?

2. Revisen en grupo las respuestas y lleguen a una conclusión.

Figura 5. *Comprendo y aplico*, pág. 94 del LTGH5° generación 2014.

Antes de abordar las preguntas el profesor Pedro decidió recuperar las ideas principales de la clase anterior; inició diciendo a los niños: “La clase anterior hablamos sobre el movimiento armado que se llevó a cabo para derrotar al gobierno del presidente Porfirio Díaz, el cual se había convertido en una...”, suspendió el final dejándolo como interrogación para los niños, quienes en coro contestaron: “Dictadura”. El profesor y los niños, en un intercambio de preguntas y de participaciones, comentaron algunas características de la dictadura de Porfirio Díaz.

El propósito del profesor parece haber sido vincular lo estudiado en la clase anterior con el ejercicio que iban a revisar, por lo que refiriéndose al libro que había escrito Madero, dijo: “Y hablaba de tener un gobierno que se pudiera elegir de manera

¡democrática! ¿sí?"; para después decir: "Y de eso fue la tarea que se quedó, se quedaron algunas actividades". Ricardo complementó diciendo que algunas preguntas.

Después de seis minutos el profesor cerró el espacio de recuperación de contenidos de la clase anterior y dio la pauta para iniciar con la revisión colectiva de la actividad "Comprendo y Aplico" de la página 94 del LTGH5°. Las instrucciones de esta actividad (*Figura 5*) son: primero, leer el fragmento de cuatro renglones del libro, *La sucesión presidencial en 1910*, y luego responder en el cuaderno las siguientes preguntas: "¿Cuáles son las "prácticas democráticas" a las que Madero se refería?" y "¿Qué importancia tienen para México en la actualidad?"; y después revisar en grupo las respuestas para llegar a una conclusión.

Como se había quedado de tarea el ejercicio, los niños debían tener las respuestas en el cuaderno. El profesor inició la revisión de las respuestas recuperando dos renglones del fragmento propuesto en la actividad "Comprendo y aplico", por lo que leyó: "Sobre todo, hay que tener presente que cualquier ventaja, cualquier concesión, cualquier conquista obtenida por las prácticas ¡democráticas!...". Después de leer esto preguntó a los niños las respuestas que habían dado a las preguntas de la actividad. Los niños participaron leyendo las respuestas que habían escrito en su cuaderno, con esta dinámica también se plantearon otras preguntas e ideas, tanto del profesor como de los niños; algunos participaron solicitando la palabra y otros fueron elegidos por el profesor. A partir de las respuestas que los niños fueron dando surgieron temas como: la importancia que tenía la democracia para Madero, el derecho de la mujer al voto, los sindicatos, la importancia de votar para elegir gobernante. También se realizaron algunos comentarios sobre el gobierno actual de Venezuela para entender la importancia de las ideas de Madero en la actualidad.

Este último tema generó interés en los niños, quienes hicieron varios comentarios al respecto y de los cuales se concluyó que la democracia es muy importante para elegir a nuestros gobernantes por medio del voto. El profesor para confirmar dijo: "Que la gente elija sus propios gobernantes, que los gobernantes no se impongan por sí solos, que no se reelijan o impongan su autoridad, bien, que el pueblo sea el que decida, por qué persona quiere ser gobernado". Después el profesor dijo: "Ok, muy bien, bien levanten la mano quién ¡sí! hizo la tarea".

Habían pasado veinte minutos de la clase y los niños platicaban entre ellos como si la clase hubiera concluido, por lo que el profesor elevó el tono de su voz para dar paso a la siguiente actividad diciendo: "Durante la Revolución Mexicana... seguimos hablando

de la Revolución Mexicana”. Así dio paso a la siguiente actividad que fue la lectura comentada del subtema: “El desarrollo del movimiento armado y las propuestas de caudillos revolucionarios: Zapata, Villa, Carranza y Obregón” en la página 97 del LTGH5°. El profesor en esta actividad leía el texto del libro e integraba sus propias palabras para conformar un discurso explicativo.

Al terminar de leer el último párrafo dijo: “¿Quién me puede leer ahí?, ¿qué es un caudillo?”. Seleccionó a Natalia para que leyera el “Glosario” de la página 97, el cual es un recuadro azul con una definición de “Caudillo”. Después de la lectura de Natalia, el profesor explicó el concepto a los niños y de la misma página 97 leyó: “Un dato interesante”. (Figura 6) que se presenta en un recuadro morado. Después de leerlo, explicó que: “Durante ese tiempo se escribieron muchos corridos, uno de ellos es La Cucaracha”, luego preguntó: “¿Quién ha escuchado ese?”. Con esta pregunta el profesor inició la siguiente actividad de la clase.

Al escuchar la pregunta algunos niños en coro cantan: “La cucaracha, la cucaracha, ya no podía caminar”. El maestro dejó el libro en la mesa y tomó la guitarra



que estaba en la silla del escritorio y preguntó: “Saben, ¿por qué se escribió ese corrido?”. Algunos niños empezaron a comentar entre sí, mientras él respondió: “Porque la cucaracha era un tren que transportaba a muchos revolucionarios”. Los alumnos seguían hablando entre ellos, o jugueteando porque se escuchó que alguien dijo: “¡Ay, cucaracha!”

Figura 6. Glosario y Un dato interesante del LTGH5° generación 2014.

Durante esta actividad el profesor cantó un fragmento de “La Adelita” y “La Cucaracha” y la mayoría de los niños lo acompañaron cantando en coro. Los corridos generaron algunas preguntas y la participación de los niños. Para cerrar la actividad el profesor comentó: “La música siempre ha existido, la música, acompañó a los revolucionarios en aquel tiempo... ¿no sé si han visto películas que salían con sus guitarras y cantaban,

bailaban?” Algunos respondieron que “sí”; entre risas y comentarios algunos niños dijeron: “Las de Pedro Infante, Luis Miguel, Juan Gabriel”. Alguno dijo: “Ese ya se murió”. Así siguieron comentando entre ellos sobre los artistas y si estaban vivos.

Para continuar la clase, el profesor dejó su guitarra sobre su escritorio y dio paso a otra actividad; tomó el libro y dijo: “¡Ahí nos habla el Plan de Ayala!” ¡a ver, vamos a ver!”, y luego preguntó: “¿Qué decía el Plan de Ayala?”. Con estas preguntas dio pauta a la siguiente actividad que duró aproximadamente diez minutos y que consistió en la lectura de la página 99 del LTGH5° para lo cual dijo: “Vamos a leer en la página 99 ahí sí me gustaría que siguieran la lectura, por favor, textual vamos a ver la página 99”. Cuando dijo “textual” se refería a que siguieran la lectura en su libro mientras él leía. El grupo perdió la atención y estaban inquietos, por lo que el profesor leyó el “Plan de Ayala” y luego coordinó la actividad para que algunos niños por voluntad propia o seleccionados por él leyeran el fragmento de la Ley General Agraria.

En este caso el profesor explicó los párrafos leídos con la finalidad de que los niños entendieran. Por ejemplo, leyó la página 99: “Artículo 6° ¡que los terrenos, montes y aguas! que hayan usurpado los hacendados o caciques a la sombra de la ¡tiranía! entrarán en posesión de estos bienes ¡los pueblos! o ¡ciudadanos! que tengan los títulos correspondientes ¡de esas propiedades! de las cuales han sido despojados por la mala fe de nuestros opresores”.

El profesor leyó pausadamente e hizo énfasis en los conceptos que consideró importantes, luego preguntó: “¿Qué significa?, ¿quién me lo quiere explicar?, ¿qué decía ahí?”. Los niños se quedaron en silencio, por lo que el profesor preguntó: “¿No le entendieron?”, Natalia respondió: “No”. Algunos niños empezaron a platicar entre ellos mientras el profesor Pedro dijo: “Otra vez, que los terrenos, montes y aguas que hayan usurpado los hacendados, o sea que hayan tomado los hacendados”; en esta frase sustituye “usurpado” por “que hayan tomado”.

Luego continuó diciendo: “Que los terrenos, montes”, pero ya no leyó aguas, sino explicó: “Se refiere a aguas, o sea en un terreno donde había, por ejemplo: algún arroyo, río que era propiedad de alguna persona o caciques a la sombra de la tiranía”; luego leyó: “Entrarán en posesión de estos bienes ¡los pueblos! o ¡ciudadanos! que tengan los ¡títulos! correspondientes a esas propiedades de las cuales han sido despojados por la mala fe de nuestros opresores”; y explicó de la siguiente manera: “O sea a grandes rasgos decía que se les devolvieran las tierras a las personas que se les había quitado, porque esas personas tenían sus documentos tenían sus escrituras diciendo que esas tierras eran de ellos, pero se los habían quitado a la mala, ¿sí?”.

El profesor Pedro explicó a los niños y puso énfasis en cómo se les devolverían sus tierras a los pueblos o ciudadanos. Miguel preguntó: “¿Cómo que a la mala?” El

profesor respondió: “Dice aquí” y luego explicó: “Se los habían robado”. El alumno dijo: “¡Ah!”, y el profesor les preguntó: “¿Sí?”, para confirmar si habían entendido.

Cuando terminó la lectura y las explicaciones de esta página, el profesor dijo: “¡Muy bien!, entonces terminamos ahí niños, gracias por su atención y mañana le seguimos, ok”, se bajó de la plataforma mientras decía: “Paso a revisar, a ver a ver ¿quién me trajo la tarea?”. La clase concluyó con la frase del profesor, “tarea, tarea, tarea”, mientras caminaba entre las filas de bancas revisando tarea y la alegría de los niños por haber concluido la clase.

En esta descripción general de la clase se pueden identificar las actividades que se fueron desarrollando y que marcaron diferentes momentos: la recuperación del tema visto en la clase anterior; la revisión en grupo del ejercicio “Comprendo y aplico”; la lectura comentada del LTGH5° por el profesor; el canto acompañado por la guitarra; y la lectura en voz alta del LTGH5° por los niños complementada por las explicaciones del profesor.

#### **4.2 ¿Tienen historia a la mano? La profesora Olga y sus clases**

Durante el periodo de trabajo de campo observé tres clases de la profesora Olga en la escuela primaria “Francisco Goitia”. Para este análisis seleccioné dos en las que enseñó el tema de “La Revolución Mexicana”. La primera del 22 de febrero de 2019 y la segunda del 28 de febrero de 2019. En ambas clases observé cómo la profesora Olga inició la sesión del día con la lectura de la antología intitulada “*Leemos mejor día a día. Antología quinto grado*” (SEP, 2010).

El día 22 de febrero inició la clase con la lectura “100. Aventuras de la Mano Negra”. El 28 de febrero inició la clase con dos lecturas: la “105. Por qué ronca la gente” y la “106. El maravilloso viaje de Nico Huehuetl a través de México”<sup>15</sup>. Esta Antología corresponde a la asignatura de Español, sin embargo, fue significativa, como se verá después, para comprender su forma de leer el libro de texto gratuito de historia quinto grado.

A continuación, presento la descripción general de las sesiones con el propósito de identificar las actividades que la profesora realizó durante sus clases. La sesión 1

---

<sup>15</sup> La Antología de quinto grado no tiene páginas, las lecturas son las que están numeradas y en ese orden se presentan en el índice.

tuvo una duración de una hora cuarenta y dos minutos y la sesión 2 una hora veinte minutos.

### **Sesión 1**

Llegué a la primaria Francisco Goitia el viernes 22 de febrero de 2019 cuando los niños estaban ingresando a la escuela para iniciar su jornada escolar; una vez dentro de la escuela se dirigían a sus salones por lo que me integré con ellos y subí al salón del 5° A. Cuando llegué a la puerta del salón la profesora Olga estaba recibiéndonos y pasé a sentarme en donde me indicó, porque ella sabía qué lugar no estaba ocupado por los niños. En el diario de campo registré a un grupo integrado por 21 niños. La profesora me estaba esperando porque le pregunté previamente cuándo podría ir a observarla.

Unos instantes después llegó al salón una madre de familia con una caja en la que traía los desayunos escolares; repartió a cada niño una cajita de leche, una galleta y una naranja; terminó de repartir el desayuno y se retiró del salón con el agradecimiento de la profesora. Entonces la profesora me presentó al grupo diciendo: “Tenemos la visita de la maestra”. Los niños me voltearon a ver sin hacer comentario y después continuaron prestando atención a la indicación de la profesora Olga, quien dijo: “Bueno vamos a empezar a trabajar”, luego preguntó: “¿Qué lectura nos toca?” Los niños respondieron: “Aventuras de la Mano Negra”, la cual corresponde a la lectura número 100 de la Antología.

La profesora Olga seleccionó a los lectores del texto y coordinó la lectura diciéndoles: “Hasta ahí”, para después seleccionar al siguiente lector; les indicaba a los niños cuando una palabra había sido mal leída o cambiada; por ejemplo decía: “¡No dice la maleta!”. También pedía que se leyera fuerte o que se leyera bien; por ejemplo, decía: “¡No, a ver, si ustedes no hacen correctamente las pausas, no entendemos lo que se lee!”. Cuando se terminó de leer el texto la profesora Olga preguntó: “¿De qué se trató?, ¿quién nos cuenta? A ver Alán”. Los niños participaron respondiendo estas preguntas y las que se desprendieron de sus propias participaciones.

Después la profesora Olga le comentó al grupo lo siguiente: “Se acuerdan que les he dicho que en este tipo de antologías nuestras lecturas no vienen completas, ya les dije que el que investigue la continuación de nuestras lecturas hay punto extra”. Luego les preguntó: “¿Quién investigó?”. Algunos niños comentaron que habían investigado pero que no habían logrado encontrar las lecturas completas. La profesora

los invitó a seguir buscando porque en años anteriores sus alumnos sí habían encontrado algunas. Aclaró que no todas las lecturas están incompletas, pero que algunas como la que leyeron ese día sí, por lo que resulta interesante saber en qué terminan.

Después la profesora Olga solicitó que guardaran la Antología y dijo: “Sacamos libro de historia”, refiriéndose al libro de texto gratuito, esperó unos segundos para que los niños guardaran su Antología en su mochila. Algunos niños se levantaron de su asiento y caminaron a la mesa que está a un costado del locker para buscar su libro de Historia entre los libros que se podían ver. Cuando la profesora observó que la mayoría tenía su libro dijo: “Bien, vamos a recordar” y luego preguntó: “¿Qué vimos la última clase?”, así seleccionó a un niño diciendo: “Alán”.

En un intercambio de preguntas formuladas por la profesora y participaciones de los niños se recordaron las respuestas de las siguientes preguntas: “¿Qué era la Revolución Mexicana?”, “¿por qué se originó?”, “¿cuánto tiempo duraron las injusticias?”, “¿cómo se le llamó a ese periodo de injusticias?”, “¿qué país está viviendo una situación así?”. También se abordaron temas como las injusticias que vivían los trabajadores mexicanos frente a los extranjeros con respecto al trabajo y al salario; sobre la situación que estaba viviendo Venezuela. Al respecto la profesora preguntó: “¿Alguien de casualidad vio las noticias la última vez?” refiriéndose a las noticias sobre Venezuela, después de algunos comentarios, de la profesora y de los niños, regresaron al pasado vinculando lo dicho con Francisco I. Madero.

Después de recordar el tema visto en la clase anterior la profesora indicó que terminarían de leer desde donde se habían quedado en la página 96. Se leyeron dos párrafos de esa página, por lo que probablemente en la clase anterior ya se habían leído las páginas 94 y 95 que corresponden al subtema “La Revolución Mexicana. El Maderismo y el inicio de la Revolución Mexicana”.

La profesora Olga seleccionó a tres niños para leer en voz alta por turnos los dos párrafos de la página 96 del LTGH5° que trataban de la “Decena trágica” y el “Plan de Guadalupe”. Luego explicó la relación de los temas leídos con el tema de la “Constitución de 1917” y el artículo 3°, 27 y 123. Después dijo a los niños que trabajarían un organizador gráfico por parejas y entregó a cada uno de ellos una hoja blanca con un esquema del tema de la Revolución Mexicana integrado por ocho recuadros en blanco y un recuadro central que decía “La Revolución Mexicana”.

La profesora coordinó a los niños para decidir qué pregunta colocar en cada uno de los recuadros diciéndoles: “Tenemos ocho recuadros”, y les preguntó: “¿Qué tenemos como título central?”. Los niños respondieron en coro “la revolución”, por lo que la profesora les dijo: “Vayan pensando, en este organizador gráfico, qué información podemos escribir”. Después de organizar los equipos, integrados por dos niños se decidieron grupalmente las siguientes preguntas: “¿Qué fue la revolución?”, “¿cómo ocurrió?”, “¿quiénes participaron?”, “¿cuándo ocurrió?”, “¿cuánto tiempo duró?”, “¿cuáles fueron las causas?”, “¿cuáles fueron las consecuencias?”, “¿cómo finalizó?”. Una vez que se decidieron las ocho preguntas pidió al grupo las respondieran comentando en pareja la respuesta para después anotar en su organizador gráfico.

Después de 38 minutos, el grupo terminó de responder el organizador gráfico se comentaron grupalmente las respuestas de las ocho preguntas. La profesora indicaba la pregunta y quién daría la respuesta. Algunas respuestas fueron reiteradas por la profesora de manera lenta de tal suerte que los niños pudieran anotarlas en los recuadros cuando su respuesta estaba incorrecta. La profesora finalizó la clase revisando el organizador gráfico pegado en el cuaderno de cada niño y revisando la tarea que se había dejado para ese día. La tarea había sido resolver en el cuaderno las preguntas del ejercicio de “Comprendo y aplico” de la página 93 del LTGH5°. Las preguntas fueron: “¿Qué motivó la huelga? ¿Quiénes la iniciaron? ¿Cuáles eran sus demandas? ¿Consideras que las peticiones eran justas? ¿Por qué? Si fueras el dueño de la empresa, ¿qué harías para evitar una huelga?” (SEP, 2014, p. 93). También había dejado investigar y escribir en el cuaderno la biografía de Francisco I. Madero.

Con esta actividad la profesora cerró el subtema de “La Revolución Mexicana. El Maderismo y el inicio de la Revolución Mexicana”. La profesora Olga utilizó las siguientes actividades en su clase: lectura de la Antología, lectura de tres niños en voz alta de dos párrafos de la página 96 del LTGH5°, el trabajo en parejas para resolver el organizador gráfico, la resolución grupal del organizador gráfico y para finalizar la revisión de la actividad y la tarea. Y sobre todo el uso de organizadores gráficos, un elemento introducido recientemente a la cultura escolar, para apuntar las ideas principales.

## **Sesión 2**

El jueves 28 de febrero llegué a la primaria Francisco Goitia a las 11 de la mañana porque de 8 a 10:30 los niños habían trabajado en los clubes. Subí al salón y cuando entré la

profesora estaba llamando la atención a los niños porque no habían llevado un cartel para exponer. Los niños estaban escuchando la llamada de atención de la profesora mientras acomodaban sus mochilas en su lugar porque acababan de subir al salón después del recreo. La profesora Olga indicó que sacaran la Antología mientras organizaba su escritorio, después de un minuto les preguntó: “Ya llegaron todos o siguen con balones” (entendí que se refería a los balones con los que juegan en el descanso), y algunos niños dijeron “sí”, pero había varias bancas vacías por lo que la profesora les preguntó: “¿Oigan por qué faltan tanto?, vean nada más, ¿hoy cuantos vinieron?, ¿cuántos son?”. En el diario de campo registré a un grupo de 19 niños. Después de comentar con la profesora sobre la ausencia de los compañeros, algunos niños empezaron a contarse hasta que uno de ellos dijo: “19”.

Después de que los niños se contaron la profesora les dijo: “¡Están leyendo!, ¡están leyendo!”. Con esta frase les indicó que tenían que leer la Antología en silencio e individualmente, después se ubicó en su escritorio para organizar sus materiales. Los niños empezaron a hojear su Antología buscando la lectura que correspondía ese día, mientras otros comentaban entre ellos preguntando: “¿Qué página es?”. Como la profesora escucho varias voces les dijo: “¡Marcos, estás leyendo!”. Las voces de los niños continuaron por lo que la profesora se levantó de su silla y caminó hacia las filas para observarlos. En ese momento las voces se detuvieron y sólo se escuchaban los tacones de la profesora golpeando el suelo al caminar. Después de unos dos minutos, les dijo: “Vamos a empezar nuestra lectura” y les preguntó: “¿Cuál nos toca?”. Varios niños respondieron en coro: “¿Por qué ronca la gente?”. La profesora confirmó repitiendo el título y dijo: “Lectura 115” y los niños le dijeron: “105”, por lo que la profesora dijo: “105, perdón”.

La lectura se alternó entre los niños en función de la selección que hacía la profesora del lector, además de su acompañamiento para indicar los errores de pronunciación o cuando agregaban una palabra o la cambiaban. La lectura 105 es una lectura de media hoja, por lo que para que todos los niños del grupo participaran la leyeron dos veces. En esta lectura participaron 10 niños. La segunda vez que se terminó de leer la profesora comentó: “Bien, esto me recuerda lo que estamos viendo, no, del sonido, ¿qué causa el sonido? La vibración y algunas ondas, aquí dice vibra, vibra, parte de la úvula que dice aquí, y provoca el sonido”, luego dijo: “Siguiente”, así continuaron leyendo, la lectura “106. El maravilloso viaje de Nico Huehuetl a través de México”. En ésta participaron los nueve niños que no habían leído. Al finalizar la profesora preguntó:

“¿Les gustó la lectura?”, los niños respondieron que sí, por lo que luego les preguntó: “¿De qué se trató?”. La profesora seleccionó algunos niños para que respondieran la pregunta. Después, les comentó que: “No nada más es leer por leer, tenemos que entender, comprender y comentar de qué se trató la lectura para ver si pusimos atención a lo que estamos leyendo”.

Para iniciar la clase de historia preguntó: “¿Tienen [el libro de] Historia a la mano?”. Los niños respondieron en coro que no. Con esta expresión, la profesora indicó a los niños que necesitaban su libro, los niños que están cerca de la mesa donde colocan sus libros empezaron a pasar los libros a los compañeros e incluso la profesora les llamó la atención por el desorden en el que estaban.

Después les dijo: “En lo que pongo en la computadora, vamos a ver un pequeño video de lo que hemos visto”. Así fue como la clase de historia inició con la proyección de un video. La profesora Olga conectó su computadora al cañón del salón para proyectar el video sobre el pizarrón electrónico blanco. El video que seleccionó fue el intitulado “Datos históricos de la Revolución Mexicana”<sup>16</sup>. Éste trató de una breve semblanza del Porfiriato, explicándolo como la causa de la Revolución Mexicana. En el video se habla del inicio de la Revolución mostrando a Francisco I. Madero como personaje central; a Villa como un cuatrero y bandido que formó la División del Norte; y a Emiliano Zapata en el sur bajo el lema “Tierra y Libertad”. Después habló sobre “La Decena Trágica”, el papel de Huerta, Carranza, Obregón. Terminó con la promulgación de la Constitución de 1917 y los artículos 3º, 27 y 123.

Al finalizar el video la profesora Olga comentó: “Hasta aquí más o menos el resumen de lo que hemos visto en la página, vamos a sacar, vamos a tener nuestro libro y vámonos al siguiente tema de la página 97”. Después dijo: “Si me da tiempo ahorita vemos otro video interesante que conseguí sobre imágenes, se acuerdan que ya había el cinematógrafo”. Los niños respondieron: “Sí” en coro mientras la profesora sigue diciendo: “Entonces son las primeras”, refiriéndose a las primeras imágenes históricas grabadas en video, pero suspende la idea para hablar en singular diciendo: “Película que tomaban y ahí se ve a Madero, a Carranza, a Zapata. Si nos da tiempo ahorita lo ponemos, vamos a terminar de ver esto”.

Así dio paso a la lectura en voz alta y por turnos de la página 97 del LTGH5º en la que inicia el subtema: “El desarrollo del movimiento armado y las propuestas de

---

<sup>16</sup> De la página [“https://www.youtube.com/watch?v=Fc12Pd2adPY”](https://www.youtube.com/watch?v=Fc12Pd2adPY)

caudillos revolucionarios: Zapata, Villa, Carranza y Obregón.” Este subtema finaliza en la página siguiente, por lo que se leyeron ambas páginas utilizando la misma coordinación de la lectura que empleó cuando leyeron las lecturas de la Antología, pero agregando intervenciones por parte de la profesora para complementar o explicar lo leído.

En la parte inferior de la página 98 se encuentra la actividad “Comprendo y aplico”. La profesora leyó las instrucciones y dijo al grupo que realizarían esa actividad a partir de la lectura de la página 99, para luego contestar en el cuaderno cuatro preguntas. Así se inició la lectura grupal en voz alta de la página 99 en la que se encuentran los fragmentos del “Plan de Ayala” y la “Ley General Agraria”. La profesora seleccionó a un alumno lector por documento. Cuando terminó de leer Rodrigo el “Plan de Ayala”, la profesora comentó la lectura, igual que cuando terminó de leer Alán la “Ley General Agraria”. Al finalizar la lectura la profesora Olga dijo: “Bien, vamos a sacar nuestro cuaderno, vamos a poner fecha, ponemos ejercicio, ejercicio, contesta las siguientes preguntas, ¿sí?, las contestamos solamente son cuatro preguntas ahorita comentamos”. Después les dio tiempo a los niños para que resolvieran las cuatro preguntas y esperó en su escritorio. La profesora Olga pidió a los niños un cuaderno profesional de cuadro chico exclusivo para la asignatura de historia.

Cuando la profesora calculó que habían terminado de contestar (después de unos 20 minutos) solicitó que le entregaran el cuaderno para revisarlo. Los niños se formaron en torno al escritorio y la profesora revisó la fecha, las respuestas de las preguntas, y selló el cuaderno. Los niños se fueron levantando conforme terminaban el ejercicio hasta que revisó a todos. Cuando terminó de revisar dijo: “Vamos a empezar, vamos a ver cómo quedaron nuestras respuestas”. La profesora Olga fue indicando quién leería su respuesta al grupo. Así algunos niños participaron oralmente leyendo lo que habían escrito en sus cuadernos. Una vez concluida la actividad se dejó de tarea la elaboración de un mapa conceptual de las páginas 97 y 98 e indicó que hasta ahí dejarían Historia.

Así en la sesión del 28 de febrero de 2019 se agotó el subtema de “El desarrollo del movimiento armado y las propuestas de caudillos revolucionarios: Zapata, Villa, Carranza y Obregón”. En esta clase la práctica de enseñar de la profesora Olga se caracterizó por el uso de la Tecnología de la Información y Comunicación para proyectar un video, la coordinación de la lectura en voz alta del libro de texto, la resolución de la

actividad de “Comprendo y aplico” en el cuaderno de los niños y el trabajo grupal para socializar las respuestas de la actividad.

En ambas clases se pueden identificar la importancia que le dio a la lectura del LTGH5°, ya que a partir de ella los niños resolvieron un ejercicio en el que se puso en juego su comprensión lectora. En la primera clase resolvieron un organizador gráfico y en la segunda el “Comprendo y Aplico” de la página 98 del LTGH5°. En ambas clases la profesora Olga organiza y coordina las actividades procurando optimizar los tiempos para abordar el tema de “La Revolución Mexicana”.

### **4.3 ¡Los que van a exponer bajen a cambiarse! La profesora Martha**

En el trabajo de campo en la primaria Francisco de la Maza Cuadra tuve oportunidad de observar a la profesora Martha durante 18 clases, de las cuales ocho fueron del club de historia y diez de la asignatura de historia. De éstas seleccioné las dos clases del 27 de febrero de 2019. En estas clases la profesora Martha asignó a ocho niños la tarea de investigar en internet una biografía. A cada uno le asignó un personaje de la Revolución Mexicana para exponer disfrazados la información del personaje que les había tocado investigar. Los personajes asignados fueron: Madero, Zapata, Huerta, Pino Suárez, Villa, Pascual Orozco, Carmen Serdán y Carranza. A continuación, presento la descripción general de las sesiones con el propósito de identificar las actividades que realizó la profesora Martha durante su práctica de enseñar. La sesión uno fue después del recreo y tuvo una duración de 54 minutos. Al terminar esta clase siguen las de Inglés y Educación física, después de éstas se realizó la segunda clase de historia con una duración de 30 minutos.

#### ***Sesión 1***

El miércoles 27 de febrero después del recreo los niños fueron entrando al salón platicando entre ellos y empezaron a sentarse en sus sillas. Mientras iban entrando y acomodándose en su lugar, la profesora dijo: “Aquellos que van a exponer bajen a cambiarse”.

En esta clase ocho niños estaban designados para exponer una biografía que la profesora les había dado la clase anterior. La encomienda fue investigar al personaje en internet y seleccionar información para exponerla frente a sus compañeros. La

característica particular de la exposición fue que algunos de los niños se presentaron caracterizados del personaje que investigaron, por ello la profesora les indicó que bajaran a cambiarse.

Mientras los niños bajaron a cambiarse la profesora ordenó sus cosas, pidió que alguien tirara la basura del bote y después les dijo: “Fecha en historia”. Esta frase ya la entendían los niños, pues siempre indica que saquen su cuaderno de historia y que anoten la fecha del día.

Después dijo: “Ok, ¿cómo vamos a trabajar historia hoy, chicos?”. Y empezó a explicar la forma en la que harían “un cuadro” en su cuaderno para cada uno de los personajes que se iban a exponer. Así pidió que fueran dividiendo las hojas de su cuaderno en dos. Se colocó al frente del grupo y observó cómo los niños sacaron su regla para trazar la línea. Después se dirigió al pizarrón y les dijo: “¿Qué vamos a poner?”. Luego explicó los datos que debían anotar en el cuadro al mismo tiempo que lo dibujaba. Los datos fueron: un espacio para el dibujo de la biografía, nombre, fecha de nacimiento, fecha de muerte o de fallecimiento, luego dibujó tres líneas rectas paralelas abajo del cuadro.

Una niña preguntó si tenían que poner una foto y les indicó que no, que tenían que hacer el dibujo. Había dudas en el grupo por lo que la profesora explicó cómo sería la actividad. Les dijo que eran biografías y que los niños se pararían frente al pizarrón y que empezarían a contar la vida y obra de algún personaje. Esos datos los anotarían en la mitad de la hoja del cuaderno y en la otra mitad otro personaje. Alguien preguntó si podían poner tres por hoja y la profesora con tono de niña mimada les dijo que no, porque no cabría el dibujo.

La profesora después señaló las tres líneas dibujadas debajo de los datos y dijo: “Después van a poner aquí, algo muy breve sobre la importancia que tuvo el personaje del cual nos hablen, pero para la Revolución, nuestro tema es la ¡Revolución Mexicana!”. Un niño preguntó: “¿Cuál es el título?” y la profesora reiteró que eran “biografías”. El niño comentó nuevamente: “Entonces ponemos biografías” y la profesora les dijo: “Ahorita les digo quiénes son”. Después dijo: “A ver es Madero, Zapata, Huerta, Pino Suárez, Villa, Pascual Orozco, Carmen Serdán y Carranza, son ocho personajes, van a ser cuatro páginas”.

Luego volteó a mirar a José y le preguntó si traía preparada “La Decena trágica”, él movió la cabeza diciendo que no, por lo que la profesora le dijo: “¡Uy!, qué tristeza me da su caso, está citada con su mamá, digo el siguiente miércoles, citatorio con su mamá

porque le toca a su mamá exponer con usted”, como José hace gestos como diciendo no, la profesora le dijo: “¡No, no, pregunté si quiere, el acuerdo ayer, fue ese!”. El grupo escuchó la llamada de atención e incluso dejaron de hablar entre ellos, se percibió la sensación de silencio porque la profesora estaba regañando a José.

La profesora se dirigió a su escritorio y se sentó en su silla, los niños siguieron dividiendo sus hojas y dibujando los cuadros para la imagen de la biografía. Continuaron comentando sobre el tamaño de los cuadros para el dibujo y que los expositores mostrarían dibujos en su exposición, pero la profesora les aclaró que no llevarían dibujos porque se presentarían caracterizados. Así algunos niños en sus lugares continuaron platicando entre ellos mientras otros dibujaban el cuadro que anotó la maestra en el pizarrón.

Después de un tiempo los niños caracterizados fueron llegando al salón, por lo que la profesora dijo: “A ver ya están todos los que estamos, dos, cuatro, seis, ocho, nueve, diez, once, doce, allá me falta uno ¡ah no! allá está Aarón, ok ¡sí! ¡porque ya son once veinte!, ¡ya solo quedan veinte minutos! Ok. Para acordarnos un poquito de lo que habíamos venido trabajando, ¿alguien me puede recordar cosas sobre el Porfiriato?, ¿qué fue el Porfiriato? Fue ya de lo último que vimos, ¡Karen!”. Ella respondió que “el Porfiriato fue fundado por Porfirio Díaz”.

Así antes de iniciar con las exposiciones la profesora Martha recordó con el grupo lo que habían estudiado sobre el Porfiriato. Las preguntas que formuló la profesora Martha fueron las siguientes: “¿Qué características tenía (el Porfiriato)?”, “¿cuántos años duró Porfirio Díaz en el poder?”, “¿qué pasó durante 31 años?”, “¿qué otra cosa nos puede decir, José?”, “¿qué quiere decir eso (dictadura)?”, “¿había una (constitución)?”, “¿y le hacía caso?”, “¿qué pasaba con los campesinos de ese tiempo?”, “¿como cuánto era ese salario mínimo?”, “¿cuánto trabajaban?”, “¿cuántas horas?”, “¿les alcanzaba para vivir bien?”, “¿por qué?”, “¿quién se acuerda cómo funcionaban (las tiendas de raya?”, “¿y sí yo me iba a la hacienda de a lado podía comprar?”, “¿por qué?”, “¿cómo era la vida ahí?”, “¿cómo se imagina usted la vida de un campesino durante el Porfiriato?”, “¿cómo te sentirías tú si hubieras sido campesino en esa época?”. Es necesario hacer notar que las preguntas de la profesora Martha incluyen preguntas que se alejan de la repetición de memoria de datos factuales.

Después de que la profesora y los niños recordaron las respuestas de las anteriores preguntas, Eva comentó: “Después de que pasaron 31 años del Porfiriato exiliaron a Porfirio Díaz hacia Francia París y entró a gobernar ¡Madero!”. La profesora

Martha dijo: “Ok, que bueno que me da esta parte porque es precisamente la introducción a nuestro tema, hubo mucha gente que se sintió como ustedes me están diciendo ahorita, harta, fastidiada, querían terminar con ese régimen en el que vivían, ya saben en provincia los campesinos y aquí y en algunos otros lugares, por ejemplo, los mineros, recuerdan lo que pasó con Cananea, ya lo vimos, lo que pasó en Río Blanco y la gente decide levantarse en armas, pero México es muy grande y en cada lugar empezaron estos movimientos revolucionarios, precisamente uno de ellos fue el de Francisco I Madero, ¿quién es Madero?”.

Con estas palabras se inició el tercer momento de la clase, la exposición de los ocho niños. Como esta sesión terminaba a las 11:50 se expusieron 3 biografías: Yolo expuso a Madero, Bárbara expuso a Francisco Villa y Adrián expuso a Emiliano Zapata. La profesora Martha agregó información a cada una de las exposiciones una vez que los niños leyeron la información que habían investigado. Cuando Bárbara expuso a Villa la profesora le dejó al grupo investigar para la siguiente clase “La Batalla de Columbus”. Después de la exposición de Adrián indicó al grupo que ya eran veinte para las doce y que tenían clase de Inglés, que quedaban sólo diez minutos de la clase por lo que no les daría tiempo de que expusieran los que faltaban.

Durante los minutos que faltaban para concluir la clase los niños platicaron entre ellos, por lo que la profesora les indicó que tenían que escribir los datos de los personajes que habían pasado o a hacer el dibujo del personaje. Una niña preguntó: “¿Cómo era Zapata?”, porque Adrián no se había caracterizado. Entonces la profesora inició una búsqueda de imágenes en algunas páginas de internet utilizando la computadora que tiene a un costado de su escritorio; algunos niños están con ella y otros permanecen en su lugar platicando entre ellos. Una niña le preguntó: “¿Cuál es el nombre completo?”, otro niño preguntó: “¿Cuándo nació Emiliano Zapata?”. La profesora les respondió: “No, no lo sé, dígame a Oswaldo”; “pero dice que no la trajo”, respondió el niño. La maestra les dijo: “Les va a tocar investigar”.

Cuando la profesora ubicó la imagen de Zapata en la computadora les dijo: “¡Miren nada más esta cosa tan hermosa!”. La profesora Martha admira a Zapata y juega con los niños mostrando afecto hacia el personaje. Algunos niños se levantaron de su lugar y fueron a rodear el escritorio de la maestra para ver la imagen de Zapata, sumándose a los que ya estaban ahí. También les mostró a Madero y a Villa, los niños estuvieron observando y comentando las imágenes de los personajes hasta que profesora les dijo: “Ya los vieron, adiós, reviso”; se levantó del escritorio e inició la

revisión de lo que habían hecho. Fue hacia las filas y empezó a revisar los cuadernos; comentando los trabajos, los dibujos y el número de personajes por hoja. Algunos niños nuevamente le preguntaron las fechas de nacimiento, muerte, sobre el libro, pero les respondió que a ella no le había tocado investigarlo.

La profesora Martha continuó con la revisión e indicaba que no quería “microdibujitos” porque si estaba grande se entendía; que saltaran un reglón entre cada uno para que no se viera amontonado. Después pidió que fueran preparando los cuadernos de inglés e indicó que podían ir bajando los que ya lo tenían, siempre y cuando sus lugares estuvieran acomodados. Les dijo: “¡No quiero! lapiceras vomitando, dejen el cuaderno de Historia”. Los niños guardaron sus cosas y subieron sus mochilas a su silla, platicaban y preguntaban: “A inglés ¿verdad maestra?”. La profesora les dijo: “Sí” y les reiteró que recogieran todo y que dejaran sus mochilas en su “¡asiento!”, porque si le daba tiempo daría una barrida al salón. Los niños bajaron a la planta baja, rumbo al salón de inglés. La profesora les encargó que, sin ir corriendo, ni pateando lapiceras, les dijo que confiaba en ellos. La clase de historia se reanudó después de Inglés y de Educación física después de una hora cuarenta minutos.

En esta clase las actividades realizadas por la profesora Martha fueron las siguientes: explicación del cuadro que se tenía que elaborar con la información que se rescataría de la exposición, recordó lo visto en la clase anterior, coordinó las exposiciones de tres niños agregando explicaciones y comentarios y finalmente utilizó su computadora personal y la conexión a internet para mostrar a los niños en esa pantalla la imagen de los personajes que se expusieron durante la clase.

## **Sesión 2**

Observé la segunda clase de historia el mismo día, de las 13:40 a las 14:10 hrs, después de la clase de Inglés y Educación Física. En esta segunda clase se expusieron las cinco biografías que habían quedado pendientes en la clase anterior: Carmen Serdán, Pascual Orozco, Venustiano Carranza, José María Pino Suárez y Victoriano Huerta. A continuación, se presenta la descripción general.

Al terminó de la clase de Educación física, los niños corrieron a los lavabos y al baño. La profesora Martha me dijo que los esperaríamos en el salón. Los niños fueron llegando al salón platicando, acalorados y empezaron a sentarse en sus lugares y a pedirse agua. Cuando la mayoría llegó, la maestra dijo: “¡Ok! chicos ponemos atención

ya, ya nos despejamos, ya venimos, ya hicimos, si no, no nos va a dar tiempo”. Se levantó de su silla y caminó hacia una esquina del salón y dijo: “¡Ok!, vamos ahora con una de las pocas mujeres, pero muy fuertes que estuvo dentro de la Revolución, del movimiento de la Revolución Mexicana, ella junto con sus hermanos hicieron muchas cosas, muchas”. Entonces la profesora dijo: “Que Carmen nos diga, ¡Carmencilla!”. Con estas palabras la profesora Martha inició la actividad.

Pasó al frente Tania, con su cuaderno en la mano y con un vestido color crema para caracterizar a Carmen Serdán. Después pasó Sofia con un saco negro, camisa blanca y corbata gris, con una hoja de la que leyó la información sobre Pascual Orozco. Cuando terminó de exponer Sofia la profesora dijo: “Vamos con ¡Venustiano Carranza! Vamos con los últimos personajes del periodo revolucionario”. Pasó Diego al frente con una barba de algodón blanco y un suéter azul con botones dobles y una hoja blanca de la que leyó la información. Después la profesora Martha dijo: “Vamos con Pino Suárez”, se levantó Eva y caminó al frente con un saco café, corbata negra y gris, camisa blanca y bigote. Después expuso Pamela vestida con traje gris, camisa blanca y bigote representando a Victoriano Huerta.

En esta segunda clase las intervenciones de la profesora Martha entre cada una de las exposiciones se redujeron por el tiempo con el que se contaba. Fue al finalizar la última biografía cuando se recuperaron algunas ideas y participó Eva agregando información sobre Pino Suárez. Después la profesora Martha realizó una dinámica para corregir un dato histórico erróneo que mencionó sobre Madero. Así aprovecho la situación para cuestionar a los niños sobre cuál había sido el error. Lo estuvieron comentando hasta que el grupo lo identificó. La profesora Martha les dijo: “Yo les dije que Madero en 1917 había juntado un Congreso Constituyente”, luego volteó a ver a Eva y le dijo: “Me puede decir la fecha de muerte de Madero y Pino Suárez”; ella respondió: “Mil novecientos trece”. Entonces Yolo dijo: “¡Ah! usted dijo 1917”, y Pedro agregó: “¡Ah! entonces no puede ser porque la fecha no coincide”, así varios niños dijeron: “Porque ya se había muerto”, luego Diego concluyó: “Era Carranza, maestra”.

Siguieron los comentarios entre la profesora y los niños hasta que la profesora Martha les dijo: “Siempre todo lo que yo les digo chicos ¡no me crean!, una de dos, soy ser humano y me puedo equivocar y acuérdense que no todos tenemos la verdad absoluta, cada quien se forma su propia historia”. Los niños están atentos a las palabras, por lo que Aarón comentó: “Entonces no es cierto que las matemáticas nos van a servir

en la vida”. La profesora volteó a ver a Aaron y caminando sin dejar de mirarlo le dijo: “¡Usted dirá si le sirven o no les sirven! Ok, entonces con esto, ¡uyyuyuy! son dos diez”.

Las biografías quedaron de tarea para ser entregadas completas para el siguiente miércoles. Mientras los niños comentaban entre ellos para cuándo eran las biografías, cuántas eran y mostrándose sus dibujos; la profesora caminó a su escritorio y dijo: “Voluntarios para la siguiente clase”. Los niños se ven interesados por participar en esta actividad, levantan la voz, se levantan de su lugar, gritan yo, yo, yo, por lo que la profesora indicó: “Los que ya pasaron, ¡no!”, aun así los niños están entusiasmados y piden participar, por lo que la profesora les dijo: “A ver sentados en su lugar, a ver les pido que se sienten, si no están sentados ¡No!”. Los niños se sentaron y dejaron de gritar. Entonces la profesora continuó diciéndole a José que debía traer la Decena trágica para exponer. Después seleccionó a tres niños diciendo: “¡Maryori!, Plan de San Luis; ¡Diego!, Plan de Guadalupe; y ¡Bradley!, Plan de Ayala. Esta tarea se suma a la investigación sobre la Batalla de Columbus dejada en la clase anterior.

Maryori se levantó de su silla y se aproximó a la maestra en su escritorio y le comentó algo, entonces la profesora mencionó lo siguiente: “Maryori me propone que ella quiere venir disfrazada, ¿los otros dos quieren venir disfrazados?”, comentaron un poco al respecto, pero no llegaron a ningún acuerdo, por lo que la profesora ya no insistió y dio por concluida la clase.

En esta clase las actividades que coordinó la profesora Martha fueron: cinco exposiciones de los niños a las que no tuvo la oportunidad de agregar explicaciones por el tiempo con el que disponía para esta clase y por la organización de la actividad que se realizaría la siguiente sesión.

Es necesario destacar que las descripciones son un panorama general de lo que sucedió en las clases. En el siguiente capítulo se profundizará en el análisis de 7 fragmentos de clase seleccionados, que dan cuenta del entretendido complejo que implicó la práctica de enseñar historia de los profesores observados.

## **5. Las distancias entre lo normativo y las prácticas de enseñar historia escolar cotidiana en primaria pública**

El capítulo II da cuenta de las condiciones políticas, materiales y humanas que influyen en el aula vista como un espacio-tiempo específico. El marco normativo que reguló el ciclo escolar 2018-2019 resultó ser un discurso coercitivo por las implicaciones laborales

a las que se tenían que sujetar los profesores en caso de no acreditar la evaluación. Esta situación sumó incertidumbres y miedos a los profesores, además de la tarea de ajustar el trabajo real dentro del aula para trabajar con dos planes de estudio (2011 y 2017). En el caso de la asignatura de Historia en quinto grado, el marco normativo representó un discurso abstracto porque era imposible cubrir el programa de estudios 2011 bajo la organización curricular del plan 2017, que implicaba tres momentos de evaluación y sólo un periodo lectivo a la semana.

Con respecto al tiempo que se otorga oficialmente a la historia en las reformas educativas de las primeras dos décadas del siglo XXI existe consenso sobre la idea de que se ha reducido. Arredondo (2006) comenta que:

Los críticos de la reforma han expresado su oposición a que se dedique más tiempo a las materias de carácter instrumental como matemáticas y español, y menos a las humanísticas; afirman que la enseñanza de la historia es precisamente uno de los contenidos que más se ha recortado. (Arredondo, 2006, p. 97)

Ahora bien esta situación no es privativa de nuestro país Cuesta (1997) explica que “desde una perspectiva comparada, en la mayoría de los países del mundo la Historia se mantiene como materia escolar, si bien con una cierta tendencia a la disminución horaria como asignatura independiente” (p. 322), pero con cierta estabilidad curricular. Si bien permanece en el currículo de primaria como una asignatura formativa para los niños es contundente la situación de que pertenece al grupo de asignaturas que cuentan con poco tiempo para su enseñanza e incluso en algunas ocasiones por la dinámica de trabajo del grupo se puede reducir aun más el tiempo dedicado para su enseñanza, situación que se pudo observar en la clase del profesor Pedro.

