

**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

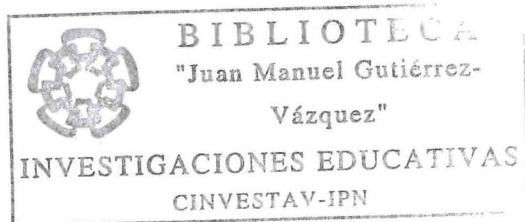
Sede Sur

Departamento de Investigaciones Educativas

**NECESIDADES Y DIFICULTADES EN LA ENSEÑANZA
DE LA HISTORIA. LOS MAESTROS DE 5° Y 6° GRADOS
DE LA ESCUELA PRIMARIA.
(UNA RECONSTRUCCIÓN DESDE LA VISIÓN DE LOS
PROFESORES)**

Tesis que para obtener el grado de Maestro en Ciencias en la
Especialidad de Investigaciones Educativas

Presenta



Saúl Vázquez Rodríguez

Licenciado en Educación Media en el Área de Ciencias Sociales

Directora de tesis

Eva Lucía Taboada Cardone

Doctora en Ciencias

**CINVESTAV
IPN
ADQUISICION
DE LIBROS**

Septiembre, 2006

Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una beca CONACYT

A la memoria de mi abuelo,
Higinio Rodríguez García, quien ante la expresión:
¡See koskaayo daani!
Respondía ¡Jo!
Y, casi inmediatamente, después de escuchar:
¿Kua tamaño daani?
Contestaba: en cuarta, en jeme daani.*

* Este diálogo se solía dar entre mi hermano menor y mi abuelo a nivel de broma matutina, de algo divertido y hasta agradable al oído. En su reconstrucción al mixteco de la zona alta, conté con la ayuda de mi amigo Juan Julián Caballero, Maestro en Educación y, actualmente, Director de la Academia de la Lengua Mixteca (Puebla, Guerrero y Oaxaca).

AGRADECIMIENTOS

No creo que en la noche las ideas fluyan con mayor facilidad, ni creo en un amanecer inspirado, digo que escribo porque desayuné y ceno porque escribí, no creo en la inspiración, creo en el trabajo.

José Saramago

En el ámbito académico es inusual y hasta insensato, externar agradecimiento a la persona de uno mismo después de concluir una tarea. Walter Whitman con su "Canto a mí mismo", sin embargo, abrió esta brecha y me hizo aceptar que "...las batallas se pierden con el mismo espíritu que se ganan". Por ello quiero agradecer a mi tenacidad, conciencia, terquedad o espíritu por no haberme abandonado cuando la tarea de terminar esta tesis me era lejana. Cuántas veces grité con desesperación: ¡Detente tiempo!, pues había fallado una y otra vez en la empresa de cerrar esta parte de mi vida académica. No es nada agradable vivir, dormir y hasta soñar que el tiempo lo estrangula a uno, que se cumple un plazo. Este reconocimiento a mí mismo, en realidad encierra una aceptación: "yo también soy fragmentos sobre el otro".

A los maestros que me ayudaron en el estudio, mi agradecimiento infinito por el tiempo que me dedicaron durante la "hora de recreo", la clase de educación física o incluso después del "timbre de salida". Agradezco, también su paciencia y ayuda para responder a una serie de preguntas que son atípicas en una conversación sobre la enseñanza de la historia. Subrayo esto último, pues una vez que he releído y vuelto a leer las entrevistas, reconozco que formulé preguntas dando demasiada vuelta, lo cual se nota a través de un silencio prologado por parte del profesor, la reformulación de la pregunta inicial de mi parte, o con las expresiones de los maestros: "no, no entendí bien" y "a ver, no entiendo". Cuando esto sucedió, que fue en varias ocasiones, una sonrisa compartida relajó la situación y permitió retomar la conversación.

Como con cada profesor pude establecer vínculos de amistad y trabajo, una referencia particular a su persona es ineludible. A la maestra Elisa le agradezco el haberme detallado, lo que ella llama "ocurrencias" en la clase de historia; sus relatos siempre los acompañó de una sonrisa espontánea y sincera. Creo sinceramente haberme ganado su confianza. A Maru le agradezco que haya aceptado platicar conmigo a pesar de que "historia figuraba al final de sus preferencias". Le externo mi gratitud por haber contestado en repetidas ocasiones cómo le hacía para determinar lo más importante en un tema de historia. A Daniel* y a Telma les agradezco su amabilidad por haberme recibido tanto en su escuela como en su casa. De mis conversaciones con Daniel obtuve una riqueza de elementos sobre lo que él había aprendido con sus alumnos de quinto y sexto

* El maestro Daniel se jubiló en el mes de enero de 2002, al cumplir 31 años de servicio. No obstante, aceptó amablemente seguir conversando conmigo sobre cómo enseñaba historia y sus preocupaciones al respecto.

grados en sus más de veinte años de trabajo. Espero sinceramente, que él haya alcanzado su objetivo: sacar alguna reflexión que le pudiera servir. De mis diálogos con Telma pude “rastrear la idea de método en la enseñanza de la historia” así como volver a pensar los fines prácticos que esta ciencia tiene para los escolares que cursan los grados superiores de la escuela primaria. Ella me hizo saber que, como maestra con doble turno y otras ocupaciones, disponía de poco tiempo “para reflexionar más sobre qué onda con la enseñanza”. Si alguien siguió mis preguntas o incluso las llegó a anticipar, fue la maestra Magda. A ella le agradezco me haya remarcado, que los maestros se preocupan por despertar y motivar el interés de todos sus alumnos; pero a la vez son capaces de aceptar que no a todos les va a gustar historia.

A la Dra. Eva Taboada deseo agradecerle varias cosas: su tiempo; el regalo más humano entre amigos, su conocimiento; motivo de charla y discusión entre sujetos que comparten el deseo de saber, sus observaciones; ayuda invaluable para avanzar. Pero sobre todo le doy gracias por el trato de persona que me brindo durante mi estancia en el “DIE” y en el lapso para concluir de esta tesis. Este trato que recibí fue de lo más gratificante, pues me convenció que las tareas inconclusas se deben reiniciar sin sentimiento de culpa.

A mis amigos: Lilia Alvarado, Rodolfo Sánchez, Andrés Rosete y Cornelio Tapia, bibliotecarios del DIE, Judith Fonseca Auxiliar de Investigación en el DIE, Alfonso Javier Bustamante Santos, Estaban Cortés Pacheco y Gabriela María Pérez Ramírez, por compartir y discutir proyectos y acciones de vida.

RESUMEN

Desde una perspectiva cualitativa, esta investigación analiza las necesidades y dificultades en la enseñanza de la historia que reconocen vivir cinco maestros de la escuela primaria en 5° y 6° grados, en México. El análisis de estas necesidades y dificultades se hace dentro del marco de lo que se ha denominado, cultura profesional de los docentes cultura magisterial o culturas de la enseñanza (Gimeno, 1992; Rockwell, 1996, Hargreaves, 1999)

Este estudio se apoya en los planteamientos de Agnes Heller (1981) y Thomas Luckmann (1996) entorno a pensar una necesidad como proyecto que implica fines, acciones y actos. De Donald Schön (1992,1998) se recupera el planteamiento de cómo los prácticos identifican y encuadran sus problemas. A partir de estos apoyos teóricos se analiza el material empírico del estudio: veintitrés entrevistas, cuadernos de los alumnos, Libros de Texto Gratuito de Historia 5° y 6° grados y Libros para el Maestro de Historia de 5° y 6° grados.