Es innegable que los profesores observados dedican el tiempo que consideran necesario para desarrollar las actividades con las que abordan los temas. Sin embargo, esta situación no significó que el tiempo destinado fuera suficiente para enseñar los temas que se determinan en el currículo y las actividades que se proponen en el LTGH5°. Estos dispositivos plantean un deber ser para los profesores de primaria sin reconocer que “la enseñanza es una de las actividades profesionales más difíciles de realizar, pues tiene lugar en un contexto social, donde todos los participantes expresan, simultáneamente, sus diferentes reacciones ante los actos de los demás” (Mercado & Luna, 2015, p. 27).

Por ello, la “enseñanza cotidiana” en primaria no puede encajonarse en un periodo lectivo determinado oficialmente, como ya se pudo apreciar en las clases de los profesores observados, ninguna de sus clases de historia se ajustó a 50 o 60 minutos, las clases duran lo que tienen que duran dentro de la secuencia de acciones que ellos plantean.

Las clases observadas dan cuenta de cómo las profesora Olga y Martha y el profesor Pedro resolvieron el problema del tiempo movilizándolo con las herramientas intelectuales con las que cuentan. El profesor Pedro se preocupa por optimizarlo utilizando actividades que él considera pueden generar en los niños el gusto por la historia. En el periodo de observación tenía diez años de servicio y su formación inicial fue en una normal del Estado de Michoacán, él organizó su clase integrando diferentes actividades que se desprendieron de la lectura del LTGH5°. Si bien su clase duró 35 minutos, durante ella realizó varias actividades que le dieron un carácter dinámico a la clase. El profesor promovió la participación oral de los niños cuando socializaron las respuestas del ejercicio de “Comprendo y aplico” que se había dejado de tarea. Cuando se desarrolló esta clase, en los noticieros se estaba informando sobre la situación que vivía el pueblo venezolano con el gobierno de Nicolás Maduro. Durante esta actividad el profesor Pedro retomó algunas ideas sobre este tema para hablar de la importancia de la democracia en México. Esta situación muestra la influencia que ejerce el contexto histórico a través de los medios de comunicación en el discurso del profesor y se pone de manifiesto que en la clase de historia no sólo se habla o lee el texto del LTGH5°.

Cuando el profesor promueve la revisión de la tarea por medio de la participación oral de los niños, dio apertura a la construcción social de un concepto de democracia, considerando que ésta era la posibilidad de que la gente eligiera por quién quería ser gobernada. Este concepto como tal, no aparece en el texto del libro, lo que es otro ejemplo de la historia escolar cotidiana que se está elaborando al interior del salón y que le da un sentido particular al tema de la Revolución Mexicana.

En esta clase resultó relevante el hecho de que el profesor Pedro utilizó, para hacer amena la clase a los niños, su habilidad para cantar y acompañarse de una guitarra. Esto da cuenta de cómo movilizó los recursos con los que cuenta para conformar su práctica de enseñar, situación que le da un carácter particular porque no todos los profesores saben tocar un instrumento y cantar. También con esta actividad mostró su preocupación por llamar la atención de los niños, tanto para que participaran en la clase como para generarles gusto por la historia.

Como se pudo observar el texto del libro sobre el tema de “La Revolución Mexicana” guió las actividades del profesor Pedro, pero eso no significó que se promoviera la memorización de nombres, fechas y batallas, o que se desarrollara tal como lo establece el protocolo de lectura del LTGH5°, sino todo lo contrario. El profesor utilizó lectura comentada, es decir, él leyó el texto y agregó las palabras o explicaciones necesarias para hacer más comprensible el texto a los niños. También les pidió que ellos participaran leyendo en voz alta y también comentó la lectura para hacerla más comprensible y utilizó las actividades del LTGH5° que él considero eran útiles para su clase. Esta situación mostró que a pesar de que el texto es breve para los niños resultaba difícil de comprender y que algunas actividades del LTGH5° no pueden desarrollarse en el tiempo con el que se cuenta.

Con respecto a la profesora Olga resultó relevante en su práctica de enseñar la influencia de ciertas tradiciones pedagógicas porque ella contaba con 34 años de servicio cuando observé sus clases. Como hija de maestra de primaria y egresada de la Escuela Nacional de Maestros se apropió de prácticas pedagógicas en las que el respeto, el orden y la atención son importantes para la clase. Las clases de la profesora Olga dan cuenta de que promover la autogobernanza de los niños en la clase no significa ser un maestro “tradicionalista”. La profesora Olga dedicaba muy poco tiempo para que los niños estuvieran atentos a la clase. Cuando ella está al frente del grupo los niños la escuchaban y realizaban las actividades que ella solicitaba. Esta situación le ayudó a optimizar los tiempos en la clase porque realizó una serie de actividades que fueron desde recuperar lo que se vió en la clase anterior hasta socializar lo trabajado en clase, revisarlo, y dejar tarea.

Para ella, el texto del LTGH5° representa una oportunidad para fortalecer la “buena lectura” y desarrollar la comprensión lectora de los niños. Inició la jornada escolar con la lectura de la Antología de Español y en la clase de historia además de la lectura en voz alta realizada por los niños incluyó una serie de actividades que le dieron un carácter dinámico a la clase. Se resolvió en la primera clase un organizador gráfico del tema de “La Revolución Mexicana” en el que se promovió la participación de los niños para decidir las preguntas que se resolverían en el ejercicio.

Para realizar estas actividades promovió la participación de todos los niños, tanto oral como de forma escrita porque estaba pendiente de lo que escribían en sus cuadernos. En la segunda sesión incluyó un video y organizó que los niños resolvieran el ejercicio de “Comprendo y aplico” de la página 98 del LTGH5°. Si bien, estas

actividades se realizan siguiendo los temas y el texto del LTGH5°, es importante comentar que en ninguna de ellas se realizaron actividades que promovieran el aprendizaje memorístico de datos, fechas y nombres, sino todo lo contrario, los niños y la profesora participaron movilizando sus saberes para construir un discurso sobre “La Revolución Mexicana” que se materializó en los cuadernos a través de los ejercicios realizados, en ese sentido los niños transformaron el texto del libro por medio de la lectura y la construcción social de una historia escolar cotidiana. Por ejemplo: la profesora Olga también comentó la situación que se estaba viviendo en Venezuela y que era tema de los noticieros en el momento de la observación. Incluso preguntó a los niños si habían visto las noticias. Estos saberes que se incluyen para abordar el tema de “La Revolución Mexicana” no están plasmados en el libro o el currículo ya que son producto de la influencia del contexto social en el que la profesora Olga se encontraba.

También es importante comentar que para sus clases la profesora Olga buscó otros recursos didácticos para acompañar la lectura en voz alta del libro. El organizador gráfico y el video fueron recursos que obtuvo en internet. Al respecto ella comentó que busca que la historia sea del agrado de los niños, por ello diversifica sus recursos. Cuando observé los cuadernos de los niños identifiqué diversos ejercicios que provenían de guías de estudio, investigaciones en internet y otros recursos para docentes que se venden o se obtienen gratis en redes sociales.

En el caso de la profesora Martha cuando la observé tenía ocho años de servicio. Ella es egresada de la Unidad 096 de la UPN y en sus clases se puede observar la influencia que proviene de su formación académica; por ejemplo: el agrado que manifiesta en sus clases por Zapata nació desde la primaria. El gusto por el disfraz proviene desde que era adolescente y la insistencia de sus profesores de licenciatura para que promoviera actividades interesantes para los niños generaron en ella el gusto por que en las clases de historia los niños participaran disfrazados de algún personaje. El dinamismo que da a sus clases se puede apreciar también en la forma en la que acomoda el mobiliario escolar, divide al grupo en dos grandes mesas de trabajo. Los niños están sentados codo a codo lo que no significa que dejen de participar o poner atención en las actividades que se realizan al interior del salón.

La profesora Martha escucha a los niños, conoce sus problemáticas personales y familiares, los apoya y les da consejos; con estas acciones promueve una actitud positiva en los niños con respecto al trabajo. Cuando fue necesario les llamó la atención, pero generalmente juega con ellos usando diferentes tonos y gesticulaciones para

manifestar ideas o emociones con respecto a los contenidos históricos de los que están hablando.

La profesora Martha manifestó abiertamente que le gusta la historia, por ello propuso un Club de Historia; en éste realizó con los niños actividades que fueron desde trabajos manuales, representaciones con disfraz hasta un festival con papás para mostrar los trabajos realizados en el club. El trabajo con el tema de “La Revolución Mexicana” se caracterizó por la exposición de personajes históricos realizada por los niños con un disfraz alusivo al personaje. La profesora Martha contó con un poco más de tiempo porque su escuela es de tiempo completo. Este tiempo le permitió incluir, además del LTGH5° otros textos que los niños investigaron en medios electrónicos. Esto significó la construcción social de una historia escolar cotidiana sobre el tema, que se alejó del texto oficial.

La profesora Martha comentó que este texto es muy aburrido para los niños, por lo que promueve la búsqueda y selección de información en otras fuentes. Esta actividad también dio cuenta de la dificultad que tienen los niños para seleccionar, comprender y redactar un texto histórico. Sin embargo, la profesora Martha consideró que es importante que ellos se ejerciten en estos trabajos, porque su interés es que los niños se den cuenta de que sobre la historia que estudian existen diferentes versiones.

En la descripción de las prácticas de enseñar de los profesores Olga, Martha y Pedro pude identificar el entretrejado complejo del hacer de cada uno para enseñar el tema de “La Revolución Mexicana”. En este entretrejado complejo se muestran sus preocupaciones, sus conocimientos disciplinares y pedagógicos, su trayectoria de vida, y los cambios y permencias de ciertas prácticas pedagógicas. Al observar estas prácticas de enseñar pude comprender que se conforman por la apropiación de prácticas pedagógicas, recursos didácticos, y conocimientos disciplinares que dan vida a “entretrejos complejos entre pasados y presentes justo donde muchos discursos postulan rupturas radicales” (Rockwell, 2018, p. 51). Y es en estos discursos en los que se encuentra la fractura entre lo normativo y las prácticas de enseñanza; por ejemplo: el código disciplinar planteado en el plan 2011 parte de una supuesta enseñanza memorística ante la que se debe promover el desarrollo de las competencias de pensamiento histórico. A partir de estos discursos que provienen de la didáctica específica de la disciplina, se cree que se superaran las prácticas pedagógicas que pertenecen a un código disciplinar sedimentado.

La situación es que no pude identificar como tal una 'enseñanza memorística' en las prácticas de enseñar de los profesores, así como tampoco pude identificar el desarrollo de las 'competencias de pensamiento histórico'. Por lo menos no como lo definen en didáctica, es decir, como pequeños historiadores. Creo que porque ambos son constructos abstractos sobre la práctica de enseñar. A la pregunta de ¿Qué pasa en las aulas?, encontré que los profesores se preocupan porque saben que tienen que enseñar a los niños un programa con determinados contenidos, en determinado tiempo y que cuentan con el libro de texto gratuito de historia, la computadora, el cañón, internet.

En función de estas situaciones los profesores construyeron formas de enseñar que, si bien, "siguen las 'reglas' culturalmente determinadas, aprendidas previamente [...] también innovan dándoles conjuntamente nuevas formas de sentido, al adaptarse a las circunstancias fortuitas de cada momento" ( Erickson, 1982, pp. 165 y 166 citado en Mercado & Luna, 2015, pág. 24). Lo que desde mi punto de vista no permite encajonarlas dentro de alguna de las categorías características del código disciplinar de la historia.

Esto significa que esos discursos que postulan rupturas no parten del conocimiento de las prácticas usuales y diversas que existen en las aulas para enseñar historia; tampoco consideran por qué están ahí. Considero que si se conocieran no se plantearían discursos pedagógicos que en su afán de ser progresistas se alejan del quehacer cotidiano de los profesores. Ante esta situación es necesario preguntar, ¿por qué en la vida cotidiana de las aulas se han rechazado o apropiado determinadas prácticas pedagógicas?

La primera respuesta que daré a esta pregunta es que las profesoras Olga y Martha y el profesor Pedro movilizan para su práctica de enseñar historia escolar cotidiana una serie de saberes docentes, disciplinares y pedagógicos que tienen que ver con el marco normativo que regula su quehacer; con los recursos materiales con los que cuentan; y con la población infantil con la que trabajan, y especialmente con sus propias biografías e intereses. En otras palabras, se apropian de aquellos saberes que para ellos significan resultados observables en el aprendizaje de los niños. En el capítulo IV se profundizará en el análisis de esta situación.

### **Capítulo III. Materialidad y textualidad de los Libros de Texto Gratuito de Historia quinto grado**

Para iniciar la clase de historia, el profesor Pedro dijo: “saquen libro y cuaderno de historia”. La profesora Olga en la primera sesión dijo: “sacamos libro de historia” y en la segunda preguntó: “¿tienen historia a la mano?”, esta pregunta es interesante porque los niños saben que significa tener el libro sobre su mesa. El Libro de Texto Gratuito de Historia 5° fue la herramienta cultural empleada por los tres docentes. Por ello, en este capítulo se consideran dos de los tres polos que sugiere Chartier (2005) para desarrollar la historia de la lectura. En este sentido el capítulo se divide en dos partes. En la primera intitulada: “El libro de Texto Gratuito de Historia 5° generación 2014”, se analiza la textualidad y materialidad del libro utilizado en las clases observadas, considerándolo como una herramienta cultural. En la segunda parte intitulada: “Cambios en el Libro de Texto Gratuito de Historia: generaciones 1993, 1972, 1960”, se incluye un análisis retrospectivo como aproximación a los cambios en la textualidad y la materialidad de las generaciones 93, 72 y 60 del libro de texto gratuito, con el propósito de identificar la posible influencia de estas herramientas culturales en la práctica de enseñar de los profesores.

#### **1. El Libro de Texto Gratuito de Historia 5° generación 2014, utilizado en las clases observadas**

La forma en la que iniciaron la clase de historia forma parte de una tradición educativa en nuestro país que tiene que ver con la importancia que ha cobrado el libro de texto gratuito en la enseñanza de la historia. Al respecto Galván (2010) asevera que “a partir de 1867, la historia la enseñaban maestros y maestras utilizando libros escritos por diversos intelectuales preocupados por realizar libros escolares mexicanos” (p. 115). Estudió 74 libros escritos por mexicanos en el periodo de 1867 a 1940. En un acercamiento por décadas ubicó mayor cantidad de libros escritos en la de 1890 con 16 libros. Destacaron en este periodo autores como Justo Sierra, Guillermo Prieto, Ramón Manterola, Manuel Brioso y Candiani, Leopoldo Batres, Manuel Rivera Cambas, Antonio García Cubas, Rafael Aguirre Cinta. En segundo lugar, la década de 1930 con 14 libros, cuyos autores fueron Alfonso Toro, Alfonso Teja Zabre, Luis Chávez Orozco y Jorge de Castro (Galván, 2010, p.118).

La publicación de estos libros estuvo a cargo de editoriales particulares hasta que la SEP creó la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuito (CONALITEG) que a partir de 1960 se encargó de la elaboración y distribución del libro de texto gratuito a las escuelas primarias del país. Las generaciones de libro de texto gratuito son 1960, 1962, 1972, 1982, 1988, 1993, 2008, 2011 y 2014<sup>17</sup>.

En virtud de que el LTGH5° utilizado por los profesores es el de la generación 2014 es necesario mirarlo como una herramienta histórico-cultural que permite identificar cómo materializa el devenir tanto del saber histórico como del saber pedagógico de cada una de las épocas por las que ha transitado. Es decir, en él se puede apreciar la concreción de lo que se considera debe ser un libro de texto escolar para enseñar historia en quinto grado de primaria, tanto en lo didáctico como en lo historiográfico.

Así los libros de textos de historia han cambiado de 1867 hasta nuestros días, detalle que no es motivo de esta investigación, pero que está implicado porque está presente en la práctica de enseñar historia de los profesores observados. Por esta razón describiré la textualidad y materialidad con la que se aborda el tema de “La Revolución Mexicana” en el LTGH5° generación 2014, porque ambas representan un protocolo de lectura que dibuja a un lector ideal. En un segundo momento recupero las características de los libros de texto gratuitos de historia de las generaciones 93, 72 y 60 para ilustrar cómo ha cambiado la materialidad y textualidad implicando también los diferentes protocolos de lectura que se fueron modelando.

Los autores del LTGH5° generación 2014 fueron Carlos Alberto Reyes Tosqui, asesor externo de la SEP e investigador en el Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México; Amílcar Carpio Pérez, profesor UPN Ajusco; Lidia Leticia Osornio Manzano, docente de primaria; Daniel Alatorre Reyes, investigador de la UNAM; Lorena Llanes Arenas, coordinadora del libro “Didáctica de la Historia en el siglo XXI”; Sergio Miranda Pacheco, Instituto de Investigaciones Históricas (UNAM) y Mario Rafael Vázquez Olivera, investigador de la UNAM. La primera generación de libros de texto gratuito fue escrita por profesores. Los autores en la generación 2014 son historiadores y profesores de diferente nivel educativo.

---

<sup>17</sup> Recuperado 26 noviembre 2019 de: <https://historico.conaliteg.gob.mx/>

Sobre la organización de contenido, el libro aborda la historia de México en cinco bloques de estudio; inicia con los primeros años de vida independiente hasta México al final del siglo XX y los albores del XXI. Los contenidos en cada bloque están organizados en tres apartados: “Panorama del periodo”, “Temas para comprender el periodo” y

**BLOQUE III. Del Porfiriato a la Revolución Mexicana**

Panorama del periodo. Ubicación temporal y espacial de los principales acontecimientos durante el Porfiriato y la Revolución Mexicana.....76

Temas para comprender el periodo .....80

Las diferencias políticas entre los liberales y la consolidación de la dictadura de Porfirio Díaz .....82

El Porfiriato .....86

La Revolución Mexicana .....94

La Constitución de 1917 y sus principales artículos.....100

La cultura revolucionaria .....101

Temas para analizar y reflexionar

La influencia extranjera en la moda y el deporte.....103

La vida en las haciendas .....106

Lo que aprendí .....108

Evaluación .....109

“Temas para analizar y reflexionar”, como se puede observar en la *Figura 7*.

Esta organización implica que en cada uno de los apartados se desarrollen los mismos temas, pero con aprendizajes esperados diferentes. Con ello, al interior de los bloques se rompe parcialmente la organización cronológica de contenidos que había caracterizado a los libros anteriores, con excepción de la generación 72 que organizaba el contenido por áreas.

*Figura 7. Índice del libro de texto gratuito de historia quinto grado generación 2014.*

En las páginas del libro se puede leer un texto narrativo-informativo de contenido histórico que responde a las pautas historiográficas y didácticas actuales. En este texto es imposible leer algo como: “surge el apóstol Madero” (De Castro, 1938, p. 245) o “un general porfirista, vicioso y desleal: Victoriano Huerta” (De Castro, 1938, p. 246) o “La memoria de Madero empezó a ser objeto de un culto cívico” (Barrón, 1960, p. 160). Es decir, esta historia cargada de adjetivos calificativos, de hombres buenos y malos, alejada de la ciencia histórica fue eliminada.

Considero que el texto del libro actual refleja los debates sobre el conocimiento histórico, como asevera Viñao (2001) refiriéndose a la “nueva historia cultural”:

Surge [...] en un momento de crisis epistemológica, de dudas e incertidumbres en la operación histórica, en la tarea de hacer historia. Dudas e incertidumbres que alcanzan tanto la posibilidad de llegar a un conocimiento del pasado, como al discurso histórico en cuanto forma de articular lingüísticamente dicho conocimiento y lo hace mostrando una amplia diversidad de en sus temas y enfoques. (p. 140-141)

En un momento en que la historia sufre sus propias batallas epistémicas, el texto del libro trata de responder a éstas. El resultado es un texto narrativo informativo de contenido histórico en el que las menciones a los excesivos personajes se limitaron a los

más representativos y para responder a las nuevas historiografías se agregaron otros como, por ejemplo: Carmen Serdán en el tema de “La Revolución Mexicana”. Con las fechas sucedió lo mismo, se reducen a mes y año e incluso en este tema no se menciona al 20 de noviembre como su fecha de inicio.

Se pueden leer una serie de situaciones que sucedieron encadenadas por relaciones de causa y consecuencia, cuya linealidad deja a un lado la simultaneidad y la multicausalidad. En conclusión, es un resumen de “La Revolución Mexicana” acompañado de “diferentes secciones para realizar actividades o para complementar información que puede ser de utilidad para el estudio de la historia”. (SEP, 2014, p. 8). Las secciones de cada bloque son: “Para iniciar”, “Para observadores”, “Cuándo y dónde pasó”, “Leo y comprendo”, “Comprendo y aplico”, “Investigo y valoro”, “Para saber más”, “Glosario”, “Un dato interesante”, “Lo que aprendí” y “Evaluación”. Estas secciones introducen fragmentos de fuentes primarias textuales para realizar actividades. La introducción de estas fuentes también representa un cambio que se dio a partir de la generación 1993. También se incluyen imágenes que pueden ser de fotografía, mural y objetos.

**BLOQUE III**

**La Revolución Mexicana**

**El maderismo y el inicio de la Revolución Mexicana**

Hacia finales del siglo XIX y principios del XX se formaron distintos grupos políticos que exigieron elecciones democráticas. Asimismo se fundaron periódicos opositores al gobierno, como *El Hijo del Ahuizote* en 1885, *El Despertar* en 1893, *Regeneración* en 1900 y *Excelsior* en 1917.

En 1908, Porfirio Díaz concedió una entrevista al periodista estadounidense James Creelman, en la cual afirmó que no pensaba competir en las siguientes elecciones presidenciales, pues consideraba que México estaba listo para gobernarse democráticamente. Pero en realidad Díaz no tenía la intención de abandonar el poder.

A fines de 1908, Francisco I. Madero publicó el libro *La sucesión presidencial en 1910*, en el cual propuso crear un partido político que se opusiera a la reelección de Díaz. Al año siguiente, fundó el Partido Nacional Antireeleccionista que lo postuló a la presidencia de la República. Como candidato, viajó por el país para dar a conocer sus ideas políticas, destacando entre ellas su empeño en convertir a México en un país democrático, gobernado por la ley y donde los distintos grupos sociales vivieran en armonía.

Madero obtuvo gran apoyo durante su campaña electoral. Esto alarmó a Díaz, quien ordenó encarcelarlo bajo el cargo de sublevar a la población y de ultrajar a las autoridades. De este modo, las

**UN DATO INTERESANTE**

Una corriente de pensamiento considerada precursora de la Revolución fue el maderismo, encabezada por los hermanos Enrique y Ricardo Flores Magón. Entre sus propuestas planeaban terminar con el reaccionarismo y promover la participación ciudadana. Además, impulsar el mejoramiento y fomento de la educación y de las condiciones de trabajo.

**COMPRENDO Y APLICO**

- Lee el fragmento del libro *La sucesión presidencial en 1910*, escrito por Francisco I. Madero, publicado en diciembre de 1908, y comenta las siguientes preguntas en tu cuaderno.
 

“Sobre todo, hay que tener presente que cualquier ventura, cualquier coronación, cualquier coronación obtenida por las prácticas democráticas, será una cosa dudosa, mientras que un triunfo, por importante que sea, obtenido con las armas, no hará sino agravar nuestra situación viciosa”.

  - ¿Cuáles son las “prácticas democráticas” a las que Madero se refiere?
  - ¿Qué importancia tienen para México en la actualidad?
- Revisen en grupo las respuestas y lleguen a una conclusión.

Periódico dirigido por los hermanos Flores Magón.

Figura 8. Pág. 94 del LTGH5° generación 2014.

La historia escolar sobre “La Revolución Mexicana” se aborda en el “Bloque III. Del Porfiriato a la Revolución Mexicana”. En los tres apartados del bloque se abordan contenidos tanto del Porfiriato como de la Revolución Mexicana. Los registros de campo corresponden a las clases que pertenecen al apartado de “Temas para comprender el periodo” y al contenido de “La Revolución Mexicana”. Éste comprende dos subtemas: “El maderismo y el inicio de la Revolución Mexicana” y “El desarrollo del movimiento armado y las propuestas de caudillos revolucionarios: Zapata, Villa, Carranza y Obregón”.

discusiones se realizaron enmarcas Madero se hallaba preso. Contro se impidió el ejercicio del voto libre. Porfirio Díaz volvió a ganar la presidencia. Madero logró escapar y protestó por esta situación mediante el Plan de San Luis, el cual convocaba a la población a levantarse en armas contra el gobierno.

Su Bandero encontró respuesta en diversas regiones del país: en Chihuahua, con Francisco Villa y Pascual Orozco; en Puebla, con los hermanos Aquilino, Máximo y Carmen Serdán; y en Morelos, con Emiliano Zapata. Para principios de 1911, los levantamientos se extendieron escasamente por diferentes regiones. En mayo, el general Díaz renunció a la presidencia y abandonó el país, quedando como presidente interino Francisco León de la Barra, quien organizó elecciones libres en las que resultó triunfador Francisco I. Madero, quien gobernó junto con el vicepresidente José María Pino Suárez.

Madero trató de gobernar con apego a la ley y respetando las libertades democráticas, sin embargo, enfrentó graves problemas.



Francisco I. Madero (1877-1913).



Mural: Sufragio efectivo, no reelección, 1968. Juan 'O' Guzmán, Museo Nacional de Historia.

**BLOQUE III**



Carmen Serdán (1874-1910).

Algunos de sus partidarios exigieron respuestas inmediatas a las demandas sociales, y al no obtenerlas se alzaron en armas nuevamente, como fue el caso de Emiliano Zapata. Por otra parte, en los antiguos porfiristas se los empresarios extranjeros favorecidos por Díaz veían con buenos ojos el nuevo presidente.

En febrero de 1913, un grupo de militares, apoyado por el embajador de Estados Unidos, se rebeló contra el gobierno en la ciudad de México. Esta alianza fue conocida como la Decena Trágica, porque en los diez días que duraron los combates hubo muchos muertos. Madero y el vicepresidente José María Pino Suárez fueron asesinados por ordenes del general Victoriano Huerta, quien usurpó la presidencia.

Año con hecho, Victoriano Carranza, gobernador de Coahuila, elaboró el Plan de Guadalupe, en el que desconoció a Victoriano Huerta como presidente y se autoproclamó primer jefe del Ejército Constitucionalista. Bandado así porque el plan exigía el respeto a la Constitución.



El general Aurelio Blanquet aprehende al presidente Madero y al vicepresidente Pino Suárez (18 de febrero). F. Heróles, Museo Nacional de Historia.

Figura 9. Pág. 95 y 96 del LTGH5° generación 2014.

Las páginas en las que se desarrolla el tema son de la 94 a la 99. El texto se organiza a partir de estos dos subtemas “El maderismo y el inicio de la Revolución Mexicana” se encuentra de la página 94 a la 96.

El texto histórico narrativo-informativo está acompañado de los siguientes elementos: una actividad de “Comprendo y aplico”, que consiste en leer un fragmento del libro “La sucesión presidencial en 1910” para responder dos preguntas y luego revisar grupalmente las respuestas para llegar a una conclusión; “Un dato interesante” que habla sobre el magonismo; una imagen del periódico “Regeneración”; la imagen de dos fotografías, una de Francisco I. Madero y otra de Carmen Serdán; la imagen del mural “Sufragio efectivo, no reelección, 1968”; y la imagen de la pintura “El general Aurelio (sic) Aureliano Blanquet aprehende al presidente Madero y al vicepresidente Pino Suárez (18 de febrero)”.

El subtema “El desarrollo del movimiento armado y las propuestas de caudillos revolucionarios: Zapata, Villa, Carranza y Obregón” inicia en la página 97 y concluye en

**El desarrollo del movimiento armado y las propuestas de caudillos revolucionarios: Zapata, Villa, Carranza y Obregón**

Durante la Revolución, en distintas partes del país se levantaron en armas grupos revolucionarios con diferentes proyectos políticos. Las fracciones se organizaron en torno a caudillos como Emiliano Zapata, Venustiano Carranza, Francisco Villa y Álvaro Obregón. Algunos de ellos elaboraron documentos en los que plasmaron sus demandas.

Con el Plan de Ayala, el movimiento zapatista expresaba las demandas de los campesinos que habían sido despojados por los hacendados porfiristas, por lo que los peones, los jornaleros y otros trabajadores del campo del centro y sur del país se unieron a dicho movimiento.

El movimiento villista representó los anhelos y las necesidades de los campesinos en el norte del país, quienes reclamaban tierras para trabajar. Villa elaboró la Ley General Agraria, en la que destaca la reducción de las grandes propiedades territoriales a límites justos, distribuyéndolas equitativamente a los campesinos.

Venustiano Carranza fue gobernador de Coahuila durante el gobierno de Francisco I. Madero y a la muerte de éste se convirtió en el principal líder revolucionario. En septiembre de 1916, Carranza convocó un congreso constituyente en Querétaro que elaboró y promulgó una nueva constitución para impulsar la industria y favorecer la educación.

Álvaro Obregón apoyó a Carranza y se unió al Ejército Constitucionalista, pues coincidía con él en la idea de hacer de México un país próspero y moderno.



General Emiliano Zapata (1879-1919)



El general Francisco Villa (1876-1923) y su escolta.

**UN DATO INTERESANTE**

El ferrocarril fue un medio de transporte muy utilizado durante la Revolución. Facilitó el traslado de grandes ejércitos a lugares distantes. Esto le dio al movimiento armado un carácter dinámico. Por eso en los testimonios de la época (fotografías, películas y canciones) muchas veces los trenes figuran como protagonistas.

Figura 10. Pág. 97 del LTGH5° generación 2014.

para responder en el cuaderno cuatro preguntas; la imagen de cuatro fotografías, “General Emiliano Zapata (1879-1919)”, “El general Francisco Villa (1876-1923) y su escolta”, “Victoriano Huerta (1845-1916)”, “Niño soldado con tambor”; la imagen de la pintura “Venustiano Carranza (1859-1920)”; la imagen de la fuente primaria “Manuscrito original del Plan de Ayala, 1911”.

**BLOQUE III**



Victoriano Huerta (1845-1916)

Cuando Victoriano Huerta usurpó la presidencia, Venustiano Carranza lo desconoció y se levantó en armas. Lo mismo hicieron los ejércitos de Obregón, Villa y Zapata. Además Estados Unidos se negó a reconocer su gobierno. Ante esto, en agosto de 1914, Huerta dejó el país y Carranza entró triunfante a la ciudad de México.



Niño soldado con tambor.



Venustiano Carranza (1859-1920)

Carranza ocupó de manera interina la presidencia, pero se enfrentó con muchos revolucionarios, entre ellos Zapata y Villa, quienes no estuvieron de acuerdo con el porqué pensaban que no se identificaba con los intereses del campesinado. Los jefes revolucionarios se reunieron en Aguascalientes y nombraron presidente a Eulalio Gutiérrez.

Así, los revolucionarios quedaron divididos en dos bandos: por un lado los carrancistas, y por otro los villistas y zapataistas. En el bando carrancista, el general Álvaro Obregón dirigió con gran éxito el Ejército Constitucionalista. Bajo su mando las tropas de Carranza lograron victorias decisivas sobre sus adversarios en 1915.

Las ideas de reforma social quedaron plasmadas en el Plan de Ayala y la Ley General Agraria.

**UN DATO INTERESANTE**

Muchas veces los niños de entre siete y doce años desempeñaron diversas actividades durante la lucha revolucionaria, aunque algunos participaron en el combate, otros tuvieron tareas como tocar el tambor de tamborero o secar la ropa militar; también fueron aguadores, caballerangos, mensajeros, contristas y ayudantes a coquear.

**PARA SABER MÁS**

Entra al portal Primaria TIC: <http://boaca.primaria.tic.sep.gob.mx/>. En la pestaña **Banca**, encontrarás estampas sonoras de la historia, Revolucionaria Mexicana; también, estampas sonoras del Bicentenario y rutas sonoras del Bicentenario.

**COMPRENDO Y APLICO**

Lee los fragmentos del Plan de Ayala y de la Ley Agraria de la página 99 y contesta en tu cuaderno las siguientes preguntas.

- Identifica a los autores de los documentos.
- ¿Qué proponen?
- ¿Qué problemas se buscaba resolver con estos decretos?
- ¿Quiénes serían beneficiados con estos decretos?

**Plan de Ayala, noviembre de 1911**

Artículo 6°. Que los terrenos, montes y aguas que hayan usurpado los hacendados [...] o caticques a la sombra de la tiranía [...] entrante en posesión de estos bienes [...] los pueblos o ciudadanos que tengan los títulos correspondientes de esas propiedades, de las cuales han sido despojados por la mala fe de nuestros opresores.

Artículo 7°. En virtud de que la inmensa mayoría de los pueblos y ciudadanos mexicanos, no son más dueños que del terreno que pisan, saliendo los terrenos de la tiranía sin poder mejorar su condición social [...] por estar monopolizados en unas cuantas manos las tierras, montes y aguas; por esta causa se expropiarán [...] a los poderosos propietarios de ellos, a fin de que los pueblos y ciudadanos de México obtengan ejidos, colonias, fundos legales para pueblos o campos de sembradura o de labar.



Manuscrito original del Plan de Ayala, 1911.

**Ley General Agraria, mayo de 1915**

Artículo 1°. Se considera incompatible con la paz y la prosperidad de la República la existencia de las grandes propiedades territoriales.

Artículo 3°. Se declara de utilidad pública el fraccionamiento de las grandes propiedades territoriales.

Artículo 4°. Se expropiarán también los terrenos circundantes de los pueblos de indígenas en la extensión necesaria para repartirse en pequeños lotes entre los habitantes de los mismos pueblos.

Artículo 5°. Se declara igualmente de utilidad pública la expropiación de los terrenos necesarios para la fundación de poblados en los lugares en que se hubiere congregado o lugares a congregarse permanentemente un número tal de familias de labradores [...] y para la ejecución de obras que interesan al desarrollo de la agricultura parcelaria y de las vías rurales de comunicación.

**UN DATO INTERESANTE**

Durante la Revolución Mexicana, algunos de los enfrentamientos también ocurrieron en el mar. En 1914 se enfrentaron los buques Guerrero, a favor de los federalistas, y el Tampico, del lado de la Revolución. Este último recibió el apoyo del buque Sonora para lograr que el Guerrero emprendiera la huida.

Figura 11. Pág. 98 y 99 del LTGH5° generación 2014.

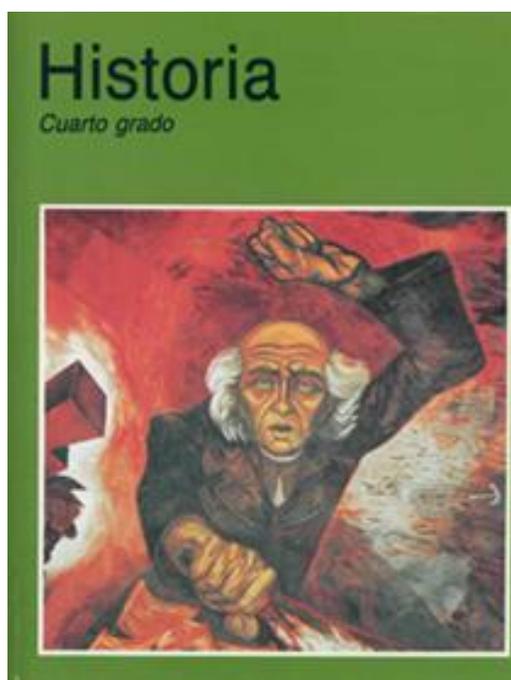
Como se puede observar el LTGH5° grado refleja “un perfil del “lector deseable” y un “protocolo de lectura” (Chartier, 1993, p. 8 citado en Rockwell, 2001) que responde al enfoque por competencias, a la didáctica centrada en la disciplina y a una visión historiográfica que privilegia el texto informativo acercándose a la historia cultural en el apartado de “Temas para analizar y reflexionar” y que de alguna manera trata de complementar el texto con la introducción de diferentes fuentes primarias. De esta situación “surge la atención prestada a la forma en que se opera el encuentro entre “el mundo del texto” y “el mundo del lector” (Chartier, 2005, p.107). De lo cual se dará cuenta en el análisis que se presenta sobre la apropiación que hacen de esta herramienta cultural cada uno de los profesores observados.

Con el propósito de complementar la mirada para el análisis consideré necesario incluir la materialidad que adoptaron los libros de texto gratuito de generaciones previas. Esta revisión permitirá identificar los principales cambios en las formas en que propone el texto utilizado en estas clases.

## **2. Cambios en el Libro de Texto Gratuito de Historia: generaciones 1993, 1972, 1960**

El libro de la generación 1993 es producto del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), impulsada en 1992 durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari. La reforma educativa partió del argumento de que la organización del currículo por áreas había generado deficiencias en el conocimiento de las disciplinas, por ello se regresó al currículo por asignaturas.

Así las Ciencias Sociales regresaron a las asignaturas de Geografía, Civismo e Historia. Se elaboraron materiales y libros de texto que respondían a la reforma curricular, pero “la presentación de los libros de textos para la enseñanza de la historia provocó acalorada polémica en torno a los contenidos, orientación



*Figura 12. Portada del libro de Historia Cuarto grado generación 94.*

ideológica, tratamiento psicopedagógico, diseño y mecanismos de edición” (Arredondo, 2006, p. 91).

Con respecto al contenido del libro de texto gratuito de historia elaborado para esta reforma:

Los críticos señalaron que de las pretensiones de romper con la denominada “historia de bronce” e introducir en la enseñanza básica avances historiográficos recientes, sólo se había conseguido una visión desencantada de los sucesos, contraproducente incluso para el gobierno porque socavaba el ingrediente pragmático de su legitimación. (Torres, 2019, p. 39-40)

Lo interesante de este momento histórico es que algunos argumentos se centraron en debatir sobre la ausencia de personajes históricos que formaban parte de la historia nacional y que le daban identidad al mexicano, por ejemplo: los “Niños héroes”. Por su parte, los historiadores representados por Enrique Florescano y Héctor Aguilar Camín plantearon una visión historiográfica que considero era acorde a las reflexiones que se habían realizado en el campo científico de la historia.

El problema en palabras de Florescano fue explicado de la siguiente manera:

Confluyeron varias cosas: que se tratara el tema del 68, la gestión de Salinas de Gortari y que se reelaborara a Porfirio Díaz, es decir, que se hiciera una revisión más a fondo para tratar de desmitificar la historia mexicana. Eso afectó a distintos sectores principalmente a una parte de la izquierda mexicana” (Proceso, 2005)

Eso significa que se imbricaron en la polémica, no sólo visiones académicas, sino también de orden político ya que los libros de texto (igual que en 1960) fueron el pretexto para incluir otros intereses económicos y políticos. Al respecto Arredondo (2006) comenta que se afirmaba maniqueamente:

Que dos tendencias políticas fundamentales se disputaban el predominio de su versión sobre la historia de México, la visión tradicional liberal, nacionalista, que era reclamada por el SNTE y algunos grupos de presión en los estados, y la conservadora, que supuestamente caracterizaba a las reformas de la SEP. (pág. 92)

El comentario de Arredondo ilustra claramente el ámbito político en el que se movieron los discursos y la contradicción en la tradicional forma dicotómica antagónica para clasificar a los grupos políticos en “liberales” y “conservadores”.

Por su parte Carretero (2007) asevera que:

Es interesante analizar de qué modo esta polémica superpuso las agendas política, educativa y mediática en un país que estrenaba el modelo del “liberalismo social” propio de los años noventa, caracterizado por su tendencia globalizadora en todo lo concerniente a cuestiones políticas, económicas y culturales.(p. 126)

Entonces claramente influyeron factores de índole cultural, económico, político, social y académico, por ello Mendoza (2011) asevera que:

Los actores de esta polémica dieron a conocer sus críticas y posiciones teóricas, ideológicas y pedagógicas frente a los textos escolares únicos y obligatorios, en cuanto a la historia oficial, la interpretación de la historia en el proceso de globalización, la coyuntura política frente al Tratado de Libre Comercio (TLC) y la cercana sucesión presidencial. (Mendoza, 2011, 435)

Como consecuencia de este conflicto se optó por desestimar el primer libro y elaborar la versión que se analiza a continuación. Por ello, en la contraportada del libro se puede leer lo siguiente sobre los autores: “preparado por la Secretaria de Educación Pública, a partir de las sugerencias recogidas en el Foro Nacional para la Enseñanza de la Historia de México en la Educación Primaria y con las valiosas contribuciones de un nutrido grupo de maestros y especialistas” (SEP, 1994). En este sentido considero que el libro representa cómo se materializaron los debates; si se logró un equilibrio entre las posturas o si se impuso alguna visión.

En la generación del libro de texto gratuito de historia de 1993, la Revolución Mexicana se abordaba en cuarto grado y en sexto. Para este análisis consideré el libro de Historia Cuarto grado porque era en este grado cuando se abordaba la historia de México. El libro cuenta con una presentación que dialoga con los profesores y los padres de familia explicándoles que el contenido histórico está organizado en subdivisiones que reciben el nombre de lecciones. Las lecciones desarrollan el texto histórico acompañado por mapas e ilustraciones que incluyen elementos didácticos como: una barra o línea del tiempo en la parte inferior de las páginas que forma una unidad por sí misma, pero debe ser leída de manera independiente; recuadros que explican nociones importantes para comprender el texto o sobre algún personaje importante; lecturas relacionadas con los temas tratados y que pueden ser documentos de la época; y actividades de reflexión para asimilar y reafirmar lo estudiado. (SEP, 1994).

Como se observará en las figuras que se presentan más adelante, en este libro de texto gratuito de historia se incluyen lo que denominan “documentos de la época”, es decir, fuentes primarias.

En el índice (*Figura 14*) la Revolución Mexicana se aborda en la “LECCIÓN 17. EL MOVIMIENTO MADERISTA”. Los temas que se desarrollan son: “El Plan de San Luis Potosí”, “Comienza la Revolución”, “El gobierno de Madero”, “Madero gobernante”, “La Decena Trágica”, “Revolucionario en el exilio”.

LA REVOLUCIÓN MEXICANA	
<b>LECCIÓN 17</b>	<b>EL MOVIMIENTO MADERISTA 142</b>
El Plan de San Luis Potosí <b>143</b> • Comienza la Revolución <b>144</b>	
El gobierno de Madero <b>144</b>	
Madero gobernante <b>146</b> • La Decena Trágica <b>146</b>	
Revolucionario en el exilio <b>147</b>	
Lectura / El estigma de la traición <b>148</b>	
<b>LECCIÓN 18</b>	<b>EL MOVIMIENTO CONSTITUCIONALISTA 150</b>
La Convención de Aguascalientes <b>151</b>	
Símbolo del agrarismo <b>152</b> • La Constitución de 1917 <b>154</b>	
Lectura / De la toma de Zacatecas <b>156</b>	
Mapa / La Revolución Mexicana, 1910-1920 <b>153</b>	
<b>EVOLUCIÓN DE LA DIVISIÓN POLÍTICA DE MÉXICO II</b>	
Mapas / Pérdidas y recuperaciones territoriales, 1824-1893	
La Constitución de 1857 <b>158</b>	
La Constitución de 1917 / México hoy <b>159</b>	

Figura 13. Índice del libro de Historia Cuarto grado generación 94

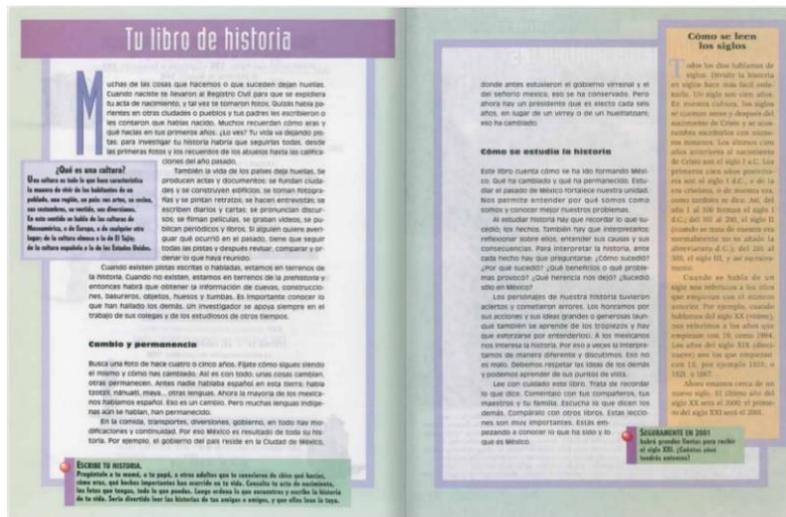


Figura 14. Tu libro de historia. Libro Historia Cuarto grado generación 94.

Después del índice se encuentra un apartado que dialoga con los niños intitulado “Tu libro de historia” (*Figura 14*). A partir de una narrativa que parte de la historia personal del niño explica qué es la historia, qué es la prehistórica, la cultura, el cambio y la permanencia. Después

del índice se encuentra un apartado que dialoga con los niños intitulado “Tu libro de historia” (*Figura 14*). A partir de una narrativa que parte de la historia personal del niño explica qué es la historia, qué es la prehistórica, la cultura, el cambio y la permanencia. Después

En la *Figura 15* se puede observar la presentación de la “Lección 17, El movimiento Maderista” y como fondo una fotografía de un tren y cuatro revolucionarios. El texto se presenta a doble columna, los temas en letras negrillas. En esta página las fotografías cuentan con un recuadro en el que la letra es más pequeña y está en negrilla y explica las fotografías. En la parte inferior se puede observar la línea del tiempo que inicia en 1910. Dentro de la línea se pueden ver los meses y los acontecimientos que se consideran importantes, también se incluyen fotografías para ilustrar algunos datos. Estos acontecimientos no sólo corresponden al ámbito político o económico. En el mes de mayo se hace notar la “Creación de la Universidad Nacional de México”.