La investigación muestra, por una parte, que cuando un docente enfrenta una necesidad usa un conjunto de prácticas, recursos didácticos, siguen una serie de pistas como la risa de los niños e incluso reorganizan el horario escolar para mantener el interés de sus alumnos y que comprendan un tema de historia. Por otro lado, respecto a las dificultades docentes se muestra que éstas no existen de modo propio, dependen para existir de un grupo escolar y de las formas de enseñanza que adopte el maestro. Son en este sentido relativas, no definitivas.

ABSTRACT

From a qualitative perspective, this research analyzes the necessities and difficulties of the teaching of History that five teachers of the elementary school in 5° and 6° grade in Mexico recognize to face. The analysis of these necessities and difficulties are made inside the frame of what has been denominated, professional culture of teachers, educational magisterial culture, or cultures of teaching (Gimeno, 1992; Rockwell, 1996, Hargreaves, 1999)

This study is supported by the positions of Agnes Heller (1981) and Thomas Luckmann (1996) about thinking in a necessity as a project that it implies ends, actions and acts. From Donald Schön (1992,1998) the position of how the practical ones identify and frame their problems is recovered. Starting from these theoretical supports the empiric material of the study is analyzed: twenty-three interviews, students' notebooks, History textbooks for 5° and 6° grades and History teacher's books of 5° and 6° grades.

The investigation shows, on one hand, that when an teacher faces a necessity, he or she uses a group of practical, didactic resources, and this is followed by a series of hints like the laugh of the children and they even reorganize the school schedule to maintain the interest of their students in order to help them to understand a history topic. On the other hand, regarding the educational difficulties, it is shown that these don't exist by their own, to exist, they depend of a school group and teaching ways that the teacher adopts. They are in this sense, relative, not definitive.

ÍNDICE

Págs.

INTRODUCCIÓN

- | | |
|--|----|
| 1. Planteamiento del problema | 4 |
| 2. Sistema general de análisis y conceptos centrales | 11 |
| 3. Consideraciones teórico-metodológicas sobre la entrevista | 16 |

CAPÍTULO I

Enseñar historia en la escuela primaria: necesidades, prácticas, sentidos y significados

23

- | | |
|--|----|
| 1.1 Enseñar historia en los grados superiores de la escuela primaria: algunos significados | 29 |
| 1.2 La apropiación de una forma para enseñar historia | 34 |
| 1.3 Un modelo inicial y tentativo del proceso de apropiación | 48 |
| 1.4 Las prácticas de enseñanza y su sentido | 51 |

CAPÍTULO II

Dificultades en la enseñanza de la historia: la vivencia de los profesores

63

- | | |
|---|----|
| 1 Incertidumbres en la enseñanza de la historia | 69 |
| 2. Dificultades en la enseñanza de la historia | 71 |
| 2.1 Trabajar a cubrir todos los contenidos del programa de manera satisfactoria | 71 |
| 2.2 Hacer que los niños vivan una enseñanza “objetiva”, “significativa” | 78 |
| 2.3 Hacer y manejar adecuadamente la línea del tiempo | 81 |

REFLEXIONES FINALES

94

REFERENCIAS

100

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

No todas las cosas se viven,
sólo las que coinciden con algo
que uno tiene dentro (y desea compartir).
Algunas cosas que viví no eran para mí.

Mariana Frenk*

Si escribiera bajo la condición de ser breve en describir el proceso que seguí para comprender algunas necesidades y dificultades que los docentes de 5° y 6° grados de la escuela primaria reconocen vivir cuando enseñan historia, afirmarí que pasé de un estado elemental, en donde pocas acciones de ellos me resultaban coherentes o con sentido¹, a otro estado en donde sus prácticas comunes, uso de recursos didácticos y significados que comparten de su trabajo con los niños me ha ayudado a verlos como sujetos más lógicos y a entender parte de su mundo laboral.

Pero como no estoy obligado a ser breve, haré un esfuerzo por describir de manera densa² el proceso de investigación que por dos años me ha ocupado y a través del cual he llegado no sólo a identificar y analizar estas necesidades y dificultades en la enseñanza de la historia, sino también a desentrañar su significado dentro de un marco que Elsie Rockwell (1996) denomina: cultura magisterial.

En una primera parte de esta descripción voy a comunicar tres aspectos:

1) El planteamiento del problema en este estudio y su importancia dentro del campo de la enseñanza;

* Mariana Frenk tradujo las obras de Juan Rulfo al alemán y dijo esta frase en junio de 2003 con motivo de su cumpleaños 105.

¹ Este estado inicial de conocimiento sobre la enseñanza de la historia en la escuela primaria tenía como base mi tesis de licenciatura. En ella empleo como herramientas analíticas los conceptos de estrategia docente, trabajo docente y enseñanza como construcción social. Afirmo que la enseñanza de Clío está integrada por dos niveles. Uno corresponde a esos eventos fáciles de identificar: lectura del libro de texto gratuito, plática o explicación por el maestro y cuestionario final. De los cuales, sin embargo, desconocemos parte de su dinámica y relaciones. El otro nivel corresponde a lo no declarado abiertamente por los profesores, pero que también forma parte de la enseñanza: las estrategias para facilitar la comprensión del hecho histórico, las preguntas orales y escritas que se formulan y el papel del presente.

² El término "descripción densa" es importando por Clifford Geertz de la distinción que hace Gilbert Ryle entre "el guiñador" y el que "exhibe un tic"; es decir, entre una acción que responde a un código público y contiene un mensaje y aquella otra que es un simple movimiento. En este estudio recupero el término "descripción densa" para comunicar que hago un esfuerzo intelectual al interpretar las acciones de los profesores y dar a conocer qué comunican sus prácticas de enseñanza, las finalidades que buscan con ellas y el valor que les atribuyen. En esta empresa de descripción asumo que entre los maestros hay un código socialmente establecido, que sus acciones portan mensajes públicos y que es posible diferenciar estructuras de significado, las cuales permiten conocer cuando estamos ante "un tic", "un guiño", "un remedo" o "un ensayo". (Véase La interpretación de las culturas, pp. 20-24).

2) La decisión de asumir un sistema general de análisis que, siguiendo a Max Weber, ve al hombre inserto en tramas de significado que el mismo ha tejido y donde es indispensable “comprender que las acciones sociales son comentarios sobre algo más que ellas mismas (y que)... deben encararse atendiendo a los valores que imaginamos que las personas asignan a las cosas, atendiendo a las fórmulas que ellos usan para definir lo que les sucede” (Geertz; 2000, 20 y 35).