Figura 15. Pág. 142 y 143. Libro de texto gratuito de Historia Cuarto grado generación 1994.

En la *Figura 16* se puede observar cómo las columnas de texto están intercaladas con fotografías acompañadas de recuadros de texto que las explican. Los temas que se

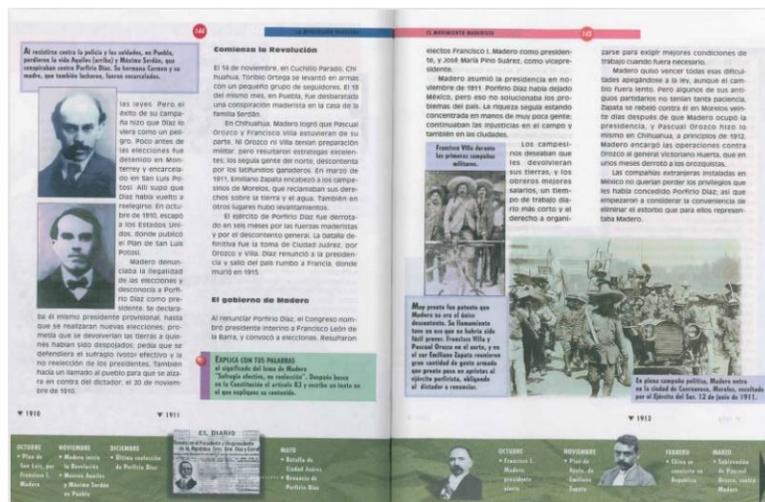


Figura 16. Pág. 144 y 145. Libro de texto gratuito de Historia Cuarto grado generación 1994.

abordan en estas páginas son: “Comienza la Revolución” y “El gobierno de Madero”. En esta página se puede observar una actividad para los niños. La instrucción dialoga con ellos diciéndoles: “EXPLICA CON TUS PALABRAS el significado del lema de Madero “Sufragio efectivo, no reelección”. Después

busca en la Constitución el artículo 83 y escribe un texto en el que expliques su contenido”. Esta actividad sugiere la lectura de la constitución y la producción de un texto.

El texto está acompañado de cuatro fotografías: “Al resistirse contra la policía y los soldados, en Puebla, perdieron la vida Aquiles (arriba) y Máximo Serdán, que conspiraban contra Porfirio Díaz. Su hermana Carmen y su madre, que también lucharon, fueron encarceladas”, “Francisco Villa durante las primeras campañas militares”, “Campaña política de Madero en la ciudad de Cuernavaca, Morelos, escoltado por el Ejército del Sur. 12 de junio de 1911”. Entre la fotografía de Villa y Madero se encuentra un recuadro azul que habla de Villa, Orozco y Zapata.

En la línea de tiempo de octubre de 1910 a marzo de 1912, se pueden observar tres fotografías: en mayo, el periódico “El Diario” en cuyo encabezado se puede leer: “Renuncian el Presidente y Vicepresidente de la Republica, Sres. Gral. Díaz y Corral”; en octubre, Madero, electo presidente; en noviembre Zapata con el Plan de Ayala. En la línea también se incluyen acontecimientos que ocurren simultáneamente en otras partes del mundo: por ejemplo: “China se convierte en República”.

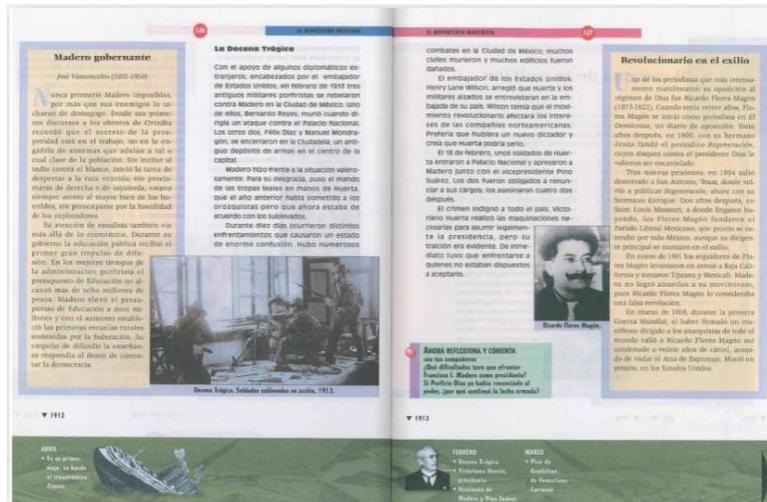


Figura 17. Pág. 146 y 147. Libro de texto gratuito de Historia Cuarto grado generación 1994.

“Madero gobernante”; en el segundo, un texto intitulado “Revolucionario en el exilio”, que habla de Ricardo Flores Magón. Este recuadro está acompañado por la foto de “Ricardo Flores Magón”.

En la página 147 se puede observar una actividad para los niños que dice: “AHORA REFLEXIONA Y COMENTA con tus compañeros ¿Qué dificultades tuvo que

En la Figura 17 se aborda el tema de “La Decena Trágica”, ilustrado con una fotografía intitulado “Decena Trágica. Soldados sublevados en acción, 1913”. También se incluyen dos recuadros color naranja con marco azul; en el primero, el texto escrito por José Vasconcelos, intitulado

afrontar Francisco I. Madero como presidente? Sí Porfirio Díaz ya había renunciado al poder, ¿por qué continuó la lucha armada?

La línea del tiempo continua de abril de 1912 a marzo de 1913. Se destaca en abril “En su primer viaje, se hunde el trasatlántico *Titanic*” ilustrado como se puede ver en la *Figura 18*. También se puede observar la foto de “Victoriano Huerta” en febrero y tres acontecimientos: “Decena Trágica”, “Victoriano Huerta, presidente”, y “Asesinato de Madero y Pino Suarez”.

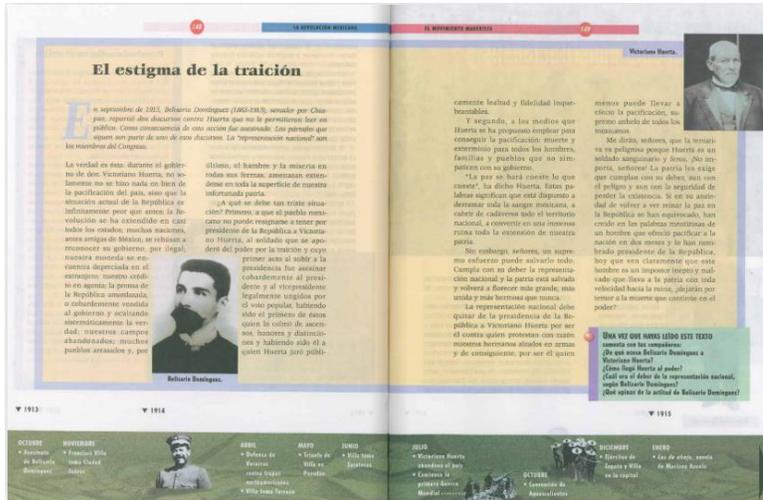


Figura 18. Pág. 148 y 149. Libro de texto gratuito de Historia Cuarto grado generación 1994.

En la *Figura 18* se observa la actividad con la que se cierra “El movimiento maderista”. En un recuadro rosa se incluye la lectura de una fuente primaria. En este caso es un fragmento de uno de los discursos de Belisario Domínguez en contra de Huerta. El discurso está acompañado de dos

fotografías: “Belisario Domínguez” y “Victoriano Huerta”. En la página 149 se encuentra la actividad en la que se puede leer: “UNA VEZ QUE HAYAS LEÍDO ESTE TEXTO comenta con tus compañeros: ¿De qué acusa Belisario Domínguez a Victoriano Huerta? ¿Cómo llegó Huerta al poder? ¿Cuál era el deber de la representación nacional, según Belisario Domínguez? ¿Qué opinas de la actitud de Belisario Domínguez?”. La línea de tiempo inicia de octubre de 1913 a enero de 1915, está ilustrada con tres fotografías: una de Villa, una alusiva a la Primera Guerra Mundial, y otra de los ejércitos de Villa y Zapata. A demás de los datos de historia política se incluye en enero de 1915 “Los de abajo, novela de Mariano Azuela”.

Como se puede observar el libro de texto gratuito de historia cuarto grado de la generación 93 introduce fuentes primarias, lo que habla de una didáctica centrada en la disciplina; actividades que consisten en leer y contestar preguntas de reflexión; existe la preocupación por el desarrollo de la noción de tiempo histórico, por ello se incluye la línea del tiempo. Considero que los debates previos a su elaboración se materializaron

en un texto histórico narrativo cuyo contenido histórico está basado en los avances historiográficos y pedagógicos de la época. Presenta una historia escolar que se aleja de la historia política introduciendo acontecimientos de corte cultural e integrando las nociones y habilidades básicas para comprender y analizar los procesos históricos. Considero que este libro refleja las primeras aportaciones didácticas de los historiadores preocupados por la enseñanza de su ciencia.

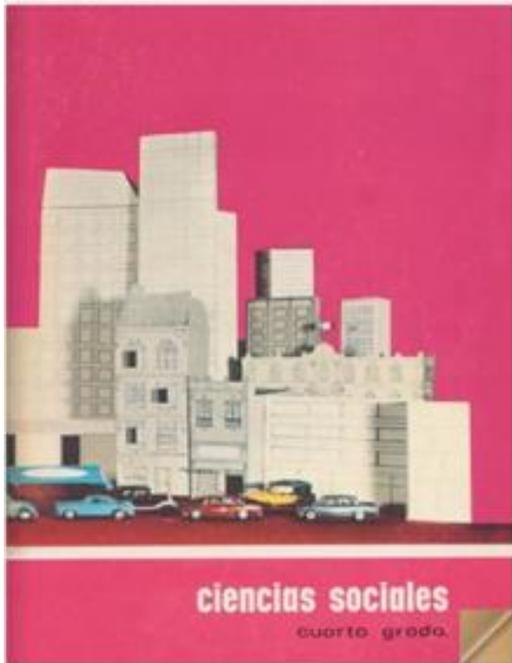


Figura 19. Portada del libro generación 1972.

En la generación 72 de libros de texto gratuitos, el tema de la revolución se estudiaba en cuarto y sexto. El libro de texto que se analiza pertenece a cuarto año y se llamó “Ciencias Sociales cuarto grado”. El gobierno de Gustavo Díaz Ordaz se caracterizó por la represión al movimiento estudiantil del 68. Por ello, el programa de gobierno de Luis Echeverría Álvarez “prometía retomar a las raíces populares de la Revolución Mexicana y del cardenismo, y realizar urgentes reformas económicas de contenido social”. (Meneses & al., 2002, p. 165). En este contexto surgió el libro de la generación 1972, como producto del replanteamiento de la política educativa después del movimiento del 68. Así la “reforma educativa” se planteó como una necesidad y uno de sus propósitos fue: “desarrollar [en el estudiante] su juicio crítico para participar en los cambios de los grupos sociales entre los cuales se desenvuelve, buscando que éstos respondan al bien de la colectividad”. (Meneses & et al., 2002, p. 191) Por esta razón se establecieron áreas de formación y la Revolución Mexicana se estudió en el libro de “Ciencias Sociales”. Dentro de los criterios que estructuraron los programas y en este caso los libros se encuentra la conciencia histórica. Así se eliminan del texto los rastros de la historia de bronce y se presenta un texto que se acerca más a una historiografía política, que como explico más adelante considero que responde a una “historia crítica”.

Fue elaborado por: “Coordinación: Josefina Vázquez de Knauth. El Colegio de México; Autores: Josefina Vázquez de Knauth. El Colegio de México, Margarita Nolasco, I.N.A.H., Laura Barcía y Ellen Gollás, S.E.P.; Comisión Revisora: Luis González, Rodolfo

Stavenhagen y Víctor Urquidi, El Colegio de México; Colaboradores: Armida de la Vara, Carmen Castañeda, Margarita Helguera, Mónica Manrique; Pedagogos: Aída Domínguez Bolívar; Formación: Gilberto Jaramillo, Germán Montalvo, Lamberto García, Ramón Cruz Montero; ilustradores: Alberto Beltrán, Gonzalo Cienfuegos, Felipe Dávalos, Valentín Juárez, Sidney R. de Naranjo, Alfonso Villanueva; Fotógrafos: Carlos Blanco, Lázaro Blanco, Guillermo Gamett, Gerardo Kohlmann”. (SEP, 1974)

UNIDAD V	
Ciudad de México	
1. La Ciudad de México, ayer y hoy	164
2. Los que llegan a nuestra capital	177
3. ¿Cómo se abastecen de alimento 9 millones de habitantes?	182
4. El trabajo en las fábricas	188
5. La lucha sindical	194
6. La Revolución Mexicana	198
7. La reconstrucción y el desarrollo	208
Vocabulario	220

Figura 20. Índice del libro de texto gratuito de Ciencias Sociales cuarto grado generación 72.

El libro inicia con el índice que organiza el contenido por “Unidades” y por áreas de conocimiento. En la *Figura 20* se puede observar que la “Revolución Mexicana

se aborda en la “Unidad V. Ciudad de México”. La unidad desarrolla el tema de la “Ciudad de México” integrando su historia, actividades económicas, problemas sociales y políticos.

En el tema “5. La lucha sindical” se abordaba un texto intitulado “La familia de don Ponciano”, en él don Ponciano plática la participación de su familia en la lucha sindical y hace reflexionar a sus familiares la importancia de seguir participando en la lucha sindical. Este texto sirve de antecedente para el tema de la Revolución Mexicana y su estructura narrativa es como cuento, por lo que me parece que está pensado para los niños.

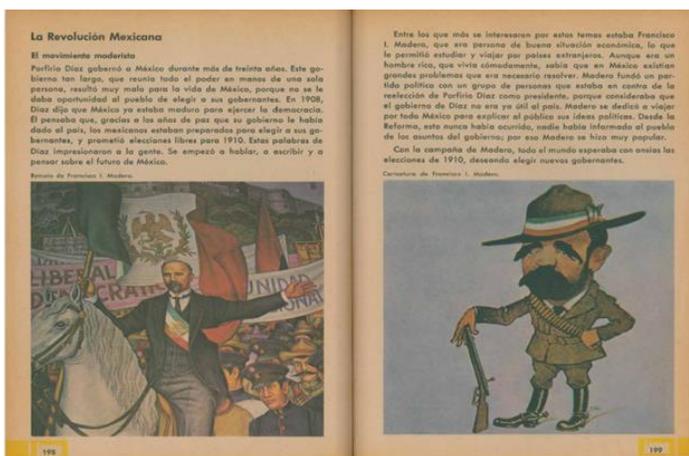


Figura 21. Pág. 198 y 199 del libro de texto gratuito de Ciencias Sociales cuarto grado generación 1972.

Los subtemas que se desarrollan en el punto “6. La Revolución Mexicana” son: “El movimiento maderista”, “Plan de San Luis Potosí”, “Se inicia la Revolución”, “Muchos problemas por resolver”, “Gobierno y muerte de Madero”.

En la *Figura 21* se pueden observar dos títulos ambos en negrillas, la diferencia está en el tamaño de la letra. En

el título superior la letra es un poco más grande, lo que indica que es el tema general: “La Revolución Mexicana”. El título con letra más pequeña se refiere al subtema. “El movimiento maderista”. El texto se presenta en una sola columna por hoja y está acompañado por grandes imágenes. En estas páginas se puede observar una imagen intitulada “Retrato de Francisco I. Madero”; que es un fragmento del Mural “Sufragio Efectivo No Reección” y “Caricatura de Francisco I. Madero.” Es un texto histórico narrativo que desarrolla un relato con una trama su contenido histórico está basado en los avances historiográficos de la época.

En la *Figura 22* se observan los subtemas “Plan de San Luis Potosí”, “Se inicia la Revolución” y “Muchos problemas por Resolver. El texto está acompañado por dos fotografías: “Emiliano Zapata” y “Francisco Villa” en la página 201.

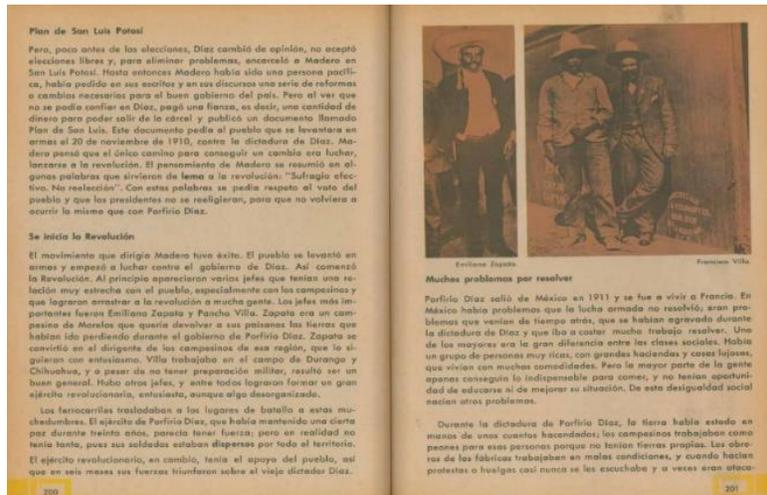


Figura 22. Pág. 200 y 201 del libro de texto gratuito de Ciencias Sociales cuarto grado generación 1972.

En la *Figura 23* se puede observar cómo se privilegian las imágenes con respecto al texto. En la página 202 se puede observar un grabado intitulado “Don Porfirio se va entre el odio de los pobres y el llanto de los ricos” y en la siguiente página se observa una fotografía intitulada: “Muchos mexicanos vivían en la miseria”.

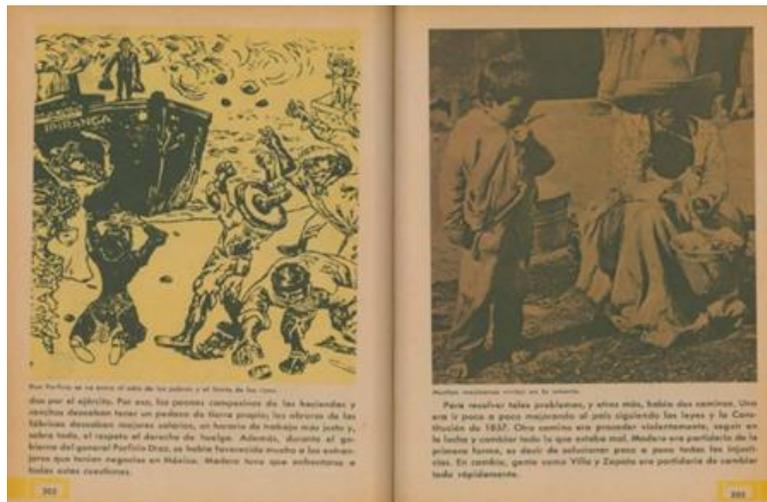


Figura 23. Pág. 202 y 203 del libro de texto gratuito de Ciencias Sociales cuarto grado generación 1972.

Considero que la historia escolar que se escribió en estos libros refleja la necesidad política y social de una historia que podría calificar como crítica, emanada

después del movimiento del 68 y de la que González (2007) asevera que “es el saber histórico disruptivo, revolucionario, liberador, rencoroso [...] Denuncia los recursos de opresión de opulentos y gobernantes” (p.63).

En las siguientes páginas (Figura 24) el texto también ocupa menos espacio con respecto a las imágenes que lo acompañan. En la página 204 la imagen de una fotografía de Madero no tiene encabezado y en la siguiente página un grabado intitulado: “El traidor Victoriano Huerta (grabado de Alfredo Zalce)”.

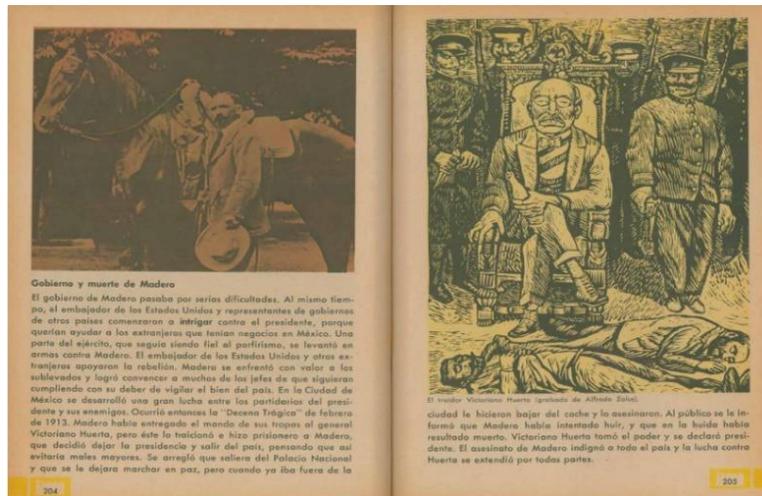


Figura 24. Pág. 204 y 205 del libro de texto gratuito de Ciencias Sociales cuarto grado generación 1972.

En los grabados, dibujos y fotografías que acompañan al texto en el libro de la generación 72 se destacan como personajes históricos a Díaz, Madero, Villa, Zapata y Huerta. En este texto no se incluyen actividades para los niños y tampoco se incluyen actividades para las fuentes primarias que incluye el libro.

Cada uno de estos libros refleja en sus textos el contexto sociohistórico en el que fueron creados. El libro de la generación 1960 es producto del “Plan de Once Años” y después de la segunda guerra mundial y del “fantasma de la conspiración comunista” (Loeza, 1988), que rondaba a México, se puede entender por qué el contenido histórico que representa el devenir histórico del país se puede calificar como “historia nacionalista”, “historia de bronce”. El periodo histórico en el que nacen los libros de texto gratuitos tiene como antecedente los gobiernos de Manuel Ávila Camacho, Miguel Alemán Valdés y Adolfo Ruiz Cortines cuyas políticas educativas trataron de borrar a la educación socialista planteada por Lázaro Cárdenas por medio de un discurso nacionalista y liberal que fortaleciera el anticomunismo.

Antes de finalizar el periodo de Ruiz Cortines la estabilidad empezó a quebrantarse con movilizaciones sociales de grupos como los ferrocarrileros, electricistas, telegrafista, maestros, petroleros. Loeza (1988) menciona que hubo:

Dos elementos más que contribuyeron a poner fin al inmovilismo: por una parte, las divisiones en el interior de la élite política y por otra, el triunfo de la Revolución cubana en enero de 1959. El efecto de polarización que generaron ambos fenómenos profundizó los antagonismos e imprimió urgencia a las reivindicaciones de participación (p. 184)

Antes del cambio presidencial al interior de la élite política surgió la oposición entre el grupo político de Miguel Alemán y el de Cárdenas. Los proyectos que defendían para el cambio de gobierno eran antagónicos y generaron incertidumbre y movilidad en la sociedad ya que estimularon la reorganización de grupos de izquierda y derecha. A esta división política se sumó la idea publicada por el periódico El Universal en mayo de 1958, de que “la movilización de la sección IX del SNTE formaba parte de un complot bolchevique contra el presidente Ruiz Cortines” (Loaeza, 1988, pag. 218).

Ante este clima de inestabilidad Ruiz Cortines optó por designar para la presidencia a su Secretario del Trabajo Adolfo López Mateos, quien inició su periodo de gobierno con lo que Loaeza (1988) denomina el “fantasma de las conspiración comunista”.

La llegada al gobierno de López Materos en un clima de conflicto social favoreció la idea de que la educación podría restaurar el consenso nacionalista. El 31 de diciembre de 1958, se publicó el Decreto que estableció la Comisión para Formular un Plan Nacional (CFPN) destinado a resolver el problema de la educación primaria en el país, las finalidades de esta comisión fueron “estudiar un plan nacional para resolver el grave problema que representa el hecho de que, en las circunstancias actuales, un gran número de niños en edad escolar no pueda recibir la enseñanza primaria gratuita y obligatoria” (DOF, 31 de diciembre de 1958, p. 13). Como resultado de las tareas de la CFPN se entregó un informe el 19 de octubre de 1959, en él se “llegó a la conclusión de que la demanda insatisfecha antes de iniciar el plan era de 1 700 000 niños, y la demanda adicional futura, de 3 286 000” (Ulloa, 2011, p. 79). Además, la CFPN apuntaba que:

México había dejado de ser un país agrícola, la industria y los servicios constituían los ejes de la estructura económica del país, y la política educativa debía coordinarse con las necesidades que generaba la urbanización [...] Según el plan, el problema fundamental era la deserción escolar, y reconocía que su origen era de orden económico. (Loaeza, 1988, p. 216)

Ante esta situación se propuso el programa que recibió el nombre de Plan Nacional para la expansión y mejoramiento de la educación primaria o Plan de Once Años, el cual:

Fue concebido con dos metas complementarias: ir aumentando en todas partes las oportunidades de inscripción en el primer grado, para niños que no han asistido jamás a ninguna escuela, y crear sucesivamente los grados superiores que faltan aún en la mayoría de las escuelas rurales de la República. (Torres Bodet, 1962, p. 4)

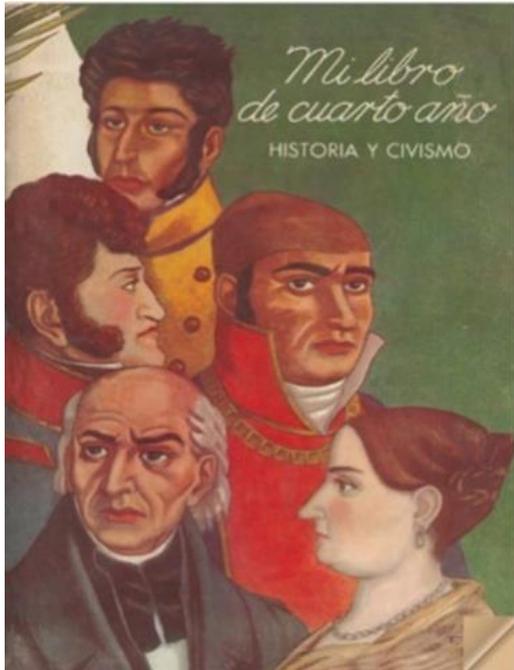


Figura 25. Portada del libro de texto gratuito *Mi libro de cuarto año Historia y Civismo* generación 1960.

Además, al ser las condiciones económicas causa de la deserción escolar se consideró como una buena alternativa reducir el gasto de las familias en los libros de texto a partir de la creación de la Comisión Nacional de los Libro de Texto Gratuitos. En el Decreto publicado el 13 de febrero de 1959 destaca el considerando número tres, el cual establece que “las incidencias con que la situación económica mundial ha venido reflejándose en las escalas de precios del mercado mexicano hacen cada día más oneroso, particularmente entre determinadas clases sociales, el adquirir los libros de texto escolares” (DOF, 13 de febrero 1959, p. 4). Como se puede observar en los documentos oficiales la

intencionalidad tenía que ver con el mejoramiento de las condiciones educativas de las clases menos favorecidas económicamente.

Los libros fueron la causa de una serie de movilizaciones en su contra ya que golpearon los intereses de un mercado económico. Ahora a la distancia y observando la narrativa de la historia del país que ofrecen se entiende mejor cómo el contexto conflictivo en el que se desarrollaron justifica la visión de esa historia de bronce cuya finalidad era fortalecer el sentimiento nacionalista para formar al mexicano de aquella época.

En la generación de libros de texto gratuito de 1960, la Revolución Mexicana se estudiaba en tercero y cuarto año. De estos textos analizaré “Mi libro de cuarto año. Historia y Civismo”. El libro empieza con El título “LIBROS DE TEXTO GRATUITOS” y

en la parte inferior de este título con letra más pequeña: “PÁRRAFOS PRINCIPALES DEL DECRETO POR EL CUAL FUE CREADA, EL DÍA 12 DE FEBRERO DE 1959, LA COMISIÓN NACIONAL DE LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS. Los párrafos principales ocupan dos páginas. El libro fue elaborado: “por la profesora Concepción Barrón de Morán; cubierta de Fernando Leal, ilustraciones y dibujos de Pablo Almendaro, Antonio Cardoso, Rubén Carmona, Palmira Garza, Elvia Gómez H., Juan Madrid, Aristeo Moreno, Felipe Sergio Ortega y Alberto de Trinidad Solís”.

Este libro dialoga con los niños (*Figura 26*) ya que después de la carátula se puede leer el siguiente texto: “Niño de cuarto año: Este libro se propone ayudarte a conocer a tu patria, pues conociéndola sabrás mejor por qué la amas y cómo y por qué debes estar dispuesto a servirla”. Este texto está acompañado del dibujo del libro y de dos niños que se acercan a él. Después se inicia el “CAPÍTULO PRIMERO”.

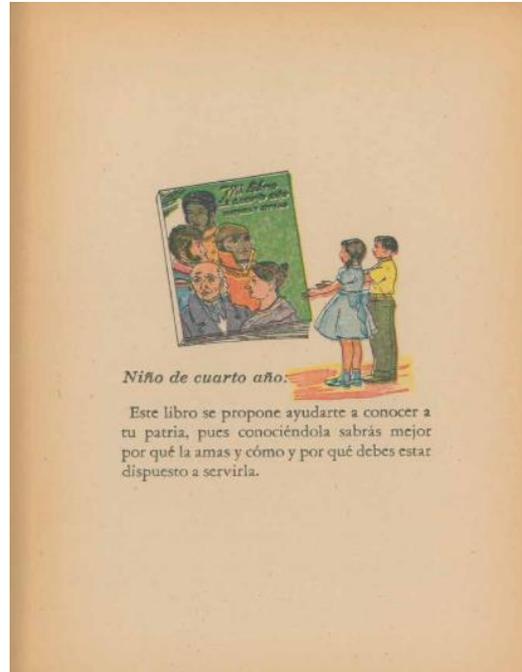


Figura 26. Palabras para los niños. Mi libro de cuarto año Historia y Civismo generación 1960.

El índice se ubicó al final del libro. (*Figura 27*) Los contenidos se organizan en “CAPÍTULOS”, en total son once. En el “CAPÍTULO NOVENO” se aborda “La Revolución Mexicana”. Los temas son “I. Revolución de 1910”; subtemas: “El plan de San Luis Potosí”, “Lo que debes recordar de la Revolución Mexicana”; “El gobierno de

CAPÍTULO NOVENO	
La Revolución Mexicana.....	156
I. Revolución de 1910.....	156
El plan de San Luis Potosí.....	157
Lo que debes recordar sobre la Revolución de 1910.....	158
El gobierno de Madero.....	159
Lo que debes recordar sobre el gobierno de Madero.....	161
Francisco I. Madero.....	162
II. La Revolución Constitucionalista.....	163
Lo que debes recordar sobre la Revolución Constitucionalista.....	167
III. La Constitución de 1917.....	169

Figura 27. Índice, pág. 189 del libro de texto gratuito Mi libro de cuarto año Historia y Civismo generación 1960.

Madero”, “Lo que debes recordar sobre el gobierno de Madero”; “Francisco I. Madero”. La “II. Revolución Constitucionalista”, “Lo que debes recordar sobre

la Revolución Constitucionalista” y III. La Constitución de 1917.

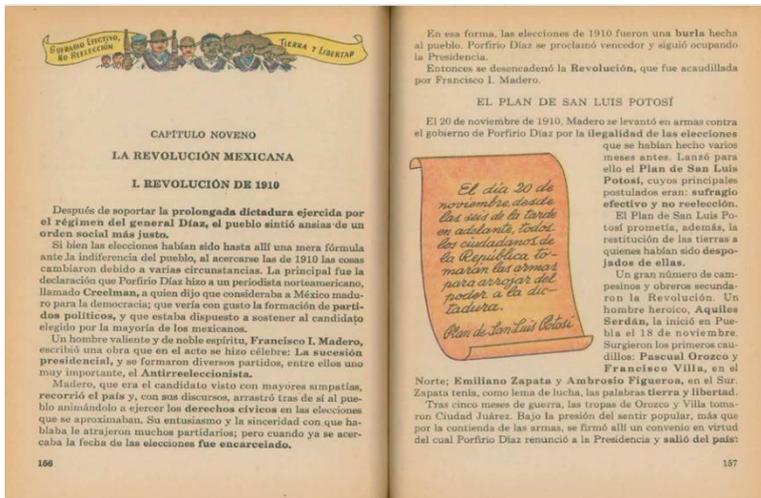


Figura 28. Pág. 156 y 157 del libro de texto gratuito *Mi libro de cuarto año Historia y Civismo generación 1960*.

“prolongada dictadura”, “régimen del general Díaz”, “orden social más justo”, “Creelman”, “partidos políticos”, “Francisco I. Madero”, “La sucesión presidencial”, “Antirreeleccionista”, “recorrió el país”, “fue encarcelado”. Como se puede observar son los conceptos que se sugiere que el niño recuerde. Los textos de este libro están acompañados por dibujos de los personajes o de los documentos. Se desarrollan los temas de “Revolución de 1910 y El Plan de San Luis Potosí”. Los libros cuentan con la narrativa histórica de los temas y después presentan un resumen del tema desarrollado.

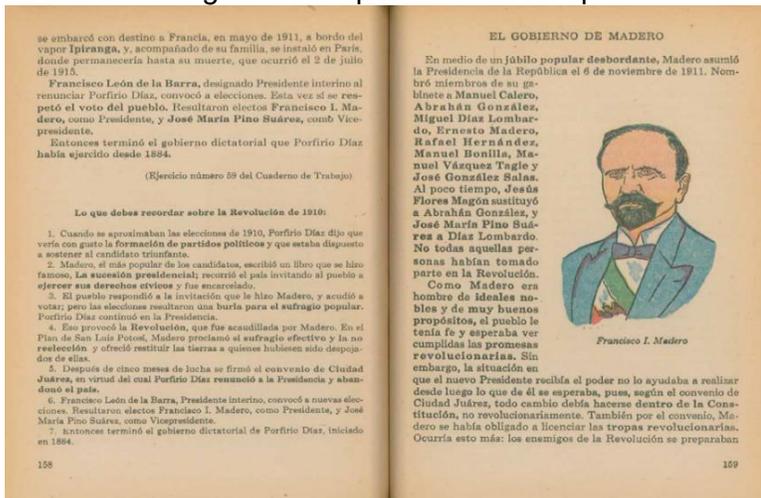


Figura 29. Pág. 158 y 159 del libro de texto gratuito *Mi libro de cuarto año Historia y Civismo generación 1960*.

numeradas que son el “resumen” del tema anterior.

En la Figura 28 se puede observar que el texto está acompañado de dibujos, los títulos y subtítulos están escritos en letras mayúsculas. Las palabras que se desean destacar dentro del texto se presentan en negrillas; por ejemplo: en la página 156 están en negrillas palabras como

“prolongada dictadura”, “régimen del general Díaz”, “orden social más justo”, “Creelman”, “partidos políticos”, “Francisco I. Madero”, “La sucesión presidencial”, “Antirreeleccionista”, “recorrió el país”, “fue encarcelado”. Como se puede observar son los conceptos que se sugiere que el niño recuerde. Los textos de este libro están acompañados por dibujos de los personajes o de los documentos. Se desarrollan los temas de “Revolución de 1910 y El Plan de San Luis Potosí”. Los libros cuentan con la narrativa histórica de los temas y después presentan un resumen del tema desarrollado.

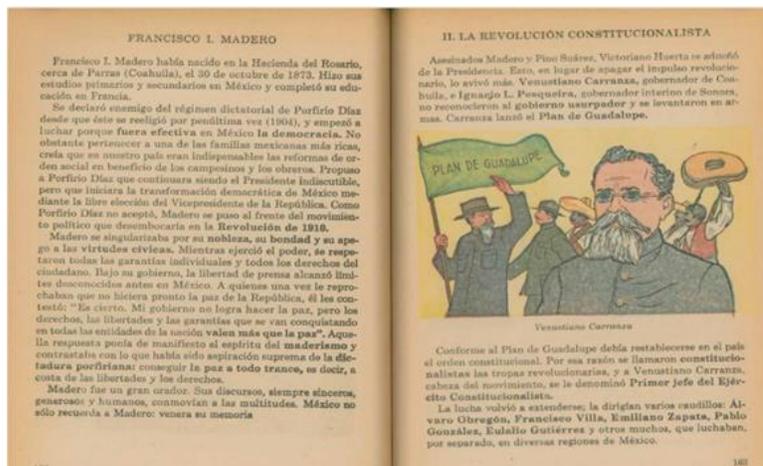
En la Figura 29 se puede observar que al terminar el texto entre paréntesis se indica: “(Ejercicio número 59 del Cuaderno de Trabajo)”. Estos libros estaban acompañados por su correspondiente “Cuaderno de Trabajo”. Después se presenta el apartado “Lo que debes recordar sobre la Revolución de 1910”. En este apartado se pueden observar siete ideas

En la *Figura 30* se puede observar que sucede lo mismo con el tema de “El GOBIERNO DE MADERO” el cual muestra un dibujo de “Francisco I. Madero” y al finalizar el texto remite al ejercicio 60 y después “Lo que debes recordar sobre el gobierno de Madero”.

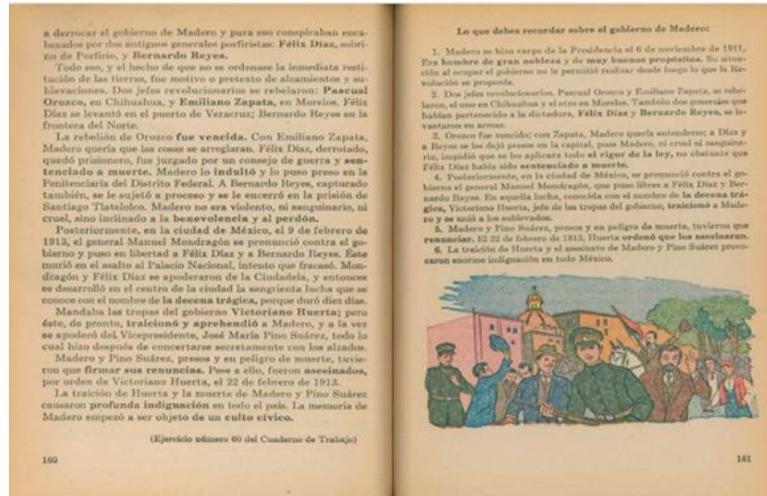
El texto en estos libros narra una historia que ha sido calificada como de bronce. Al respecto González (2007) explica que esta historia:

Es la especie histórica a la que Cicerón apodó “maestra de la vida”, a la que Nietzsche llama reverencial, otros didáctica, conservadora, moralizante, pragmático-política, pragmático ética, monumental o de bronce. Sus padres son famosos: Plutarco y Polibio. Sus características son bien conocidas: recoge los acontecimientos que suelen celebrarse en fiestas patrias, en el culto religioso, y en el seno de instituciones; se ocupa de hombres de estatura extraordinaria (gobernantes, santos, sabios y caudillos); presenta los hechos desligados de causas, como simples monumentos dignos de imitación. (p. 64)

Por ello, podemos encontrar como parte del texto frases como “Madero empezó a ser objeto de un culto cívico” (Barrón, 1960, p. 160).



*Figura 31. Pág. 162 y 163 del libro de texto gratuito Mi libro de cuarto año Historia y Civismo generación 1960.*



*Figura 30. Pág. 160 y 161 del libro de texto gratuito Mi libro de cuarto año Historia y Civismo generación 1960.*

En la *Figura 31* se puede observar que se incluye la biografía de “FRANCISCO I. MADERO” en la que se destaca “su nobleza, su bondad y su apego a las virtudes cívicas” y concluye la biografía con las siguientes palabras:

“México no sólo recuerda a Madero: venera su memoria”.

La textualidad y la materialidad de las generaciones del libro de texto gratuito reflejan el contexto histórico en el que se elaboraron; el devenir de los diferentes enfoques de enseñanza derivados de las reformas curriculares; así como el devenir de la ciencia histórica. Galván (2010) asevera que “el estudio de un periodo largo permite encontrar rupturas y continuidades” y al respecto quiero mencionar que la CONALITEG representó una ruptura entre la producción privada y la producción gubernamental del libro de texto, porque cuando el libro adquirió el carácter de gratuito en 1959 modificó su textualidad, materialidad y formas de distribución, así como las prácticas de lectura.

La segunda ruptura que identifiqué sucede a partir de la generación de libros del 72 porque el contenido estaba organizado por áreas y el enfoque pedagógico fue la tecnología educativa. Pasaron veinte años sin estudiar historia como asignatura en la primaria, la reforma curricular de 1993 y el libro de texto de historia elaborado para ella, representan la tercera ruptura en el devenir de los libros de texto gratuitos de historia.

Los cambios en la materialidad y textualidad de los libros han quedado patentes. Sin embargo, estos no determinan las prácticas que se derivan a partir de su apropiación. El libro y el texto adquirieron significado cuando los profesores y los niños los utilizaron. En el siguiente apartado profundizo en las formas de apropiación que observé en las aulas de los profesores Olga, Martha y Pedro.

#### **Capítulo IV. ¿Cómo resuelven la enseñanza de la historia las profesoras Martha y Olga y el profesor Pedro?**

El propósito de este capítulo es analizar desde una perspectiva histórico-cultural, la selección e integración de actividades que cada docente utilizó para enseñar el tema de la Revolución Mexicana. Para construir las categorías analíticas desde una perspectiva histórico-cultural recuperé el tercer polo que sugiere Chartier (2005) para hacer posible la historia de la lectura: las prácticas a través de las cuales los sujetos se apropian de esos dispositivos; así como las categorías de lectura intensiva y extensiva. También se recuperaron los tres planos que propone Rockwell (1999) para el estudio de las culturas escolares: larga duración, continuidad relativa y co-construcción. La categoría teórica de “saber docente” de Mercado (2002) también fue importante porque permitió identificar el saber que aporta el docente en las prácticas de enseñanza de la Revolución Mexicana a partir de los recursos discursivos que emplea. El concepto facilita mirar la enseñanza de la Revolución Mexicana en quinto grado de primaria porque permite comprender la complejidad de la práctica docente. Los maestros de primaria al enfrentarse con la enseñanza de los contenidos de historia, con las características socioculturales, y cognitivas de los niños han reelaborado saberes docentes que aplican en su aula.

En el análisis desarrollado en este capítulo se consideró que:

Lo que la gente sabe cómo hacer es inseparable de qué hacen, y el significado de lo que la gente hace ha sido entendido en término de los propósitos que está intentando realizar; sin comprender esos propósitos no podemos comprender lo que significan esas acciones” (Olson, 1992, p. 47 citado en Mercado, 2002, p. 38)

En este capítulo se entretiene una narrativa que involucra las herramientas teórico-conceptuales, el referente empírico y las preguntas que se intentan resolver. Se parte de lo que hicieron los profesores para enseñar la Revolución Mexicana para identificar cuáles son esas “maneras de hacer” (De Certeau, 2010, p. XLIV) y qué significado les dieron los profesores. Ahora bien, estas maneras de hacer objetivan la integración de diversos recursos o herramientas culturales que provienen tanto del presente como del pasado. Por ello, la narrativa de análisis de cada una de las “maneras de hacer” describe lo que sucedió en determinados momentos de la clase durante la observación y busca identificar indicios del pasado que provienen del devenir de herramientas culturales como

el currículo y las prácticas pedagógicas que promovió, así como del libro de texto de historia.

Este es el capítulo analítico central se entretajan los diferentes niveles de análisis, condiciones reales de trabajo, historicidad de los profesores y las prácticas en torno al libro de texto, específicamente con el tema de la Revolución Mexicana. A partir del análisis de las clases de los tres profesores observados pude identificar que el común denominador que había en sus prácticas de enseñar historia fue el uso del LTGH5°. La principal actividad que los profesores Olga y Pedro realizaron con este recurso fue la “lectura intensiva”. En la práctica de enseñar historia de la profesora Martha apareció también una forma de leer el LTGH5°, pero acompañada de otras actividades que implicaron la “lectura extensiva” de textos electrónicos.

El capítulo se divide en cuatro partes. En la primera parte intitulada: “Formas de leer el libro de texto gratuito de historia quinto grado”, se analizan dos fragmentos que ilustra la lectura intensiva del LTGH5° generación 2014 pertenecientes a las clases de los profesores Olga y Pedro y un fragmento que da cuenta de la lectura extensiva que pertenece a la clase de la profesora Martha. Estos fragmentos se analizan desde el plano de la continuidad relativa

En la segunda parte intitulada: “Producciones escritas a partir de los actos de leer”, se analiza primero un fragmento de la clase de la profesora Olga que da cuenta cómo coordinó y se apropió de la actividad “Comprendo y Aplico” sugerida en el libro; en segundo momento se analizan herramientas culturales el “cuadro” y el “organizador gráfico” que son propuestas por las profesoras Martha y Olga y que los niños resolvieron por escrito en su cuaderno a partir de la lectura extensiva e intensiva. De la profesora Martha se seleccionó un fragmento de la clase y de la profesora Olga se seleccionaron dos fragmentos de clase. Los tres fragmentos se analizaron desde el plano de la continuidad relativa y la co-construcción.

En la tercera parte intitulada: “Producciones orales que envuelven a la lectura intensiva y extensiva”, se analizan dos fragmentos de la clase de la profesora Martha que corresponden a la actividad de exposición con disfraz de personaje histórico derivada de la lectura extensiva; y un fragmento de la clase del profesor Pedro cuando cantó un corrido que se desprendió de la lectura de “Un dato interesante” del LTGH5°. Estas producciones como herramientas culturales también poseen historicidad y han sido apropiadas por los profesores. Los tres fragmentos se analizaron desde el plano de la continuidad relativa y la co-construcción.