Dentro de este sistema general de análisis, integro el concepto helleriano de necesidad (Heller, 1981) como una ayuda teórica que me permite pensar las necesidades docentes bajo la idea de proyecto y dejo de lado la noción de necesidad como carencia. Del trabajo teórico de Donald Schön (1992 y 1998), en torno a las profesiones prácticas y sus zonas indeterminadas, derivo el concepto de dificultad docente y abordó, apoyado en él, situaciones cuya identificación, manejo y solución el maestro ha construido en su trabajo cotidiano a través de un proceso de comprensión y acciones inteligentes (Dewey; 1950, Ryle; 1962, Rockwell y Mercado; 1986, Schön; 1992 y 1998, Rockwell; 2001, Mercado; 2001).

3) Consideraciones teórico-metodológicas sobre la entrevista, pues es la herramienta que empleo para recopilar información en torno a estas preguntas: ¿Cuáles son, en la visión del maestro, las necesidades y dificultades que debe resolver al enseñar historia?; ¿Cómo se refiere a estas situaciones; es decir, cómo las nombra?; ¿A qué atribuye su existencia?; ¿Qué acciones emprende para solucionarlas?; ¿Cuándo decide enfrentarlas y cuándo no? Cuando decide enfrentarlas: ¿Qué posibilita que ensaye ciertas soluciones a estas necesidades y dificultades? y ¿Qué factores limitan el alcance de estas soluciones?

En este tercer inciso abordó la discusión que existe con relación a la entrevista y las posibilidades que brinda para dar cuenta de la práctica cotidiana de los profesores (Becker y Geer; 1973, Brigs; 1986, Elbaz; 1983, Schön; 1992, Mercado; 1994).

Tengo la confianza de que el desarrollo de estos incisos se puede entender mejor con dos notas preliminares. La primera. En este trabajo sigo una orientación cualitativa,³ es decir, busco “profundizar en algunos de los significados en el ámbito de la experiencia personal y obtener una comprensión del mundo más próxima a como lo ven los sujetos” (Martínez, 1996). Frederick Erickson (1997) apuntala esta dirección. “Lo que hace que (un) trabajo sea interpretativo o cualitativo es lo referente al enfoque y a la intención sustantiva: el interés por los significados inmediatos de las acciones desde el punto de vista de los actores”

De manera específica, en este estudio, trato de acercarme a una visión en donde “el análisis cultural se desarrolla según una secuencia discontinua pero coherente de despegues cada vez más audaces. Los estudios se realizan sobre otros estudios, pero no en el sentido de que reanudan una cuestión en el punto en el que otros la dejaron,

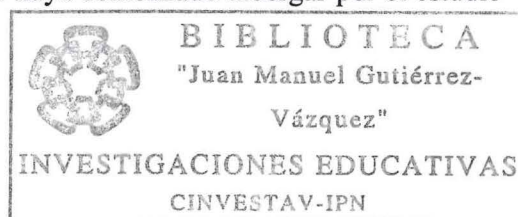
³ Al optar por la denominación “orientación cualitativa”, reconozco que existen otras terminologías fluctuantes para referirse a los estudios que se interesan “por comprender los significados de las acciones emprendidas por los sujetos, dentro de la vida cotidiana, desde su punto de vista”. Por ejemplo: Erickson (1997) emplea el término “enfoque interpretativo” y Creswell (1998) “tradiciones de investigación cualitativa”.

sino en el sentido de que, con mejor información y conceptualización, los nuevos estudios se sumergen más profundamente en las mismas cuestiones... Se movilizan hechos anteriormente descubiertos, se usan conceptos anteriormente desarrollados, se someten a prueba hipótesis anteriormente formuladas; pero el movimiento no va desde teoremas ya demostrados a teoremas demostrados más recientemente, sino que va desde la desmañada vacilación en cuanto a la comprensión más elemental, a una pretensión fundamentada de que uno ha superado esta primera posición. Un estudio... representa un progreso si es más incisivo que aquellos que lo precedieron; pero el nuevo estudio no se apoya masivamente sobre los anteriores a los que desafía, sino que se mueve paralelamente a ellos"⁴. (Geertz, 2000: 36)

Una segunda nota. La perspectiva de construcción del conocimiento expuesta por Clifford Geertz avala mi ejercicio de revisar estudios etnográficos y repensar elaboraciones teórico-conceptuales que Elsie Rockwell, Justa Ezpeleta y Ruth Mercado han trabajado, desde la década de los ochenta, en torno a los procesos cotidianos que dan vida a la escuela primaria⁵. Estos procesos tienen relación con la formación docente de los maestros en servicio, la experiencia escolar en la vida de alumnos y profesores, las formas de transmisión del conocimiento escolar, los usos de la lengua escrita, la negociación que tanto padres, maestros y alumnos realizan de manera diaria para darle vida a la escuela, las actividades extraclase, el saber de los maestros y la cultura magisterial⁶.

Después de este volver a leer y repensar estudios etnográficos, me sigue pareciendo importante tener presente, como idea de apoyo general, la concepción sobre lo cotidiano, pues me permite pensar el trabajo de los maestros a partir de integrar en él, todo tipo de actividades que constituyen, desde cada sujeto particular, procesos significativos de producción social y apropiación cultural (Heller; 1977). Además como afirma Elsie Rockwell (2001:9) "la mirada hacia lo cotidiano transforma la imagen idealizada de los procesos que se analizan, y reclama el reconocimiento de los sujetos que participan a diario en la construcción de la vida escolar."

Por lo dicho hasta ahora, expreso el deseo de cubrir aunque sea con un alcance reducido, aquellas expectativas que el lector haya comenzado albergar por el estudio que presento.



⁴ Vale decir que esta posición de Clifford Geertz con relación al desarrollo del análisis cultural tiene, a mi parecer, varios puntos de coincidencia con lo expuesto por Thomas Kuhn (1993) en su ensayo: La estructura de las revoluciones científicas. Recordemos que Kuhn argumenta sobre cómo se desarrolla la investigación científica a partir del surgimiento y aceptación de un paradigma entre los científicos de un mismo campo.

⁵ Véase como ejemplos de ello: Rockwell y Mercado (1986) La escuela lugar del trabajo docente, Rockwell y Ezpeleta (1992) La escuela relato de un proceso de construcción inconcluso.

⁶ Esta actividad también me llevó a revisar otros estudios realizados en el Departamento de Investigaciones Educativas del CInvestav, que si bien matizan o exploran nuevas dimensiones de los procesos ya identificados guardan una coherencia analítica con ellos. Véase, por ejemplo: Candela (1991), Talavera (1992), Luna (1994)

1. Planteamiento del problema

Considero que las necesidades y dificultades que viven los docentes al enseñar historia han sido poco estudiadas desde una perspectiva, que autores como Elsie Rockwell han denominado: “cultura magisterial”⁷.

Esta formulación que hago, si bien tiene su punto de arranque en una revisión hecha a distintas líneas de investigación⁸ en donde la docencia y la enseñanza son objeto estudio. Creo que su importancia estriba en retomar y tratar de explorar dos cuestiones ya identificadas por otros autores: a) el trabajo docente como una empresa cultural y b) el punto de vista de los maestros con relación a los problemas que enfrentan en el aula.

Ruth Mercado (1991,1994), por ejemplo, apoyada en referentes como sujeto, heterogeneidad, apropiación de saberes sociales y diálogo entre voces sociales considera el quehacer del maestro y su saber como una empresa social y cultural más que cognitiva. Vale decir que en otros estudios bajo su dirección se ha documentado cómo los profesores solucionan complejos problemas – enseñar a leer y escribir a un grupo de 40 escolares del primer grado en escasos tres meses - apoyándose en la experiencia de sus colegas con cuya colaboración intentan integrar a su práctica elementos de diversas propuestas pedagógicas. Queda de manifiesto que en esta colaboración mutua circulan saberes docentes (Talavera, 1992).

Por su parte, Lesvia Rosas (1999), asume que los maestros después de trabajar con los planes de estudio de la reforma de 1972 o con los actuales -1993-, de manejar los libros de texto gratuito, de convivir con niños de diferentes edades y grados, de ensayar y seleccionar formas de enseñanza han logrado crear y acumular un conocimiento que no ha sido sistematizado. Así mismo, hace notar que se carece de una visión desde el propio maestro de su saber y la manera en que lo usa para resolver situaciones en el plano de lo práctico.

⁷ La idea sobre la existencia y posibilidades de estudio de “una cultura magisterial” comenzó a llamar mi atención al revisar algunos escritos de Elsie Rockwell. He de reconocer, sin embargo, que su génesis está vinculada directamente con la lectura que hice de su tesis doctoral.

⁸ He tenido la oportunidad de revisar estudios en las siguientes líneas de investigación: 1) “Procesos de pensamiento de los maestros” (Clark y Peterson, 1997). Aquí se documenta que los docentes poseen una amplia gama de conocimientos generales sobre objetos, personas, sucesos y relaciones que tienen lugar en el proceso de enseñanza. Una revisión más específica de algunos estudios que están comprendidos dentro de esta línea, permite comenzar a caracterizar al conocimiento de los maestros como algo dinámico, usado en una relación activa con la práctica y para dar forma a la práctica (Elbaz, 1981); y 2) “El saber docente, conocimiento práctico del docente o conocimiento práctico profesional de los profesores”. Estas investigaciones han sido útiles para dar conocer el proceso de apropiación de este conocimiento práctico personal de los maestros (Clandinin y Connelly; 1987, Clandinin, Connelly, y He; 1999 y Connelly; 1995). En México los trabajos de investigación relacionados con el saber de los profesores de educación primaria han sido desarrollados sobre todo por Mercado (1991, 1994) y en otros estudios bajo su dirección (Talavera, 1992, Luna, 1994). Estas investigaciones han permitido comenzar a construir respuesta a: ¿Qué saberes se encuentran en el trabajo cotidiano de los maestros? ¿Cómo se construye este saber? ¿Cómo se inician los maestros en su profesión? ¿Qué problemas enfrentan? ¿Cómo los solucionan?

Si nos trasladamos al ámbito en donde se piensa el cambio educativo a partir de reorientar el funcionamiento de las escuelas con nuevas formas de gestión pedagógica, encontramos que se reconoce la existencia de la cultura profesional de los enseñantes. Gimeno Sacristán (1992:71) expone: “no se puede comprender el comportamiento de los docentes, ni favorecer el cambio del mismo sin entender que sus papeles profesionales son respuestas personales, eso sí, a patrones de comportamientos dirigidos no solo por la cultura, la sociedad y la política educativa externa, sino de forma más inmediata por las regulaciones colectivas de la práctica, establecidas en los centros escolares y diseminadas por una especie de estilo profesional por diversos niveles del sistema escolar, creando lo que es la cultura profesional como conjunto de rutinas prácticas, imágenes que dan sentido a las acciones, valores de referencia y racionalización de la práctica”.

Apoyado en la perspectiva antropológica de Clifford Geertz (1994, 2000) y su trabajo empírico con diversos grupos humanos, asumo que las acciones de los maestros y los fines que persiguen con ellas, pueden interpretarse bajo la idea de que forman parte de un sistema cultural propio del gremio magisterial. La idea, mi idea, indudablemente es discutible, pero juzgo que representa una posición teórica prometedora, para entender un conjunto de prácticas comunes que suelen emplearse en los salones de clase de la escuela primaria, de mostrar el sentido y significado de éstas y de los usos que se hace de diferentes materiales educativos.

La discusión que planteo tiene que ver con varios frentes. Uno, por empezar con el más evidente, está referido a qué significa el término cultura entre los antropólogos. Adam Kuper (2001; 87); plantea la genealogía del concepto a partir de revisar su vínculo y diferencia con la idea de civilización en la tradición francesa, alemana e inglesa. Una de sus conclusiones es: “En la tradición alemana, se trataba la cultura como un sistema de ideas y valores, expresados en símbolos y materializados en la religión y el arte. Al absorber los valores de una cultura y hacerlos suyos, el individuo hallaba un propósito de vida y un sentimiento de identidad. Lo que había hecho Parsons era coger esta venerable idea y situarla en el seno de una teoría general sobre la acción social... al mismo tiempo, se animó a los antropólogos a estudiarla... (y) a ignorar la biología, la personalidad, las instituciones sociales y las cuestiones históricas, dado que éstas eran ...objeto de otras disciplinas”. Este primer frente en torno a qué es cultura como objeto de estudio también es compartido por una rama de la sociología denominada: sociología de la cultura. (Williams, 1994). El otro frente de alegato, tiene relación con los aspectos de la realidad que pueden ser explicados de manera convincente a partir de estudiar la cultura de un pueblo o grupo sin menoscabo de la dimensión política, económica o social. Nuevamente Adam Kuper (2001; 13) acota: “Pese a todas las protestas que se han levantado en sentido contrario, las dificultades se agudizan cuando la cultura deja de ser algo que se tiene que interpretar, describir, tal vez hasta explicar, para convertirse en una fuente de explicaciones por sí misma. Esto no significa que alguna forma de explicación cultural no pueda ser útil por sí sola, pero sí supone que la apelación a la cultura únicamente puede ofrecer una explicación parcial de por qué la gente actúa y piensa como lo hace, o de cuáles son las causas que los llevan a alterar sus maneras y costumbres. No se puede prescindir de las fuerzas económicas y sociales, de las

instituciones sociales ni de los procesos biológicos, y tampoco se los puede asimilar a sistemas de conocimientos y creencias”.

Si reconocemos que los profesores poseen, comparten y son guiados, hasta ciertos límites, por un sistema cultural que les permite estructurar y dar nombre a su realidad, a su mundo laboral; entonces se hace necesario indagar aquellas necesidades y dificultades que emergen en esta urdimbre y trama de prácticas comunes, creencias aceptadas, juicios habituales y aspiraciones compartidas. En otras palabras, cobra importancia saber, desde el punto de vista de los maestros, qué elementos entran en juego para que una situación de enseñanza salga de su curso normal y, por tanto, sea difícil hacerle frente o resolverla con éxito. El reto también oscila en averiguar aquellas necesidades consideradas como recurrentes en la enseñanza de la historia y las exigencias que plantean. En sí, necesidades y dificultades docentes son pensadas en este estudio como situaciones a interpretar dentro de la cultura magisterial, pero a la vez como puntos de encuentro que permiten articular y conocer fragmentos de ésta.