En la segunda y tercera parte del capítulo se entretajan en la narrativa: lo que sucedió en el salón; los elementos que aportó el análisis del libro de texto presentado en la primera parte del capítulo; las prescripciones pedagógicas de las reformas educativas de los años 60, 70 y 90; además de los comentarios de los profesores sobre las actividades realizadas. En este sentido la narrativa es un entretajido complejo porque intenta dar cuenta del plano de la continuidad relativa y co-construcción en la práctica de enseñar historia escolar cotidiana de los tres profesores observados, así como su historicidad.

En la cuarta parte intitulada “Un programa de estudios y tres maneras diferentes de enseñar. Síntesis comparativa” se cierra el capítulo con las reflexiones que se fueron construyendo a partir del análisis.

### **1. Formas de leer el libro de texto gratuito de historia quinto grado**

Como he comentado dos de los profesores observados leyeron el LTGH5° generación 2014 para enseñar la Revolución Mexicana. Por ello, he seleccionado un fragmento de la clase de la profesora Olga y uno de la clase del profesor Pedro, ambos fragmentos muestran cómo la lectura en voz alta del libro de texto de historia es una de las actividades que realizaron en sus prácticas de enseñar historia.

Así los fragmentos<sup>18</sup> de clase seleccionados dan cuenta del modo en el que los profesores coordinaron como la lectura intensiva de texto único mediante la lectura en voz alta y lectura comentada. Estas maneras de hacer se analizan desde el plano de la continuidad relativa.

---

<sup>18</sup> Los símbolos de transcripción empleados en los fragmentos de clase son los siguientes:

**Mtra:** Habla la docente

**Ao:** Habla un niño

**Aa:** Habla una niña

**Aos:** Hablan varios niños

... enunciado suspendido

? Sólo al final, entonación interrogativa

! Sólo al final, tono de énfasis o sorpresa

[xxx] turnos superpuestos

() explicaciones contextuales

\_ subrayado lectura textual

Antes de la interacción se presenta en imagen del párrafo leído.

## 1.1 ¡Vamos a terminar de leer!

En la sesión del 22 de febrero 2019, la profesora Olga dijo a los niños: “vamos a terminar de leer en la página 96, ¿nos quedamos en qué?”. A partir de esta indicación y pregunta se leyeron los dos últimos párrafos del subtema “La Revolución Mexicana. El Maderismo y el inicio de la Revolución Mexicana”. Seleccioné el Fragmento I porque ilustra la manera en la que la profesora Olga coordinó la lectura en voz alta del LTGH5°.

### Fragmento I. ¿Nos quedamos en qué?

En febrero de 1913, un grupo de militares, apoyado por el embajador de Estados Unidos, se rebeló contra el gobierno en la ciudad de México. Este episodio fue conocido como la Decena Trágica, porque en los diez días que duraron los combates hubo muchos muertos. Madero y el vicepresidente José María Pino Suárez fueron asesinados por órdenes del general Victoriano Huerta, quien usurpó la presidencia.

Figura 32. Párrafo pág. 96 LTGH5° generación 2014.

1. **Mtra:** (la mayoría de los niños están sentados por pareja en sus mesas trapezoidales que están alineadas en cuatro filas, tienen el libro sobre la mesa. La profesora está al frente del grupo y les dijo) bien...vamos a...a terminar de... de leer en la página 96... nos quedamos en qué?... A ver vamos a leer... en febrero de... César léenos por favor porque tú no leíste... En febrero... (elevando la voz) página 96 por favor 96 96 (César no inicia la lectura porque está buscando la página de su libro una niña le trata de indicar en donde y la profesora le dice) déjala Jos déjalo) página 96 dice...
2. **César:** en febrero de mil (tose) de mil novecientos trece un grupo de militares apoyado por el por el emba embaja
3. **Mtra:** [embajador]
4. **César:** [embajador] de Estados Unidos se relevó se reveló contra...el gobierno de la Ciudad de México...ese este episodio fue conocido como la... decena... mm trágica (pronunció con acento en la í por lo que la profesora pronunciado con acento la á de trágica)
5. **Mtra:** Decena trágica ajá
6. **César:** trágica... por porque en los diez días... que duraron los combates hubo muchos... muertos Madero y el vicepresidente José María... Pino Suárez fueron asesinados por órdenes del general Víc Victoriano Huerta... quien usur...usurpó la presidencia
7. **Mtra:** hasta ahí (varios niños quieren leer y dicen yo maestra por lo que les dijo) a ver...a ver... permítanme... vamos a analizar esto que leyó su compañero... a qué se le llamó Decena Trágica?... (un niño seguía diciendo yo, yo, pero la profesora dijo) a ver Jesús... a qué se le llamó decena trágica?...
8. **Jesús:** porque el el gobierno... quería... se man... se... (se queda pensando)

- 9. Mtra:** a qué se le llamó Decena Trágica? Lupita
- 10. Lupita:** a la muerte de Francisco I Madero y... (se queda pensando)
- 11. Marcos:** yo
- 12. Mtra:** y quién... a ver Marcos
- 13. Marcos:** a... diez días que... en esos días hubo muchas muertes
- 14. Mtra:** por qué?... porque así como muchos... estaban en contra de Porfirio Díaz muchos estaban a favor...verdad... y entonces al exiliarse Porfirio Díaz y al quedar Madero electo como presidente muchos no estuvieron de acuerdo y hubo quien quiso también usurpar el poder... aquí quién menciona (refiriéndose al texto en el libro) que intentó usurpar a el poder de Madero (los niños comentan y responden)
- 15. Aos:** Victoriano Huerta
- 16. Mtra:** quién?...
- 17. Aos:** [Victoriano Huerta]  
**Mtra:** [Victoriano Huerta]
- 18. Mtra:** entonces... la Decena Trágica es un episo un episodio de diez días en donde hubo mucha muerte... y Victoriano Huerta mandó a asesinar... a quién?...
- 19. Aos:** a Francisco I Madero
- 20. Mtra:** a Franciso I Madero... y quién era el vicepresidente?...
- 21. Aos:** José María Pino Suárez
- 22. Mtra:** José...María...Pino Suárez... hasta aquí vamos entendiendo?
- 23. Aos:** sí

El Fragmento I da cuenta de cómo se leyó el texto del libro, es importante mencionar que la lectura en voz alta pertenece al plano de la larga duración, pero la forma en que la profesora Olga coordinó la actividad muestra cómo se imbricaron, por un lado, las prácticas de enseñanza que pertenecen a diferentes tiempos históricos, y por el otro, su saber docente y disciplinar. Por ello, consideré este fragmento de clase para apreciar el plano de continuidad relativa

Los diferentes tiempos históricos que convergen en este fragmento de clase corresponden a las prácticas pedagógicas sugeridas en las reformas de los años 60 y los 90. La profesora Olga seleccionó (turno 1 y 24) al lector. Observé que esta es una característica particular de su práctica porque procura que todo el grupo lea. El párrafo 1 fue leído por César (turno 2,4,6) y la profesora Olga lo acompañó de dos formas diferentes. La primera (turno 3) diciendo la palabra en la que César se atoró (turno 2) y la segunda pronunciando el concepto histórico para hacer énfasis en el acento de la palabra “trágica” (turno 5). Es importante mencionar que cuando la profesora Olga pronunció adecuadamente la palabra, César la repitió (turno 6) para mostrar cómo eliminaba el error de pronunciación.

La preocupación que refleja el acompañamiento de la profesora Olga a la lectura que realizó César permite identificar una práctica pedagógica sugerida en “Mi libro y Mi Cuaderno de Trabajo de Cuarto Año. Instructivo para el Maestro” (Barrón, 1960<sup>a</sup>),

durante los años 60 . En este texto se sugería al maestro en la asignatura de “Lengua Nacional y Escritura” una serie de recomendaciones para la “buena lectura”. La forma en la que la profesora Olga acompañó a César coincide con sugerencias como: resaltar los hechos sobre los que necesite llamar la atención del alumno, enseñar signos de puntuación, ofrecer el modelo de lectura que ellos deben alcanzar, estar pendiente de la dicción y entonación.

Es decir, observé la preocupación de la profesora Olga por mejorar la lectura incluso me comentó que:

Quando daba Geografía, Historia, Naturales, así leemos los contenidos, empezamos a leer ellos empiezan a leer por párrafo lo vamos comentando y se va corrigiendo inclusive ejercitando la lectura y me funcionó mucho, porque mejoran mucho la lectura, porque llega el grupo y no hombre, no, no, no, tenía quien me sorprendió, no sé si fue en la mañana o en la tarde, fue en la tarde, tenía una alumna [...] que haga de cuenta que tenía una lectura de silábico<sup>19</sup> primero y segundo, así leía por sílabas. Yo decía, no es posible en quinto, no hombre, yo quedé bien, bien orgullosa de esta niña que terminó, tuve que hablar con la mamá y me apoyó con la antología... ella me tenía que firmar - mi hija sí leyó, sí comprendió - y gracias al apoyo de la mamá terminó leyéndome bien bonito esta niña, pero no como una niña de quinto, pero si como una niña de cuarto.<sup>20</sup>

Si bien, la profesora Olga leyó con los niños los textos de historia para mejorar la lectura, en el caso de la práctica de enseñar historia esa no es su única preocupación, porque como se puede observar después de que leyó César la profesora Olga les dijo a los niños (turno 7): “A ver, a ver, permítanme, vamos a analizar esto que leyó su compañero” y luego preguntó: “¿A qué se le llamó Decena Trágica?”. Con esta pregunta pone la atención de los niños en el concepto principal del párrafo para luego promover su participación seleccionándolos (turno 7, 9, 12).

En este caso la preocupación se aleja de la buena lectura y se concentra en la comprensión lectora, preocupación acentuada en la reforma del 93. Así Jesús y Lupita intentaron responder la pregunta (turno 8 y 10), pero como estuvo incompleta, Marcos (turno 13) respondió: “A diez días que, en esos días hubo muchas muertes”.

---

<sup>19</sup> El programa de estudios de español que pertenece al Plan 2011 establece las tres etapas de desarrollo en la apropiación del sistema de escritura con base en la teoría de Myriam Nemirovsky (1999), En la tercera etapa “se establece relación entre aspectos sonoros y aspectos gráficos del lenguaje, transitando, a su vez, por tres momentos denominados: silábica, silábica alfabética y alfabética”. (SEP, 2011b, p. 43)

<sup>20</sup> Comunicación personal con la profesora Olga, Ciudad de México, 7 de agosto, 2019.

En las siguientes interacciones discursivas se puede observar cómo la profesora Olga utilizó la pregunta como recurso discursivo con el propósito de que los niños identifiquen en el texto a los personajes principales que participaron en la Decena Trágica y los recuerden cuando sea necesario. Las preguntas, “¿por qué?” y “¿quién?”, forman parte de las sugerencias que se dieron durante la reforma del 93 para “la formación de nociones y habilidades básicas para comprender y analizar los procesos históricos” (SEP, 1994)

Así como promueve que los niños expresen lo comprendido en la lectura, también sabe que el texto informativo de historia es abstracto para ellos. Esta situación se puede observar cuando utilizó un recurso discursivo que consistió en plantear la pregunta (turno 14) “¿por qué?”, después de que Marcos dijera (turno 13) que la Decena Trágica fueron “diez días que, en esos días hubo muchas muertes”. Ahora bien, planteó la pregunta para inmediatamente responder: “Porque, así como muchos estaban en contra de Porfirio Díaz muchos estaban a favor, verdad, entonces al exiliarse Porfirio Díaz y al quedar Madero electo como presidente muchos no estuvieron de acuerdo y hubo quien quiso también usurpar el poder”. Como se puede observar, la profesora Olga agregó al párrafo leído la idea de “estar en contra o a favor”, porque le sirvió como una explicación causal para que los niños comprendieran que algunos no estaban a favor de Madero y que por eso se levantaron en su contra.

Así cuando preguntó (turno 14) “¿Aquí quién menciona, que intentó usurpar a el poder de Madero?”, refiriéndose al libro, promovió que los niños regresaran al texto para buscar la respuesta, así varios niños (turno 15) respondieron: “Victoriano Huerta”. Entonces los niños siguen la explicación de la profesora y leen el libro para ir identificando las ideas principales y particularmente en esta interacción discursiva al personaje que usurpó el poder a Madero. Además, se puede observar el énfasis que hizo la profesora Olga para que los niños identificaran a este personaje, ya que después de que contestaron preguntó (turno 16) de nuevo: “¿Quién?”, por lo que en coro, profesora y niños respondieron al mismo tiempo (turno 17) “Victoriano Huerta”.

Después la profesora Olga (turno 18) dijo: “entonces la Decena Trágica es un episodio de diez días en donde hubo mucha muerte y Victoriano Huerta mandó a asesinar”. Con esta idea la profesora Olga identificó la idea principal del texto y la mencionó como conclusión, para luego volver a ubicar a otro personaje importante preguntando: “¿A quién?”. Algunos niños respondieron en coro: “a Francisco I Madero”. La profesora confirmó y reafirmó (turno 20) repitiendo: “A Francisco I. Madero”,

preguntando después: “¿Y quién era el vicepresidente?”, por lo que algunos niños respondieron (turno 21) en coro: “José María Pino Suárez”. La profesora confirmó y reafirmó (turno 22) diciendo: “José María Pino Suárez” y luego preguntó: “¿Hasta aquí vamos entendiendo?”. Los niños respondieron (turno 23) en coro: “Sí”.

Así, después de leer el texto, la profesora Olga ayudó a los niños a identificar el evento histórico y a los personajes principales; planteando preguntas y procurando fortalecer la lectura de comprensión cuando los remitía al libro (turno 14). Los niños ya están acostumbrados a buscar las respuestas en el texto leído porque saben que la profesora Olga así formula las preguntas.

Su actuar reflejó una práctica pedagógica que coordinó la participación continua de los niños en la clase. Esta participación consiste en leer, poner atención para comprender y después participar diciendo con sus propias palabras lo que entendieron de la lectura (turno 13). Entonces la profesora Olga enseñó historia haciendo énfasis en la comprensión lectora porque su interés no es que el niño memorice lo leído, sino que comprenda lo leído.

El papel que asumió en la enseñanza de la historia responde al papel que se le otorgaba al maestro durante la reforma de 1993 ya que el “Libro para el maestro. Historia. Cuarto grado” aseveraba que:

En la enseñanza de la historia el papel del maestro es muy importante. Además de narrar y explicar, es necesario que éste guíe adecuadamente el análisis de las lecciones, que diseñe actividades que propicien la participación de los alumnos y que relacione la enseñanza de la historia con los contenidos de otras asignaturas. (SEP, 1994, p. 33)

Así cuando la profesora Olga ocupó el papel de guía, coordinando, interviniendo, preguntando, explicando a partir de la lectura en voz alta del libro de texto gratuito de historia, reflejó el vínculo que estableció entre la enseñanza de la historia con la enseñanza de Español, lo cual también responde a una sugerencia en el “Libro para el maestro. Historia. Cuarto grado”, en el apartado intitulado “Relación entre la historia y otras asignaturas del plan de estudios”, en donde se puede leer lo siguiente:

Español. La lectura y la escritura son actividades fundamentales en la escuela. Al estudiar el libro de historia y analizar la información que contiene, los niños avanzan en el dominio de la lectura. [...] En este caso es necesario que la revisión y los comentarios no se ocupen

principalmente de aspectos ortográficos o sintácticos, pues lo fundamental será siempre la comprensión del tema que se estudia. (SEP, 1994, p. 32)

Hasta este momento del análisis me queda clara la imbricación que hace la profesora Olga de la asignatura de Español con la enseñanza de la asignatura de Historia. Y me parece que refleja un saber docente muy importante porque la reforma curricular del 2011, centrada en la didáctica de la disciplina, parte del supuesto de que el niño lee y comprende los textos sin el apoyo del profesor y precisamente por ello, la profesora Olga sabe que eso no es posible sin que se trabaje primero la comprensión lectora con los niños.

Por ello, esta situación permite comprender dos situaciones: la primera, por qué la profesora Olga organiza la lectura del texto de historia como se ha descrito; y la segunda, que su práctica pedagógica responde a las necesidades de los niños, y no a los planteamientos del Programa de Historia quinto grado 2011, porque parten de la idea de que ellos ya poseen una comprensión lectora que le permite al profesor “privilegiar el análisis y la comprensión histórica [...] (e) implementar diversas estrategias que posibiliten a los alumnos desarrollar la habilidad de aprender a aprender”. (SEP, 2011a, p. 148).

## **1.2 ¡Saquen libro y cuaderno de historia!**

En la clase del 26 de febrero de 2019, el profesor Pedro utilizó el LTGH5° generación 2014. Seleccioné el Fragmento 2 porque da cuenta de cómo el profesor dio forma a una práctica de enseñar historia que implicó un modo particular de leer en voz alta el texto de la página 97. A continuación, presento el análisis de esta forma particular desde el plano de la continuidad relativa. Se incluye la imagen del texto del libro con el propósito de mostrar el texto que fue utilizado.

## Fragmento 2. Seguimos hablando de la Revolución Mexicana

### El desarrollo del movimiento armado y las propuestas de caudillos revolucionarios: Zapata, Villa, Carranza y Obregón

Durante la Revolución, en distintas partes del país se levantaron en armas grupos revolucionarios con diferentes proyectos políticos. Las fracciones se organizaron en torno a **caudillos** como Emiliano Zapata, Venustiano Carranza, Francisco Villa y Álvaro Obregón. Algunos de ellos elaboraron documentos en los que plasmaron sus demandas.

Con el Plan de Ayala, el movimiento zapatista expresaba las demandas de los campesinos que habían sido despojados por los hacendados porfiristas, por lo que los peones, los jornaleros y otros trabajadores del campo del centro y sur del país se unieron a dicho movimiento.

*Figura 33. Párrafos pág. 97 del LTGH5° generación 2014.*

- 1. Mtro:** (los niños están sentados en pareja cada uno en su mesa individual y la mayoría tiene su libro sobre ella, el profesor toma su libro de texto lo abre y lo mira) durante la Revolución Mexicana... (sube el tono porque los niños siguen comentando lo de la revisión de tarea que se hizo previamente) seguimos hablando... de la... (hace énfasis en) Revolución Mexicana!... sí? ... (Marcos y Luis siguen comentando sobre la tarea mientras el profesor dice las siguientes palabras mirando al libro, pareciera que lo lee pero al revisar el texto está parafraseando la página 97)... en distintos lugares de nuestro país... hubo muchos levantamientos... se levantaron en en ...armas... verdad... por diferentes proyectos políticos (inicia la lectura textual del párrafo uno de la página 97) ...las fracciones se organizaron en torno a caudillos... como Emiliano Zapata... Venustiano Carranza... Francisco Villa y Álvaro Obregón algunos de ellos elaboraron documentos en los que plasmaron sus demandas ...sí? ...con el plan de Ayala el movimiento zapatista expresaba, las demandas de los campesinos, que habían sido despojados por, por los hacendados porfiristas (agrega información) ...sí? Emiliano Zapata ...tenía un lema que decía ...Tierra y Libertad! ...sí?
- 2. Carlos:** libertad y libertad
- 3. Mtro:** él estaba a favor de que las personas tuvieran su propia...(suspende el final dejándolo como pregunta para los niños)  
[Tierra]  
**Juan:** [Libertad]
- 4. José:** ...ah!
- 5. Mtro:** ...para qué? ...Para trabajar en ella ...por eso Emiliano Zapata creo ese lema ...Tierra y Libertad! ...Francisco I Madero creó un lema que se llamó ...Sufragio Efectivo ...No?... (suspende el final dejándolo como interrogación a los alumnos)  
[Reelección]  
**Carlos:** [Reelección]
- 6. Mtro:** ...Por qué? ...porque no estaba de acuerdo que los presidentes se... (suspende el final dejándolo como interrogación para los alumnos)
- 7. Miguel:** reeligieran
- 8. Mtro:** (con tono afirmativo) ...reeligieran ...sí?

Como ya se mencionó, la lectura en voz alta pertenece al plano de la larga duración, pero la forma en que el profesor Pedro la utilizó muestra cómo se imbricaron, por un lado, prácticas de enseñanza que pertenecen a diferentes tiempos históricos, y por el otro, su saber docente y disciplinar.

Con esta actividad el profesor Pedro enseñó el subtema “El desarrollo del movimiento armado y las propuestas de caudillos revolucionarios: Zapata, Villa, Carranza y Obregón”.

Al iniciar la clase el profesor tiene el libro en la mano derecha y lo está mirando, por lo que daba la impresión de estar leyendo textualmente, pero cuando (turno 1) dijo: “durante la Revolución Mexicana”, pude observar que agregó la última palabra para contextualizar el tema, porque en el primer párrafo de la página 97 del libro de Historia quinto grado dice: “Durante la Revolución, en distintas partes...”. En este momento algunos niños estaban un poco inquietos por la revisión de tarea que había hecho previamente el profesor, por lo que tuvo que indicar: “Seguimos hablando de la Revolución Mexicana” e hizo énfasis en “la Revolución Mexicana”, para llamar la atención de los niños.

En el primer párrafo el texto del libro dice: “En distintas partes del país se levantaron en armas grupos revolucionarios con diferentes proyectos políticos”. El profesor seguía mirando el libro mientras (turno 1) dijo: “En distintos lugares de nuestro país hubo muchos levantamientos... se levantaron en armas, verdad, por diferentes proyectos políticos”. Comparando ambas frases se puede identificar que realizó varios cambios: el primero, cambió la palabra “partes” por “lugar”; el segundo, cambió “del” por “nuestro”; el tercero, agregó “hubo muchos”; el cuarto, eliminó “grupos revolucionarios”; el quinto, utilizó “por” en lugar de “con”.

Algunos cambios son importantes, por ejemplo: el enfoque didáctico de Geografía considera que las categorías de análisis para el espacio geográfico son: lugar, medio, región, paisaje y territorio. (SEP, 2011a, p. 116). Por ello, para localizar geográficamente los movimientos armados es más adecuado utilizar el concepto de “lugar”, porque el concepto de “parte” no es geográfico; también contextualizó y le dio un sentido de pertenencia al tema cuando dijo: “Nuestro país”; y al cambiar “con” y agregar “por” le dio un sentido de causalidad a la frase.

Después leyó (turno1) textualmente: “Las fracciones se organizaron en torno a caudillos como Emiliano Zapata, Venustiano Carranza, Francisco Villa y Álvaro Obregón algunos de ellos elaboraron documentos en los que plasmaron sus demandas con el

Plan de Ayala el movimiento zapatista expresaba, las demandas de los campesinos, que habían sido despojados por, por los hacendados porfiristas”. Y luego agregó: “¿Sí?, Emiliano Zapata tenía un lema que decía “Tierra y Libertad, ¿Sí?”.

El párrafo 1 del libro termina hasta “plasmaron sus demandas”, pero el profesor siguió leyendo el párrafo 2 que inicia desde “con el Plan de Ayala” y se detuvo hasta “porfiristas”, luego agregó “Emiliano Zapata tenía un lema que decía ¡Tierra y Libertad!”, haciendo énfasis en cuáles eran las demandas de los campesinos.

Como se puede observar, el profesor Pedro integró un discurso explicativo utilizando algunas ideas textuales de la página 97; más otras que modificaba para hacer más comprensible el texto para los niños; más algunos datos específicos para complementar. Es decir, el cambio de palabras mediante el cual integró su explicación mostró que el profesor Pedro sabía que es necesario cambiar el discurso escrito en el libro para hacerlo más adecuado para los niños.

Esta práctica de enseñanza de historia mostró la preocupación del profesor Pedro por lograr que los niños comprendan el tema desarrollado en el libro de texto. Por lo que coincide con el papel del maestro planteado en el “Libro para el maestro. Historia. Cuarto grado” de la reforma 93 ya que asevera que: “Si el maestro logra elaborar explicaciones propias, tendrá también mayores posibilidades de conducir a sus alumnos hacia la comprensión de la historia y no sólo al recuento de hechos” (SEP, 1994, p. 33). Así esta práctica de enseñanza es congruente con los planteamientos de la reforma del 93 porque “en la enseñanza de la historia el papel del maestro es muy importante” (SEP, 1994, p. 33). Destaco esta idea porque esta práctica pedagógica se ha sustituido en la actualidad por un enfoque centrado en el aprendizaje que cambió el papel del profesor frente a grupo.

Este cambio se ve reflejado en las aseveraciones que se pueden leer en el apartado de “El papel del docente” del programa de estudios de Historia 2011, en el que se considera que es deseable que el curso y las clases se planeen implementando “diversas estrategias que posibiliten a los alumnos desarrollar la habilidad de aprender a aprender” (SEP, 2011a, p. 148). Además de que en esta reforma la lectura del libro con los niños no se sugiere como actividad de aprendizaje.

Regresando al discurso del profesor Pedro, la última idea que agregó fue: “Emiliano Zapata tenía un lema que decía ¡Tierra y Libertad!”. El lema que atribuye el profesor a Emiliano Zapata resulta interesante para el análisis porque en el LTGH5° no está presente.

Logré identificar esta información en dos textos. El primero de “Historia de México”, escrito por Salvador Monroy Padilla en la década de los 50. Este texto es particular porque organiza el contenido en “UNIDADES DE TRABAJO”, las cuales están integradas por los siguientes aspectos: I.-Objetivos generales; II.- Objetivos particulares; III.-Problemas; IV.- Actividades; V.- Desarrollo de la Unidad; VI.- Resumen; VII.- Ejercicios de aplicación; VIII.- Apéndice. (Monroy, 1953, p. 8).

En la “Unidad N° 11: La revolución mexicana de 1910, Madero, Carranza, la constitución de 1917. Las conquistas de la revolución en materia agraria y obrera”, se propone un ejercicio de aplicación que consiste en anotar en un paréntesis, seguido por un enunciado, el número que corresponda según el personaje o hecho histórico de que se trate. Lo interesante es que en este ejercicio aparece “4.- Emiliano Zapata” y en los enunciados con paréntesis aparece: “ se rebela contra el gobierno de la revolución, bajo el lema: “Tierra y Libertad”. (Monroy, 1953, p. 160). Sin embargo, al leer el contenido en el desarrollo de la unidad, este dato no aparece como tal.

Es en “Mi libro de cuarto año. Historia y Civismo, que pertenece a la generación de libros 1960, en el subtema “El Plan de San Luis Potosí” donde dice: “Zapata tenía, como lema de lucha, las palabras **tierra y libertad.**” (pág. 157) Como se puede observar estaban en negritas ambas palabras.

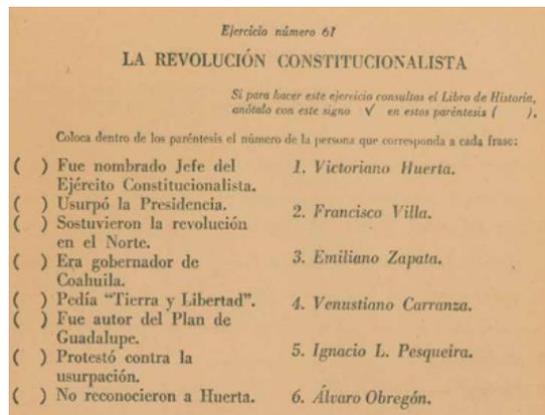


Figura 34. Ejercicio 61 de Mi cuaderno de trabajo primera parte Historia y Civismo generación 1960.

En la Figura 34 de “Mi cuaderno de trabajo primera parte. Historia y Civismo” (1960) se puede observar cómo se recupera la idea en el “Ejercicio número 61 La Revolución constitucionalista”. que consistía en relacionar dos columnas colocando en el paréntesis, de la columna izquierda, el número que correspondía de la columna derecha. El quinto paréntesis de la columna izquierda decía “Pedía “Tierra y Libertad”. En la columna derecha decía “3. Emiliano

Zapata.” (pág. 83).

Tal parece que este dato ha llegado hasta el salón del profesor Pedro quien lo recuperó en su discurso. Lo cual no es extraño porque forma parte de aquellos conocimientos que se fueron sedimentando en la escuela primaria y en algunos discursos que difunden la historia de México. En el video que utilizó la profesora Olga en

su clase, también se menciona que el lema de Zapata era “Tierra y Libertad”, incluso en la portada del LTGH5° del ciclo escolar 2020-2021 aparece la imagen de un fresco llamado “Zapata” - que Diego Rivera pintó en 1928 en el Patio de las Fiestas, segundo nivel del edificio de la SEP- en el que se puede observar a este personaje sosteniendo un estandarte que dice “Tierra y Libertad”. Esta situación muestra cómo este conocimiento ha permanecido como parte de la historia escolar cotidiana, tanto en las aulas de los profesores Pedro y Olga, como también como parte de la memoria compartida de los mexicanos en instituciones oficiales.

Regresando a la interacción discursiva, después de que el profesor dijo: “Emiliano Zapata, tenía un lema que decía Tierra y Libertad, ¿sí?”. Carlos (turno 2) repitió: “Libertad y libertad”, porque fue la última palabra que el profesor dijo. Después para continuar su explicación (turno 3) comentó que: “Él estaba a favor de que las personas tuvieran su propia...”, por el tono en el que lo dijo parecía que había suspendido el final para dejarlo como interrogación para los niños, pero inmediatamente complementó la oración diciendo: “Tierra”, al mismo tiempo que Carlos dijo: “Libertad”. José (turno 4) exclamó: “¡Ah!”, como descubriendo que Zapata estaba a favor de que las personas tuvieran su propia tierra.

Así el profesor Pedro planteó una (turno 5) pregunta: “¿Para qué?” e inmediatamente respondió: “Para trabajar en ella, por eso Emiliano Zapata creo ese lema, tierra y libertad, Francisco I. Madero creó un lema que se llamó sufragio efectivo ¿No?” y suspendió el final dejándolo como interrogación a los alumnos, pero concluyó la oración diciendo “reelección” al mismo tiempo que Carlos (turno 5). Después el profesor planteó otra (turno 6) pregunta: “¿Por qué?” y la respondió inmediatamente: “Porque no estaba de acuerdo que los presidentes se...”, suspendiendo el final dejándolo como interrogación para los alumnos, pero sólo Miguel (turno 7) respondió: “Reeligieran”, por lo que con tono afirmativo el profesor (turno 8) repitió: “Reeligieran, ¿sí?”.

Esta interacción discursiva muestra los recursos discursivos con los que el profesor integra la participación de los niños mientras va construyendo su explicación. Durante su clase utilizó la suspensión del final de la oración para dejarla como interrogación para los niños. El problema de este recurso discursivo es que promueve la respuesta mecánica de los niños, como se puede observar con Carlos y Miguel (turno 5, 7) que a veces repiten la última palabra que dice el profesor.

Considero que este ejercicio de pregunta y respuesta entre profesor y alumno tiene mucho que ver con la tradición pedagógica heredada de los ejercicios en los libros

de texto que comenté en párrafos anteriores, ya que cuando el profesor suspende el final de la oración, la respuesta siempre es una palabra. Estos ejercicios responden a la visión denominada “Tecnología Educativa” a partir de la cual se intentó aplicar “los adelantos de las ciencias y la técnica a la enseñanza-aprendizaje, la organización, la administración, la investigación” (SEP, 1976, 5). Entonces se hablaba de técnica de la enseñanza y se recurrían a métodos de enseñanza que para la historia implicaron la pregunta y respuesta objetiva. Con ello se pretendía evitar la enseñanza enciclopédica que implicaba la supuesta repetición de memoria de las narrativas o explicaciones dadas por el profesor.

En este fragmento de clase se puede apreciar el plano de continuidad relativa porque, la práctica de enseñar historia del profesor Pedro dio cuenta de la imbricación de dos tradiciones educativas que pertenecen a diferentes tiempos históricos: por un lado, la tecnología educativa; y por el otro, el constructivismo. La primera conductista y el segundo cognoscitivista. El devenir de estas tradiciones ha generado la tendencia a clasificar la práctica de enseñar de los profesores, pero el análisis que he presentado tanto de la profesora Olga, como del profesor Pedro, permiten comprender que la práctica de enseñar es heterogénea.

Con respecto a la historia escolar ambos fragmentos dan cuenta de la diferencia que existe entre la historia escolar plasmada en el LTGH5° y la historia escolar cotidiana que integra la participación de los niños, de los profesores e incluso como en estos casos contenidos de historia escolar de otras épocas que se han sedimentado en el aula como parte de una memoria compartida.

### **1.3 Lo van a tener que investigar**

Durante la clase del 27 de febrero de 2019, la lectura de otros textos, principalmente electrónicos, ocupó un lugar importante en la clase de la profesora Martha. Las exposiciones que realizaron ocho niños fueron de la información que habían investigado en internet sobre la biografía que se había asignado a cada uno de ellos.

Esta situación promovió al interior del salón otra forma de usar el libro de texto gratuito. Cuando inició la clase la profesora pidió que sacaran el cuaderno. Los niños sacaron su cuaderno, pero también su libro. Durante la clase tuvieron ambos materiales sobre su mesa y cuando empezaron a recuperar lo que habían estudiado la clase anterior hablaron del Porfiriato. Bernie dijo: “Que su tipo de gobierno fue dictadura”,

entonces la profesora Martha les dijo: “Fue dictadura y ¿qué quiere decir eso?, suena muy muy fashion, pero ¿qué es una dictadura, Uriel?”, él respondió que: “Una dictadura es cuando se supone que, bueno es cuando se obedecen leyes, pero el gobernante hace lo que se le dé la regalada gana”. Ante esta participación la profesora Martha dijo: “Y está una y otra vez, sale”, en ese momento Eva participó diciendo: “¡Y tenía una constitución!”, complementando la idea de Uriel de que había leyes. La profesora Martha le preguntó: “¿Había una?”. Algunos niños empezaron a leer el libro buscando la respuesta a la pregunta de la profesora Martha, mientras Eva respondió: “Sí, dice aquí”, mostrando su libro. Esta situación reflejó la confianza que depositó Eva en el texto del libro.

Otra razón por la que los niños realizaron una lectura individual en silencio del libro de texto de historia quinto grado, fue cuando algunos expositores no comentaban o leían alguna información que complementaba los datos solicitados para el cuadro y los niños preguntaban: “¿Cuándo nació? o ¿Cuándo murió?”, la profesora les dijo: “Lo van a tener que investigar”, así algunos niños leían individualmente y en silencio su libro para buscar estos datos. Es importante decir que esos datos no aparecen en el LTGH5° lo que promovió de alguna manera que lo leyeran buscándolos.

Cuando platiqué con la profesora Martha sobre por qué no utilizó el libro me comentó lo siguiente:

Sí utilizo el libro, pero creo que no es suficiente, o sea realmente la información que viene ahí es el extracto del extracto del extracto, no sé creo que viene peor que... una monografía viene más completa a veces ni las fechas trae completas, no te dice por qué inicia, qué consecuencias tiene cómo se va desarrollando, nada más en determinado momento te dice, movimiento armado de tal año a tal año y ya, revolución cristera por ejemplo no es ni un cuarto de hoja es más la ilustración es media hoja de ilustración un datito interesante de este lado y como diez medios renglones de lo que fue ¿no?, por ejemplo entonces en cuanto a revolución, si bien son bastantes hojitas del bloque, realmente no, creo que no le dan la importancia que realmente tiene y ningún tema, o sea, participación de México en la Segunda Guerra Mundial, y te dice Escuadrón 201 y México participó de tal manera tan, tan, y con revolución pasa lo mismo, vienen algunos personajes, por ejemplo viene lo del asesinato de Pino Suárez, pero no te hablan de quien fue Pino Suárez, por ejemplo para saber la relevancia de que en el libro de texto venga el asesinato de Pino Suárez y te manejan personajes super acartonados y encasillados en lo que ya nos han vendido siempre, por ejemplo con Madero en el término de la revolución en ningún momento te dicen que había problemas de Villa y Zapata con él a pesar de que los tres estaban

luchando por lo mismo, nunca te explican el porqué de esas diferencias, y al grado de que llegaron hasta mandarse matar y cosas de ese tipo entonces, viene una versión muy simple, a los niños no les gusta, ven el libro aburrido, les da flojera leerlo, pese a que es poquito, lo que viene de información les da flojera leerlo, desde como viene redactado o sea abres, lo que sí les gusta mucho y eso sí puedo hablar en favor del libro son las ilustraciones, traen una ilustraciones bastante, bastante, bellas hay fotografías muy buenas, pero creo que ese libro está mejor hecho en la parte artística y gráfica que en el contenido.<sup>21</sup>

Las observaciones que realizó la profesora Martha al libro de texto gratuito muestran por qué prefirió la investigación en otras fuentes electrónicas para trabajar el cuadro y la exposición con los niños. También permite entender por qué tenían su libro sobre su banca ya que ella comenta que sí lo usa, pero para estas clases decidió hacer las actividades que se analizan más adelante.

El análisis de las formas en las que se lee el LTGH5° en las clases de los tres profesores permite poner en la palestra el debate sobre el uso del libro de texto gratuito de historia como recurso para enseñar historia. En el análisis se ha podido apreciar que en el plan y programas de estudio de historia 1993 una de las sugerencias para la enseñanza de la historia era la lectura y explicación del libro de texto gratuito de historia.

Con la introducción de nuevas ideas pedagógicas acompañadas del acceso a la información a través de los medios electrónicos y la crítica al “maestro que solo usa el libro para enseñar”, se eliminó esta sugerencia en el Plan y programas de estudio de historia 2011. Sin embargo, a pesar de estos discursos el libro de texto gratuito de historia forma parte de la enseñanza de la historia en las aulas de los tres profesores observados y las formas en las que lo usan permiten identificar que es una herramienta útil cuando el tiempo que se tiene para desarrollar los contenidos es limitado. La profesora Olga y el profesor Pedro optimizan el tiempo para abordar los contenidos y el libro es un apoyo que les brinda el contenido básico necesario para que los niños conozcan el tema.

Otra reflexión que resulta importante mencionar es la preocupación de la profesora Olga sobre aprender a leer y luego fortalecer la comprensión lectora. Esta situación me hizo reflexionar que el enfoque de enseñanza de la historia en el que se sustentan las reformas 2011 y 2017 no considera que algunos niños que han llegado a quinto grado de primaria aún tienen serias dificultades para leer y para comprender el texto.

---

<sup>21</sup> Comunicación personal con la profesora Martha, Ciudad de México, 28 julio, 2019.

La práctica de enseñar historia de la profesora Olga y del profesor Pedro me permitió darme cuenta del nivel de abstracción del enfoque de Educación histórica y de que el profesor en su grupo detecta las necesidades de aprendizaje que tienen los niños y adecua sus acciones para satisfacerlas.

Ambos profesores también dejan ver en sus acciones la preocupación porque los niños comprendan el texto leído en el libro, por ello intervienen con explicaciones ya que por sí solo el texto es muy abstracto y le hace falta recursos referenciales para que los niños pudieran comprenderlo por sí solos. En este caso me parece que el texto, los ejercicios, e imágenes que contiene el tema de la Revolución Mexicana son imposibles de abordar en el tiempo con el cuentan los maestros para trabajarlo, por ello creo que a veces no se detienen a comentar los ejercicios o las fotografías, porque requerirían mayor tiempo para esas actividades.

Considero que también por ello es difícil incluir otras actividades y recursos, porque implican más tiempo y los profesores tienen otras preocupaciones derivadas de evaluación estandarizada a la que están sujetas asignaturas como Español y Matemáticas.

En el caso de la profesora Martha decide optar por una lectura extensiva, con la que trata de saldar las deficiencias que ella considera tiene el LGH5°. Esta situación permite realizar varias reflexiones: si se valora el tiempo que han permanecido los libros de texto gratuitos en las aulas es contundente la situación de que es un lapso relativamente corto comparado con la presencia del libro en las culturas de la antigüedad; si se piensa en la escolarización y en la educación de masas que en nuestro país sucedió en la segunda mitad del siglo XIX y la primera del siglo XX en las aulas no todos los niños tenían libros de texto porque por más de 50 años las familias los tenían que comprar e incluso no todos los niños asistían a la escuela.

Es muy probable que esta situación promoviera la explicación exclusiva del profesor, porque no había un texto para cada niño. Cuando llegaron los libros de texto gratuitos, los niños que asistían a la escuela contaron con ellos y seguramente al principio los profesores no los utilizaron porque ya conocían sus temas y los discursos que utilizaban para enseñarlos. Con el paso del tiempo estos libros fueron ganando terreno en las aulas hasta llegar al punto en el que se veía mal que los maestros lo utilizaran como texto único.

Las prácticas de enseñar de los tres profesores remiten a la tensión entre el uso del texto único o de varios textos. Lo que puedo apreciar con el análisis es que de alguna

manera estos libros representan una acción para la democratización de la lectura y ante el poco tiempo que se le otorga a la historia para su enseñanza, también representan un recurso útil, como lo muestra la práctica del profesor Pedro y de la profesora Olga, para abordar los temas optimizando tiempo.

## **2. Producciones escritas a partir de los actos de leer**

En el apartado anterior analicé cómo los profesores Olga, Pedro y Martha utilizan el libro texto gratuito de historia para enseñar la Revolución Mexicana. La actividad que realizan con el libro es la lectura del texto histórico con diferentes finalidades. La profesora Olga a partir de la lectura elaboró con los niños un “organizador gráfico”. En el caso de la profesora Martha los niños leían el libro para buscar respuestas para resolver su “cuadro”.

La práctica de la profesora Martha reflejó una tensión entre leer el texto único o incluir otras fuentes de información. En “la historia de la lectura (esta acción) muestra una inflexión significativa entre la lectura intensiva del texto único y la aparición de patrones de lectura extensiva de múltiples textos” (Rockwell, 2001, p. 11). Para poder exponer los niños buscaron información en internet; esta acción implicó la lectura de otras fuentes diferentes al libro de texto. Así ocho niños realizaron una búsqueda de información y lectura individual en silencio; en algunos casos de una sola fuente; y en otros de diversas fuentes electrónicas que ofrecen los buscadores de internet. Esta acción sustituyó la lectura del texto del libro por la lectura de textos de otras fuentes a las que tuvieron acceso mediante un dispositivo diferente. Algunos niños elaboraron su propio texto, otros lo copiaron. La actividad en el grupo de alguna manera fue la misma, leer un texto. La procedencia de éste fue distinta, pero me remite a comprender cómo los profesores emplean estas prácticas de lectura para enseñar historia.

Por esta razón, divido el análisis en dos partes: en la primera, ilustro cómo se apropió la profesora Olga de la actividad “Comprendo y Aplico” del libro de texto; en la segunda, analizo la actividad del “cuadro” elaborado en la clase de la profesora Martha y el “organizador gráfico” elaborado en la clase de la profesora Olga como producciones escritas independientes de las actividades del libro, pero que surgen a partir de la lectura intensiva y extensiva.

## 2.1 Comprendo y aplico: Plan de Ayala y la Ley General Agraria

Otra forma de apropiación y de producción escrita sucedió en la clase del 29 de febrero de 2019 de la profesora Olga. Después de leer el texto de dos páginas (97 y 98) del libro en el que se aborda el subtema de “El desarrollo del movimiento armado y las propuestas de caudillos revolucionarios: Zapata, Villa, Carranza y Obregón”, la profesora dijo: “Vamos a hacer la actividad que dice aquí abajo, “Comprendo y aplico”, luego leyó lo siguiente al grupo: “Lee los fragmentos del Plan de Ayala y de la Ley Agraria de la página 99”. También les dijo lo siguiente: “Van a contestar en su cuaderno las siguientes preguntas, identifica los autores de los documentos, ¿qué proponen?, ¿qué problemas se buscaba resolver con estos decretos?, ¿quiénes serían beneficiados con estos decretos? Ahorita las vamos a contestar cada quien, ya después las vamos a socializar, vamos a ver cómo quedaron las respuestas, pero vamos a leer así, en resumen, el Plan de Ayala que se promulga en noviembre de 1911, ¡pongan atención! vamos a leerla entre todos y después ustedes la van a volver a leer para que puedan contestar las preguntas”. Así seleccionó a Rodrigo para leer el fragmento del Plan de Ayala y a Alán para leer el fragmento de la Ley General Agraria.

Para analizar esta actividad desde el plano de la co-construcción seleccioné el Fragmento 3 que da cuenta cómo socializaron las respuestas de la pregunta 2 del ejercicio.

### Fragmento 3. Lo corrigen por favor si no lo escribimos bien

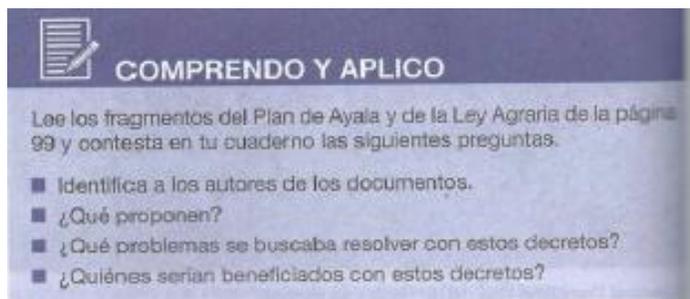


Figura 35. Comprendo y aplico, pág. 98 del LTGH5° generación 2014.

1. **Mtra:** ¿sí?, lo corrigen por favor si no lo escribimos bien... ya... (espera) seguimos... número dos ¡Dania!... qué proponen estos documentos, así en general?... háblame de la del Plan de Ayala
2. **Dania:** el Plan de Ayala propone devolver las tierras a los campesinos y el otro,
3. **Mtra:** a ver!... devolver la tierra a los campesinos... mostrando sus qué?...