La idea de que un sistema cultural está conformado por prácticas comunes, creencias aceptadas, juicios habituales y aspiraciones compartidas la derivó de tres fuentes. En un primer momento, retomo lo señalado por Clifford Geertz (1994; 93 y 94) “los sistemas de pensamiento y acción del hombre están ordenados y reforzados a partir de un complejo conjunto de prácticas heredadas, creencias aceptadas, juicios habituales y emociones no enseñadas. Estos sistemas constituyen características tan relevantes de nuestro propio paisaje que no podemos imaginar un mundo en el que éstos, o algo parecido a éstos, no exista”. Como segunda fuente me apropio de la afirmación de Robert Darnton (2000, 30 y 31), la cual sentencia: “para reconstruir la manera como los (hombres) vivieron el mundo (en determinada época), debe empezarse por preguntar qué tenían en común, qué experiencias compartían en la vida cotidiana...”. Mi tercera fuente es la postura de Andy Hargreaves (1999; 189 y 190) respecto a la cultura del profesor: “las culturas de la enseñanza comprenden creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años...La cultura transmite a sus nuevos e inexpertos copartícipes, las soluciones históricamente generadas y compartidas de manera colectiva en la comunidad...si queremos entender lo que hace el profesor y por qué lo hace, tenemos que comprender la comunidad educativa, la cultura de trabajo del que éste participa”.

Al sostener la idea de cultura magisterial, trato de seguir - con evidente tropiezo y marcada distancia - un conjunto de hallazgos, reconstrucciones e indicios expuestos por Elsie Rockwell (1996). Un apretado resumen de éstos es el siguiente: la cultura de los maestros analizada bajo el principio de continuidad y cambio en el contexto de tres décadas (1910-1940) permite advertir su relación con las reformas educativas y despejar la pregunta sobre qué cambia y qué permanece⁹. Al escudriñarla se

⁹ Elsie Rockwell (1996; 146) subraya: “El lapso de tres décadas permite observar algunas relaciones entre reformas educativas y la cultura docente. Por ejemplo, la reforma socialista también dejó sus huellas a largo plazo, al inclinar la cultura magisterial hacia las preocupaciones sociales y hacia las opciones colectivas, por encima de las disposiciones e intereses individuales. El proceso generacional

descubren, como vetas que la nutren; el antecedente familiar de los profesores y la ambigua noción de vocación, las acciones de formación dirigidas a los maestros en servicio, la formación inicial llevada a cabo en un normal rural, urbana o federal, etc.¹⁰

En proporción desigual, continua la autora, se puede apreciar las preocupaciones de acción de estos profesores, cómo concebían la enseñanza y sus prácticas. “La riqueza de las Conferencias Pedagógicas se advierte por medio de lo que discutían, en algunos casos, los maestros en ellas: cómo sostener la atención de los alumnos, cómo atraer su interés y voluntad, cómo encausarlos sin usar castigos corporales, cómo guiarlos con preguntas en vez de inculcarles de memoria, cómo lograr que los niños lleguen a encontrar el principio con el método intuitivo”. Sus concepciones sobre la enseñanza tenían que ver con los principios de “ser viva y aplicar las leyes generales del entendimiento humano” o “la discusión de fondo: práctica versus teoría, la cual permanece vigente hasta nuestros días”. Entre las acciones de los maestros tenemos que: “participaban en la vida cívica de la capital y de la comunidad organizando vistosas ceremonias patrióticas, veladas literarias, celebraban concursos de recitación y oratoria, formaban estudiantinas. Si bien, la música y el teatro habían sido recursos escolares desde mucho antes, en este período se arraiga en la cultura magisterial los bailes regionales. Una nueva práctica emergió que seguramente fue la más significativa para la cultura magisterial posterior: la lectura de documentos”.

De los distintos senderos por los que se puede seguir a Elsie Rockwell a mí me interesa profundizar en las preocupaciones de acción de los docentes. Esos cómo¹¹ tienen una fuerte resonancia en este estudio y constituyen aquello que he denominado: necesidades docentes. Pienso en ellas bajo la óptica de proyecto; pues esta postura analítica permite advertir que cuando los profesores las viven, lejos de asumir una actitud de carencia de recursos para hacerles frente, todo parece indicar que echan mano de un conjunto de prácticas comunes, recursos didácticos, siguen una serie de pistas como la risa de los niños para saber si su trabajo es adecuado e incluso organizan el horario escolar cuidando que el interés del niño se mantenga.

En la enseñanza de Clío¹² sabemos casi nada de ella estas necesidades tiene que ver con: a) cómo enseñar historia en los grados superiores de la escuela primaria cuando

explica algunas de las continuidades educativas que se observan en el período posrevolucionario. Después de años de discusión y experiencia en las escuelas y comunidades se consolidó el sentido de servicio a la población rural, noción que perdura (a pesar del abandono posterior del mundo rural) como referente obligado dentro de la cultura magisterial actual”.

¹⁰ Idem.

¹¹ Tengo una experiencia de 11 años como asesor de la Licenciatura en Educación, Plan 1994, de la Universidad Pedagógica Nacional y me he percatado que se valora de diversas formas el que los maestros en servicio externen un cómo hacer las cosas en la enseñanza. En el peor de los casos se ha llegado a suponer, casi espontáneamente, que el profesor está solicitando una receta para conducir a sus alumnos. También se ha estimado que cuando él recurre al término “cómo” para plantear sus problemas de enseñanza se encierra en una vieja y trillada manera de pensarla, por tanto, poco productiva para transformarla. Se ha obviado con estas dos valoraciones una actividad empírica y teórica que zanje las diferencias entre enunciar y plantear un problema de investigación y un problema de docencia.

¹² Según la mitología griega, Clío es la protectora de la poesía épica y de la historia. En la redacción de este trabajo he empleado el nombre de esta musa como sinónimo de historia.

se ha permanecido por un periodo prolongado en primero o segundo grados, b) cómo lograr que a los alumnos les guste historia, máxime si al profesor no le agrada esta asignatura, c) cómo conseguir que entiendan el tema visto durante una o varias clases y d) cómo formar hábitos escolares hacia el trabajo que se realiza en esta asignatura. Sabemos casi nada de ellas, a pesar de que son recurrentes en el discurso de los maestros cuando hablan de su docencia. Tal vez, el problema es que encaramos estas necesidades considerándolas una carencia, hemos pensado que ellas responden a un no saber hacerles frente. Hace falta, en consecuencia, aproximarse a las formas en que toman concreción en los salones de clase y se logran cubrir. Es importante mostrar su dinámica y los vínculos que se dan entre de ellas. Importa también documentar, en la medida de lo posible, las incertidumbres que estas necesidades hacen padecer a los maestros.