4. **Dania:** sus títulos de la propiedad
5. **Mtra:** sus títulos de propiedad... es así en general... no?... devolver... de esas tierras que fueron despojadas... ahora sí que a los dueños... no?... demostrando sus títulos de propiedad... de eso es en cuanto al Plan de Ayala... el de la Ley General Agraria... qué este qué propone Abril?... (niña)
6. **Abril:** propone repartir equitativamente las tierras
7. **Mtra:** sí!... verdad?... y... qué más? a parte de repartirlas equitativamente... aquí hay un punto un artículo importante que habla... que se declara de... utilidad pública!... esto es algo bien importante porque más adelante no lo vamos a no lo van a mencionar en el artículo 27 constitucional... las aguas!... terrenos!... aire... es... territorio de la nación... pues dice... se declara utilidad pública!... o sea pública! es de todo!... el pueblo!... las grandes propiedades territoriales... sí?... ponemos eso también por favor... lo que dijo su compañera y lo que mencioné ahorita... lo escribimos o lo complementamos por favor si no lo tenemos... (espera unos segundos para que los niños anoten y camina entre las filas observándolos) ... listos!... no has escrito nada!... (Se da cuenta de que Pablo no había escrito, y ya le había llamado la atención en otro momento de la clase porque se había estado rayando la mano con plumón negro, por ello dijo)... otra vez Abril, menciona lo que tú pusiste
8. **Abril:** propone repartir equitativamente los terrenos
9. **Mtra:** y se considera público... o sea del pueblo... las grandes propiedades territoriales... se declaran públicas las grandes... extensiones o propiedades territoriales... (la profra espera que escriban) ya!... ya Rodrigo?!... siguiente dice... qué problema se buscaba resolver con estos decretos?... qué escribiste tú Rodrigo?... qué problema se pretendía resolver?... así a grandes rasgos con estos dos decretos,
10. **Rodrigo:** (responde pero muy bajo, no se entiende)
11. **Mtra:** qué?...
12. **Rodrigo:** que no vivieran
13. **Mtra:** que no vivieran?... César!...
14. **César:** eh... mejorar su condición social
15. **Marcos:** no... no... no...
16. **Mtra:** Marcos
17. **Marcos:** buscar al... al dueño de las tierras
18. **Mtra:** por qué?...
19. **María:** para devolverles las tierras
20. **Mtra:** exactamente!... no?... más que nada ese fue el problema de del del descontento... no?... uno de los descontentos que originó la Revolución Mexicana... no?... qué se les había despojado sus tierras... entonces que pretendían... qué problema pretendían resolver?... devolver... devolver... las tierras justamente!... a los propietarios... sí?... volvemos a lo mismo no?... la el lema importante de la Revolución Mexicana... fue la libertad y la justicia... por eso devolver las tierras que se les habían quitado injustamente... cinco minutitos por favor... sí? (va a su escritorio y revisa la bolsa de fotografías, pero no pasa ni un minuto y continua)... Daniel!... me lees por favor la última!... me la contestas por favor!... ¡me das tu respuesta!... la última!...

La profesora Olga organizó la actividad a partir de tres acciones: la lectura en voz alta; lectura en silencio individual; y socializar las respuestas en grupo. Esta forma de coordinar la actividad habla del saber docente de la profesora, porque la actividad que se sugiere en el libro dialoga con el niño y le dice: “Lee los fragmentos del Plan de

Ayala y de la Ley Agraria de la página 99 y contesta en tu cuaderno las siguientes preguntas”. La actividad no está planteada de la forma en la que la profesora Olga la coordinó, de hecho, ella articuló toda una serie de acciones para acompañar a los niños. Desde el acompañamiento en la lectura (que ya se analizó anteriormente) de las fuentes hasta el acompañamiento en la socialización y revisión de las respuestas.

Así, el Fragmento 3 ilustra la importancia del acompañamiento que realizó la profesora Olga, el primer dato que se observa es que la profesora procuró la participación de los niños; seleccionó a Dania (turno 1), Abril (turno 4), Rodrigo (turno 9), César (turno 13) y Marco (turno 16). Otro aspecto que se puede observar es cómo empleó preguntas (turno 3, 18) para que los niños complementaran sus respuestas.

También incluyó las explicaciones necesarias para que los niños comprendieran las respuestas que estaban co-construyendo, por ejemplo: cuando identificó que le faltaban datos a la respuesta de Dania, la interrumpió (turno 3) y le dijo: “¡A ver!, y luego le preguntó: “¿Mostrando sus qué?”. Dania (turno 4) respondió: “Sus títulos de propiedad”. Entonces la profesora (turno 5) dijo: “Sus títulos de propiedad “, y luego preguntó: “¿Así en general, ¿no?; para luego explicar: “Devolver, de esas tierras que fueron despojadas, ahora sí que, a los dueños, ¿no? demostrando sus títulos de propiedad”.

Otro ejemplo se puede observar cuando Abril dio (turno 6) su respuesta, la cual fue adecuada y reflejó su comprensión lectora, por lo que la profesora está de acuerdo (turno 7) y le dijo: “¡Sí!, ¿verdad?” y luego planteó la pregunta: “¿Qué más?” para inmediatamente explicar: “Aparte de repartirlas equitativamente, aquí (refiriéndose al texto) hay un artículo importante que habla, que se declara de ¡utilidad pública!” (e hizo mucho énfasis en la palabra), para seguir explicándola: “Esto es algo bien importante porque más adelante no lo vamos a no lo van a mencionar en el artículo 27 constitucional, las ¡aguas!, ¡terrenos!, aire, es territorio de la nación, pues dice se declara de ¡utilidad pública!, o sea ¡pública! es de ¡todo! ¡el pueblo! las grandes propiedades territoriales, ¿sí?”. Luego indicó a los niños: “Ponemos eso también por favor, lo que dijo su compañera y lo que mencioné ahorita, lo escribimos o lo complementamos por favor, si no lo tenemos”.

Esta última indicación también muestra que estuvo pendiente de que los niños anotaran las respuestas correctas en su cuaderno.

También es importante mencionar que la actividad en el libro sugería que los niños realizaran la lectura del fragmento de fuente primaria y respondieran las preguntas

por sí mismos, pero esta interacción permite identificar la dificultad que tienen los niños para interpretar estos documentos, por ejemplo: cuando la profesora le preguntó a Rodrigo (turno 10): “¿Qué problema se buscaba resolver con estos decretos?, ¿qué escribiste tú Rodrigo?, ¿qué problemas se pretendía resolver?”. Rodrigo tiene dificultad para responder, porque primero responde con inseguridad y con un tono de voz tan bajito (turno 10) que no se entiende, por ello la profesora (turno 11) le dijo: “¿Qué?”, y entonces Rodrigo (turno 12) dijo: “Que no vivieran”. Ahora bien, esta dificultad que se ilustra aquí es esperable considerando que para poder comprender una fuente primaria se requieren conocimientos que tienen que ver con el significado de las palabras en el contexto histórico en el que se circunscriben, los cuales apuntalarán la comprensión lectora.

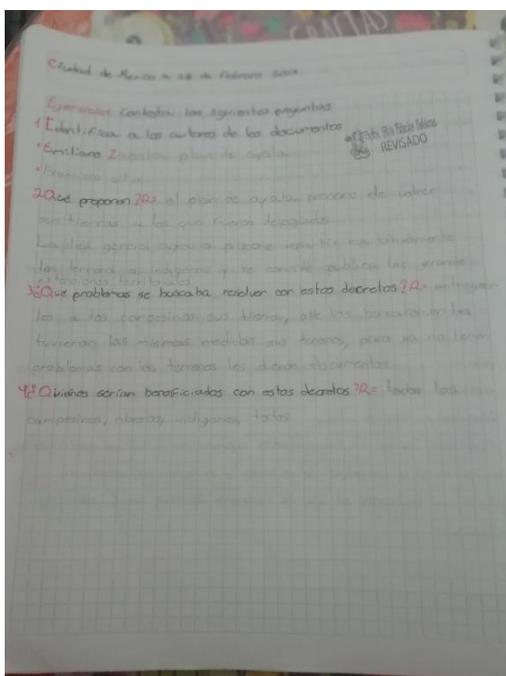


Figura 36. Ejercicio Comprendo y aplico de la pág. 98 del LTGH5° escrito en el cuaderno de historia.

Cuando revisé el texto de la Ley General Agraria identifiqué que los artículos seleccionados requieren un marco referencial contextual específico y como lo muestran las participaciones de los niños, les costó trabajo responder la pregunta. Sin embargo, César (turno 14), Marco (turno 17) y María (turno 18) lo intentaron y la profesora Olga aprovechó sus participaciones para complementar la explicación y ayudarles a identificar una de las ideas principales. Para ello, la profesora (turno 20) dijo después de la participación de María: “¡Exactamente!, ¿no?” y luego explico: “Más que nada ese fue el problema de del del descontento, ¿no?, uno de los descontentos que originó la Revolución Mexicana, ¿no?, qué

se les había despojado sus tierras”. Cuando la profesora explicó que el problema era el descontento agregó un elemento causal para comprender por qué se habían escrito dichos documentos. Luego dijo: “Entonces pretendían”, pero suspendió la idea para mejor plantear la pregunta de: “¿Qué problema pretendían resolver?”, e inmediatamente explicar: “Devolver, devolver las tierras ¡justamente!, a los propietarios, ¿sí?, volvemos a lo mismo, ¿no?, el lema importante de la Revolución Mexicana fue la libertad y la justicia, por eso devolver las tierras que se les habían quitado injustamente”.

La explicación de la profesora y las participaciones de los niños dan cuenta del proceso de apropiación de la herramienta cultural en este caso el ejercicio de “Comprendo y aplico”, ya que realizaron la actividad conjugando sus saberes, tanto los niños como la profesora. En el caso de la profesora Olga considero que se preocupó por fortalecer la comprensión lectora, pero también sabe que esos textos son complicados para los niños, por ello intervino y organizó una forma particular de resolver el ejercicio lo cual da cuenta de su saber docente.

Este ejercicio también permite reflexionar sobre la introducción de fragmentos de fuente primaria como lecturas para los niños, me parece que el fragmento de clase analizado demuestra la importancia del acompañamiento para resolver estas actividades y que los protocolos de lectura implícitos en el libro se recrean en la puesta en marcha en el aula de la profesora Olga.

Sobre la historia escolar cotidiana se puede observar cómo la profesora y los niños co-construyen una narrativa que se aleja de la historia escolar plasmada en el LTGH5°, un ejemplo es cuando la profesora agregó que el lema importante de la Revolución Mexicana fue la “libertad y la justicia” por ello la importancia de devolver las tierras que se les habían quitado injustamente. Este lema representó una interpretación elaborada por la profesora Olga, a partir del conocimiento que posee del proceso histórico.

A continuación, presento el análisis de las producciones escritas que fueron propuestas por las profesoras y que los niños resolvieron a partir de la lectura extensiva y la lectura intensiva del LTGH5°. El análisis en ambas herramientas culturales se realiza desde el plano de la continuidad relativa.

## **2.2 Cuadro de biografías: Francisco I. Madero, Francisco Villa, Emiliano Zapata, Carmen Serdán, Venustiano Carranza, Pino Suárez, Pascual Orozco, Victoriano Huerta.**

Mientras los niños bajaron a cambiarse la profesora Martha ordenó sus cosas, pidió que alguien tirara la basura del bote y después les dijo: “Fecha en historia”. Esta frase ya la entendían los niños, pues siempre indica que saquen su cuaderno de historia y que anoten la fecha del día, después dijo: “Ok, ¿cómo vamos a trabajar historia hoy chicos?”. A partir de esta pregunta empezó a explicar la forma en la que harían un cuadro en su cuaderno para cada uno de los personajes que se iban a exponer. El fragmento 4 da

cuenta de las características del cuadro que se realizó en la clase a partir de la lectura en voz alta de la información investigada por los ocho niños.

#### **Fragmento 4. ¿Cómo vamos a trabajar Historia hoy, chicos?**

1. **Mtra:** cómo vamos a trabajar historia hoy chicos?...
2. **Marco:** cómo?
3. **Juan:** con un cuadro...
4. **Pedro:** en el cuaderno
5. **Mtra:** de la exposición que sus compañeros van a hacer... la hoja me la dividen a la mitad... (la profesora explicó la posición en la que se trabajaría el cuadro)
6. **Mtra:** qué vamos a poner?... ( caminó al pizarrón y en la esquina superior izquierda dibujó un cuadro) vamos a hacer un cuadrado... porque son biografías... que vamos a dejar aquí para el dibujo... después... aquí vamos a poner el nombre... (anota en el pizarrón Nombre: y dibuja una raya) la fecha de nacimiento... (anota en el pizarrón fecha de nacimiento: y dibuja una raya) su fecha de muerte... o de fallecimiento... (anota fecha de muerte: y dibuja una raya, estos tres datos quedan distribuidos de lado derecho del cuadrado, luego dibuja tres líneas rectas paralelas abajo del cuadro)
7. **Karla:** y una foto... vamos a poner...
8. **Mtra:** no... van a hacer el dibujo...
9. **Rita:** no entiendo maestra
10. **Ricardo:** así... (mostrando su cuaderno, pero la niña no le hace caso)
11. **Mtra:** es una biografía... uno de tus compañeros se va a parar aquí... y va a empezar a contarnos la vida y la obra ejemplo...
12. **Rita:** pero donde lo vamos a poner
13. **Mtra:** ahí en la mitad del cuaderno... la mitad es para un personaje y la mitad es para otro... o sea en una hoja van a poner dos personajes (la profesora continuó explicando la forma del cuadro y luego dijo) ok y después van a poner aquí... algo muy breve sobre la importancia que tuvo este personaje del cual nos hablen... pero para la Re-vo-lu-ci-ón!... nuestro tema es... Revolución Mexicana entonces de nada me sirve... digo bueno sí me sirve... como breviario cultural el saber que... Benito Juárez se dedicó al pastoreo... pero por ejemplo... me interesa... que lo importante para la historia de México... bueno... fue lo de las leyes de Reforma y que fue presidente ese tipo de datos... los van a poner... en esta parte de aquí abajo (señalando los tres renglones que había dibujado después de los datos)
14. **Miguel:** esos personajes... qué eran?
15. **Mtra:** sale!... mandé...
16. **Adolfo:** son esas cuatro líneas las que tengo que llenar
17. **Mtra:** pues es media página por lo tanto los datos más importantes los van a ir poniendo... se entendió lo que van a hacer?... cómo lo van a trabajar?...
18. **Aos:** (coro) sí

En el Fragmento 4 de clase se puede observar que la profesora Martha organizó el trabajo que realizarían los niños durante las exposiciones de sus compañeros. La actividad que propuso permite analizar desde el plano de la continuidad relativa otras

prácticas pedagógicas que provienen de un pasado reciente y cómo se imbrican en su práctica de enseñar historia escolar cotidiana.

El cuadro que dibujó la profesora (turno 6) se puede observar en la *Figura 37*

Nombre: \_\_\_\_\_  
Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_  
Fecha de muerte: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

*Figura 37. Cuadro dibujado en el pizarrón por la profesora Martha.*

Como se pudo observar en la interacción, los datos (turno 6) que la profesora indicó se pueden clasificar en dos tipos de información: el primero, se refiere a los datos factuales: nombre, fecha de nacimiento y fecha de muerte; el segundo; a los datos que ella llamó: “La importancia que tuvo este personaje del cual nos hablen pero para la revolución, nuestro tema es Revolución Mexicana entonces de nada me sirve digo bueno si me sirve como breviario cultural el saber que Benito Juárez se dedicó al pastoreo, pero, por ejemplo, me interesa que lo importante para la historia de México, bueno, fue lo de las Leyes de Reforma y que fue presidente, ese tipo de datos, los van a poner, en esta parte de aquí abajo”.

En esta indicación la profesora Martha hace referencia a que no le interesa aquella historia que “es un relato construido dentro del paradigma romántico, en el que domina la dimensión afectiva” (Álvarez, 2007, p. 11). El comentario de la profesora Martha es muy interesante porque refleja los debates académicos de los historiadores con respecto al texto histórico escolar y la forma en la que los apropió y trató de traducirlos a los niños para dar forma a la historia escolar cotidiana. Este comentario también refleja la preocupación de la profesora Martha de acercar a los niños a un conocimiento científico que “aspira a alcanzar y transmitir unas verdades asépticas, objetivas, desprovistas en principio de carga moral” (Álvarez, 2007, p. 11).

Entonces el “cuadro” que la profesora Martha utilizó para realizar su práctica de enseñar historia organiza la información de la biografía a partir de preguntas y debe ser ilustrada mediante (turno 8) un dibujo.

Para la profesora Martha es importante realizar este tipo de ejercicios porque:

Tienes que hacerles trabajar todo el cerebro, y los organizadores gráficos para eso te sirven, el libro porque les aburre porque son un montón de letritas y tristemente los han acostumbrado que ver muchas letras, es igual aburrido, no, si no traen muñequitos está aburrido, pero eso a un niño de ocho, nueve años no se lo vas a hacer entender a menos que lo hayas hecho lector desde primero, pero en un grupo de 31, tienes tres que tienen amor por la lectura y a los demás les da una flojera tremenda [...] si no les gusta leer menos les gusta escribir, les da flojera, y nosotros se las hemos fomentado, no para qué escribes tanto pobrecito, porque como les vas a dejar tanta tarea; entonces, para que te sirven los organizadores gráficos, aparentemente ellos piensan que trabajan menos, cuando en la realidad es otra porque para poder hacer un organizador gráfico primero tienes que investigar, después tienes que sistematizar la información, para poder después transcribirla entonces también es más funcional que me hagan un mapa mental o un mapa conceptual que un resumen, porque el resumen solamente van a tomar lo que viene en el libro y lo van a leer con mucho esfuerzo y se van a tardar una hora en sacar un resumen de dos páginas, entonces esa misma hora la pueden aprovechar para que entre todos discutan sobre toda la investigación que hicieron, digo no falta el que no la hace, pero al final de cuentas ahí le comparten la información, y para memorización les sirve muchísimo, por ejemplo: los mapas mentales, ok tienes un tema, como lo vas a distribuir, ellos ya saben que inicia en la parte de arriba y que va en el sentido de la agujas del reloj, ya tienen idea, ya no ponen nubecitas por todos lados o de un árbol y como de cada rama va saliendo un subtema, a lo mejor no tienen el concepto de temas y subtemas como tal en mente, pero ya lo saben, ya va implícito en esos organizadores gráficos, y esta parte de los cuadros comparativos a mí me gusta mucho porque es lo que les enseña a analizar.<sup>22</sup>

Se puede observar que la preocupación de la profesora Martha está en la búsqueda y selección de información. Con estas actividades de alguna manera les cambia la forma de leer y escribir ya que, aunque parece que no lo hacen, ella considera que ésta es una forma más atractiva de hacerlo.

Es importante considerar que la idea de estas “formas” de organizar la información ha ido modificándose con el paso del tiempo, de extensas narraciones han transitado hacia una disposición diferente de las lecciones en los libros. Por ello, considero que el libro de texto ha sido uno de los referentes que influyó en la forma en que estas actividades llegaron y se modificaron como parte de las prácticas de enseñar historia. Como se puede observar la profesora Martha utilizó nombre: fecha de nacimiento y fecha de muerte. Tres datos básicos de la biografía y que de alguna manera

---

<sup>22</sup> Comunicación personal con la profesora Martha, Ciudad de México, 28 de julio, 2019.

se traducen en datos factuales que son más congruentes con aquellas prácticas en el pasado en las que era importante memorizar estos datos.

### **La historización de la actividad del “cuadro” en los libros de texto de historia.**

Antes se seguir con el ejemplo de Olga, ejemplificaré cómo fueron apareciendo en los libros de texto las actividades de “cuadro”, “biografía” y “dibujo”. Para ello, haré referencia a cinco libros de texto. El primero es el libro de “Historia patria. Cuarto año” de De Castro (1938); éste era un libro en el que se incluían “ilustraciones”, “resumen”, “cuadros sinópticos”, “cuadros cronológicos”, “búsqueda de términos por los alumnos en el diccionario”, para trabajo personal del alumno se incluían “cuestionarios”, y “trabajo para el hogar”. El resumen y los cuadros sinópticos eran elaborados por el autor, quien sugería lo siguiente: “Los resúmenes y cuadros sinópticos que fijan la substancia de la exposición histórica y que pueden ser aprendidos de memoria a fin de servir de marco a todas las cuestiones tratadas, y de síntesis y comprensión global de cada lección” (De Castro, 1938, p II).

Las actividades dirigidas para los niños eran los cuadros cronológicos, búsqueda de términos, los cuestionarios y el trabajo para el hogar. A continuación, muestro el cuadro cronológico (*Figura 38*) porque da cuenta del tipo de datos que se privilegiaron en aquella época, destacando de lado izquierdo la “fechas” y de lado derecho los “hechos”. Las fechas tenían que ser resultas por los niños y según los hechos que se indicaban.

FECHAS	HECHOS
.....	Tiempo que estuvo Juárez en el poder.
.....	Tiempo que estuvo Lerdo en el poder.
.....	El largo periodo de D. Porfirio Díaz.
.....	Paréntesis legal del Gral. González.
.....	Muerte de Juárez.
.....	Fecha del Centenario de la iniciación de nuestra Independencia.
.....	Fecha del nacimiento de D. Porfirio
.....	Fecha de la revolución maderista.
.....	Fecha del asesinato de Madero.
.....	Promulgación de la Constitución actual.
.....	Fecha de la muerte de Carranza.
.....	Fecha de la muerte de Obregón.

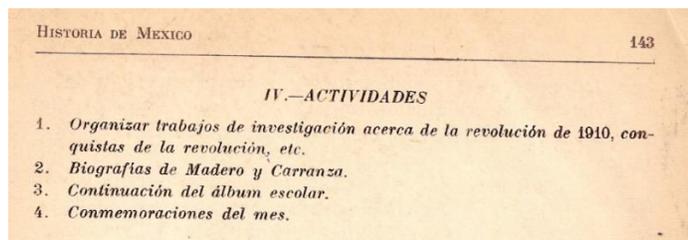
*Figura 38. Cuadro cronológico. De castro, 1938. Historia Patria. Cuarto año.*

El segundo libro es el de “Historia de México. Cuarto grado” de Monroy (1953). En este texto se pueden leer las siguientes palabras dedicadas a los maestros:

Bien sabido es por los maestros de grupo que tres son los procedimientos que se utilizan con preferencia, para la enseñanza de la historia: 1° La presentación y resolución de cuestionarios [...] 2° La elaboración de esquemas, principalmente gráficos, procedimiento que induce a los escolares a utilizar la poderosa vía sensorial que constituye la vista, a buscar los puntos más importantes, a concentrar las relaciones lógicas y a distinguir entre lo que tiene relación con el tema y lo que carece de ella. 3° La escritura de textos y resúmenes que presenta como ventaja positiva el aumento de la comprensión y el desarrollo de un mayor esfuerzo en el alumno. (Monroy, 1953)

En el discurso anterior, la “tecnología educativa” está patente porque se organizaba la información incluyendo objetivos generales y particulares. Este concepto se refería a “la aplicación sistemática de los adelantos de la técnica moderna a la enseñanza, la administración y otros aspectos de la tarea educativa” (SEP, 1976, p. 4). Se conoce también como sistematización educativa.

En este libro no se incluyen cuadros, pero lo incluyo porque da cuenta de la biografía como actividad para los niños. También se promueve el álbum escolar que en el libro anterior aparece como tarea para la casa y se sugiere la investigación. Las actividades que se incluyen en este libro se pueden observar en la *Figura 39*:



*Figura 39. Actividades. Monroy, 1953. Historia de México. Cuarto grado, pág. 143.*

También se puede destacar la situación de que las “conmemoraciones del mes” están incluidas como actividades de la clase.

El tercer libro es el de “Mi libro de cuarto año. Historia y Civismo” de Barrón (1960b) de la primera generación de libros de texto gratuito elaborados por la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos. En el libro se incluyen el número de ejercicio que los niños deben resolver después de estudiar el tema, por ello contaba con un cuaderno de trabajo intitulado “Mi cuaderno de trabajo cuarto año” dividido en dos partes. La primera pertenecía a la signatura de Lengua Nacional y Escritura. La segunda

correspondía a las asignaturas de Historia y Civismo. La mayoría de los ejercicios son cuestionarios, relaciones de columna, complementación de enunciados. Es importante hacer notar dos situaciones que se vinculan con las prácticas de enseñar de la profesora Martha; la primera es que el estudio de la biografía de los personajes históricos ocupa un lugar importante, tanto en el libro de texto como en el cuaderno de ejercicios; la segunda, tiene que ver con introducir el dibujo como actividad en el cuaderno de trabajo.

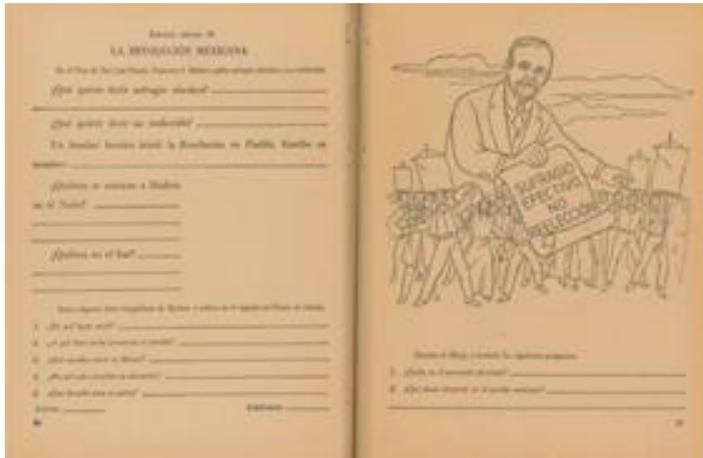


Figura 40. Ejercicio 59. Barrón (1960c). Mi cuaderno de trabajo cuarto segunda parte. Historia y Civismo, págs.80-81.

biográficos dependen de 5 preguntas que debían ser respondidas con la biografía de Madero que estaba incluida en el libro de texto.

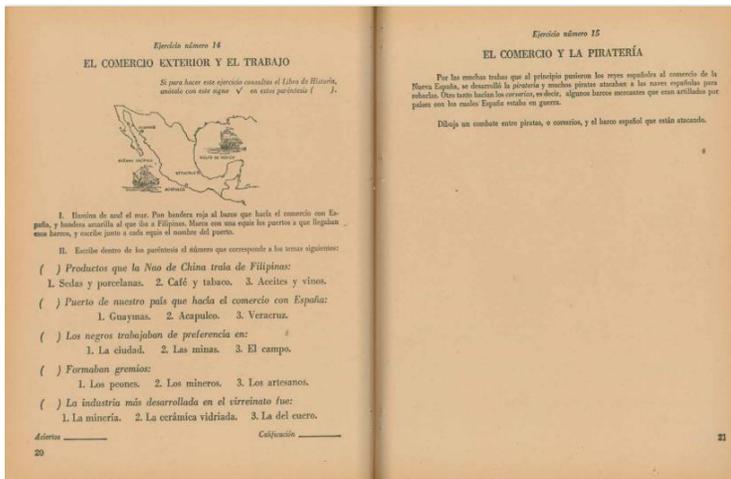


Figura 41. Ejercicio 60 y 61. Barrón (1960c). Mi cuaderno de trabajo, segunda parte. Historia y Civismo, págs. 82-83.

Con respecto a la biografía, se estudiaban todos los personajes principales de los “hechos históricos”; cómo se puede observar en la Figura 40. En la instrucción se puede leer lo siguiente: “Anota algunos datos biográficos de Madero y coloca en el espacio en blanco su retrato”. Como se puede observar los datos

También en (Figura 41) página 82 ejercicio 60 se puede observar la instrucción de: “calca de tu libro de Historia una ilustración relacionada con estos hechos”, refiriéndose al triunfo de Madero. Con este tipo de actividades los niños iban elaborando un álbum de personajes históricos en el que los personajes podían

ser dibujados, copiados o calcados.

Con respecto al dibujo, se pueden leer indicaciones como: “ilustra este ejercicio con un dibujo”, “Dibuja un combate entre piratas, o corsarios, y el barco español que están atacando”. (Figura 42).

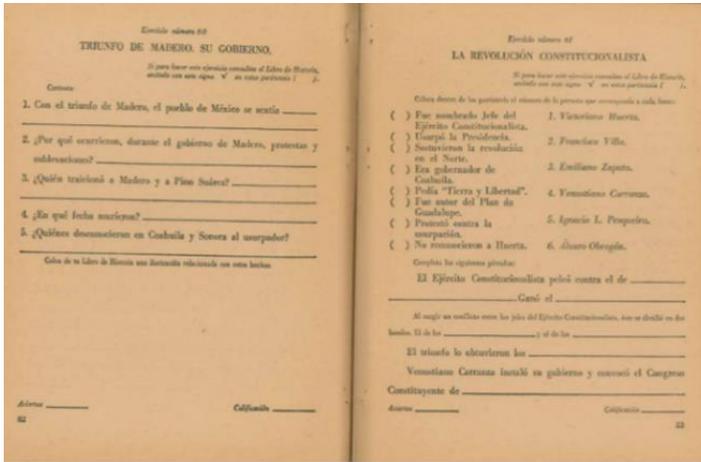


Figura 42. Ejercicio 14 y 15. Barrón (1960c). Mi cuaderno de trabajo, segunda parte Historia y Civismo, págs. 38-39.

Estas imágenes muestran cómo las fechas y los nombres de los personajes eran datos que los profesores deben privilegiar en la enseñanza de la historia. Los cuadros sinópticos están ausentes en estos ejercicios, pero la actividad de la biografía y el dibujo están presentes.

El cuarto libro es el de “Historia cuarto grado” de la generación 93 de libros de texto gratuito de historia. Estos libros bajo la didáctica centrada en la disciplina incluyeron actividades en pequeños recuadros azules como se puede observar en la Figura 43, además de una línea de tiempo en la parte inferior de cada una de las páginas. La preocupación era la formación de nociones y habilidades básicas para comprender y analizar los procesos históricos. En el libro para el maestro se puede leer que, con la enseñanza de la historia “se pretende propiciar la formación de la conciencia histórica de los niños” (SEP, 1994, p. 8).

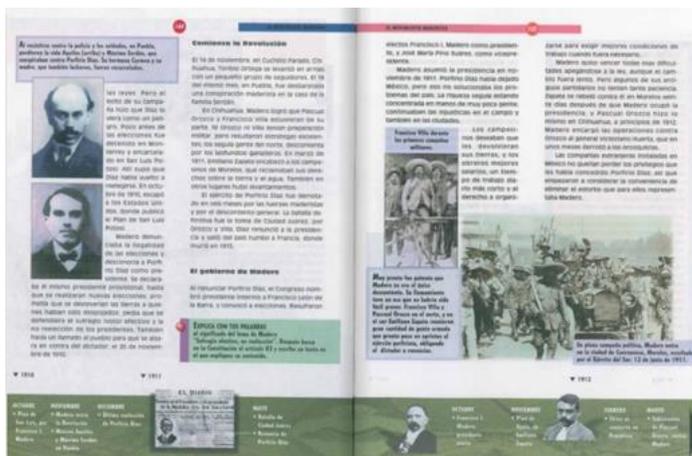


Figura 43. Pág.144 y 145. Historia Cuarto grado generación 1994.

Así, con base en ese marco didáctico, las actividades que sugiere el libro para la Revolución Mexicana son las siguientes: “Explica con tus palabras”, “Ahora reflexiona y comenta” y “Una vez que hayas leído este texto”, todos se responden con el texto de la página en la que se encuentran.

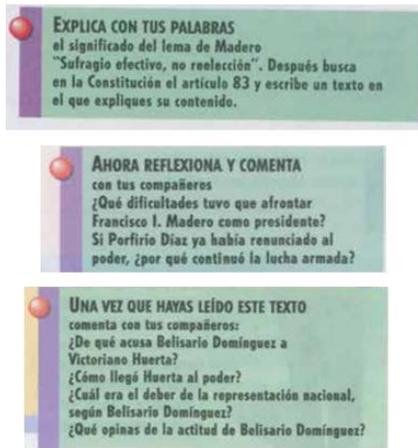


Figura 44. Actividades sugeridas para el tema "La Revolución Mexicana" libro de Historia Cuarto grado generación 1994.

Estos libros buscaban romper con el tipo de actividades que se sugerían en los libros anteriores y como se puede apreciar los “cuadros”, las “biografías” y los “dibujos” están ausentes como actividad para los niños. Incluso es importante comentar que, en el libro para el maestro dentro del subtema “Sugerencias para la enseñanza” se considera el “uso del libro de texto”. La sugerencia es leerlo y analizarlo en clase con actividades como: preguntas, reflexión sobre el texto, ordenamiento de hechos o procesos, lectura de mapas, investigación e imaginación.

El quinto libro corresponde a la generación 2014 de libros de texto gratuito y como ya se mencionó en un apartado previo, cuentan con diversas secciones. Con respecto a los “cuadros”.

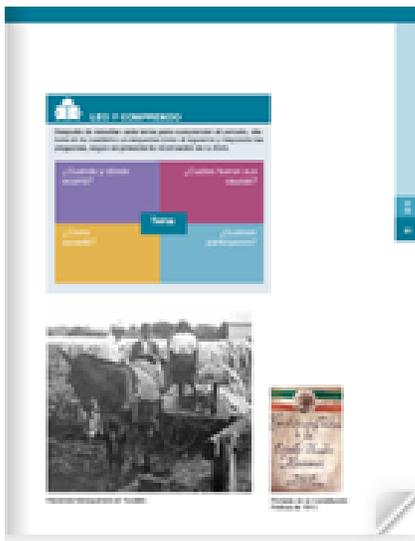


Figura 45. Pág. 81. “Leo y Comprendo” del LTGH5° generación 2014.

Dos de estas secciones emplean “cuadros” para la actividad. En la *Figura 45* se puede observar la actividad “Leo y comprendo”, en la que se sugiere un esquema que le servirá al niño para ordenar la información que revisó en cada tema y de esa manera pueda organizar los apuntes del cuaderno y agrega que se puede adaptar “según crean conveniente, tú y el maestro, para cada tema” (SEP, 2014, p. 8). Los ejercicios de este libro responden a un enfoque por competencias cuya preocupación es el desarrollo del pensamiento histórico en el niño. En el programa se puede leer que:

Pensar históricamente implica reconocer que todos los seres humanos dependemos de otros y que nuestro actuar presente y futuro está estrechamente relacionado con el pasado [...] Al término de la educación primaria, los alumnos habrán avanzado en el desarrollo del

pensamiento histórico al tener un esquema mental de ordenamiento cronológico que les permite establecer relaciones de causa-efecto y simultaneidad (SEP, 2011a, p. 146-147)

Las competencias para historia son: “Comprensión del tiempo y del espacio histórico”, “Manejo de la información histórica” y “Formación de una conciencia histórica

para la convivencia”. Estas competencias tienen relación con los apartados en los que se organiza la información al interior de cada uno de los bloques de estudio del libro: “Panorama del periodo”, “Temas para comprender el periodo” y “Temas para analizar y reflexionar”.

**BLOQUE III**

**Lo que aprendí**

1. Completa la siguiente tabla. Recupera de tu cuaderno lo que escribiste en “Mi respuesta inicial” y lo que anotaste de nueva información en cada tema. ¿Tu respuesta inicial cambió a partir de lo que aprendiste? ¿Por qué?

Preguntas detonadoras del bloque	¿Por qué surgió la Revolución Mexicana?
Mi respuesta inicial	
Nueva información que obtuve al estudiar el bloque III	
Mi respuesta final	

2. Completa el siguiente cuadro. Al terminar, reflexiona acerca de lo que estudiaste en el bloque. Conéctalo con tu maestro y el grupo.

Marcas con una “X” tu nivel de desempeño durante el bloque.  Escueto  Regular  Preguntas reforzamos más

¿Qué necesitas para mejorar tu desempeño?

En la *Figura 46* se puede observar la sección de “Lo que aprendí”, en ella el niño organizará la información que aprendió a lo largo del estudio de cada bloque y reflexionará sobre su desempeño y lo que requiere para mejorar.

*Figura 46. Pág. 108. “Lo que aprendí” del LTGH5° generación 2014.*

En el Plan de estudios 2011 se sugieren los esquemas de los que se indica que:

Es conveniente que el docente tenga en cuenta la diversidad de esquemas que los alumnos pueden utilizar para clasificar y organizar la información, como los mapas conceptuales y los cuadros comparativos, entre otros. Al presentar la información en esquemas, los alumnos van organizando y jerarquizando sus ideas, lo que les facilita explicar con mayor claridad un acontecimiento o proceso histórico. (SEP, 2011a, p. 151)

El Plan de estudios y Programas 2011 retoma “estudios psicológicos como los de Howard Garner con sus inteligencias múltiples, Daniel Goleman con su inteligencia emocional, Tony Buzan con sus mapas mentales, técnicas de lectura rápida y fotolectura, programación neurolingüística”. (Kasuga, Gutiérrez, & Muñoz, 2004, p. 7) De estos estudios surgieron una serie de “herramientas para aprender” para desarrollar la metacognición. Así surge el concepto de “organizadores gráficos” que integra: mapas conceptuales, cuadros comparativos, mapas mentales, entre otros.

## Retomando el uso del “cuadro” por la profesora Martha

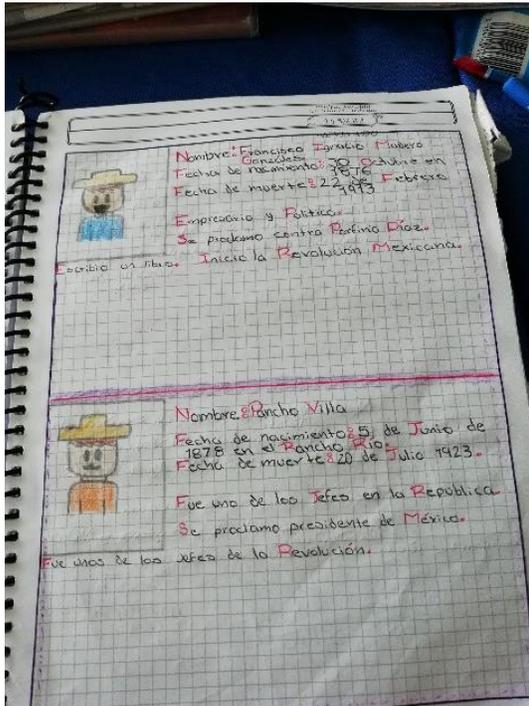


Figura 47. Cuadro de biografías escrito en el cuaderno.

Ahora bien, el “cuadro” con el que la profesora Martha trabajó en su clase (Figura 47) visto desde el plano de la continuidad relativa imbrica diferentes tiempos históricos porque promueve la organización y jerarquización de ideas propuestas desde un enfoque centrado en la disciplina y de las teorías del aprendizaje, pero conserva rasgos en las preguntas, el contenido (biografía) y el dibujo, que provienen de otras tradiciones de enseñanza. Pero destaca el comentario sobre el contenido que se rescataría de la biografía ya que pidió a los niños anotaran los datos importantes para la Revolución Mexicana que serían obtenidos de las exposiciones. El comentario de la profesora permite explicar por qué no utilizó el libro para la actividad, ya que como se puede observar el libro contiene un resumen de la Revolución Mexicana y no profundiza en los personajes ni desde una mirada romántica ni de la ciencia histórica.

Al respecto de la biografía la profesora Martha me comentó que la utiliza para:

Que se ubiquen en espacio tiempo, con la historia lo más difícil es esta ubicación espacial y temporal, porque de repente ellos te pueden hablar de Porfirio Díaz como si hubiera nacido ayer ¿no?, no ubican esa parte y es lo que más trabajo cuesta; yo creo que las fechas en historia si son importantes, no para que las memoricen sino para que se ubiquen en los acontecimientos y sepan qué antecedentes hubo en el movimiento y que consecuencias hubo después para poder hacer un análisis; yo quiero formar niños analíticos, niños pensantes, no que nada más estén como botecitos y tú depositas lo que sabes y lo que tienes digo a lo mejor yo pude haber investigado muchas cosas, pero eso no quiere decir, que yo tengo la verdad absoluta, esta importancia de la investigación, yo creo que es lo primordial para cualquier materia, digo a lo mejor para matemáticas, sabes que dos más dos es cuatro y no va a haber, de otra y aun así podría haber alguna teoría que en determinado momento diga que eso no es cierto, pero con la historia, tenemos que interpretar, al final de cuentas la historia no es una ciencia

exacta y siempre va a estar sometida a interpretación, a mí me puede gustar mucho un personaje y puedo enaltecerlo y puedo deshacerlo, pero esa es mi versión de la historia, yo lo que quiero es que cada uno de ellos se forme su versión, si es bueno o es malo que sea para ellos lo que ellos definan, pero con un análisis previo, con una investigación previa no nada más porque mi mamá me dijo o porque la maestra dijo, o porque vi a tal youtuber, porque ahora se ha dado mucho de que estén desinformados por estos niños que se les hace bien fácil agarrar una cámara y ponerse al frente a hablar sandeces, el hecho de que ellos mismos se cuestionen a ver, ¿dónde lo viste?, ¿quién lo dijo?, ¿por qué lo dijo?, ¿qué interés tenía en decirlo?, el copiar también la biografía es para que se ubiquen en espacio tiempo y otra primordial me sirve para lectoescritura, porque tienen una ortografía, de verdad mi grupo va para sexto y siguen poniendo hacer sin “h” cosas muy básicas que uno pensaría que ya lo traen y no y al final de cuentas la copia para eso te sirve, para reforzar, al final de cuentas el hecho de que copien una biografía completa te garantiza, que si no leyeron nada más por lo menos esa la van a leer al estar transcribiendo.<sup>23</sup>

El comentario de la profesora Martha permite identificar que para ella el contenido es importante, pero más importante es la habilidad de pensamiento que se desarrolla al buscar información en otras fuentes, sin dejar de reconocer la importancia que les da a ciertas prácticas mecanizadas para mejorar la ortografía. También plantea la concepción de la historia que está presente en el programa 2011:

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 y descubrir que existen diferentes puntos de vista sobre un mismo acontecimiento. También significa estudiar una historia total que toma 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, 2011a, p. 145)

Esta situación me permite ver cómo la profesora Martha de alguna manera materializa este discurso en las formas en las que enseñó la Revolución Mexicana. Lo que me lleva a identificar también que desde este discurso se reduce la importancia del libro de texto de historia único. Considero que ya no existe una preocupación por difundir una versión única de la historia.

---

<sup>23</sup> Comunicación personal con la profesora Martha, Ciudad de México, 28 de julio, 2019.

El análisis ilustra la diferencia contundente entre la historia escolar y la historia escolar cotidiana. La primera posee un devenir y concentra el deber ser y el avance de la didáctica y la historiografía. La segunda es producto de la práctica de enseñar puede contener rasgos de la historia escolar de otros tiempos que se imbrica con saberes disciplinares, históricos, pedagógicos del presente por lo que adquiere un carácter performativo ya que es una construcción social en el aula.

### **2.3 Vamos a hacer un organizador gráfico de la Revolución Mexicana: La profesora Olga.**

En este apartado centraré el análisis en el “organizador gráfico” realizado en la clase del 22 de febrero de 2019. Esta actividad es producto de los actos de leer el LTGH5° en la clase de la profesora Olga. Con este fin seleccioné el Fragmento 5 porque se observa cómo organizó la actividad después de leer el subtema de “El maderismo y el inicio de la Revolución Mexicana”.

#### **Fragmento 5. Vamos a hacer un organizador gráfico**

- 1. Mtra:** bien... vamos a... hacer un organizador gráfico... (muestra las copias al grupo) vamos a a trabajarlo por parejas... sí?... les voy a entregar... un organizador... aunque lo van a trabajar por parejas... lo vamos a hacer individualmente... sí?... tenemos... ocho recuadros... qué tenemos como título central?...
- 2. Aos:** (varias voces) la revolución
- 3. Mtra:** (entregando una hoja a los alumnos) la re-vo-lu-ción... vayan pen-san-do... en este organizador gráfico... qué información... podemos escribir... sobre la revolución... hasta donde vamos... hasta aquí... hasta esta información que... que terminamos de leer... lo vamos a rescatar lo más importante... de lo que hemos visto de la revolución... pásate para acá Marcos para que trabajes con tu compañero... César pásate con Dina para que trabajes con tu compañero por favor... (se acercó a mí la profesora y me preguntó ¿gusta uno? Le dije que sí muchas gracias) bien... tenemos ocho recuadros... en donde nuestro título principal es...
- 4. Aos:** (en coro) La Revolución Mexicana
- 5. Mtra:** la Revolución Mexicana... (terminó de entregar las hojas a los alumnos) bien... tenemos nuestro recuadro... y en este organizador gráfico... son flechas que nos llevan a cada recuadro... qué podríamos poner en el primero?... qué dato importante?
- 6. Aa:** qué fue la revolución?...
- 7. Mtra:** cómo?...
- 8. Aos:** que fue la revolución?...
- 9. Mtra:** (la profesora toma el marcador y empieza a dibujar el organizador gráfico en el pizarrón, anotando la pregunta que los niños sugieren) eso... qué es?... o qué fue?... verdad... vamos a ir escribiendo... primero vamos a ir escribiendo las preguntas que

van a ir en los recuadros y ya después en pareja... lo comentan... lo determinan y lo escriben... sí?...

En el Fragmento 5 de clase la profesora Olga indicó (turno 1) que trabajarían un “organizador gráfico” en parejas. Como ya se comentó en el análisis anterior estas actividades forman parte de las sugerencias del Programa de Historia quinto grado 2011. Al respecto ella me comentó que para elaborar el esquema:

Ya vimos una clase y hablamos de toda la información que hay en el libro, ¿no?, la comentamos como... (indicándome con un gesto que cómo ya había observado) y ya después como siguiente ejercicio es ése, el de escribir lo más importante, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿dónde ocurrió?, y éste trabajarlos en parejas, no me gusta en equipo en historia, no se presta para trabajar este tipo de esquemas en equipo porque se presta mucho; uno, al desorden; dos, a que no le ponen la debida importancia; y tres, a que siempre son los mismos, siempre son los mismos que participan, los que leen, los demás se atienen al que siempre trabaja, por eso en historia nunca me gustó trabajar en equipos, más que nada en parejas, se acuerda que esa vez trabajamos los esquemas en pareja es más fácil en pareja buscan la información, comentan el tema, lo contestan.<sup>24</sup>

En este comentario se observa el saber docente que la profesora Olga considera para coordinar la actividad. Desde su experiencia el organizador gráfico es más productivo para los niños si se trabaja en pareja.

La profesora se preocupó de que todos participaran (turno 3), por ejemplo: cuando les dijo: “Vayan pensando en este organizador gráfico, qué información podemos escribir sobre la revolución, hasta donde vamos, hasta aquí, hasta esta información que terminamos de leer, lo vamos a rescatar lo más importante, de lo que hemos visto de la revolución”. En este turno se ilustra cómo la profesora Olga invitó a los niños a que ellos pensarán y seleccionarán la información que consideraban necesaria para su organizador gráfico ya que los recuadros estaban en blanco. Este ejercicio le permitió identificar qué ideas habían sido significativas para los niños de la lectura y explicación del LTGH5°.

En el turno 5 la profesora Olga dijo: “Bien, tenemos nuestro recuadro y en este organizador gráfico son flechas que nos lleva a cada recuadro”, con esta idea explicó a los niños que los recuadros están vinculados al tema central por ello preguntó “¿Qué podríamos poner en el primero?”. Una niña le respondió: “¿Qué fue la revolución?”. La

---

<sup>24</sup> Comunicación personal con la profesora Olga, Ciudad de México, 7 de agosto, 2019.

profesora le preguntó en el turno 7 ¿Cómo? Y varios niños en el turno 8 repitieron: “¿Qué fue la revolución?”. La profesora confirmó (turno 9) diciendo: “Eso, ¿qué es? o ¿qué fue?”, y pidió a los niños que escribieran las preguntas en los recuadros para después comentarlo en parejas para escribirlo. Esta interacción discursiva muestra cómo la profesora Olga hizo partícipes a los niños sobre la selección de preguntas para su organizador.

Así, la profesora Olga coordinó y aceptó la propuesta de los niños para decidir las siguientes preguntas: “¿Qué fue?”, “¿quiénes participaron?”, “¿cuándo fue?”,

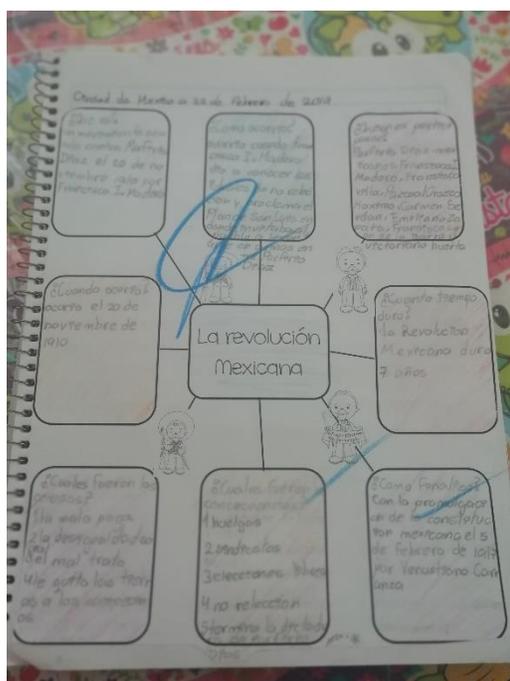


Figura 48. Organizador gráfico de "La Revolución Mexicana".

“¿cuándo ocurrió?”, “¿cuánto tiempo duró?”. Pero no todas las preguntas fueron decididas totalmente por ellos, ya que la profesora los fue orientando para determinar las otras tres preguntas: “¿Cuáles fueron las causas?”, “¿cuáles fueron las consecuencias?”, “¿cómo finalizó?” (Figura 48).

Las ocho preguntas quedaron organizadas de la siguiente manera: en el recuadro superior izquierdo, ¿qué fue la Revolución Mexicana?; en el recuadro superior centro, ¿cómo ocurrió?; en el recuadro superior derecho, ¿quiénes participaron?; en el recuadro del centro izquierdo, ¿cuándo ocurrió?; en el recuadro del centro derecho, ¿cuánto tiempo duró?; en el recuadro inferior izquierdo, ¿cuáles fueron las causas?; en el recuadro inferior centro, ¿cómo finalizó?; y en el recuadro inferior derecho, ¿cuáles fueron las consecuencias?

Después de decidir las preguntas y de que los niños las anotaran en el organizador gráfico, la profesora Olga organizó las parejas de trabajo y les dijo que después analizarían sus respuestas. El grupo empezó a trabajar en parejas y la profesora estuvo recorriendo las filas observando y comentando con ellos sobre las respuestas que estaban escribiendo.

Regresando al análisis del organizador gráfico, el que utilizó la profesora Olga pertenece a un conjunto de materiales que se pueden comprar en la página de Facebook que se llama “Materiales Interactivos Mtra. Iris Robles”. Como se puede observar la

profesora Olga considera que los esquemas permiten a los niños motivarse y participar en la signatura de Historia. Al respecto ella comentó:

Pues bueno, uno saca sus recursos de donde uno cree, sobre todo para que los chicos estén más interesados, porque de hecho la historia no ha sido del agrado de los chicos, y a veces hasta ni de los maestros, a veces es donde más deficiencias hay en los chicos, en la historia, entonces yo busco los recursos para apoyarme, para que les interese los motive y que participen; por ejemplo yo siempre he usado ese esquema en donde el tema central y ya de ahí se desprenden las preguntas, no, ¿cuándo ocurrió?, ¿dónde ocurrió?, el esquema que hicimos ahí de la revolución no sea desagradable.<sup>25</sup>

El formato del ejercicio responde a la propuesta constructivista centradas en las estrategias de aprendizaje o aprender a aprender. En este mercado de recursos para el profesor existen diversas propuestas, pero la que ella seleccionó y la forma en que la coordinó, permite identificar las siguientes cuestiones. Con respecto a las preguntas: “¿qué es?”, “¿cómo ocurrió?”, “¿quiénes participaron?”, “¿cuándo ocurrió?”, “¿cuánto tiempo duró?”, “¿cuáles fueron las causas?”, “¿cómo finalizó?” y “¿cuáles fueron las consecuencias?”; tienen relación con la propuesta de enseñanza para la Historia que se impulsó en la reforma educativa de 1993.

En el “Libro para el maestro. Historia Cuarto grado”, en el apartado de “Orientaciones para la enseñanza de la historia. La comprensión de las grandes épocas de la historia”, se proponía lo siguiente:

Para guiar el estudio de cada uno de los periodos es necesario seleccionar los hechos o procesos más trascendentes que ocurrieron entonces, es decir, aquellos cuyas consecuencias (políticas, económicas, culturales o en la vida cotidiana) han sido más duraderas en el tiempo y de más amplia influencia en el desarrollo del país o en la historia de la humanidad. En la explicación del maestro o en las actividades que realicen los alumnos conviene tener presente preguntas como: ¿En qué consistió determinado periodo? ¿Cuánto duró? ¿Cuáles fueron los hechos más importantes? ¿Cuáles fueron sus consecuencias? ¿Qué cambió con respecto a la etapa anterior y qué permaneció? ¿Cuáles de los cambios de esa época aún permanecen como instituciones, procedimientos, leyes, tradiciones o ideas? Es decir, ¿qué heredó el país o la humanidad de ese proceso? (SEP, 1994, p. 24)

---

<sup>25</sup> Comunicación personal con la profesora Olga, Ciudad de México, 7 de agosto, 2019.

En esta reforma se propuso abordar la historia a partir del desarrollo de nociones para que los niños se iniciaran en el análisis y comprensión de los procesos históricos, por ello se consideró que el maestro debía tener en cuenta las siguientes preguntas: “¿por qué?”, “¿quiénes?”, “¿qué cambió de una época a otra?”, “¿qué permaneció en ese tiempo?” y “¿qué permanece hasta la actualidad?”.

La propuesta de enseñanza para la historia en esta reforma curricular establece que el maestro “además de narrar y explicar, es necesario que éste guíe adecuadamente el análisis de las lecciones, que diseñe actividades que propicien la participación de los alumnos y que relacione la enseñanza de la historia con los contenidos de otras asignaturas” (SEP, 1994, p. 33). Las actividades que realizó la profesora Olga en la sesión analizada permiten identificar la influencia de las prácticas pedagógicas sugeridas en esta reforma educativa.

Durante la sesión promovió la lectura del libro, la analizó y procuró que los niños compendieran su contenido utilizando como recurso el organizador gráfico. Sin embargo la forma de organizar las preguntas en el “organizador gráfico” pertenece también a la influencia del enfoque centrado en el aprendizaje de las reformas curriculares de la primera y segunda década del siglo XXI, congruentes con el constructivismo, pero bajo un enfoque por competencias. En este análisis se puede ver la imbricación de las prácticas pedagógicas sugeridas en dos reformas educativas con el saber docente de la profesora Olga lo que promueve la construcción social de la historia escolar cotidiana al interior de su aula.

En el Fragmento 6 de clase se ilustra cómo acompañó la revisión de las respuestas a las preguntas y se aprecia la respuesta a una de las preguntas del organizador y se analiza lo que el equipo de Dilan escribió después del trabajo por parejas.

### **Fragmento 6. ¿Quién me quiere decir cómo ocurrió?**

1. **Mtra:** quién me quiere decir?... (pregunta rápidamente) cómo ocurrió?...
2. **Ao:** yo
3. **Mtra:** (indica un equipo) acá este equipo cómo ocurrió?
4. **Dilan:** Francisco I Madero creo el partido anti antirreeleccionista... y... fue viajando por los es... por los estados... para laa... para dar conocer sus ideas... y... recibió un gran apoyo... entonces Díaz... tenemos...
5. **Mtra:** fuerte... fuerte (porque se escuchan los gritos del patio)
6. **Dilan:** lo metió a la cárcel... y... pudo hacer un levantamiento

7. **Mtra:** hasta ahí... perfecto...hasta ahí... pero qué pasa?... aquí hay algo... un punto muy importante... algo clave... cuando dice Dilan... que lo meten a la cárcel... qué pasó?...
8. **Ao:** se escapa...( la profesora indica que no con un gesto mientras otro niño dice no maestra...yo yo yo, pero la profesora mira a Juan)
9. **Juan:** hace este...el plan de... este... de
10. **Aos:** [Guadalupe ]  
**Aos:** [San Luis]  
**Ao:** [ yo yo yo]
11. **Mtra:** y en ese plan qué?... es algo crucial también ahí... ese plan qué César?...
12. **César:** que... se levantan en armas...
13. **Mtra:** convocaba al pueblo... invitaba al pueblo... a levantarse en armas...entonces... cómo ocurrió?... (habla pausado como dictando) cuando Francisco I Madero... da a conocer sus ideales de no reelección... si no lo tienen así... a ver vayan checando si es lo que escribieron... si no... vamos a corregirlo... o vamos a completar lo que hicieron... (continúa hablando como dictado) cuando Francisco I Madero da a conocer sus ideas de no reelección... qué era la no reelección?... qué era?... o qué es?
14. **Ao:** yo
15. **Aa:** no reelegir
16. **Ao:** cuando un presidente está no se puede volver a  
[reelegir]
17. **Mtra:** [reelegir] de hecho fue un lema muy importante... cuál fue el lema de Francisco I Madero?...
18. **Ao:** ahj...
19. **Mtra:** lo mencionamos...
20. **Aa:** La Tierra...
21. **Mtra:** noo... ese es de Zapata
22. **Aa:** ahhh...
23. **Mtra:** el lema de la reelección
24. **Aos:** (coro) ahhhj... [sufragio efectivo no reelección]
25. **Mtra:** [sufragio efectivo no reelección]... qué significa?... que se hace valer... el voto del pueblo y... no hay reelección... sí?... entonces... cuándo ocurrió?... (habla pausado como dictando) cuando Francisco I Madero da a conocer... ideales de no reelección...(espera que escriban ) y proclama el Plan de San Luis... (espera) en donde invitaba al pueblo... (espera) en donde invitaba al pueblo (espera) a levantarse en armas... en contra de quién?...
26. **Aos:** (coro) Porfirio Díaz
27. **Mtra:** Muy bien... no te veo escribiendo Uriel... no estás escribiendo y te lo estoy dictando... te estoy facilitando tu trabajo... escribe...

El Fragmento 6 de clase muestra la dinámica con que se socializó el trabajo en parejas realizado para resolver las preguntas del organizador gráfico. La profesora Olga seleccionó al equipo (turno 1) participante, ya que procura que todos participen.

Cuando Dilan contestó (turno 4): “Francisco I. Madero creó el partido antirreeleccionista y fue viajando por los estados para la para dar conocer sus ideas y recibió un gran apoyo entonces Díaz tenemos”. En este momento la profesora lo

interrumpió porque se escuchaban los gritos del patio, por ello (turno 5) le dijo: “Fuerte, fuerte”. Dilan continuó (turno 6) diciendo: “Lo metió a la cárcel y pudo hacer un levantamiento”.

Esta idea es importante porque en la página 94 del libro de texto gratuito de historia dice lo siguiente:

A finales de 1908, Francisco I. Madero publicó el libro *La sucesión presidencial en 1910*, en el cual propuso crear un partido político que se opusiera a la reelección de Díaz. Al año siguiente, fundó el Partido Nacional Antirreeleccionista que lo postuló a la presidencia de la República. Como candidato, viajo por el país para dar a conocer sus ideas políticas, destacando entre ellas su empeño en convertir a México en un país democrático, gobernado por la ley y en donde los distintos grupos sociales vivieran en armonía.

Madero obtuvo gran apoyo durante su campaña electoral. Esto alarmó a Díaz, quien ordenó encarcelarlo bajo el cargo de sublevar a la población y de ultrajar a las autoridades. De este modo, las elecciones se realizaron mientras Madero se hallaba preso. Como se impidió el ejercicio del voto libre, Porfirio Díaz volvió a ganar la presidencia. Madero logró escapar y protestó por esta situación mediante el Plan de San Luis, el cual convocaba a la población a levantarse en armas contra el gobierno.

Los subrayados indican las ideas que Dilan y su pareja tomaron del texto del libro, considero que de alguna manera realizaron un resumen de los dos párrafos para responder la pregunta. La respuesta del equipo de Dilan ilustra la selección de ideas principales que realizaron y por lo tanto su comprensión del texto leído.

De la información que comparte Dilan, la profesora (turno 7) utilizó como recurso discursivo una serie de preguntas para promover la participación de otros niños e ir co-construyendo la respuesta a la pregunta. Luego integró dicha participación (turno 13) y la fue explicando de manera pausada y dijo: “Si no lo tienen así a ver vayan checando si es lo que escribieron si no vamos a corregirlo o vamos a completar lo que hicieron”, se observa que para ella es importante que los niños integren lo comentado en el salón con lo que escribieron en el organizador cuando trabajaron en parejas e incluso que identifiquen si se equivocaron en la respuesta.

Cuando identificó una palabra que consideró debía comprobar si los niños la habían entendido, les preguntó: “¿Qué era la no reelección?”. Promueve la participación de los niños, quienes con sus propias palabras dieron (turno 15 y 16) una respuesta.

La profesora siguió acompañándolos y les preguntó: “Cuál fue el lema de Francisco I. Madero?”. Les fue dando pistas (turno 23) por lo que los niños (turno 24) dijeron en coro: “¡Ah!, sufragio efectivo no reelección”, al mismo tiempo que la profesora. Después del intercambio de ideas entre la profesora y los niños, ella organizó la información y la dijo de forma pausada dando oportunidad a los niños de complementar lo que habían escrito o de modificarlo en caso de que estuviera equivocado. Si bien la profesora les dictó la información, por la forma pausada en la que la decía, es importante considerar que antes de ello procuró un proceso de participación por parte de los niños, desde proponer preguntas, leer nuevamente el libro de historia, seleccionar las respuestas, comentarlas en pareja y luego compararlas con lo analizado en grupo, lo que aleja al dictado de ser sólo una actividad mecánica. Toda esta dinámica demuestra la apropiación que hizo la profesora Olga del LTGH5°, dando cuenta de las formas de leer y de cómo éstas llevan a la producción escrita, que en este caso fue un “organizador gráfico”, a partir de una serie de formas de hacer que son producto del saber docente de la profesora.

Para cerrar este apartado comentaré que como parte de la apropiación del LTGH5° y de la introducción de otros recursos de lectura, las profesoras Olga y Martha trabajaron con los niños otras herramientas intelectuales, que igual que el libro de texto tienen su propia historicidad. El análisis permitió identificar desde el plano de la continuidad relativa cómo permanecen rasgos de prácticas de otros tiempos históricos con prácticas actuales que se vinculan con un enfoque constructivista y con las aportaciones de la psicología educativa a la enseñanza, así como con una nueva concepción de la ciencia histórica. En el caso de la profesora Martha existe un cambio que tiene que ver con la introducción de planteamientos epistémicos de la historia ciencia que se han planteado desde la didáctica de la disciplina y que por la forma en la que ella los apropia dan forma a la historia escolar cotidiana.

El uso de estas formas de organizar el conocimiento también habla de un cambio en la práctica de enseñar historia y demuestran el significado de la explicación, la importancia de la pregunta y que estas acciones no necesariamente responden a una didáctica de transmisión de conocimiento. Son formas de apropiación de la lectura y formas para vincularse también con la cultura escrita.

### 3. Producciones orales que envuelven a la lectura intensiva y extensiva

En este apartado seleccioné fragmentos de clase de los profesores Martha y Pedro que ilustran las actividades que realizaron a partir de la lectura intensiva y extensiva y que se tradujeron en producciones orales.

De la profesora Martha seleccioné dos fragmentos que ilustran cómo organizó y acompañó a los niños en lo que ella nombró como “exposición” y del profesor Pedro seleccioné un fragmento que ilustra la actividad que se desprendió de la lectura de “Un dato interesante” del LTGH5°.

#### 3.1 ¿Quién fue Francisco I. Madero?: exposición

Antes de iniciar la clase del 27 de febrero de 2019 la profesora Martha dijo: “Aquellos que van a exponer bajen a cambiarse”. En esta clase ocho niños estaban designados para exponer una biografía que la profesora les había dado la clase anterior. La tarea fue investigar al personaje en internet y seleccionar información para exponerla frente a sus compañeros. La característica particular de la exposición fue que algunos de los niños se presentaran disfrazados del personaje que investigaron, por ello la profesora les indicó que bajaran a cambiarse.

Seleccioné el Fragmento 6 de la clase porque ilustra cómo se realizaron las exposiciones y cómo la profesora Martha coordinó y acompañó esta actividad.

#### Fragmento 7. ¿Quién fue Francisco I. Madero?

1. **Mtra:** muy bien; y va a pasar nuestra querida Yolo... a contarnos... quién fue Francisco I. Madero y qué hizo?... (Se levanta la niña con una cartulina enrollada y trata de desenrollarla, no está disfrazada)
2. **Ao11:** ponemos su nombre?...
3. **Ao12:** está volteadito...( dijo esto el compañero porque Yolo mostró la cartulina con el texto al revés)
4. **Mtra:** quieres que alguien te ayude Yolo?...
5. **Aa15:** te ayudo... (se levanta esta niña y entre las dos sostienen la cartulina)
6. **Mtra:** ok... quién es y qué hizo... Francisco I!... Madero...
7. **Yolo:** Francisco Ignacio Madero González... fue empresario... fue empresario y político mexicano se proclamó en contra de Porfirio Díaz este acto fue proclamado inicio de la Revolución Mexicana... fue presidente desde el 6 de noviembre de 1911... hasta que fue aprisionado y asesinado con su vicepresidente José María Pino Suarez... este... este golpe de estado fue llamado decena trágica dirigida por Victoriano Huerta

- 8. Mtra:** ok... y... estás segura qué era Ignacio?...
- 9. Yolo:** [sí era pero
- 10. Mtra:** sí... es que siempre] dicen Francisco I!... Madero... chicos déjenme decirles que hay varios historiadores... (un niño pregunta cuándo nació) que no están muy de acuerdo... en que esa 'I' fuera de Ignacio... también... decían que era de Indalecio... de hecho en las investigaciones que se han hecho han aparecido alrededor de tres actas de nacimiento... entonces... no se sabe exactamente qué de todas las investigaciones... al parecer sí es Ignacio, pero esa I... todavía la tenemos con signos de interrogación porque no hay algo fidedigno... que nos diga... que... Francisco I!... Madero sea Ignacio o Indalecio...
- 11. Aos:** cuándo nació?... cuándo nació?...
- 12. Yolo:** ay!... (como de no lo tengo)
- 13. Mtra:** ay!... qué lástima!... no lo encontré... lo van a tener que investigar
- 14. Aos:** ah!
- 15. Mtra:** mandé!... ay!... fue un grito de alegría que dijo... ay!... lo voy a investigar... ah...
- 16. Aos:** sí!...
- 17. Mtra:** ok... eh! y también ahí hay un dato curioso... chicos... decían que este hombre... hacía algo medio medio extraño
- 18. Aa11:** era Francisco I Madero verdad?...
- 19. Mtra:** decían que Madero era... espiritista... y que durante su periodo... en el poder pedía... a los espíritus de sus ancestros... que lo... (una niña ve a la maestra con cara de duda por lo que ella le dice) sí no me vea con esa cara!... que lo ayudaran a tomar ciertas decisiones... como vemos... pues como que no le ayudaron tan bien porque que se lo echaron en la decena trágica... pero eso eso es un dato curioso por ahí que...
- 20. Eva:** yo sí!... yo sí... lo investigué! (Eva expuso a Pino Suárez)
- 21. Mtra:** qué investigó?...
- 22. Eva:** sobre cómo se murió...
- 23. Mtra:** ah!... ahorita...
- 24. Eva:** sí!...
- 25. Mtra:** al final... porque es la decena trágica... nos la va a contar... porque era el trabajo de este hombre... bueno... hablando de Madero... Madero habla de un libro... Yolo...qué libro?... donde habla precisamente de la no reelección... usted se lo sabe...cómo se llama Juan?...
- 26. Aa11:** yo
- 27. Aa12:** yo también me la sé
- 28. Mtra:** dijo Juan!... no!... Juan alzó primero la mano...
- 29. Juan:** (busca en el libro y responde) la su-ce-sión presidencial
- 30. Mtra:** exacto!... la sucesión presidencial... y es donde... él comienza a hablar precisamente de esta no reelección... él logra convocar un Congreso... para... para qué?... para renovar una...
- 31. Aa11:** constitución
- 32. Mtra:** cons-ti-tu-ción... en qué año se hace eso?...
- 33. Aa12:** mil novecientos
- 34. Mtra:** cuál?
- 35. Diego:** mil novecientos diecisiete
- 36. Mtra:** mil novecientos diecisiete... muy bien!... y precisamente esa es la Constitución chicos... qué todavía nos rige como mexicanos!... entonces ahí ya tienen varios datos interesantes que anotar... en esa biografía...
- 37. Aa11:** pero no... enseñó su dibujo!...

El Fragmento 7 da cuenta de que Yolo utilizó una cartulina para presentar su exposición. De ocho niños que expusieron Yolo fue una de las que expresó su información de memoria, pero es importante mencionar Eva también se aprendió su información y los seis niños restantes leyeron la información que habían llevado al salón para compartirla con los compañeros.

La información que Yolo presentó logré ubicarla en una página electrónica<sup>26</sup> de efemérides de la cual copió el párrafo introductorio eliminando las fechas. Esta fue su fuente de información alternativa. Es importante comentar que al buscar la información en el buscador de Google la primera página que se enlista es la de Wikipedia, y la página que considero ocupó Yolo por la coincidencia con el texto está más adelante. Esto da cuenta de que Yolo revisó y seleccionó de las diferentes opciones que aparecieron en el buscador.

En este caso la información que Yolo presentó fue muy breve, por lo que la profesora Martha (turno 8) dijo: “Ok” y luego preguntó: “Y ¿estás segura qué era Ignacio?”, Yolo (turno 9) dijo: “Sí era pero”, y la profesora al mismo tiempo (turno 10) dijo: “Sí es que siempre” y continuó con la idea diciendo: “Dicen Francisco I. Madero, chicos déjenme decirles que hay varios historiadores que no están muy de acuerdo en que esa “I” fuera de Ignacio, también decían que era de Indalecio de hecho en las investigaciones que se han hecho han aparecido alrededor de tres actas de nacimiento entonces no se sabe exactamente qué de todas las investigaciones, al parecer sí es Ignacio, pero esa “I” todavía la tenemos con signos de interrogación porque no hay algo fidedigno que nos diga que Francisco I Madero sea Ignacio o Indalecio”.

En este turno la profesora Martha comentó a los niños un dato que tiene que ver con el devenir del discurso historiográfico que ha generado ciertos saberes que se han difundido en otros espacios de comunicación e incluso en los cursos de formación continua. Es importante mencionar que en ningún libro de texto de historia para los niños de primaria se discute el significado de la “I” de Madero.

Además de que la profesora incluye este comentario, también promueve en los niños dos reflexiones: primero, que para exponer (turno 12) se debe llevar información más completa; y segundo que cuando falta un dato es tarea de (turno 14) todos investigarlo. Así se puede observar que la profesora Martha cede el puesto de sabedor

---

<sup>26</sup>Tomado de: <http://www.efemeridespedrobeltran.com/es/eventos/febrero/madero.-hoy-30-de-octubre-de-1873-nace-francisco-madero-el-primer-presidente-de-mexico-tras-la-dictadura-de-porfirio-diaz> (09-03-2020)

de historia y lo deposita en la responsabilidad que tienen los niños de participar buscando la información, tanto para exponer como para complementar el cuadro. En otro momento histórico el profesor en el aula tenía la responsabilidad de mostrar dominio de los saberes históricos, pero en este caso la profesora comparte la responsabilidad de buscar información con los niños.

Otro comentario que agregó con respecto a Madero (turno 17) fue: “Ok eh y también ahí hay un dato curioso, chicos, decían que este hombre hacía algo medio medio extraño (turno 19) decían que Madero era espiritista y que durante su periodo en el poder pedía a los espíritus de sus ancestros que lo... que lo ayudaran a tomar ciertas decisiones como vemos pues como que no le ayudaron tan bien porque que se lo echaron en la decena trágica”, luego dijo: “Pero eso eso es un dato curioso por ahí que”. La profesora Martha platicó a los niños un aspecto de la vida de Madero que no forma parte de la historia escolar plasmada en el LTGH5° dando forma a la historia escolar cotidiana que en este caso integra los saberes disciplinares de la profesora. La participación de Eva (turno 20) mostró el empeño que pone en la investigación de los temas de historia ya que durante la clase resaltan sus aportaciones.

Después de la participación de Eva la profesora continuó la explicación (turno 25) diciendo: “Bueno hablando de Madero, Madero habla de un libro” y luego preguntó: “Yolo ¿qué libro?, donde habla precisamente de la no reelección, usted se lo sabe ¿cómo se llama Juan?”. Con esta pregunta mandó nuevamente el mensaje a Yolo de que le había faltado profundizar en su investigación. Ahora bien, también la profesora sabe que este dato está en el libro, por ello planteó la pregunta. Juan buscó en su libro (turno 29) y respondió: “La sucesión presidencial”. La participación de Juan dio cuenta de cómo se utilizó el LTGH5° como fuente de consulta para responder la pregunta planteada por la profesora Martha. Así ella promueve una lectura individual y en silencio que realizaron algunos niños, y que les ayudó a fortalecer la selección de información.

Otro detalle de este fragmento de clase tiene que ver con un error de información (turno 30) que comentó la profesora Martha al relacionar a Madero con la elaboración de la Constitución. Sin embargo, más adelante retomó esta situación y la abordó con los niños. El Fragmento 5 visto desde el plano de la co-construcción permite identificar cómo tanto los niños como la profesora Martha participaron en la conformación de lo que ellos entienden como exposición caracterizada que dio forma a una historia escolar cotidiana. Ahora bien, la actividad también se puede analizar desde el plano de la continuidad relativa. En los siguientes párrafos se profundiza sobre este análisis.

La profesora Martha le llamó “exposición” a la actividad realizada por los niños y en la que ella seleccionó a los participantes y les asignó un personaje del periodo histórico de la Revolución Mexicana. Los participantes se comprometieron a investigar la biografía que les fue asignada para leerla frente al grupo portando un disfraz alusivo al personaje. En esta actividad converge la acción de participar oralmente frente al grupo a partir de la investigación en línea y selección de información sobre la biografía de un personaje histórico. La participación oral consistió en leer frente al grupo la información investigada.

En la actividad Yolo y Eva, dijeron la mayor parte de su información de memoria. En el caso de Yolo utilizó una vez la hoja que llevaba en las manos para revisar la información, los otros seis niños leyeron de su cuaderno o de una hoja que llevaban, la información que habían investigado.

La profesora Martha comentó con respecto a la exposición, que:

También el hecho de que sepan expresarse, tenemos niños que no saben hablar y ya no digo en público que no saben comunicar [...] la exposición no es otra cosa que expresar lo que ellos piensan, al final de cuentas sí me interesa que lean, digo, viene la repetición para que se les quede un poquito las fechas, los nombres del tema que se está viendo, pero es quitarse ese miedo y esto de las exposiciones con disfraces es el hecho de quitarse ese miedo al ridículo, el hecho de aprender a reírse de uno mismo, para que no les de miedo enfrentarse a nada [...] entonces es riéte de ti mismo que te de seguridad, no pasa nada, que si te trabas, que si haces, que si lo dijiste mal, ni modo, o sea el que está enfrente ni sabe, porque es raro el que te investigó, no, también, y te puede cuestionar, entonces sexto va a ser un reto.<sup>27</sup>

En este sentido la profesora Martha utilizó el calificativo de “exposición” para la actividad que organizó cuyo propósito fue que perdieran el miedo de estar frente al grupo, por lo que les permitió leer a información que investigaron sobre el tema asignado. Entonces leer frente al grupo disfrazados de un personaje histórico es una actividad que le permitió a la profesora Martha ir avanzando para que los niños superen el miedo de expresarse oralmente, añadiendo además la caracterización del personaje.

La preocupación por la “expresión oral”, se expresó incluso en el enfoque de Español de la reforma curricular de 1972, en él se establecía que:

---

<sup>27</sup> Comunicación personal con la profesora Martha, Ciudad de México, 28 de julio, 2019.

Los conocimientos lingüísticos serán empleados para el mejor uso de la lengua y la gramática será aplicada a la práctica de la lengua oral y escrita. El manejo de la lengua hablada a través de distintos modos de discurso oral permite que el alumno participe en diálogos, discusiones, opine y se exprese en forma clara y coherente para llegar a ser tanto un buen hablante como un buen oyente. (SEP, 1987, p. 63)

Así la “expresión oral” adquirió relevancia durante esta reforma, porque en las anteriores se priorizaba la expresión escrita, por ejemplo; en el enfoque de Español se establecía que: “el propósito de las actividades relativas al lenguaje oral es lograr mayor eficacia comunicativa” (SEP, 1987, p. 64), pero es importante mencionar que en esta reforma no se proponía a la “exposición” como una actividad que promoviera mayor eficacia en la expresión oral; por ejemplo, en quinto las actividades que se proponían podían ser: “comunicarse a través de la descripción, la narración, la interpretación, la expresión de ideas y experiencias, y la elaboración de informes y cartas” (SEP, 1987, p. 95). La exposición se encuentra como tal hasta la reforma curricular de 1993 en la que se asevera lo siguiente:

El cambio más importante en la enseñanza del español radica en la eliminación del enfoque formalista, cuyo énfasis se situaba en el estudio de “nociones de lingüística” y en los principios de la gramática estructural. En los nuevos programas de estudio el propósito central es propiciar que los niños desarrollen su capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita (SEP, 1993, p. 8).

Con este propósito se organizaron los contenidos de los programas en torno a cuatro ejes temáticos: lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria, reflexión sobre la lengua. En la descripción del eje “Lengua hablada” se menciona lo siguiente: “a partir del tercer grado se van introduciendo actividades más elaboradas: la exposición, la argumentación y el debate. Estas actividades implican aprender a organizar y relacionar ideas a fundamentar opiniones y a seleccionar y ampliar el vocabulario” (SEP, 1993, p. 19). Es en este plan de estudios en el que se plantea a la exposición entre otras “situaciones comunicativas”, como una actividad que permite que los niños “desarrollen su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez” (SEP, 1993, p. 13).

En los programas de estudio en el eje de “lengua hablada” se encuentran las propuestas sobre la exposición. En segundo grado se menciona “la iniciación en la

exposición de temas”. En el programa de tercer grado se propone: “Exposición de temas con el apoyo de diversos materiales y recursos gráficos y la exposición de temas tomados de las asignaturas del plan de estudios”. En cuarto grado la “exposición y discusión sobre temas de diversas asignaturas y la exposición oral de temas de diversas asignaturas cuidando la claridad de las ideas”. En quinto se propone “exposición individual y por equipos de temas y planeación individual y por equipos, eligiendo el título adecuado, la forma de desarrollo y las conclusiones”

Con respecto a la información que leen los niños frente al grupo, la mayoría de ellos la obtuvo de Wikipedia y de algunas otras páginas electrónicas. Los textos leídos dan cuenta de la dificultad que tienen para la selección de la información y la redacción de un texto articulado para transmitir una idea. Sin embargo, la profesora Martha considera que es algo que tienen que hacer, al respecto comento que:

La investigación es primordial porque a final de cuentas no puedes vivir engañado, generalmente a nosotros nos educaron con lo que te dice el maestro es ley, lo que te dicen tus papás es ley, y quién dice, algo que le aprendí a estos maestros que me marcaron fue eso, a cuestionar todo, y eso es algo que yo si quiero que se les quede a los chicos independientemente de que sea historia o sea cualquier otra materia, cuestionate todo, y qué tienes que hacer, tienes que buscar fuentes de información, te agarras ahorita con ellos de la tecnología porque a lo mejor no tienen que comer, pero todos tienen celular, ahorita estamos en una época con la tecnología, bueno, qué trabajo con ellos, no voy a dejar de lado la tecnología, pero tienen que saber que hay otras fuentes de investigación, entonces eso, ok, por equipos me tienen que traer investigación de Wikipedia, a parte hay otros buscadores y enseñarles [...] a lo mejor muy rústica (la investigación), pero llevan sus impresiones, y también que van a comprar una monografía, que es lo más cercano que tienen, rústica digo a comparación de lo que debemos exigir [...] también el hecho de que vayan sistematizando información, una monografía, saben que no van a ocupar todo lo que viene en la monografía, entonces poco a poquito irlos enseñando a resumir, tú le dices a un niño hazme un resumen y lo primero que hace es subrayarte los primeros dos reglones de cada párrafo, no leen, no analizan, no sabe, a ver esto te sirve realmente, pregúntate que quieres saber y la monografía te tiene que contestar, y es como ellos ya van escribiendo, tenemos que escribir tal cual, no, lo puedes escribir con tus propias palabras, pero que la esencia no se pierda, ¿no?.<sup>28</sup>

Como se puede observar en el comentario de la profesora Martha se encuentran imbricados diversos elementos. El primero tiene que ver con el ámbito pedagógico que

---

<sup>28</sup> Comunicación personal con la profesora Martha, Ciudad de México, 28 de julio 2019.

se expresa en las siguientes frases: “la investigación es primordial”, “cuestionar todo”, “buscar fuentes de información”, “saber que hay otras fuentes”, “vayan sistematizando información”, “lo puedes escribir con tus propias palabras” la investigación como una actividad para enseñar a los niños llegó al aula como actividad en los libros de texto y en la reforma de 1972. En el ciclo escolar 1987-1988 la SEP publicó un texto intitulado “La educación primaria. Plan de estudios y lineamientos de programas”. En esa época estaban vigentes el plan y los programas de estudios 1972 caracterizados por responder a las ideas pedagógicas de la tecnología educativa y al trabajo por áreas de conocimiento. En esta reforma se estableció que la educación primaria buscaba “la formación integral del niño [...] De ahí el carácter formativo, más que informativo [...] y la necesidad de que el niño aprenda, busque y utilice, por sí mismo, el conocimiento” (SEP, 1987, p. 25).

En el apartado intitulado “Metodología” se planteaba que los niños debían adoptar “un papel activo en la construcción gradual de sus propios conocimientos, en íntima relación con las características de su desarrollo psicobiológico y sociocultural y en constante interacción con los objetos de conocimiento” (SEP, 1987, p. 41).

Esta propuesta metodológica se ilustra en la actividad que la profesora Martha calificó como “exposición” ya que responsabilizó al expositor para proporcionar al grupo la información sobre determinada biografía de un personaje histórico. El niño debe buscar y seleccionar la información y cuando éste no lo investigó, remite al grupo a realizar la investigación individual para complementar el dato faltante. Además, adecua la actividad considerando las características cognitivas y socioculturales de los niños; por ello en este ejercicio permite que lean la información investigada, como parte del proceso que implica mejorar la expresión oral frente a un público determinado.

Ahora bien, con respecto al disfraz de los niños para exponer al personaje que habían investigado, es necesario comentar que disfrazarse ha formado parte de la historia, por lo menos en nuestro país, desde hace mucho tiempo, por lo que considero puede ser una práctica de larga duración. Sin embargo, el disfraz para caracterizar a personajes históricos dentro de la escuela considero tiene menos tiempo.

A partir de la revisión de fuentes que he realizado (libros de texto, libros para el maestro, programas, fotografías, cuadernos cívicos) considero que las ceremonias cívicas fueron la puerta por donde llegaron los disfraces a la práctica de enseñar historia. Quezada (2009) ubica el origen de la celebración de ceremonia cívicas en México:

Quando los insurgentes José María Morelos e Ignacio López Rayón, hacia 1812, proclaman el primer calendario cívico nacionalista, que ordena a pueblos y soldados insurgentes conmemorar las festividades que en ese momento consideraron de mayor trascendencia para la creación de una conciencia cívica nacional: el 16 de septiembre, como fecha de inicio del movimiento de independencia, y el 12 de diciembre, consagrado a la virgen de Guadalupe, símbolo de la patria independiente (Torre, 1998; Rozat, 2001; Connaughton, 2001; Vázquez, 1972 citado en Quezada, 2009, p. 196-197)

El devenir de estas ceremonias las llevó a adquirir un carácter completamente laico y además a integrar tiempo después a los denominados festivales escolares. Con respecto a la enseñanza de la historia pude localizar que en el texto de Monroy (1953) se incluyen como actividades a las “ceremonias del mes” y a esta época también pertenece el texto de “Asambleas Escolares” de Carmen G. Basurto. La primera edición de este texto fue en 1952 y se fue modernizando adoptando el enfoque didáctico de las diferentes reformas curriculares.

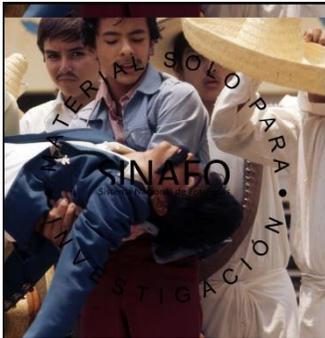


Figura 49. Foto "Niño disfrazado de revolucionario. Autora: Carmen Cook de Leonard, 1970.

Así considero que el disfraz se introdujo lentamente en estas prácticas culturales, para después ingresar a las prácticas de enseñanza. La *Figura 49* recibe el nombre de “Niño disfrazado de revolucionario” y es de 1970. Se puede observar en la foto que están en el patio. En el devenir de los enfoques metodológicos que servían de marco regulatorio de la enseñanza de la historia se considera a la escenificación como una sugerencia para la enseñanza hasta la reforma curricular de 1993 y por lo menos de los 50 hasta la actualidad es en la única reforma que he identificado esta

sugerencia para la enseñanza de la historia.

Otra situación que quiero rescatar del Fragmento 7 de clase de la profesora Martha se refiere a los contenidos que los niños leyeron al grupo. Es claro que la profesora promueve que los niños lleven al salón la información de otras fuentes esto también permite ver la dificultad de tienen los niños para la selección de información. Como fueron ocho exposiciones retomaré lo que leyó Bárbara sobre Francisco Villa:

Francisco Aragón, después Pancho Villa. Francisco Villa nació el 5 de junio de 1878. Doroteo Aragón, Arango después Pancho Villa, nació el 5 de junio de 1878 en el rancho Río Grande Pacho Villa se proclamó presidente de México este José Doroteo Aragón Arambura fue uno de

los jefes de la Revolución Mexicana cuya actuación militar fue decisiva para la derrota del presidente del entonces presidente Victoriano Huerta, comandante de la división del norte, fue caudillo del estado nortero de Chihuahua el cual dado su tamaño riqueza y mineral y también aproximadamente en los Estados Unidos Americanos le proporcionó cuantiosos recursos, finalmente el 20 de julio de 1923 murió cuando Jesús Barraza le dio una emboscada en los alrededores de la ciudad.<sup>29</sup>

La información que expuso Bárbara no coincide con alguna página electrónica en particular, pero se pueden rastrear ciertos indicios que hablan de cómo integró información por lo menos de tres páginas electrónicas. En la información que leyó se puede ver que decía “Aragón”, esto es un detalle interesante porque en el texto que ella leyó seguramente decía “Arango”, pero ella, lo leyó y escribió como “Aragón”; esto puede ser que sea porque su marco referencial le hizo relacionar una palabra desconocida con una conocida. La escuela está en la colonia San Juan de Aragón. Entonces leer otra fuente implica enfrentarse a palabras nuevas que los niños relacionan con el marco referencial con el que cuentan. En un texto histórico generalmente están estas palabras.

Otro detalle que destaca y que ilustra esta dificultad es que dijo: “Pancho Villa se proclamó presidente de México”, esta idea es particular porque puede ser que la haya obtenido de una página en la que en el encabezado se puede leer “Pancho Villa se proclama presidente de México el 18 de enero” de la dirección electrónica<sup>30</sup>.

Además, comentó que “también aproximadamente en los Estados Unidos Americanos le proporcionó cuantiosos recursos”, esta idea está modificada porque en las páginas en las que se repite dice lo siguiente: “y también la proximidad a los Estados Unidos de América”, el cambio de palabras en este caso Bárbara cambió “la proximidad” por “aproximadamente” y “América” por “americanos”. Esta situación ejemplifica cómo la lectura de comprensión de los textos históricos es difícil para los niños, así como también la selección de ideas principales, situación que se refleja en la elaboración de párrafos que pierden sentido.

Esta situación ilustra que cuando no han consolidado los aprendizajes necesarios para la comprensión lectora, los textos históricos son complicados para los niños y que

---

<sup>29</sup> Exposición en clase de Bárbara, Ciudad de México, 27 de febrero, 2019.

<sup>30</sup> Tomado de: <https://noticias.universia.net.mx/en-portada/noticia/2012/01/18/905825/pancho-villa-proclama-presidente-mexico.html>  
<https://www.poblanerias.com/2011/01/pancho-villa-o-doroteo-arango-la-leyenda/> (09-03-2020)

finalmente los problemas que enfrentan son muy parecidos cuando se trata de un texto único o con diversas fuentes.

El Fragmento 8 corresponde a la reflexión que se realizó cuando terminaron de exponerse las ocho biografías. Para comprender mejor lo que sucedió es importante recordar que cuando la profesora Martha comentó la exposición de Yolo, dijo que Madero había convocado a un Congreso para elaborar la constitución. Cuando expuso Diego dijo que “Carranza convocó en 1916 a un Congreso en Querétaro con el propósito de reformar la constitución”. La siguiente exposición fue la de Eva, quien habló de José María Pino Suárez, ella dijo que su personaje “murió en mil novecientos trece cuando lo mataron junto con Francisco I Madero el presidente por orden de un señor Victoriano Huerta”, después de que Eva dijo esto Yolo que había expuesto a Madero dijo: “O sea que murió el mismo día”, Eva le respondió que sí y la profesora comentó: “Los mataron juntos, miren sí se dieron cuenta, pero no se dieron cuenta de otra cosa que les dije, bueno ahorita”.

El Fragmento 8 de la clase ilustra cómo la profesora Martha coordinó la reflexión sobre lo que había dicho de Madero este fragmento se analizará desde el plano de la co-construcción.

### **Fragmento 8. Yo les dije una mentira al principio y nadie me ha dicho que no**

1. **Mtra:** ok... muy bien chicos!... ok... yo veo que escriben... que ponen atención... que hacen sus notas...
2. **Ao1:** pero...
3. **Mtra:** yo les dije una mentira al principio y nadie me ha dicho que... no!... (observa al grupo como preguntándoles cuál fue)
4. **Ao1:** qué?
5. **Ao2:** hace ratito
6. **Mtra:** empezando!... y nadie me ha desmentido... sobre quién... les mentí?... (camina de un extremo al otro del salón y mirando al grupo)
7. **Yolo:** Madero?
8. **Mtra:** sobre Madero... qué les dije?
9. **Yolo:** que no estaba comprobado que se llamara Indalecio
10. **Mtra:** bueno... qué otra cosa?
11. **Ao3:** que tenía más...
12. **Mtra:** y hasta Diego me apoyó y me extraña que Diego me haya apoyado... sobre qué les mentí...
13. **Ao4:** no sé
14. **Mtra:** de Madero... chequen sus apuntes de Madero... (los niños dan vuelta a las hojas de sus cuadernos, buscando el apunte de Madero, algunos responden lo siguiente) qué anotaron de Madero?... eh...
15. **Ao1:** que era un presidente...