Si de las necesidades docentes conocemos cosas mínimas; acercarse y comprender las dificultades que reconocen vivir los profesores en la asignatura de historia, se complica más. A éstas por lo regular se les ha anticipado en los últimos veinte años desde la psicología cognitiva¹³ o, en el peor de los casos, se les ha vinculado directa y exclusivamente a un deficiente saber del maestro en torno a hechos históricos. Además, muchos hemos caído en la tentación, influidos por las voces de quienes hacen de la investigación-acción su campo de trabajo, casi de exigirle a los docentes, que cuando narren, describan y formulen sus tropiezos lo hagan bajo la lógica de quien interroga y siguiendo parámetros de la investigación educativa¹⁴.

¹³ Julia Salazar (1999; 107) ofrece una visión del trabajo de psicólogos cognitivos en el campo de la enseñanza de la historia que ayuda a entender el sentido de mi idea. La autora escribe: “Mario Carretero, Juan Ignacio Pozo, Mikel Asensio, han realizado diversas investigaciones sobre la problemática que se presenta entre el contenido histórico y las habilidades cognitivas que requieren el niño y el adolescente para comprender la lógica de la explicación histórica. En un primer momento sus trabajos estuvieron determinados por los planteamientos realizados por Inhelder y Piaget sobre la lógica operativa formal, sin embargo, a raíz de sus propias conclusiones, observaron que el enfoque había sido aplicado de manera muy rigurosa, ya que las actividades que despliega el niño para comprender los fenómenos físicos o de las ciencias naturales, no necesariamente son las mismas para comprender los procesos históricos; por ejemplo, en historia la noción de causa no es igual que en la física. También su orientación sufrió cambios, en sus primeros trabajos se ve muy marcada la concepción psicológica, a diferencia de sus últimos trabajos... se abren a mayores posibilidades, ya que consideran la importancia de la naturaleza del conocimiento histórico y su impacto en la enseñanza ... También las investigaciones sobre la enseñanza de la historia fundamentadas sobre los aportes piageteanos como el proyecto 13-16 de Inglaterra (Prats, 1989, y Zaragoza, 1989) y el trabajo de Delval (1989) han mostrado la dificultad que tienen los alumnos para razonar sobre el conocimiento sociohistórico”.

¹⁴ La expresión: “influidos por las voces de la investigación-acción” debe ser regulada. Tengo que subrayar, por ejemplo, que “Lawrence Stenhouse afirmaba que el desarrollo profesional de los docentes depende de su capacidad para adoptar una postura investigadora en relación con su ejercicio docente... En primer lugar, creía que esta postura implicaba que los profesores anotasen sus reflexiones. En segundo lugar, pensaba que debía animarse a los profesores para que colaborasen en la investigación sobre un tema o problema común. En tercer lugar, estaba convencido de que la investigación basada en la actividad del profesor debía profundizar de tal manera en el tema o problema que de ella se derivasen consecuencias para la política educativa”. (Elliot, 2000; 178). Por tanto, resulta inadecuado derivar del paradigma de la investigación-acción que los docentes o futuros docentes habrán de realizar investigación educativa propiamente dicha. Creo que ha hecho falta una lectura rigurosa de la postura de Lawrence Stenhouse y John Elliot. O al menos, “quienes hemos sido influidos por las voces”, debemos aceptar que existe una recurrencia acrítica en nosotros al pretender llevar la figura del profesor-investigador a la práctica. En mi caso, al pensar en las dificultades

El problema con relación a las dificultades docentes es que han sido excluidas de un análisis cultural, éste se ha obviado. Cuando se les identifica suelen ser catalogadas como situaciones ante las cuales los maestros simplemente tienen una serie de dudas, confusiones o quejas. La experiencia de trabajo de Mireya Lamonedada (1990) y su equipo, con un grupo de maestros de la escuela primaria permite bosquejar este punto. La autora expone: “Llegamos a los siguientes resultados: la Asesoría de Historia trabajaría una vez a la semana directamente con los maestros de primaria... Instalaríamos la línea del tiempo mural en todos los salones de la primaria y promoveríamos el uso de la línea del tiempo individual..... Sin embargo, en torno a ella surgieron una serie de dudas y confusiones que impidieron que la totalidad de los maestros la pudiera utilizar como el valioso recurso didáctico que es... En general los maestros de la primaria se quejaron de que el vaciado de los programas no se entendía y que lo sentían como una labor difícil de realizar; de no saber utilizar los diversos museos con que contamos en la ciudad; de no entender la función de la línea del tiempo; de no saber aplicar el uso de audiovisuales a sus clases, etc.”

Acepto que las dificultades docentes se presentan acompañadas de los calificativos: “me dejan fría esas preguntas o comentarios”, “se me atora la carreta y no sé que hacer”, “nunca he intentado hacer esa actividad – la línea del tiempo – por sentir que puedo echar a perder el grupo”. Pero sostengo la hipótesis de que son cambiantes y manejables a lo largo de uno o varios ciclos escolares. Y esto es así porque los maestros las investigan, las reflexionan y logran cambios prácticos-conceptuales en una situación que inicialmente era confusa, incierta, perpleja, para pasar a una situación de la cual conocen ciertas características y le han dado un manejo inteligente. En otras palabras, han agudizado su comprensión con relación a ella y mejorado su uso.

La maestra Magda, por ejemplo, en la primera entrevista que sostuve - junio de 2001- atendía el 6º grado y dijo tener serias dificultades con la línea del tiempo. En el mes de septiembre del mismo año ella atendía por segunda ocasión un 5º grado y manifestó que le seguía costando trabajo la línea del tiempo, pero que ahora ya la entendía más y la usaba; pues había hecho ‘un ejercicio’ del ‘libro de historia’. El maestro Daniel, con más de 20 años de servicio en los grados de 5º y 6º narró, a través de diversas conversaciones, cómo empezó a manejar la línea del tiempo, los problemas que vivieron sus alumnos, las soluciones que ensayó y el tiempo que usó para ello. Ahora ya no la considera como una dificultad.

Uno se sorprende de la discriminación analítica que los profesores realizan para decidir si algo es ubicado dentro del campo de dificultades de enseñanza o no

docentes estuve tentado a seguir la idea de John Dewey (1950) en cuanto a la lógica y condiciones para transformar una “situación problemática” a problema de investigación, pero recordé que los maestros “no desean” plantear una situación “objeto de estudio”; sino encontrar o, más bien dicho, “actuar de una manera inteligente” ante situaciones que escapan en primera instancia a experiencias de éxito, prácticas consolidadas, manejo de libros de texto, auxiliares didácticos, guía complementaria, etc.

corresponde¹⁵ a esta esfera. Se toma en cuenta el grado escolar del alumno y los antecedentes que esto implica o bien se considera el grado que cursará para “el próximo año”. Se hace eco de determinadas recomendaciones didácticas que se subrayan tanto en el Plan y programa de estudio de 1993, como en el libro para el maestro. También entran en escena aquellas situaciones que se alejan de experiencias de éxito en el pasado.

Puedo decir que los docentes están enterados y asumen que en la enseñanza de la historia existen ciertas cosas que representan incertidumbre, dudas y “nudos” para muchos maestros. En este estudio voy a detenerme en tres dificultades: a) trabajar y acabar los contenidos del programa de manera satisfactoria; b) hacer que los niños vivan una enseñanza “objetiva”, “significativa” y c) hacer y manejar adecuadamente la línea del tiempo.

Para finalizar con el planteamiento del problema llamo la atención sobre el siguiente hecho. He llegado a considerar como necesario ubicar las necesidades y dificultades que los maestros reconocen vivir cuando enseñan historia en una perspectiva de enseñanza a largo plazo¹⁶. Esto se me hizo evidente cuando el maestro Daniel me narró que él enseñaba a sus alumnos cómo elaborar un resumen a partir de las ideas principales de una lección de historia durante todo un ciclo escolar- 5º grado -, pues juzgaba que en los grados anteriores poco o nada se trabaja en este aspecto. El permanecer en la escuela por varios años y en diferentes grados escolares también parece indicarle al maestro Daniel que enseñar historia en un 5º ó 6º grados exige ponerse a estudiar con mayor profundidad, para transmitir conocimientos que rebasen en mucho los niveles con que se trabaja en grados inferiores.

La perspectiva de enseñanza a largo plazo demuestra ser útil y pertinente, porque permite explicar que si bien la coyuntura de cambio de grado que vive un profesor – de atender un 1º grado a ser responsable de un grupo de 6º grado- puede caracterizarse en algunos momentos como una búsqueda abierta del cómo hacer las cosas, de apropiarse de prácticas que circulan entre los profesores, de reconocer las dificultades en una asignatura, etc. Esto adquiere matices cuando el maestro vuelve a trabajar con el mismo grado, pero en diferente ciclo escolar. Los docentes describen que en esta segunda ocasión ya conocen el libro para el alumno, intentan o se les ocurren nuevas cosas para trabajar historia, toman en cuenta que el tiempo para esta asignatura es reducido y han identificado lo importante a enseñar. En otras palabras,

¹⁵ Mi expectativa, y a la vez un primer obstáculo como anticipación de realidad, era que los docentes de 5º y 6º grados de la escuela primaria asumieran como dificultades de enseñanza los casos en donde los alumnos: 1) tenían problemas para localizar algún estado de la república; 2) exponían una clase “con errores de información”, o 3) “comprendían inadecuadamente” una lección del libro de historia. Sin embargo, la interpretación de los profesores era que estas situaciones son comunes en ciertos momentos del ciclo escolar y se resuelven posteriormente. El Capítulo II permite conocer de manera más detallada esta situación.

¹⁶ La noción de enseñanza a largo plazo es empleada por Frederick Erickson (2002) para señalar los distintos niveles de una misma lección u otro tipo de actividad escolar a lo largo de un ciclo. Esto le ha permitido advertir, en los últimos tres años de investigación, que los maestros ofrecen varias ocasiones de aprendizaje a sus alumnos durante un período escolar. No obstante, Frederick Erickson reconoce que hace falta trabajo conceptual y empírico en torno a esta noción.

se han comenzado a apropiarse de diversos significados, recursos y usos culturales existentes en la escuela y desde ahí interpretan lo que es enseñar historia en los grados superiores de la escuela primaria.

En resumen, he argumentado que adolecemos de investigaciones que muestren o permitan elaborar hipótesis en torno a: 1) los proyectos de acción que los maestros emprenden para cubrir sus necesidades y 2) por qué ellos parecen ignorar o restar importancia a los problemas expuestos por la psicología cognitiva y la didáctica de la historia. Los profesores tienen mucho que aportar en esta dirección y, en lo personal, me he impuesto la tarea de construir una explicación sobre esta parte de su mundo laboral.

2. Sistema general de análisis y conceptos centrales

Para interpretar el material empírico en que se basa este estudio - veintitrés entrevistas que recogen las versiones de cinco profesores sobre la enseñanza de la historia, cuadernos de los alumnos, Libros de Texto Gratuito de Historia 5° y 6° grados, Libros para el Maestro de Historia 5° y 6° grados - utilizo un sistema general de análisis y dos conceptos clave. Este entramado conceptual más que una síntesis, representa una amalgama de herramientas teóricas y maneras de ordenar datos que estaban diseminadas en diversos estudios que tienen relación con: la cultura popular (Ginzburg, 1986, Bajtin, 2002); historia cultural (Darnton, 2000); sistema cultural (Geertz, 1994); interpretación de la cultura (Geertz, 2000); teoría de la acción social (Luckmann, 1996); teoría de las necesidades (Heller, 1978); el profesional reflexivo y su formación (Schön, 1992 y 1998).

Este marco de interpretación, a nivel de sistema general de análisis, me sirve para expresar que veo al “hombre inserto en tramas de significado que el mismo ha tejido. En donde la cultura es esa urdimbre y su análisis (debe estar) en busca de significaciones. (Además, es indispensable) comprender que las acciones sociales son comentarios sobre algo más que ellas mismas (y)... deben encararse atendiendo a los valores que imaginamos que las personas asignan a las cosas, atendiendo a las fórmulas que ellos usan para definir lo que les sucede” (Geertz, 2000; 20 y 35).

Una selección de las ideas de Clifford Geertz, aparecidas en su ensayo: “Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura” ayudarán a entender mejor esta posición general que asumo para captar y comprender algo de la cultura de los maestros, para acercarme a ese mundo que han configurado y que aceptan como realidad escolar.

1) La cultura es pública, porque las significaciones que la componen lo son. La cultura consiste en estructuras de significación socialmente establecidas en virtud de las cuales la gente hace cosas como señales de conspiración y se adhiere a éstas, o percibe insultos y contesta a ellos. Por tanto, una vez que la conducta humana es vista como acción simbólica - acción que significa algo -, aquello por lo que hay que preguntar es por su sentido y su valor.

2) Las formulaciones sobre sistemas simbólicos (...) deben orientarse en función del actor. Esto es, se deben elaborar descripciones orientadas hacia el punto de vista del actor de los hechos. Hay que atender la conducta del sujeto y hacerlo con cierto rigor porque es en el fluir de la conducta – o, más precisamente, de la acción social- donde las formas culturales encuentran su articulación. Cualquiera que sean los sistemas simbólicos en sus propios términos, tenemos acceso empírico a ellos estructurando los hechos.

3) El análisis cultural es (o debería ser) conjeturar significaciones, estimar las conjeturas y llegar a conclusiones explicativas partiendo de las mejores conjeturas. (Geertz, 2000: 24 a 32)

Este sistema general de análisis es mi andamio. En otras palabras, es el armazón de tabloneros y vigas que he dispuesto para que sostengan “mis pies” de tal manera que pueda trabajar con cierta seguridad y equilibrio al conjeturar sobre la conducta de los profesores con relación a sus necesidades y dificultades. Resta ahora exponer, ya sin un lenguaje alegórico y una vez que me encuentro arriba del andamio¹⁷, los dos conceptos centrales que uso como herramientas analíticas.