16. **Mtra:** fue...
17. **Aa1:** que era espiritista
18. **Mtra:** no... eso también es real
19. **Aa2:** (no se entiende) para tomar decisiones
20. **Mtra:** no eso también era real
21. **Ao2:** el libro
22. **Mtra:** el libro... cómo se llama ese libro?...
23. **Ao3:** Sucesión presidencial....
24. **Mtra:** también lo escribió...
25. **Aa3:** que fue revolucionario...
26. **Aa4:** sí fue revolucionario?
27. **Mtra:** sí fue revolucionario!... yo... les dije... que Madero... en 1917 había juntado un Congreso Constituyente... me puede decir la fecha de muerte de Madero y Pino Suárez
28. **Eva:** mil novecientos trece
29. **Yolo:** ah!... usted dijo 1917
30. **Ao1:** ah!... entonces no puede ser porque la fecha no coincide
31. **Aos:** porque ya se había muerto
32. **Ao1:** la fecha no coincidía
33. **Diego:** era Carranza... maestra
34. **Mtra:** y por qué usted me dice... (mirando a Diego Uriel, quien fue quien dijo que era Carranza) y... sí... hicimos la constitución... el 5 de febrero de 1917!... por eso me extrañó... que Uriel me apoyara... porque Uriel fue... quien nos habló sobre Carranza... entonces chicos... aguas con las fechas! con los acontecimientos... eso es algo que se nos da mucho... obviamente como dicen no podía haber juntado un Congreso Constituyente
35. **Ao3:** cuando ya estaba muerto
36. **Mtra:** cuando ya estaba muerto... todo lo de los espiritistas... todo lo demás... sí... fue cierto pero realmente quien juntó el Congreso Constituyente en 1916 y se dio hasta 1917... fue... Ca-rran-za!... siempre todo lo que yo les digo chicos... no me crean!... una de dos soy ser humano y me puedo equivocar... y acuérdense que no todos tenemos la verdad absoluta... cada quien se forma su propia historia (los niños están atentos a las palabras)
37. **Ao1:** entonces no es cierto que las matemáticas nos van a servir en la vida
38. **Mtra:** (voltea a ver al niño y caminando sin dejar de mirarlo le dice) usted dirá si le sirven o no les sirven!... (los sigue observando y deja un espacio de tiempo observándolo y sin decir nada para ver la expresión del niño) ok... entonces con esto uyyuyuy!... son dos diez... terminamos los últimos diez minutos para que... terminen... obviamente tarea para dentro de ocho días es que me entreguen completas ya sus biografías... que pongan obviamente los datos que les faltan...

El Fragmento 8 es interesante porque ilustra cómo les pidió la profesora que identificaran el dato equivocado que había mencionado en la primera clase, de alguna manera les dijo que ponían atención y hacían sus notas, pero que en realidad no estaban poniendo la suficiente atención. En ese momento la profesora les envió el mensaje de que poner atención en lo que se dice en la clase es importante porque ella había dicho

una “mentira” y nadie dijo que no. El dato erróneo lo tradujo como una mentira, con esto convirtió la situación en un reto para los niños.

La profesora Martha acompañó a los niños para que identificaran el error y que realizaran la reflexión para corregirlo, además dijo una frase que es muy importante porque es una práctica de enseñar que representa la fractura entre el profesor enciclopedista y el profesor mediador o guía: “Siempre todo lo que yo les digo chicos, ¡no me crean!, una de dos soy ser humano y me puedo equivocar y acuérdense que no todos tenemos la verdad absoluta, cada quien se forma su propia historia”.

Con esta frase asume su posición de ser humano que no posee un conocimiento enciclopédico por lo que puede equivocarse, también pone en duda las verdades absolutas y finalmente lo vincula con la historia al decir que “cada quien se forma su propia historia”. Situación en la que plantea de alguna manera el carácter epistémico de la historia, pero que también es un claro ejemplo de cómo se articula la historia escolar cotidiana en el aula. Los profesores no son repetidores de información o de acciones determinadas con anticipación, son seres humanos.

Ante esta situación Aarón comentó en el turno 37: “Entonces no es cierto que las matemáticas nos van a servir en la vida”. La profesora volteó a ver a Aaron y caminando sin dejar de mirarlo le dijo en el turno 38: “¡Usted dirá si le sirven o no les sirven!, ok”.

Esta situación además se prestó para que Aarón cuestionara una frase que parece ser la profesora les comentó en otro momento y la respuesta que dio la profesora Martha trató de ubicar nuevamente a los niños en la reflexión de que son ellos los responsables de identificar los conocimientos que les son útiles ya que los conocimientos no son porque ella los diga. Después de esto la profesora dijo: “Entonces con esto, ¡yuyuy! son dos diez terminamos los últimos diez minutos para que terminen obviamente tarea para dentro de ocho días es que me entreguen completas ya sus biografías, que pongan obviamente los datos que les faltan”.

Esta interacción es importante porque reflejó la honestidad académica de la profesora Martha. Todos los maestros hemos estado expuestos a confundir un tema o a olvidar un dato y en otros tiempos estas situaciones eran penosísimas porque el profesor tenía que saber de memoria “toda” su materia de enseñanza. Cuando se introducen los discursos de la sociedad del conocimiento se dijo que ya no era necesario memorizar datos porque la información cambia día con día. Ahora lo importante era saber buscar y acceder a esa información. Como ejemplo está el plan 2011 en el que la historia ya no es una verdad absoluta y hay varias fuentes que podemos investigar, por ello para qué

aprendemos la versión de una fuente, mejor comparemos varias y construyamos nuestra versión.

Creo que este fragmento de clase muestra otro cambio que se vive en la enseñanza de la historia, del relato histórico único aprendido y explicado por el profesor se transita a la búsqueda de información en otras fuentes y la socialización horizontal entre profesor y alumnos de los conocimientos que pueden ser rescatados por los participantes en clase, tanto profesora como alumnos. Por esta razón me parece que este es el mejor ejemplo para ilustrar la co-construcción.

### **3.2 ¿Saben por qué se escribió este corrido?**

En la clase del 26 de febrero de 2019, el Profesor Pedro leyó el recuadro de “Un dato interesante” de la página 97 del libro de texto gratuito de historia. La actividad llamada “Un dato interesante” ofrece al profesor y al niño “información curiosa acerca de algunos personajes, sucesos y hechos históricos” (SEP, 2014, p. 9). En este recuadro se habla de la importancia del ferrocarril para la Revolución, e indica que ésta se puede observar en fotos, películas y corridos de la época.

A partir de esta lectura el profesor Pedro incluyó en la clase una actividad que consistió en cantarles dos corridos a los niños, acompañándose por su guitarra. Cuando platiqué con él me dijo que le gustaba mucho la música, que ya tenía tiempo que tocaba la guitarra y cantaba, inclusive me comentó que había propuesto para los niños el “club de voces” para autonomía curricular.

A continuación, se presenta el Fragmento 9 de la clase que permite ilustrar lo que sucedió en la clase.

#### ***Fragmento 9. Saben por qué se escribió ese corrido***

1. **Mtro:** (lectura del libro página 97 recuadro morado titulado Un dato interesante) un dato interesante... el ferrocarril fue un medio de transporte muy utilizado... durante la Revolución... facilitó el traslado de grandes ejércitos... a lugares distantes... esto le dio al movimiento armado...sí?... un ca-rác-ter dinámico!... por eso en los testimonios de la época... fotografías... películas y corridos... muchas veces los tienen... eh... muchas veces los trenes figuran como protagonistas... sí?... durante ese tiempo se escribieron muchos corridos... sí?... uno de ellos es la cucaracha... quién ha escuchado ese? (en coro algunos alumnos cantan) la cucaracha la cucaracha ya no podía caminar, mientras el maestro deja el libro en la mesa y toma la guitarra que estaba en la silla del escritorio) saben saben... saben... por qué se escribió ese

- corrido?... (algunos niños empiezan a comentar entre sí) porque la cucaracha era un tren... sí?... que transportaba... a muchos revolucionarios... sí?... (algunos niños siguen comentando y dicen: ¡ay, cucaracha!) así le le pusieron... sí?... (el maestro empieza a tocar la guitarra y se detiene para preguntar) quién se la sabe?... quién se sabe ese corrido?... (algunos niños empiezan a cantar y el maestro intenta seguirlos tocando la guitarra)
2. **Aos:** la cucaracha la cucaracha... ya no puede caminar... porque le falta... porque le falta... porque no tiene... porque le falta...
  3. **Mtro:** (el maestro deja de tocar la guitarra y les pregunta) la han oído?...
  4. **Aos:** (cantan) porque no tiene... porque le falta... (bajan la voz y cantan menos porque se escucha que no saben lo que sigue)
  5. **Mtro:** ok ... (los niños se ríen) ese... ese corrido lo escribieron en tiempos de la Revolución Mexicana...
  9. **Ricardo:** maestro... por qué le decían cucaracha al tren?...
  10. **José:** porque le falta... porque le falta... (cantando)
  11. **Mtro:** así le lo llamaron... (toca la guitarra y se detiene) también estaba otro corrido que a la mejor ustedes lo han bailado...
  13. **José:** witsi witsi araña
  14. **Mtro:** que fue...
  15. **Miguel:** ¡el caballo loco!
  16. **Mtro:** que fue... La Adelita
  17. **Carlos:** la qué?...
  18. **Mtro:** alguien ha escuchado La Adelita?...
  19. **Juan:** cuál es esa?...
  20. **Mtro:** toca la guitarra
  21. **Ana Camila:** maestro una vez con una maestra la cantó
  22. **Miguel:** la de la abuelita
  23. **Mtro:** (sigue tocando la guitarra y empieza a cantar) popular entre la tropa era Adelita... la mujer que el sargento idolatraba... (deja de tocar), sí?... quién ha oído eso?... sí?...
  24. **Miguel:** safo
  25. **Carlos:** safo
  26. **Mtro:** (sigue tocando y cantando) si Adelita se fuera con otro... la seguiría por tierra y por mar... si por mar en un buque de guerra... si por tierra en un tren militar... si Adelita quisiera ser mi novia... si Adelita fuera mi mujer... le compraría un vestido de seda... para llevarla a bailar al cuartel... (deja de tocar la guitarra y canta y pregunta) sí?... ese corrido también... (se escucha que alguien dice: oye oye ¡Ricardo!) se escribió en tiempos de la revolución... (algunos niños siguen comentando entre ellos mientras el maestro explica, uno de ellos pide pluma roja, otros siguen hablando, el maestro continua con la explicación) sí?... que hablan... de nuestra historia!... sí?... entonces por eso dice... (empezó a recitar los siguientes versos) popular entre la tropa era Adelita... la mujer que el sargento idolatraba... además de ser valiente era bonita... sí?... (algunos niños siguen comentando) ok... entonces son corridos que se escribieron en esa época...
  27. **Miguel:** y la de la cucaracha
  28. **Marco:** maestro cante la de la cucaracha!... (algunos niños empieza a cantar) la cucaracha... la cucaracha...
  29. **Mtro:** a ver si me acuerdo... (empieza a tocar la guitarra y a cantar la cucaracha y algunos niños cantan con él) la cucaracha... la cucaracha... ya no puede caminar... (los versos que siguen no cantan) porque le falta porque no tiene... las dos patitas de atrás... (cantan los niños) la cucaracha la cucaracha... ya no puede caminar... porque

le falta porque no tiene... las dos patitas de atrás... (sólo canta el maestro) una cucaracha pinta... le dijo a una colorada... el que juega con la escuela... en la vida no hace nada (los niños, ríen y no cantan) la cucaracha la cucaracha... ya no puede caminar... porque no tiene porque le falta... las dos patitas de atrás... una cucaracha pinta... le dijo a una colorada... el que juega con la escuela... en la vida no hace nada... la cucaracha la (el maestro deja de cantar, pero sigue tocando la guitarra, esperando que se integren los niños al canto los niños cantan) ya no puede caminar... porque no tiene porque le falta... las dos patitas de atrás... las dos patitas de atrás

**30. José:** uh!

**31. Mtro:** las dos patitas de atrás...

**32. José:** aplaude no lo siguen.. bravo!... chifla

**33. Mtro:** entonces esos corridos se escribieron en tiempos de la Revolución... Mexicana sí?...

**34. Natalia:** sí

**35. Mtro:** la música siempre ha existido... la música... acompañó a los revolucionarios en aquel tiempo... no sé si han visto películas que salían con sus guitarras.

En este fragmento 9 de clase se observa cómo el profesor Pedro realizó una actividad a partir de la lectura del “Un dato interesante” del LTGH5° que menciona la importancia del ferrocarril para el movimiento revolucionario, por ello se puede encontrar en testimonios de la época como son: fotografías, películas y corridos. En esta explicación el profesor Pedro vinculó a “la cucaracha” con “el ferrocarril”, situación que ilustra el plano de la co-construcción porque en el dato interesante no dice qué corridos tenían como tema el ferrocarril. Particularmente me di a la tarea de buscar una referencia que confirmara este dato, pero no la encontré. Esta situación se debe a que:

El corrido, al ser un medio de expresión de la tradición oral, se concibe como algo complejo y multiforme. “Complejo” por su dinámica y volatilidad, al transmitirse de memoria y de forma cantada, aspectos que lo convierten en algo cambiante y adaptable a diferentes contextos y circunstancias. “Multiforme” en la medida en la que alrededor de él se aglutina una serie de elementos que responden a diferentes mensajes, posturas, modos musicales y regionales específicos, los cuales van particularizando al fenómeno en cada región de análisis. (Lira-Hernández, 2013, p. 30)

Por lo tanto, al formar parte de la tradición oral y ser complejo y multiforme existen varias versiones de un mismo corrido. De “La Cucaracha” encontré ocho versiones diferentes, algunas con temas revolucionarios y otras dirigidas para niños, esto se debe a que “las categorías de espacio y tiempo son cualidades determinantes de la estructura musical, literaria y temática del corrido. (Trigos, 1989, p. 15 citada en Lira-Hernández,

2013, p. 31). Así el profesor cantó una versión dirigida para los niños vinculándola con el ferrocarril.

En este fragmento de clase también se muestra que el profesor apeló a la existencia de una memoria compartida, es decir, cuando (turno 11) les dijo: “A la mejor ustedes lo han bailado”, partió de las experiencias vividas por los niños con aquellas prácticas culturales que forman parte de la vida cotidiana. José y Miguel precisamente responden a partir de esas prácticas, porque quién no aprendió en preescolar la canción infantil de “witsi witsi” araña o quien no ha bailado actualmente en una fiesta “el caballo loco”.

Después el profesor (turno 16) les dijo: “Que fue La Adelita”, a pesar de que Carlos, Juan y Miguel manifiestan que no la conocen, Ana Camila (turno 21) comentó: “Maestro una vez con una maestra la cantó”, entonces el profesor Pedro tocó la guitarra y cantó dos estrofas del corrido de “La Adelita”, las que dicen:

Si Adelita se fuera con otro.  
La seguiría por tierra y por mar  
Si por mar en un buque de guerra  
Si por tierra en un tren militar

Si Adelita quisiera ser mi novia  
Si Adelita fuera mi mujer  
Le compraría un vestido de seda  
Para llevarla a bailar al cuartel

Cuando el profesor Pedro tocó y cantó acercó a los niños a una tradición oral que forma parte del devenir histórico de nuestro país, en este caso la empleó para su clase. Después de cantar esas dos estrofas (turno 26) el profesor comentó: “Se escribió en tiempos de la revolución, ¿sí? que hablan de nuestra historia, ¿sí?, entonces por eso dice popular entre la tropa era Adelita, la mujer que el sargento idolatraba, además de ser valiente era bonita, ¿sí?, entonces son corridos que se escribieron en esa época”.

Al respecto es necesario comentar que se introdujo el tema del corrido en el libro de texto gratuito hasta los años 90, porque en las generaciones anteriores, predominaba una visión política y económica de la revolución. Es a partir de esta época en que la historia cultural empezó a figurar tanto en programas como en el libro. En el programa de cuarto grado de Historia del Plan y programas de estudios 1993 se incluye dentro del tema de “La Revolución Mexicana”, el subtema “La cultura de la Revolución: La pintura, la novela, y otras expresiones culturales”, sin embargo, éste se aborda en el libro de

texto gratuito de historia de la siguiente manera: en la página 156 y 157 con el título de “La toma de Zacatecas” se puede leer un párrafo que explica que “durante la Revolución se compusieron numerosos corridos, muchos de los cuales todavía se cantan. Estas poesías, casi siempre de autor desconocido, narran hechos importantes” (SEP, 1993, p. 156). Este párrafo acompaña a 22 estrofas del “Corrido de la toma de Zacatecas” que se puede leer en ambas páginas. En un recuadro azul ubicado en la esquina inferior derecha de la página 157 se puede leer lo siguiente: “COMO ÉSTE, EXISTEN otros corridos que recuerdan la Revolución Mexicana. Pregunta a tus abuelos o a otros familiares qué corridos recuerdan y, si saben la tonada, invita a tus compañeros a cantarlos” (SEP, 1993, 157). La presentación de este corrido es lo único que se consideró para este tema, pero al ser tan largo y sin conocer la tonada, considero que era difícil cantarlo en el aula.

En el programa de estudios 2011 el tema de “La cultura revolucionaria” también se consideró y fue hasta la generación 2014 de libros de texto gratuito que se incluyó dentro de este tema el corrido de “La Adelita” para ser analizado como fuente histórica ya que forma parte de la actividad “Comprendo y Aplico”. Según el libro de texto estas actividades tienen la finalidad de poner en práctica los conocimientos y habilidades que el niño desarrolla a lo largo de los temas estudiados. Sin embargo, al revisar estos ejercicios, por lo menos en lo que se refiere al tema de La Revolución Mexicana y sus subtemas, existen tres actividades de este tipo y las tres tienen que ver con la lectura de un fragmento de fuente primaria y preguntas sobre lo leído en ella. De hecho, lo que aporta el maestro Pedro, es el hecho de haberlo cantado y de tener el conocimiento de tocar la guitarra y cantar.

Regresando al fragmento de clase, como cantó el corrido de “La Adelita”, Miguel (turno 27) le dijo: “Y el de La Cucaracha” y Marco (turno 28) le pidió: “¡Maestro cante la de la cucaracha!”. El profesor Pedro dijo: “A ver si me acuerdo” y luego empezó a tocar la guitarra y a cantar lo siguiente:

La cucaracha, la cucaracha  
Ya no puede caminar  
Porque le falta porque no tiene  
Las dos patitas de atrás

La cucaracha, la cucaracha  
Ya no puede caminar  
Porque le falta, porque no tiene  
Las dos patitas de atrás

Una cucaracha pinta  
Le dijo a una colorada  
El que juega con la escuela  
En la vida no hace nada

Después repitió las dos primeras estrofas. Esta versión que cantó el profesor Pedro es interesante porque las dos primeras estrofas son aquellas que están presentes en la memoria compartida, sin embargo, existen muchas versiones sobre esta canción, una de ellas habla de que la cucaracha no puede caminar porque le falta o no tiene marihuana que fumar. La versión que cantó el profesor Pedro sustituye la frase “no tiene marihuana que fumar” y por “las dos patitas de atrás”, ya que es una versión para niños. Después cantó otra estrofa y utilizó los dos primeros versos “una cucaracha pinta, le dijo a una colorada” y sustituye “quien se meta con mi patria, se lo lleva la chingada”, por el que juega con la escuela, en la vida no hace nada”.

Con este canto el profesor Pedro acerca a los niños a la memoria compartida de la mexicanidad, sino que además da una formación cívica y ética a los niños porque seleccionó una versión formativa para cantarla a los niños, la cual elimina lo que se considera nocivo para la salud, en el caso de la marihuana y además envía el mensaje a los niños de que no es bueno jugar con la escuela, porque si lo hacen no harán nada bueno en su vida. Es decir, tomar en serio la escuela permite lograr metas positivas en la vida. Existe una valoración de la escuela. Los niños no sólo están aprendiendo cierta memoria compartida, también están aprendiendo valores; además de “un dato interesante” de la Revolución Mexicana. Por ello, el profesor (turno 33) comentó: “entonces esos corridos se escribieron en tiempos de la Revolución Mexicana, ¿sí?”, (turno 35) y luego explicó que “la música siempre ha existido, la música acompañó a los revolucionarios en aquel tiempo”.

Considero que el profesor Pedro incluyó esta actividad para los niños porque el grupo es muy inquieto y él considera que la asignatura de historia es difícil para los niños y que suele ser aburrida. Este fragmento de clase también es un ejemplo de con qué saberes y actividades se va conformando la historia escolar cotidiana.

Para cerrar este capítulo comentaré que los fragmentos de clase analizados permiten identificar “las prácticas construidas entorno al texto en la vida escolar” (Rockwell, 2001, p. 13). Porque como mostraron las prácticas analizadas una semejanza que existe en ellas es la presencia de textos históricos en las clases, ya sea en el LTGH5° o investigación en texto digital, pero que las prácticas que los rodean dan forma a esa

historia escolar cotidiana que no implica que se limiten a memorizar, copiar o repetir dichos textos. Estos son apropiados de diferente forma por cada uno de los profesores.

La lectura en voz alta, los cuadros, organizadores gráficos, exposición con disfraz, el canto con guitarra son prácticas que hablan de las formas de apropiación del texto y del carácter heterogéneo de cada una de las prácticas de los profesores que remiten a diferentes tiempos históricos. Es en este tejido complejo que integra las prácticas de enseñar de cada uno de ellos, en donde también se encuentran los cambios y permanencias. Así, este comentario representa el corolario del siguiente apartado.

#### **4. Un programa de estudios y tres maneras diferentes de enseñar. Síntesis comparativa.**

El análisis de las formas que adoptan las prácticas de enseñar historia de los profesores de primaria observados utilizando los aportes sobre la historia de la lectura de Chartier (2005); la metáfora de los tres planos de Rockwell (2000); y la noción de saber docente de Mercado (2002), permiten profundizar en los haceres que se imbrican para crear una configuración de prácticas de enseñar historia escolar cotidiana.

Las “maneras de hacer” (Certeau, 2010, p. XLIV) son las acciones que realizaron los docentes para enseñar historia. Esos haceres fueron condicionados por los siguientes elementos: a) el tiempo con el que cuentan; b) los recursos disponibles; c) su saber docente conformado por su conocimiento disciplinar y pedagógico adquirido a partir de su trayectoria de vida; y d) las características socioculturales y cognitivas de los niños con los que trabajan.

El tiempo real con el que contaron en la primaria para la enseñanza de la historia influyó en los haceres de los profesores observados, si bien ninguno trabajó un periodo lectivo como tal (50 o 60 minutos); para los tres resultó insuficiente para enseñar los contenidos propuestos por el Programa de Historia quinto grado 2011.

De hecho, considero que la falta de tiempo es uno de los factores que determinó la posibilidad de hacer para enseñar historia. La profesora Martha contó con más tiempo porque su escuela es de tiempo completo, utilizó la oportunidad para ocupar más clases para el tema de “La Revolución Mexicana”. Mientras que la profesora Olga y el Profesor Pedro dosificaron los contenidos para optimizar el tiempo y utilizar de dos a tres clases para el tema.

Esta condición que se vive en la “realidad cotidiana” como la llama Viñao (2002) o en la “enseñanza cotidiana” como la llama Mercado (2002), hace comprensible que el tiempo dedicado para hablar del proceso histórico de la Revolución Mexicana resultara muy limitado; ya que fue de dos clases en el caso del profesor Pedro y la profesora Olga y de seis clases en el caso de la profesora Martha.

Ahora bien, los profesores contaron con un tiempo real y en él decidieron que la lectura era una actividad con la que podían enseñar historia. Los tres profesores utilizaron el LTGH5°, pero de diferente forma como ya se ha podido constatar en el análisis. Las formas en las que utilizaron el texto comprueban lo que acertadamente asevera Chartier (2005b):

Todos aquellos que pueden leer los textos no los leen de igual modo, y es apreciable la distancia entre los virtuosos y los menos hábiles, obligados a pronunciar aquello que leen para poder comprenderlo, a gusto solamente con algunas formas textuales o tipográficas. (p.25)

El profesor Pedro empleó el texto del libro como insumo para integrar un discurso explicativo del tema agregando los conocimientos que él posee del mismo, también promovió que los niños leyeran en voz alta el texto y él intervino para explicar con el fin de que los niños comprendieran lo que se leía. En otras palabras elabora un género discursivo que se aleja de aquella explicación que pudiera dar un experto en el tema y tampoco es una lectura textual del libro.

La profesora Olga empleó el texto del libro para fortalecer en los niños; por un lado, la “buena lectura”; y por el otro, la comprensión lectora. En todo momento los niños leyeron en voz alta y por turnos el texto y la profesora los acompañó indicando errores y acentuación para fortalecer la buena lectura y también los ayudó a identificar las ideas principales del texto, para poderlas plasmar en ejercicios como el de “Comprendo y aplico” y “el organizador gráfico”.

En el caso de la profesora Martha, los niños tenían su libro de texto gratuito de historia sobre la mesa y lo leían individualmente y en silencio para buscar la información que requerían durante las exposiciones o para participar.

Los diferentes modos de leer el LTGH5° permiten identificar “contrastes, igualmente, entre normas y convenciones de lectura que definen, para cada comunidad de lectores, usos legítimos del libro, modos de leer, instrumentos y procedimientos de interpretación” (Chartier, 2005b). En este sentido los fragmentos de clase analizados dan cuenta de cómo la profesora Olga, la profesora Martha y el profesor Pedro utilizaron de

diferente manera el texto del LTHG5° generando normas y convenciones de lectura al interior de sus grupos.

El profesor Pedro les leyó y explicó el texto y los niños sabían que tenían que escuchar y cuando les dijo que siguieran la lectura textual ellos sabían que debían leer en silencio e individualmente siguiendo la lectura que él realizaba en voz alta, así también durante la clase existieron momentos en que los niños participan leyendo el texto en voz alta y el profesor intervino agregando explicaciones sobre lo leído.

En el caso de la profesora Olga los niños sabían que para iniciar la jornada escolar se leía un texto, incluso ellos sabían que texto tocaba leer cada día. El texto de historia se leyó para fortalecer la habilidad de leer en voz alta con buena dicción y respetando la puntuación. La atención era importante porque todos leían y la profesora elegía al lector, lo que se traducía en una situación penosa cuando le indicaba a algún niño que siguiera leyendo y él no sabía en dónde iban. A partir de este procedimiento fortalecía la atención de los niños sobre el texto leído lo que ayudaba también a ir identificando las ideas principales para fortalecer la comprensión lectora.

Con respecto a la profesora Martha los niños leían el libro en silencio e individualmente para buscar respuesta a las preguntas que la profesora les planteó esto indicó que ellos sabían que algunas preguntas que ella planteaba se respondían con el texto del libro. Los niños sabían que podían participar acertadamente si lograban encontrar las respuestas en el texto del LTGH5°.

Las formas de leer el LTGH5° ilustran los contrastes entre los profesores, las normas que establecen y los procedimientos que realizaron para leerlo. Ahora bien, para complementar el análisis se miraron estas formas a través de los planos de larga duración, continuidad relativa y co-construcción. Este ejercicio académico permitió identificar que las formas de leer que los profesores utilizaron poseen la influencia de prácticas de otros tiempos históricos.

Chartier (2005) ubica la lectura en voz alta en la Europa occidental de los siglos XVI y XVII, Cova (2004) comenta que:

La lectura en voz alta se estila desde hace mucho tiempo hasta nuestros días con diversos propósitos (Chambers, 1996; Frenk, 1996); por ejemplo, en la España de los siglos XVI y XVII era usada en la vida cortesana o aristocrática para leerle al príncipe cuando comía o después de la cena; para transmitir los textos a los analfabetas o simplemente para pasar el tiempo. (p. 56)

Así leer en voz alta transitó de ser una práctica letrada de las élites a formar parte de la vida cotidiana de las aulas. Lo interesante es mirar cómo existen expectativas e intereses particulares que cada uno de los profesores observados le depositó a la lectura en voz alta. Estas expectativas e intereses dependieron de su trayectoria de vida, de sus conocimientos disciplinares y pedagógicos.

La mamá de la profesora Olga fue profesora de primaria y es muy probable que haya trabajado bajo las orientaciones pedagógicas de los años 60. En la práctica de enseñar de la profesora Olga se observaron preocupaciones que tienen que ver con las orientaciones de aquella época. Por ello, se preocupa de la “buena lectura” y la comprensión lectora. Es importante mencionar que en las últimas dos décadas en nuestro país se ha dado mucho énfasis a la necesidad de fortalecer la comprensión lectora. Sin embargo, resulta interesante que la profesora Olga comentará que:

Fue hace como cinco años en donde se le dio mucho énfasis a la comprensión lectora - no se si recuerde- de hecho, yo todavía estaba en la Coronel y la directora dijo que: ‘tenemos que promover, a como dé lugar la comprensión lectora, porque los chicos no saben, bueno leen pero no comprenden’; y fue cuando se le dio mucha importancia a la comprensión, y entonces en cada Junta de Consejo, [la directora decía que] ‘me den la estrategia para mejorar la comprensión lectora en su grupo, porque voy a pasar y voy a checar esa estrategia’. Entonces yo dije ‘todos los días voy a abrir con lectura la actividad para empezar el día, la actividad del libro de lecturas’. Entonces yo le comenté eso a la directora, ‘todos los días hago una lectura y en cada párrafo van leyendo en conjunto y yo les indico un párrafo de cinco reglones’.<sup>31</sup>

Este comentario permite identificar la importancia que se le ha dado dentro del sistema escolarizado a la comprensión lectora ya que hubo la solicitud por parte de la autoridad inmediata para generar una estrategia para mejorarla. Barrera (2016) considera que:

Es un saber que se mira con gran insistencia en la escuela desde hace más de una década, después de que se dieron a conocer los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), aplicado en nuestro país desde 2000, fecha a partir de la que los resultados reportan a México en los últimos lugares en comprensión lectora. Como consecuencia [...] se pone de

---

<sup>31</sup> Comunicación personal con la profesora Olga, Ciudad de México, 7 de agosto, 2019.

manifiesto una preocupación constante por incrementar la lectura, no sólo en las escuelas, sino también en la sociedad. (p. 120)

Así con la insistencia de la autoridad como consecuencia de estos resultados, ella consideró que podría lograrlo con la actividad que realizaba tiempo atrás ya que comentó:

Fue una estrategia que yo implementé como hace ocho años, todavía estuve ahí en la Coronel, después, por ese tiempo la SEP mando unas antologías de lectura, no sé si las conoció, mandó unas antologías de lectura muy buenas de primero eran hasta por color, libritos chiquitos.<sup>32</sup>

En este sentido la profesora recordó que ella comenzó con esta actividad antes de que la SEP enviara las antologías de lectura. Las antologías llegaron a las escuelas en el 2011 y 2012. Es importante destacar la mirada interdisciplinaria que impregna la profesora Olga en el modo de leer el texto de historia ya que para ella leer bien y comprender son dos procesos que van de la mano y que no son exclusivos de una asignatura. Esta situación permite ver cómo la profesora Olga emplea su saber docente para hacer de la lectura en voz alta un modo distinto de leer con respecto al profesor Pedro.

En este sentido las expectativas e intereses del profesor Pedro estuvieron influidas por las orientaciones pedagógicas de la reforma del 93. Él lee en voz alta para conformar un discurso explicativo para los niños porque sabe que para ellos es difícil la comprensión del texto histórico. De esta manera establece una relación diferente con el texto. Lo mismo sucede con la profesora Martha sus expectativas e intereses están influenciados por las orientaciones pedagógicas de la reforma del 2011 y tienen que ver con que los niños aprendan a seleccionar información por ellos mismos, para ella es importante que lean en la búsqueda de datos específicos, pero no sólo en el LTGH5°.

La profesora Martha decidió optar por la lectura extensiva, incluyendo así fuentes que provinieron de la búsqueda de textos en páginas electrónicas. En su caso hubo lectura en voz alta por parte de los niños, pero de los textos que ellos seleccionaron de las páginas de internet o que redactaron a partir de esas búsquedas. Así, cambió el modo en el que los textos fueron adquiridos y apropiados tanto por los niños como por la profesora. Porque si se considera que “la lectura es siempre una práctica encarnada

---

<sup>32</sup> Comunicación personal con la profesora Olga, Ciudad de México, 7 de agosto, 2019.

de gestos, espacios y hábitos” (Chartier, 2005, p. 25), se puede apreciar que no es lo mismo escuchar la lectura en voz alta que realiza el profesor, sentado en mi silla y siguiendo la lectura del libro de texto que está sobre la mesa, mientras que puedo distraerme en otra cosa. Tampoco es lo mismo escuchar la lectura en voz alta que hace mi compañero desde su lugar sentado en su silla y con su libro sobre su mesa procurando leer lo mejor posible, mientras tengo que seguirlo en silencio por si me toca leer en el siguiente turno. Completamente diferente a tener que buscar lo que voy a leer en voz alta frente al grupo, de pie, con la hoja o el cuaderno sosteniéndolo con mis manos y disfrazado del personaje del que estoy hablando, mientras mis compañeros me escuchan y escriben la información que resolverá un cuadro que están elaborando en su cuaderno. Ahora bien, como ya he comentado estos modos también tienen que ver con los distintos tiempos históricos que reflejan.

Estas formas de leer llevaron a los tres profesores a generar producciones escritas y orales. Con respecto a las producciones escritas se analizaron tres actividades que coordinaron las profesoras Olga y Martha. Estas actividades se resolvían a partir de la lectura intensiva del texto único o la extensiva.

Con respecto al análisis de la actividad de “Comprendo y aplico” realizada por la profesora Olga, ésta es sugerencia del LTGH5°. Por ello, la actividad implica un protocolo de lectura y por lo tanto de escritura propuesto por el autor. Sin embargo, la profesora Olga lo transformó haciendo uso de sus saberes docentes y coordinó una secuencia de actividades que implicaron la lectura en voz alta, la lectura silenciosa visual, la participación oral para la construcción grupal de las respuestas. Precisamente estas observaciones recuerdan la importancia de mirar la práctica de enseñar historia como práctica cultural, porque:

Heredera del concepto de praxis [...] recuerda la actividad productiva del ser humano, en el sentido material y también en la esfera simbólica. El concepto de práctica cultural sirve de puente entre los recursos culturales y la evidencia observable de los actos de leer en cierto contexto. (Rockwell, 2001, p.14)

Así esta situación refleja la distancia que hay entre los protocolos del autor y la forma en que la profesora Olga se apropió del ejercicio, así como la imbricación de prácticas pedagógicas provenientes de otras reformas educativas.

También se analizaron las producciones escritas propuestas por la profesora Olga y Martha para la enseñanza de la historia. Inicié el análisis del “cuadro” de la

profesora Martha porque visto a partir del plano de la continuidad relativa, reflejó los diferentes tiempos históricos que se imbricaron. Situación que me llamó la atención porque consideré que el modo que coordinó la lectura extensiva reflejó una forma de apropiación de la prescripción pedagógica del Programa de Historia quinto grado 2011; el “cuadro” reflejó los indicios de prácticas pedagógicas del pasado.

En el caso del “organizador gráfico” de la profesora Olga la forma en la que lo coordinó y acompañó mostró indicios de prácticas pedagógicas de otros tiempos, pero visto en conjunto es otra forma de apropiación de las prescripciones pedagógicas del Programa de Historia quinto grado 2011.

Ambos casos comprueban la aseveración de Rockwell (2001): “las prácticas no se pueden inferir directamente de las prescripciones del programa establecido o de los manuales escolares. Es necesario estudiar la distancia que existe entre estos materiales, como instrumentos normativos, y lo que sucede en las aulas” (p.14), en este sentido el análisis muestra la complejidad de las formas que adoptan las prácticas de enseñar historia.

Ahora bien, con respecto a las producciones orales se analizó la exposición con disfraz coordinada por la profesora Martha y el corrido cantado en el salón por el profesor Pedro. Con respecto al canto del corrido, la actividad surgió después de la lectura de “Un dato interesante” del LTGH5°, el profesor aprovechó este texto para realizar una actividad en la que los niños participaron cantando. En esta actividad se dio cuenta de cómo el saber docente del profesor Pedro incluye aquellos conocimientos adquiridos en otros contextos de participación social. Haciendo uso de esos conocimientos y de la historia cultural incluida en el libro de texto gratuito realizó una actividad que tiene la finalidad de que el tiempo dedicado al estudio de la historia adquiriera el significado que él denomina “gusto por la historia”.

La exposición con disfraz, que coordinó la profesora Martha, vista desde el plano de la continuidad relativa también mostró los indicios de prácticas pedagógicas provenientes de otras reformas educativas; el fortalecimiento de la expresión oral; la búsqueda y selección de información; el disfraz para hacer atractiva la actividad, tanto para el expositor, como para el grupo. En este caso la lectura extensiva que por sí misma refleja una ruptura con la práctica de leer el texto único, también permitió analizar la apropiación que hizo la profesora Martha del discurso prescriptivo planteado desde la didáctica centrada en la disciplina sobre la “historia” que deben aprender los niños.

Al respecto ella intentó acercar a los niños a otras narrativas históricas, lo cual no resultó sencillo porque al abrir esta posibilidad los niños se enfrentan a otros textos que para ellos son difíciles de comprender. En este sentido si, por un lado, miro la preocupación de los profesores Olga y Pedro por acompañar la lectura del texto para que los niños la comprendan, y por el otro, miro la preocupación de la profesora Martha por acercar a los niños a otras fuentes y fortalecer la búsqueda y selección de la información. Me doy cuenta de que estas prácticas me permiten reflexionar sobre los siguientes contrastes:

En primer lugar, entre capacidades de lectura, la separación, esencial pero borrosa, entre los alfabetos y los analfabetos [que] no agota las diferencias en la relación con lo escrito [...] entre las normas de lectura que definen, para cada comunidad de lectores, los usos del libro, las formas de leer y los procedimientos de interpretación [...] entre las expectativas e intereses contradictorios que proyectan los distintos grupos de lectores en la práctica de la lectura. (Chartier, 2005, p. 108)

Y el papel que juegan los saberes docentes de los profesores observados, porque cada modo de leer influyó en las producciones orales de tal suerte que desvelaron el problema que resulta responder si los niños, ¿pueden leer y comprender por sí solos diferentes fuentes históricas, ya sean primarias o secundarias? o ¿es más importante en la primaria fortalecer el gusto por la historia? Ahora bien, debo aclarar que estas preguntas son mías, porque en la práctica de enseñar historia cada uno de ellos mostró su respuesta a través de los modos de leer y de las producciones orales y escritas que realizaron.

Otro debate que también resulta interesante reflexionar a partir del análisis realizado es el que tiene que ver con la historia que enseñaron los profesores a los niños de su grupo. Antes de elaborar esta investigación para mí era fácil decir que los profesores de primaria veían el texto del libro gratuito de historia como el contenido a memorizar. Esto para mí significaba la “reproducción” de la “historia escolar”. Las prácticas de enseñar historia de los tres profesores observados me hicieron comprender que estas aseveraciones son una falacia porque en ningún momento observé tal situación en alguna de las clases de los profesores.

La “historia escolar” está en el libro de texto gratuito de historia y esa es una situación innegable, pero la “historia” que enseñaron los profesores no fue ésta. Fue una historia que, si bien respetó los temas y subtemas propuestos por el Programa de

Historia quinto grado 2011, implicó saberes diferentes en cada salón, los cuales dependieron de las expectativas e intereses de los profesores y de las expectativas, intereses y necesidades que los profesores identifican a partir del conocimiento que han adquirido de los niños cuando trabajan con ellos. Esta situación dio paso a una historia escolar cotidiana que tiene un carácter performativo que depende tanto de los profesores como de los niños.

El análisis permite ver que la historia escolar cotidiana no se enseña con la exposición del saber por parte de los profesores, los maestros no memorizan el libro para narrar los procesos históricos porque las situaciones han cambiado, ya que “en épocas pasadas, los alumnos de primaria normalmente adquirirían cartillas y libros de lectura elementales, pero pocos poseían textos con amplia información científica o histórica. Por lo mismo, la exposición de un tema por parte del docente resultaba indispensable” (Rockwell, 2001, p. 17). Además, la exposición del profesor hablaba del dominio que tenía sobre el saber escolarizado oficial. Sin embargo, el mensaje que ha llegado a la profesora Martha es que estamos en la sociedad del conocimiento, lo que significa que podemos acercarnos a las fuentes primarias y secundarias para elaborar una interpretación de los procesos históricos. Por ello, considero que su práctica reflejó un cambio significativo en el aspecto de la “historia escolar” que se enseña.

El análisis no es tan sencillo porque implica que los factores que influyeron en la enseñanza cotidiana de los profesores observados están determinando la “historia” que se enseñó en sus clases, es decir, el tiempo con el que cuentan es mínimo, el LTGH5° ofrece un texto de historia escolar que es un resumen del proceso histórico de la Revolución Mexicana desde una posición aséptica, para no caer en debate ideológico. Coincido con la profesora Martha cuando comentó que es más atractivo visualmente, pero incluso las imágenes requieren un conocimiento experto y los profesores de primaria no son historiadores y aunque lo fueran no tendrían el tiempo suficiente para abordarlas con los niños, en este sentido es comprensible que la profesora Martha promoviera la búsqueda de otras fuentes.

Otro factor importantísimo es el peso que se le ha dado a Español y Matemáticas en las evaluaciones estandarizadas<sup>33</sup>, esta situación forma parte de las preocupaciones

---

<sup>33</sup>Al respecto debo mencionar que en el Plan 2011 se establecieron los “estándares curriculares y aprendizajes esperados” cuyo referente fue “el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés)” (SEP, 2011a, p. 85). Dichos estándares son: de Español, habilidad lectora, de Segunda Lengua: Inglés, de

de los profesores por la implicación que tiene como factor de evaluación de su práctica docente. Inclusive la profesora Olga manifiesta su preocupación por los estándares de español y de habilidad lectora, lo que hace que su práctica de enseñar historia tenga rasgos de interdisciplinariedad, situación que también representa un cambio significativo en la forma de enseñar. En el caso del profesor Pedro el cambio también se observó en la forma de enseñar historia por la búsqueda de actividades atractivas para los niños.

Por ello, es comprensible que en este contexto la historia escolar cotidiana que los profesores enseñaron a sus alumnos tuviera como marco de referencia el programa y el LTGH5° y que adquiriera las formas que se han podido apreciar en el análisis.

Otro aspecto que permite abordar el análisis realizado en este capítulo tiene que ver con cómo reflejan la influencia de prácticas pedagógicas sugeridas en reformas educativas de las décadas de los 90 y 60. Esto da cuenta de la transmisión intergeneracional en estas prácticas de enseñar historia y de la importancia del saber empírico-práctico o saber docente que los profesores han adquirido tanto en su trayecto de vida como en la práctica cotidiana con los niños.

Viñao (2002) asevera que:

El relativo fracaso de las reformas educativas, que se suceden una tras otra, arañando sólo superficialmente lo que sucede en los centros docentes y en las aulas, se debe, entre otras causas, a un presentismo ahistórico que ignora la existencia de una culturas escolares formadas por regularidades y tradiciones que gobiernan la práctica y organización de la enseñanza y el aprendizaje, y que constituyen un producto histórico (Viñao, 1996, 1998<sup>a</sup>, 2001<sup>a</sup>, 2002, pág. 73)

Esta aseveración y el análisis de las prácticas presentado en el capítulo me llevaron a recordar un comentario que hizo la profesora Olga cuando le pregunté si utilizaba los programas de estudio, ella me respondió que:

Los uso cuando hay que hacer el avance, no, la planeación, no nos salvamos, porque de ahí vemos el bloque, el contenido, el aprendizaje esperado, pero así que yo lleve las actividades sugeridas, yo la verdad no les pongo mucha atención, no me interesan mucho porque no me son muy útiles, de hecho ya en estos planes no, sabe cuáles eran muy buenos el del 93, se acuerda que salió el libro del maestro de español unos grises.<sup>34</sup>

---

Matemáticas, de Ciencias y de Habilidades Digitales. De estos estándares se ha hecho énfasis en la primaria a los que corresponden a Español, habilidad lectora y Matemáticas.

<sup>34</sup> Comunicación personal con la profesora Olga, Ciudad de México, 7 de agosto, 2019.

Este comentario me hace inferir por qué Viñao (2002) asevera que las reformas arañan superficialmente lo que sucede al interior de las aulas. La profesora Olga comentó algo muy importante cuando dijo que las actividades sugeridas no son muy útiles para ella. Esto significa que a partir de su saber docente valoraba las propuestas curriculares y decidía cuáles puede poner en práctica considerando la enseñanza o la realidad cotidianas de las que ya he hablado. Esto significa que las prácticas pedagógicas sugeridas en las sucesivas reformas que aún permanecen en las aulas siguen ahí porque han funcionado para los profesores, para ellos se han convertido en aprendizajes concretos.

El problema del borrón y cuenta nueva del que hablan Viñao (2002) y Rockwell (2018) es que no se valora el saber docente y se privilegian los saberes pedagógicos emanados de otras formas de construcción epistémica del conocimiento. Por tal razón, me atrevo a decir que en el futuro puede ser que algunas de las sugerencias pedagógicas de la didáctica centrada en la disciplina podrían encontrarse en las aulas como indicio de la reforma del 2011, siempre y cuando los profesores comprueben que son útiles para que los niños aprendan.

## **Capítulo V. Reflexiones finales: La paradoja de una práctica cultural escolarizada**

La investigación sobre las prácticas de enseñar historia escolar en tres aulas de primaria pública de quinto grado en la Ciudad de México me permitió conocer y comprender la diversidad de prácticas de enseñanza de la historia escolar cotidiana, mediante la comparación de las clases sobre un mismo tema que realizaron las profesoras Olga, Martha, y el profesor Pedro. En este capítulo rescato las conclusiones que me brindó el conocimiento y la comprensión de estas prácticas de enseñar historia en quinto grado de escuela primaria pública. Para desarrollarlas organicé el capítulo en función de cuatro ejes: en el primero, explico la importancia de comprender las prácticas de enseñar desde la perspectiva antropológica; en el segundo, abordo la influencia del contexto institucional en las prácticas de enseñar; en el tercero, reflexionó sobre la diferencia entre historia escolar, como se suele denominar en la academia, y la historia escolar cotidiana; en el cuarto, propongo otras interrogantes que surgieron a partir de investigación que realicé.

### **1. La práctica de enseñar historia desde la perspectiva antropológica**

Mirar el acto de enseñar desde esta perspectiva me llevó a ampliar el rango de visión con el que entendía esta actividad. Comprendí que enseñar es un acto que ha acompañado al hombre desde que surgió como especie tal y que es una práctica cultural que fue institucionalizada con el advenimiento del estado moderno. Comprender las prácticas de enseñar historia desde esta perspectiva me permitió concluir que la enseñanza no es la acción de figuras reificadas como la sociedad, la escuela o el estado, porque un sujeto o sujetos están de por medio tomando decisiones, por supuesto que desde diferentes niveles de poder.

Enseñar historia es una acción cultural que ha sido institucionalizada como parte del espacio escolar o escuela, por ello debe responder a un marco legal, organizativo, filosófico, psicopedagógico, y queda claro que tiene un afán de control. Esto es muy importante porque lo que yo creía que eran los problemas de la enseñanza de la historia, ahora comprendo que son las consecuencias de su propio devenir. El marco institucionalizado en que surgió la enseñanza de la historia la ha ido modelando, pero enseñar es una acción realizada por un sujeto, que dentro de ese marco ha recibido diferentes nombres (preceptor, maestro, docente, guía, facilitador).

El sujeto forma parte de un contexto sociocultural e histórico específico y desde que nace inicia un proceso de interacción con otros sujetos que le permite apropiarse de una serie de conocimientos histórico-culturales que concentran el devenir de la cultura a la que pertenece. Esto significa que posee historicidad y memoria. Esto es muy importante porque entonces también la historia pasó a ser Historia y luego historia escolar, es decir, también se convirtió en un saber institucionalizado que deja a un lado la historicidad y memoria histórica del sujeto.

Cuando el sujeto decide enseñar dentro de un marco escolar institucionalizado se apropia de una serie de conocimientos histórico-culturales que concentran el devenir del gremio al que desea pertenecer y a partir de la interacción entre los sujetos que forman parte de dicho gremio se van construyendo “maneras de hacer”. La observación de los tres profesores dentro de ese contexto institucionalizado me permitió identificar cómo cada uno conserva su propia historicidad como sujetos, así como la historicidad de su gremio y la historicidad de práctica de enseñar historia escolar.

Los diferentes contextos sociales en los que participaron y seguirán participando en su trayectoria de vida les permitieron y les seguirán permitiendo apropiarse de diversos saberes que indudablemente se materializarán en una forma de enseñar. Entonces mirando lo que hicieron los tres docentes observados a través de la perspectiva antropológica y considerando la dimensión histórica me permitió entender que la práctica de enseñar es una actividad cultural que depende de la interacción entre sujetos, en la que no sólo existe una participación vertical, sino también horizontal entre ellos lo que permite la apropiación de los saberes que están en juego. Enseñar implica el intercambio de saberes entre diversas generaciones, este intercambio implica a algunos saberes que se consideran sedimentados en las formas de hacer. Estas sedimentaciones son posibles porque esos saberes han sido útiles para los profesores. Por ello, la práctica de enseñar es un tejido complejo que vista desde el presente (ciclo escolar 2018-2019) representa la concreción de su devenir.

Lo interesante de la investigación fue ver cómo en esas acciones del presente enmarcadas dentro de un contexto histórico específico, se encuentran indicios de prácticas pedagógicas y saberes disciplinares que provienen del pasado y que los profesores integran para responder a las necesidades del presente configurando herramientas culturales prácticas para enseñar historia.

Esto no significa que los profesores no estén conscientes del marco legal y organizativo que regula su hacer. De hecho las profesoras Olga y Martha y el profesor

Pedro en sus acciones reflejan las preocupaciones que surgen a partir de dicho marco: las actividades que hacen con sus alumnos tienen el propósito de alejarse de la exposición y la memorización de datos; intentan alejarse de la historia de batallas y fechas; también procuran que las actividades sean atractivas e interesantes para los niños y que respondan al enfoque de enseñanza; que se puedan hacer en el menor tiempo posible; que cubran los temas del programa; y que respondan a las necesidades que ellos han podido definir para el contexto en el que estamos viviendo.

Lo interesante es observar cómo las configuraciones que adquiere su práctica de enseñar provienen de la imbricación de su experiencia como estudiantes; de su formación inicial; de su formación continua; de la interacción e intercambio de saberes con sus pares docentes; y de la influencia de los medios de comunicación y redes sociales; y de la coerción que ejerce el sistema educativo sobre ellos por medio de los recursos legales. Es decir, los profesores son sujetos que ejercen autonomía para aprender; que toman decisiones para realizar acciones que por la propia naturaleza de la enseñanza son difíciles de prescribir con antelación. Sin olvidar que lo hacen en contextos de muchas restricciones administrativas y espacio-temporales que los llevan a tener que escoger.

Su biografía me dio pistas para comprender cómo van resolviendo los factores que representan un problema para la enseñanza de la historia. La profesora Olga recibió la influencia su mamá que también fue profesora de primaria en su clase se pueden apreciar algunas prácticas que provienen de otros tiempos históricos, pero que seguramente aprendió observando o escuchando a su mamá. La preocupación por la lectura, el autogobernanza que promueve con los niños, la revisión de la fecha en el cuaderno, el uso del libro de texto gratuito de historia. La profesora Martha refleja en el aula los conocimientos que adquirió con sus profesores en la Universidad Pedagógica y la influencia de otros docentes durante su periodo de formación inicial y al incursionar en la primaria, la importancia de trabajar con las emociones. El profesor Pedro preocupado por promover el gusto por la historia en sus alumnos como consecuencia de haberse formado en el Plan de estudios 97 y optimizando los saberes que adquirió en otros contextos como el tocar un instrumento y cantar.

La práctica de los tres profesores reflejó indicios de sugerencias pedagógicas desde la década de los 60 y a partir de las características particulares de cada uno de ellos, la práctica de enseñar historia reflejó permanencias en los cambios porque es una práctica cultural.

Con esto quiero hacer énfasis en que la práctica de enseñar ha cambiado, incluso es totalmente diferente entre los tres profesores. Ha cambiado porque es la concreción de su devenir, porque no existe borrón y cuenta nueva. Ahora bien, el cambio es lento si se compara con la velocidad con la que se generan nuevas prescripciones desde la didáctica. Situación que ahora comprendo es normal cuando se trata de cambios culturales.

Con esto quiero decir que los cambios no responden a las prescripciones vigentes en cualquier momento porque aún falta el proceso de apropiación, el intercambio intergeneracional y la puesta en práctica de estas nuevas ideas, es decir, es un proceso más lento. Los cambios radican en las formas de hacer que ellos mostraron y que reflejan de algún modo cierto impacto de reformas curriculares del pasado y la imbricación de estas con la reforma curricular del presente (2011). Aunque hay ciertas semejanzas como que los tres recuperaron conocimientos previos, los tres buscaron actividades que ellos consideraron atractivas, los tres utilizaron el LTGH5°; las formas de hacer son muy diferentes: el profesor Pedro incluyó la lectura comentada y el canto; la profesora Olga, la lectura en voz alta, el video de internet, el organizador gráfico; la profesora Martha, la investigación en internet y la exposición con disfraz y el cuadro. Ahora bien, estas actividades son propuestas por los profesores porque consideran que son interesantes para los niños y que responden a sus necesidades de aprendizaje.

Dentro de esos cambios se observaron permanencias que tienen que ver con un plano de larga duración y otras con el plano de continuidad relativa. En el plano de larga duración la oralidad (sin entenderla como verbalismo, sino intercambio oral continuo) y la lectura en voz alta de un texto estuvo presente en los tres salones, con sus respectivas diferencias. En el plano de continuidad relativa, el recurso discursivo de interrumpir la oración para dejarla como interrogación para los niños y generar en ellos una respuesta en coro. La forma de leer a los niños el LTGH5° utilizando el texto como insumo para elaborar su propia explicación utilizando una práctica sugerida en la década de los años 60 y en la reforma de 1993. El énfasis en las prácticas de enseñar a leer bien sugeridas en los 60, recuperando también las sugerencias de la reforma del 93. El uso del dibujo y la biografía fueron sugeridos en los años 60, aunque tienen larga tradición anterior, especialmente en el uso de mapas para geografía.

Así lo que desvela la investigación es que la práctica de enseñar como acto institucionalizado posee historicidad, si se invisibiliza es posible caer en la falsa percepción del fracaso de las ideas progresistas e innovadoras del presente. Si se

visibiliza es posible comprender que las propuestas planteadas podrían tener una lenta apropiación heterogénea en las prácticas de enseñar.

## **2. La insistencia de homogeneizar lo heterogéneo y de fragmentar el saber en la primaria**

Los profesores que observé durante el ciclo escolar 2018-2019 estuvieron bajo una lógica de trabajo docente normado por los cambios curriculares y la reforma laboral a la que estaban sujetos, y esos cambios sí generaron en ellos ciertas posibilidades de acción, incertidumbres y miedos.

Me sorprendió que los tres profesores estuvieron casi al mismo tiempo enseñando el tema de la Revolución Mexicana. Esta situación se debe a que al interior de sus escuelas se han generado una serie de mecanismos para homogeneizar lo heterogéneo mediante la puesta en marcha de diversos recursos legales. La profesión de profesor y particularmente la de profesor de primaria está regulada por una serie de fundamentos legales a través de los cuales se norma, organiza y regulan sus acciones. Si bien estas normas no determinaron su hacer, sí lo condicionaron. Un ejemplo de esta situación es que el programa funciona como la ruta de temas a seguir, porque según se asume, saber esos temas es lo que se evaluará, tanto a niños como a profesores.

Lo pude ver en sus miradas, en su preocupación cuando documentaba sus prácticas, e incluso cuando uno de ellos ya no aceptó que siguiera observando sus clases, cuando me preguntaban qué podía sugerirles para mejorar sus prácticas de enseñanza. Las preocupaciones de los profesores que observé emanaban de la aplicación de La Ley General del Servicio Profesional Docente porque tenían que responder al “Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos docentes” mediante la evaluación del desempeño docente. Otro ejemplo fue el temor que estuvo presente por la preocupación de ser observados para ser evaluados. Además, les había afectado el escarnio público del que fueron objeto por los resultados de los exámenes estandarizados aplicados a los niños y la existencia de aquellos que los señalaban como los culpables de dichos resultados.

Durante el ciclo escolar en el que realicé la investigación se conjugaron estos factores que me permitieron reflexionar sobre el porqué de los temores que observé en los tres profesores que me permitieron documentar su quehacer docente. Ahora después de la investigación entiendo a estos instrumentos legales como la forma que tiene la

autoridad educativa de intentar controlar y homogenizar el quehacer docente, como si a partir de una lista de desempeños se pudiera regular una labor que depende de la acción volitiva de los sujetos y que posee su propia historicidad.

La investigación me permitió ver que los profesores Olga, Martha y Pedro enseñaban historia optimizando los tiempos y los recursos dentro de un contexto que les exigía mucho más que sólo enseñar historia de México; también debían saber las asignaturas de español, matemáticas, ciencias naturales, formación cívica y ética, artes y las que se sumen por la asignatura de “adecuación curricular” y sus didácticas; aplicaron y subieron al sistema las evaluaciones diagnósticas de la herramienta llamada “Exploración de habilidades básicas en lectura, producción de textos escritos y cálculo mental” y a partir de esos datos tuvieron que hacer un seguimiento para mejorar los resultados de su grupo al final del ciclo escolar. También evaluaron el aprendizaje de más de 25 niños con respecto a todas las asignaturas de las que se hicieron cargo; planearon ceremonias; atendieron a padres, cumplieron con sus comisiones durante el recreo, etcétera.

La docencia es un trabajo en el que las tareas se diversifican y no sólo están reguladas sus actividades como trabajador del estado, sino también se ha regulado su práctica docente al agregarle el calificativo de “profesional”. Ser profesional implica cumplir con ciertos indicadores de logro en su quehacer docente, para ello deben estudiar las guías que indican lo que debe hacer. Es una profesión que se ha sobre-regulado a partir de un marco legal, toda acción tiene un fundamento legal. Considero que este aparato normativo tiene el propósito de controlar, regular y evaluar para hacer eficiente el “desempeño docente”.

El Programa de Historia quinto grado 2011 es otra herramienta dentro de este contexto que, por un lado, tiende a la homogenización; y por el otro, a la fragmentación del saber para la primaria. Al respecto la investigación me permitió dar cuenta de las acciones y decisiones diversas que, a pesar de la tendencia de uniformidad de las normas y los materiales, tomaron tres docentes para enseñar historia dentro de este contexto homogeneizador y a partir de una fragmentación del conocimiento por asignaturas.

Lo profesores observados me permitieron comprender por qué enseñar historia no es una tarea mecánica en la que se pueda actuar a partir de prescripciones establecidas con antelación y además que no es lo único que tienen que aprender los niños. Entendí que el enfoque de la enseñanza de la historia es abstracto porque existen

otros aspectos que deben enseñar, y que tienen mayor peso institucional que la propia historia; por ejemplo, en las evaluaciones que por diversas razones están presentes y que ellos saben cuáles son. El ejemplo más contundente es la importancia de la comprensión de un texto histórico a partir de la lectura.

Esta situación representa una tensión constante porque el marco normativo indica asignaturas, temas y tiempos específicos que son abstractos para la vida cotidiana del aula; por ejemplo, pude documentar cómo la profesora Olga y la profesora Martha aprovechan la oportunidad para vincular la asignatura de Historia con la de Español. En la vida diaria de las escuelas la práctica de enseñar no es producto del estudio sistemático y aplicación detallada del marco normativo que la rodea, como se nos ha querido hacer creer.

En el caso específico de la historia no basta con que el profesor aprenda el marco normativo que regula su quehacer porque la apropiación de ese discurso no es un proceso automático, como pude observarlo en la investigación. La práctica de enseñar historia de la profesora Olga, Martha y del profesor Pedro refleja la apropiación que ellos han tenido del devenir de dicho quehacer en la primaria y de su propia historicidad, por lo que apropiarse de los discursos progresistas y de innovación bajo condiciones que los obstaculizan se traduce en un proceso lento o inexistente; por ejemplo: el LTGH5° cuenta con varias actividades que por el tiempo con el que cuentan los profesores fue difícil poder realizarlas con los niños, así el acercamiento a las fuentes primarias es lento.

### **3. La historia escolar y la historia escolar cotidiana**

La práctica de enseñar en un contexto institucionalizado implica un conocimiento disciplinar, en este caso se documentó a la Historia. En este campo de conocimiento se escribe Historia con mayúscula cuando se hace referencia al nombre de la asignatura o la ciencia histórica. La palabra historia, con minúscula, se utiliza para hacer referencia a lo histórico o a la historia cotidiana o memoria histórica. La historia escolar emanó del proceso de escolarización ligado a la formación de ciudadanos de una nación iniciado en el siglo XIX en nuestro país y ha estado ligada al devenir de la historiografía y del estado educador en turno. Esta historia se materializa en los programas y los libros de texto escolares. Y como se expuso con el análisis de las generaciones de LTGH el libro actual es la concreción de su devenir.

La revisión que se realizó al interior de la investigación da cuenta de los esfuerzos de los intelectuales de la época por escribir una historia escolar que respondiera a las necesidades de los niños y de la pedagogía del momento. Hubo un acuerdo en la tarea que se prolongó desde finales del siglo XIX hasta la década de los 70 del siglo XX. La situación es que las formas de escribir historia como ciencia fueron evolucionando lentamente en nuestro país y fue hasta que los historiadores empezaron a recibir la influencia de diversas corrientes historiográficas, cuando se empezaron a cuestionar sobre las formas de escribir historia y sus funciones. Aunado a esto en los años 90 se empezó a cuestionar si requería una práctica de enseñar particular.

La historia que se había escrito hasta antes de los 70 fue severamente criticada y en el caso de la historia escolar se promovió la escritura de una historia que evitara aquella historia oficial de bronce y que promoviera un pensamiento crítico, pero desde las ciencias sociales. Esta fórmula permaneció hasta los 90 cuando hubo interés por escribir una “Nueva historia” para los textos escolares. El problema fue que las generaciones aprendieron una historia de bronce por más de un siglo, entonces no era posible que un cambio emanado de una élite intelectual fuera apropiado inmediatamente. Aunado a esta situación se sumaron las pugnas ideológico-políticas que tomaron como bandera la nueva historia de los libros de la generación 93.

Esta situación desveló los problemas de la ciencia histórica. Son pocos los historiadores que escriben para los niños de primaria o para los profesores de primaria. Los debates sobre quién escribe la historia y cómo; sobre si la escribieron los hombres vencedores; que si es una versión para la reproducción del estado opresor; que, si es maestra de la vida, etcétera; pertenecen a una élite intelectual que ha llevado a la investigación histórica a una especialización y fragmentación tal, que muy pocos han pensado cómo compartir esa Historia con la primaria. A pesar de ello fue necesario difundir estos avances y estas nuevas reflexiones, los cursos de actualización para el magisterio a partir de la reforma del 93 introdujeron las reflexiones sobre la historia de bronce que se escribió y sobre la necesidad de enseñar otra historia, y se empezaron a incluir temas culturales en la historia escolar. Aunado a esta situación también surgió una didáctica centrada en la disciplina la cual se desprendió de la reflexión de los historiadores preocupados por la enseñanza de su ciencia.

Es decir, los historiadores empezaron a generar propuestas para la enseñanza de su ciencia, el problema es que las categorías creadas en su momento también resultaron ajenas a la escuela primaria; sin embargo, sí se encuentran indicios de estos

cambios en la práctica de los profesores observados; por ejemplo: el uso de la noción de tiempo vinculada con el cambio y la duración. Ahora bien, este planteamiento empezó a reflejarse a partir de la reforma del 1993, pero nuevamente el decretarlo en un programa y luego tratar de traducirlo en un texto histórico no modificaba en automático la historia escolar que se ha materializado en los libros escolares y en la práctica de enseñar por más de un siglo. Como ha dado cuenta la investigación, los libros de texto han cambiado, se han incluido fuentes primarias y algunos datos de historia cultural e historia de las mujeres, sin embargo, el texto no logra concretar el ideal abstracto plateado en el programa. La historia escolar oficial en aras de responder a las exigencias de la historiografía actual y a la didáctica centrada en la disciplina se transformó en un texto poco atractivo para los niños y para los profesores.

Entonces igual que con las prácticas de enseñar, la historia escolar con la que se cuenta todavía al interior de las aulas es aquella fuertemente criticada por los historiadores a partir de los años 70, pero esa historia sigue presente porque también es una producción histórico-cultural. Entonces preguntarse cómo es posible que los profesores enseñen una historia de corte nacionalista pendiente de fortalecer la identidad nacional, es desconocer el devenir de la ciencia histórica y sus lógicas de difusión. También es un error asumir que eso es lo que se aprende, porque está en el libro de texto escolar. La investigación ha documentado que esa historia escolar está presente en las aulas y se materializa en el programa y en los libros de texto gratuitos, pero también ha mostrado que el texto se utiliza para dar paso a una historia escolar cotidiana que es una producción que se ha ido fabricando con partes de todas las reformas anteriores y dentro de las restricciones de tiempo, tipo de materiales y espacios que caracterizan a la práctica de enseñar y que puede incluir referencias a muchas otras fuentes y datos, incluyendo la información que circula en los medios y en las redes.

En el aula del profesor Pedro se enseñó la Revolución Mexicana haciendo énfasis en los personajes como Madero, Villa y Zapata y en la importancia de la democracia, el corrido, el Plan de Ayala y la Ley General Agraria, porque son los temas que establece el programa y el libro. Estos contenidos se transformaron de una historia escolar a una historia escolar cotidiana porque el profesor incluyó partes de una historia escolar del pasado que se ha sedimentado; por ejemplo, el lema de "Tierra y Libertad"; saberes disciplinares adquiridos en la experiencia vivida del presente cuando el profesor utilizó el ejemplo de Venezuela para explicar la importancia de la democracia; además de su propia experiencia sobre la función e importancia de los sindicatos. También se incluyen

las inquietudes y participaciones de los niños. La integración de estos saberes genera una historia escolar cotidiana que, si bien se enmarca en la historia escolar oficial, se transforma en una construcción social que adquiere una función alterna a la que se establece en el programa. El profesor buscaba promover el gusto por la historia.

En el aula de la profesora Olga la lectura en voz alta de la historia escolar se utilizó como base para la construcción social de una versión sobre la Revolución Mexicana. Esta versión incluye la selección de ideas principales para articular una explicación del proceso histórico a partir de preguntas eje que son respondidas con las oraciones que el grupo co-construye con el acompañamiento de la profesora. También aparece en esta historia escolar cotidiana aquella historia escolar sedimentada, con el lema de “Tierra y Libertad”, la atención a los personajes históricos como Madero, Villa, Zapata y Venustiano Carranza. Sin embargo, este saber se transformó a partir de la experiencia vivida de la profesora Olga, porque también utilizó el tema de Venezuela, que abundaba en los medios en ese momento, para explicar la importancia de la democracia y agregó saberes disciplinares que tienen que ver con la comprensión de conceptos históricos como la reelección, la democracia, entre otros. Incluso comentó que el lema de la Revolución era la libertad y la justicia como una interpretación que ella elaboró a partir del conocimiento del proceso histórico.

La profesora Martha promueve la búsqueda y selección de una historia escrita en otras fuentes alternas al libro de texto, sin embargo, la historia escolar del pasado sigue presente en su aula, porque también estudió a la Revolución Mexicana a partir de los personajes relevantes en el proceso histórico; las biografías de Madero, Villa, Zapata, Carranza, Pino Suárez, Pascual Orozco, Huerta estuvieron presentes en las versiones investigadas por cada alumno. El cambio notorio es que incluye a una mujer en la lista de personajes, Carmen Serdán y además en su discurso plantea que la Historia no es una verdad absoluta. Así, transformó la historia escolar en historia escolar cotidiana a partir de la co-construcción en la que participaron los conocimientos disciplinares de la profesora y aquellos seleccionados por los niños en otras fuentes adquiriendo otros contenidos que finalmente sirvieron para hablar de esos hombres y mujer importantes del pasado.

Entonces considero que existen permanencias porque la historia escolar ha cambiado lentamente y con inseguridad porque en estos tiempos no es fácil escribirla en una versión para niños de primaria por los debates epistémicos y políticos en los que está inmersa la Historia ciencia. El cambio se da en la construcción social que se vive al

interior de las aulas con respecto a esa historia escolar. La situación es que la historia escolar cotidiana no alcanza a superar la visión de una historia de bronce, porque esa es la historia que hemos aprendido. No se puede pensar en la Revolución Mexicana sin hablar de Madero, Villa, Zapata y Venustiano Carranza.

Entonces he ahí una paradoja, por un lado se enarbola un discurso progresista que habla del desarrollo de un pensamiento histórico a partir de una historia que no debe ser estudiada como una verdad absoluta; y por el otro se propone una historia escolar que no responde a este discurso, se reduce el tiempo a la asignatura y no se ofrecen recursos que materialicen esa nueva historia porque muy pocos historiadores han aceptado el reto de proponer otra historia escolar para la primaria. Además, no se le ha abierto oficialmente la puerta a la historia que se invisibilizó dentro del contexto escolar, me refiero a la memoria histórica.

La situación es que las profesoras Olga y Martha y el profesor Pedro solucionan estos problemas en su práctica y toman las decisiones que ellos consideran las más adecuadas, buscan materiales en internet, los esquemas, videos, textos y hacen uso de las noticias del momento. Se encuentran en la búsqueda constante de actividades atractivas y formativas para enseñar historia, será en el plano de la continuidad relativa en la que se pueda documentar qué sucedió con todo este trabajo.

Considero que los debates epistémicos de la Historia como ciencia en los que está imbuida representan un obstáculo para la escritura de una historia escolar más viva. Por ello, los profesores observados influidos por el enfoque planteado en los programas de historia y por los discursos que se filtran sobre la construcción epistémica del conocimiento histórico, ya sea en cursos de actualización o en medios de comunicación, toman decisiones para acercar a los niños a lo que he llamado historia escolar cotidiana, la que en algunos momentos parece estar más emparentada con la memoria compartida, porque para ellos enseñarle a los niños la historia escolar cotidiana sobre la Revolución Mexicana les da la posibilidad de darse cuenta que pueden ser sujetos de injusticias en la actualidad como sucedió en el Porfiriato y por ello estudiarlo les puede ayudar a construir una mejor vida. Los tres profesores le otorgan a esta historia escolar cotidiana un carácter ideológico progresista. Ante esta situación me pregunto si la otra causa para reducir su tiempo de enseñanza en la primaria tiene que ver el potencial ideológico que posee la historia y por ello la presencia de una historia escolar derivada de una historia académica y no de la memoria histórica.

#### 4. Otras preguntas por resolver

Las prácticas de enseñar historia en la primaria no pueden ser el objeto de conocimiento de una sola disciplina o dos. Por ello, considero que la didáctica centrada en la disciplina que se promueve en el programa 2011 debe retroalimentarse de otros campos de conocimiento. Las propuestas de enseñanza de los historiadores concentran el saber especializado que forma parte de su formación como académicos. Los profesores de primaria que observé no son historiadores y pude comprender que ellos piensan y actúan en función de los niños y no de la disciplina científica. A partir de este conocimiento me cuestioné sobre la pertinencia de dividir el saber institucionalizado para un niño de primaria con base en los avances epistemológicos de las ciencias y sin considerar las necesidades sociales y de aprendizaje que están determinadas por su edad. A partir de esta reflexión sería interesante investigar el devenir de los enfoques globalizados en la primaria y qué otros indicios existen de ellos en las prácticas de enseñar.

El profesor de primaria siempre está en la búsqueda de recursos que faciliten sus prácticas de enseñar, al respecto me preguntó, ¿cómo son los recursos didácticos que se ofrecen al docente de primaria para la enseñanza de la historia?, ¿quiénes los elaboran?, ¿están pensados para el tiempo con el que dispone el profesor en la primaria?

La lectura como práctica cultural se ubica en el plano de larga duración, pero la lectura grupal en voz alta o en silencio del libro de texto escolar se ubica en el plano de continuidad relativa porque antes de 1960 difícilmente todos los niños poseían un libro de historia para leer como texto único. Entonces romper la idea presentista de que el libro de texto escolar siempre estuvo en la mano de cada uno de los niños que estudiaban primaria es el primer paso para preguntarnos todos los interesados en la enseñanza de la historia ¿cómo ha sido el proceso de apropiación de los libros de texto gratuitos tanto de historia como de las demás asignaturas en la primaria? ¿Cómo se han apropiado los profesores de sus textos? ¿cómo está modificando este proceso la apropiación una serie de nuevos dispositivos con los que se puede acceder a los textos? Incluyendo videos, ilustraciones, etcétera, accesibles en internet.

Para finalizar sólo comentaré que el trabajo teórico metodológico desarrollado me permitió vivir un desequilibrio y fractura en mis esquemas de pensamiento. Transitar de un esquema de pensamiento evaluativo a uno comprensivo, me hizo sentir asombro,

culpa, consuelo y finalmente felicidad, porque al fin pude comprender desde otra mirada a las prácticas de enseñar historia escolar cotidiana en la primaria.

## VI. Referencias

- Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México, (AEFCM). (14 de 11 de 2019). *Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México 2018-2019*. Tomado de: [https://www2.aefcm.gob.mx/normateca/disposiciones\\_normativas/DGPPEE/Guia-Operativa-para-Escuelas-Publicas-2018-2019.pdf](https://www2.aefcm.gob.mx/normateca/disposiciones_normativas/DGPPEE/Guia-Operativa-para-Escuelas-Publicas-2018-2019.pdf)
- Álvarez, José. (2007). Prólogo. En Mario Carretero, *Documentos de Identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Buenos Aires: Paidós. pp. 11-16.
- Arredondo, María. A. (2006). La enseñanza de la historia: ¿Un campo de batalla? En Luz E. Galván (coord.), *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*. México: Academia Mexicana de la Historia. pp. 89-107.
- Barrón, Concepción. (1960a) Historia y Civismo. En Secretaría de Educación Pública (SEP). *Mi libro y Mi Cuaderno de Trabajo de Cuarto Año. Instructivo para el Maestro*. México: Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG), pp.48-56
- Barrón, Concepción. (1960b). *Mi libro de cuarto año. Historia y Civismo*. México: CONALITEG. Revisado el 26 noviembre, 2019. Tomado de: <https://historico.conaliteg.gob.mx/H1960P4HI017.htm?#page/1>
- Barrón, Concepción. (1960c). Historia y Civismo. En Barrón *Mi cuaderno de trabajo de cuarto año*. México: CONALITEG. Revisado el 3 de agosto, 2020. Tomado de: <https://historico.conaliteg.gob.mx/H1960P4ES014.htm#page/1>
- Barrera Delgado, Patricia (2016). La lectura en educación básica: un saber dominante, sometido e híbrido. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLVI (1), 119-146. Revisado el 18 de enero, 2020. ISSN: 0185-1284. Tomado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27044739006>
- Buenfil, Rosa N. (2012). La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación. En Jiménez, Marco A. *Investigación Educativa. Huellas metodológicas*. México: Juan Pablos Editor, pp. 51-71.
- Candela, Antonia. (2001). El poder en el aula: Una construcción situacional". *Discurso*, 139-157.
- Carretero, Mario. (2007). *Documentos de Identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.

- Chartier, Anne. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Chartier, Roger. (2005). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. España: Editorial Gedisa.
- Chartier, Roger. (2000b). *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Cavallo, Guglielmo & Chartier, Roger (2004). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. España: Taurus
- Crespo, José. A. (2007). *Contra la historia oficial*. México: Debosillo.
- Cuesta, Raimundo. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Ediciones Pomares-corredor.
- Cova, Yaritza (2004). La práctica de la lectura en voz alta en el hogar y en la escuela a favor de niños y niñas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 5(2),53-66. Revisado el 30 de noviembre, 2019. ISSN: 1317-5815. Tomado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=410/41050205>
- De Castro, Jorge. (1938). *Historia Patria IV año*. México: Águilas, S. A.
- De Certeau, Michel (2010). *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). *ACUERDO número 12/10/17 por el que se establece el plan y los programas de estudio para la educación básica: aprendizajes clave para la educación integral*. Revisado el 19 marzo, 2019. Tomado de: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5500966&fecha=11/10/2017](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5500966&fecha=11/10/2017)
- DOF. (13 de febrero 1959). DECRETO que crea la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. Revisado el 18 de mayo, 2020. Tomado de: [http://www.dof.gob.mx./nota\\_to\\_imagen\\_fs.php?codnota=4577795&fecha=13/02/1959&cod\\_diario=196156](http://www.dof.gob.mx./nota_to_imagen_fs.php?codnota=4577795&fecha=13/02/1959&cod_diario=196156)
- DOF. (31 de diciembre de 1958). DECRETO que establece la Comisión para Formular un Plan Nacional destinado a resolver el problema de la Educación Primaria en el país. Revisado el 18 de mayo, 2020. Tomado de: [http://www.dof.gob.mx./nota\\_to\\_imagen\\_fs.php?codnota=4572057&fecha=31/12/1958&cod\\_diario=195779](http://www.dof.gob.mx./nota_to_imagen_fs.php?codnota=4572057&fecha=31/12/1958&cod_diario=195779)

- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) (2012). *Licenciatura en Educación Primaria. Plan 2012*. México: DGESPE  
Revisado el 23 de agosto 2020. Tomado de:  
[https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepri/malla\\_curricular](https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular)
- Dreier, Ole. (1999). Trayectorias personales de participación a través de contextos de prácticas sociales. *Revista de la UNAM CAMPUS IZTACALA y del Colegio de Académicos de Psicología. Psicología y Ciencia Social. Psicología Cultural*, Vol. 3 Núm. 1, 81-128.
- Elias, Norbert. (1990). *Compromiso y distanciamiento. Ensayos de sociología del conocimiento*. España: Península
- Ezpeleta, Justa. (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Nueva Antropología*, 42, vol. XII, julio, 27-42.
- Ferro, Marc. (2007). *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo*. México: FCE.
- Fierro, Cecilia., Fournoul, Bertha., & Rosas, Lesvia. (2010). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Florescano, Enrique. (2002). *Historia de las historias de la nación mexicana*. México: Taurus.
- Galván, Luz. E. (2010). Memorias en papel. La historia como disciplina en el currículo de la escuela primaria, 1867-1940. En L. E. Galván, L. Martínez, & (coordinadoras). *Las disciplinas escolares y sus libros*. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social: Juan Pablos Editor, pp. 111-140.
- Galván, Luz. E., & Martínez, Lucía. (coordinadoras) (2010). *Las disciplinas escolares y sus libros*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social: Universidad Autónoma del Estado de Morelos: Juan Pablos Editor.
- García, Blanca. (2010). Una historia en construcción. La historia patria de México vista a través de los textos escolares, 1821-1876. En L. Galván, & M. Martínez (coordinadoras). *Las disciplinas escolares y sus libros*. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social: Juan Pablos Editor, pp. 90-110.
- Gonzalbo, Pilar. (2002). *Historia y Nación I. Historia de la educación y enseñanza de la historia*. México: El Colegio de México.

- González, Luis. (2007). De la múltiple utilización de la historia. En C. Pereyra, *Historia ¿para qué?* México: Siglo XXI Editores, pp. 55-74
- González, María Paula (2017). La Historia Enseñada: una mirada a los cambios en las permanencias. *Educação & Realidade*, 42(2),747-769. Revisado 8 de julio, 2019. ISSN: 0100-3143. Tomado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3172/317251071018>
- Heller, Agnes (1967). *Sociología de la vida cotidiana*. Colección Socialismo y Libertad. Libro 73. Revisado el 15 de octubre 2020. Tomado de: [https://www.academia.edu/33330245/SOCIOLOG%C3%8DA\\_DE\\_LA\\_VIDA\\_COTIDIANA](https://www.academia.edu/33330245/SOCIOLOG%C3%8DA_DE_LA_VIDA_COTIDIANA)
- Hernández, Roberto, Fernández, Carlos, & Baptista, Pilar (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Kasuga, Linda, Gutiérrez, Carolina, & Muñoz, Jorge D. (2004). *Aprendizaje Acelerado. Estrategias para la potencialización del aprendizaje*. México: Grupo Editorial Tomo, S. A. de C. V.
- Lerner, Victoria (2002). La enseñanza de la historia en México en la actualidad. Problemas y aciertos en el nivel básico. En P. Gonzalbo, *Historia y Nación I. Historia de la educación y enseñanza de la historia*. México: El Colegio de México, pp. 195-211
- Lira-Hernández, Alberto (2013). El corrido mexicano: un fenómeno histórico-social y literario. *Contribuciones desde Coatepec*, (24),29-43. Revisado el 25 de junio, 2019]. ISSN: 1870-0365. Tomado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281/28126456004>
- Loeza, Soledad (1988). *Clases Medias y Política en México. La querrela escolar 1959-1963*. México: El Colegio de México.
- Mendoza, María G. (2011). Los libros de texto de historia de la modernización educativa: Autores, textos y contexto, 1992-1994. En Rebeca Barriga, *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y literarios: SEP, CONALITEG, pp. 433-449.
- Meneses, Ernesto. (2002). *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976*. México: Universidad Iberoamericana. Revisado el 22 de agosto, 2019. Tomado de: <https://archive.org/details/MenesesMoralesErnesto.TendenciasEducativasOficialesEnMexico196419762002/page/n13/mode/2up>

- Menéndez, Rosalía (2009). La Historia de la Educación en México: nuevos enfoques y fuentes para la investigación. *Sarmiento* (13), 151-164. Revisado el 17 julio, 2019. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/61901957.pdf>
- Mercado, Ruth & Luna, María E. (2015). *Saber enseñar: un trabajo de maestros*. México: Somosmaestr@s.
- Mercado, Ruth (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: FCE.
- Monroy, Salvador (1953). *Historia de México*. México: Monroy Padilla.
- Muñoz Labraña, Carlos, & Martínez Rodríguez, Rosendo (2015). Prácticas pedagógicas y competencias ciudadanas: el caso del docente de historia en Chile. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15(3),1-21. Revisado el 5 de octubre, 2019. ISSN: . Tomado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44741347013>
- Muñoz, José F., Quintero, Josefina, & Munévar, Raúl A. (2014). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. México: NEISA.
- Quezada O. Margarita de J. (2009). Las ceremonias cívicas escolares como ritos identitarios. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XXXIX(1-2),193-233. Revisado el 1 de agosto, 2020]. ISSN: 0185-1284. Tomado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27015065009>
- Plá, Sebastián, & Latapí, Paulina (2014). La construcción de un campo de investigación: la enseñanza de la historia en México. En S. Pla, J. Pagés, & (coord.). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. México: Bonilla Artigas Editores/UPN, pp. 193-215.
- Plá, Sebastián, & Pagés, Joan (2014). *La investigación en la enseñanza de la historia en América latina*. México: Bonilla Artigas Editores/UPN.
- Plá, Sebastián. (2011). ¿Sabemos Historia en educación básica? Una mirada a los resultados de ENLACE 2010. *Perfiles educativos*, 33(134), 138-154. Revisado el 23 marzo 2019. Tomado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982011000400009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000400009&lng=es&tlng=es).
- Plá, Sebastián (2008). El discurso histórico escolar. Hacia una categoría analítica intermedia. En Cruz, O. & Echavarría, *La Investigación social: Herramientas*

- teóricas y Análisis Político de Discurso*. México: Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación: Casa Juan Pablos. pp. 57-70.
- Pansza, Margarita & Pérez J. Esther C. & Morán, Porfirio (2013). *Fundamentación de la didáctica. Tomo I*. México: Gernika.
- Proceso. (2005, agosto de 8). Los libros de texto gratuitos, la historia mutilada. *Revista digital proceso*. Revisado el 27 de noviembre 2018. Tomado de: <https://www.proceso.com.mx/228544/libros-de-texto-gratuitos-la-historia-mutilada>
- Rockwell, Elsie (1999). Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En N. Arata, J. C. Escalante, A. Padawer, & (compiladores), *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias*. (págs. 173-187). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Rockwell, Elsie (2018). Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares. *Cuadernos de Antropología Social*/47, 49-59.
- Rockwell, Elsie (2008). Huellas del pasado en las culturas escolares. En I. Jociles, & A. Franzé, *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. (págs. 275-306). Madrid: Editorial Trotta.
- Rockwell, Elsie (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. México: Paidós.
- Rockwell, Elsie & Mercado, Ruth (2003). *La escuela lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*. México: Departamento de Investigaciones Educativas- Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (DIE-CINVESTAV).
- Rockwell, Elsie (jan/jun, 2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educación e investigación*, Sao Paulo, v. 27, n1., 11-26.
- Rodríguez, Gregorio, Gil, Javier, & García, Eduardo (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Salazar, Julia (2001). Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia ¿...y los maestros qué enseñamos por historia? México: Universidad Pedagógica Nacional (UPN)
- Sánchez, Andrea (2002). *Reencuentro con la Historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México: Facultad de Filosofía y Letras.

- Sánchez, Andrea (2006). Reflexiones sobre la historia que se enseña. En L. E. Galván, *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*. México: Academia Mexicana de la Historia, pp. 19-45.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2018). Manual *Exploración de habilidades básicas en lectura, producción de textos escritos y cálculo mental. Herramienta para la escuela*. México: SEP.
- SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: SEP.
- SEP (2013) *Programa de Inclusión y Alfabetización Digital*: México: SEP. Revisado el 22 de agosto, 2019. Tomado de: <https://www.gob.mx/mexicodigital/articulos/programa-de-inclusion-y-alfabetizacion-digital-piad>
- SEP (2012). *Libro Blanco. Programa "Enciclomedia" 2006-2012*. México: SEP. Revisado el 7 junio, 2020. Tomado de: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2959/4/images/LB%20Enciclomedia.pdf>
- SEP (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.
- SEP (2011a). *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Quinto grado*. México: SEP
- SEP (2011b). *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Primer grado*. México: SEP
- SEP (2014). *Historia. Quinto grado*. México: SEP. Revisado 26 de noviembre, 2019. Tomado de: <https://historico.conaliteg.gob.mx/H2014P5HIA.htm>
- SEP (2010). *Leemos mejor día a día. Antología quinto grado*. México: SEP. Revisado 1 junio 2019. Tomado de: [http://www.lecturasonora.gob.mx/lec/index.php?option=com\\_content&view=article&id=169:antologia-qleemos-mejor-dia-a-dia](http://www.lecturasonora.gob.mx/lec/index.php?option=com_content&view=article&id=169:antologia-qleemos-mejor-dia-a-dia)
- SEP (1993). *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica. Primaria*. México: SEP.
- SEP (1994). *Historia. Cuarto grado*. México: SEP. Revisado el 26 de noviembre, 2019. Tomado de: <https://historico.conaliteg.gob.mx/H1993P4HI198.htm#page/1>
- SEP (1994). *Libro para el maestro. Historia Cuarto grado*. México: SEP.
- SEP (1987). *La educación primaria. Plan de estudios y lineamientos de programas*. México: SEP

- SEP (1976). *Tecnología Educativa. 1er. curso para la Licenciatura en Educación pre-escolar y primaria. 5° y 6° semestres para la educación normal*. México: SEP.
- SEP (1974). *Ciencias Sociales cuarto grado*. México: SEP. Revisado el 26 de noviembre, 2019. Tomado de: <https://historico.conaliteg.gob.mx/H1972P4CI078.htm#page/1>
- SEP. (1 febrero 1922). Programas para las Escuelas de Educación Primaria. Dependientes de la Dirección de Educación Primaria y Normal del Distrito Federal. *Boletín de la Secretaría de Educación Pública. (1 mayo 1922) Tomo 1- Núm. 1*, 129-148. Revisado el 12 abril, 2019. Tomado de: Hemeroteca Nacional Digital de México. Disponible en: <http://www.hndm.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558075bd7d1e63c9fea1a16d?tipo=publicacion>
- Sewell, William. H. Jr. (2005). El concepto de cultura o conceptos de cultura. En *Logiscs of History. Social Theory and Social Transformation*. págs. 152-174. Chapter 5. Chicago & London: University of Chicago Press.
- Taboada, Eva (2005). *Rituales de identidad: cultura escolar y nación* (Tesis doctoral). DIE-Cinvestav. México, D.F., México.
- Torres, B. Arturo (13 de 01 de 2019). Los libros de texto gratuitos de historia de México. Obtenido de *UNAM. Multidisciplin@. Revista electrónica de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán*: Revisado el 2 de septiembre, 2019. Tomado de: <http://www.journals.unam.mx/index.php/multidisciplina/article/view/27687/25632>
- Torres Bodet, Jaime (1962). Perspectivas de la educación. En *México: cincuenta años de revolución, tomo IV. La Cultura* (págs. 1-20). México: FCE.
- Ulloa, Manuel (2011). El ejercicio del derecho a la educación en México: De la segunda etapa del Plan de once años a los programas y metas del sector educativo. En *La educación pública: patrimonio social de México III. Legado, Huellas y Cambios*. México: FCE, SEP, pp. 65-107.
- Valadez, Áurea E. (2006). *Historia e identidad nacional. Su enseñanza en alumnos de cuarto grado de primaria*. México: UPN.
- Vázquez, Josefina. (2005). *Nacionalismo y educación en México*. México: El Colegio de México.
- Vergara, Martha. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Revista CUMBRES*, 2(1), 73-99. Revisado 28 de agosto, 2019. Tomado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6550779>

Viñao, Antonio (2001). Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas y cuestiones. En Aguirre, María E. (coord.). *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad de la Universidad Nacional Autónoma de México, FCE, pp. 140-164.

Viñao, Antonio (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.

Zabala, Antoni (2006). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. México: Graó

Archivo fotográfico

[Fotografía de Carmen Cook de Leonard] [Niños disfrazados como revolucionarios durante representación teatral, 1970] Colección Incremento-Acervo Fototeca Nacional. México. Consultado 1 julio 2019. Tomado de: [https://mediateca.inah.gob.mx/islandora\\_74/islandora/search/catch\\_all\\_fields\\_mt%3A\(Foto%20de%20Carmen%20Cook%20de%20Leonard%20Ni%C3%B1o%20disfrazado%20de%20revolucionario\)](https://mediateca.inah.gob.mx/islandora_74/islandora/search/catch_all_fields_mt%3A(Foto%20de%20Carmen%20Cook%20de%20Leonard%20Ni%C3%B1o%20disfrazado%20de%20revolucionario))

### **Fuentes primarias**

Comunicación personal con el profesor Pedro, Ciudad de México , 26 de febrero 2019.

Comunicación personal con la profesora Martha, Ciudad de México, 28 de julio 2019.

Comunicación personal con la profesora Olga, Ciudad de México , 7 de agosto 2019.

**Recursos electrónicos** utilizados por los profesores y niños que fueron revisados:

Video "Datos históricos de la Revolución Mexicana. Revisado 2 de enero 2020 de:

<https://www.youtube.com/watch?v=Fc12Pd2adPY>

Revisado 9 de marzo de 2020

<http://www.efemeridespedrobeltran.com/es/eventos/febrero/madero.-hoy-30-de-octubre-de-1873-nace-francisco-madero-el-primero-presidente-de-mexico-tras-la-dictadura-de-porfirio-diaz>

<https://noticias.universia.net.mx/en-portada/noticia/2012/01/18/905825/pancho-villa-proclama-presidente-mexico.html>

<https://www.poblanerías.com/2011/01/pancho-villa-o-doroteo-arango-la-leyenda/>