2.1 Dos conceptos centrales

a) El concepto de necesidad docente

De Agnes Heller (1981: 146) recupero la idea de transformar la visión de necesidad como carencia a una visión de necesidad como proyecto, pues me permite:

- a) Romper con una inercia fomentada por los modelos educativos para la actualización de los maestros de primaria en servicio (PEAM, PAM y ProNAP¹⁸), en torno a considerar que los profesores carecen de los conocimientos adecuados con relación al currículum, a los avances de la ciencia de la educación, a las formas de mejorar su práctica, etc. Quien se

¹⁷ La edificación de este andamio se debió en mucho a un estado de inconformidad intelectual en el que me vi inmiscuido, pues no encontraba la forma de hacer una “lectura densa” de mis datos. Tampoco podía estructurarlos entorno a un conjunto de nociones que había comenzado a manejar gracias a la revisión de diversos autores. De Darnton (2000) usé la noción “experiencias compartidas”, de Geertz (1994) “prácticas comunes”; el autor en realidad usa la expresión “prácticas heredadas”, de Heller (1981) la noción de “necesidad”, y de Rockwell y Mercado (1986) la de “condiciones materiales”. El sistema general de análisis que adopto me permite un nuevo orden en la lectura de los datos y en el manejo de las nociones enunciadas.

¹⁸ He llegado a considerar que en los últimos doce años, los diferentes programas de actualización - Programa Emergente de Actualización del Magisterio (PEAM), Programa de Actualización del Magisterio (PAM) y Programa Nacional para la Actualización permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNAP) –han puesto un énfasis en lograr que los profesores del nivel de educación primaria enfrenten de mejor manera los cambios curriculares de la Reforma Educativa de 1993, sin embargo, han dejado de lado los problemas de desarrollo curricular a los cuales los maestros se enfrentan y resuelven siguiendo diversos caminos que desconocemos. Los puntos de partida de estos programas son cuestionables. Por ejemplo, un documento de la SEP (1995; 12) establece: “Si consideramos que los profesores en servicio recibieron, en su mayoría, una formación inicial basada en planes de estudio poco vinculados a las necesidades del aula y la escuela, y que han sido acogidos y desarrollado su práctica en una cultura escolar poco dinámica y resistente a las innovaciones, el cumplimiento de los objetivos (del ProNAP) adquiere, hasta cierto punto, un carácter remedial [...]”

ubica en esta lógica llega a pensar que cubrir las necesidades docentes es una empresa de carácter remedial.

- b) Reunir, articular y dar sentido una serie de prácticas comunes entre los profesores cuyo propósito es que los alumnos entiendan un tema de historia o les guste esta asignatura. Así mismo, permite mostrar los significados que comparten los profesores en sus necesidades docentes.
- c) Abrir la posibilidad de explorar proyectos compartidos, porque “ los hombres tienen una determinada estructura de necesidades que no puede ser modificada de un día para otro y (esa) estructura de necesidades (es) la que decide cuánto tiempo empleamos en el trabajo, y cuánto le dedicamos al juego, a la cultura, a la diversión (.....) Un sistema de necesidades... se transmite de generación en generación. Pero cada una de ellas transforma estos sistemas de necesidades, pero no totalmente” (Heller, 1981: 146 y 148).

Más que buscar afanosamente un concepto acabado de necesidad, el cual resuelva mis problemas teóricos al pensar las necesidades docentes, trato de proponer un concepto que está en construcción, pero que tiene coherencia con la postura de Agnes Heller. Es por ello que enriquezco la idea de necesidad como proyecto con elementos de la Teoría de la acción social. Busco con ello, ahora sí, lograr una articulación conceptual entre proyecto, acción y acto.

Para Thomas Luckmann (1996; 37):

“Las experiencias anticipadas se llaman *proyectos*; la corriente actual de experiencias que corresponde a un proyecto se llama *acción*; y la acción que ha llegado a consumarse se llama *acto*... los actos, a diferencia de las vivencias y de las experiencias simples, no tienen lugar por sí mismos, sino que se entienden a partir de las acciones; están ‘motivados’. El motivo que incentiva la experiencia actual es la consecución del fin; el fin es la experiencia anticipada en el proyecto. El sentido actual de la acción se constituye con la relación entre el proyecto y el flujo actual, entre la ‘fantasía y la realidad’. La acción obtiene su sentido *prospectivamente* y lo tiene *actualmente*. Pero como todas las demás experiencias, también la acción consumada o interrumpida puede tomarse en la captación de la conciencia, ponerse en relación con otros actos, esquemas de actos, máximas morales, legitimaciones, etc., adquiriendo así su sentido *reflexivo*”.

Esta propuesta de articulación entre proyecto, acción y acto, me permite estructurar con nuevos tejidos y nudos el concepto de necesidad docente. Aunque sea repetitivo decirlo. Las acciones en curso de los maestros y las ya consumadas sólo pueden entenderse y explicarse si preguntamos a ellos las fantasías o fines en razón de los cuales estas acciones o actos tienen presencia. Pero lo más importante, para la investigación que presento, es que vigoriza la línea de reconstruir los proyectos de los docentes y sus acciones para realizarlos a partir de preguntar con base en sus actos. Es decir, doy por viable que si interrogo, diálogo y discuto con los profesores sobre el sentido reflexivo de sus acciones consumadas puedo reconstruir piezas

pequeñas o grandes de lo que fueron sus acciones en curso y los proyectos que las orientaron¹⁹.

Tenemos así, que el concepto de necesidad docente articula los proyectos de los profesores, sus acciones y la culminación de éstas en un triple sentido: prospectivo, actual y reflexivo.

b) El concepto de dificultad docente

Me he apropiado del trabajo teórico de Donald Schön (1992, 1998)²⁰ en torno a las profesiones prácticas y sus zonas indeterminadas -lugar en donde la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores tienen su residencia y donde se hayan incrustados o tienen su génesis los grandes problemas que viven los ingenieros, médicos, arquitectos, educadores, etc. - Y derivo de allí, el concepto de dificultad docente.

Las características que le atribuyo a este concepto las tomo, en su mayor parte, del siguiente fragmento: “en realidad, los problemas de la práctica, no siempre se presentan como estructuras bien organizadas. De hecho, no suelen presentarse ni siquiera como problemas, sino como situaciones poco definidas y desordenadas. Los prácticos se enfrentan a una mezcla compleja y mal definidas de factores, si quieren tener un problema bien definido que encaje con las teorías y técnicas que mejor conocen, deben construirlo a partir de los materiales de una situación que en terminología de John Dewey (1938) cabe definir como ‘problemática’... Cuando un práctico define un problema elige y denomina aquello en lo que va a reparar. Mediante acciones complementarias de denominación y estructuración, el práctico selecciona sus puntos de atención y los organiza guiado por el sentido de la situación que facilita la coherencia y marca una dirección para la acción. La definición del problema es un proceso ontológico –utilizando la memorable palabra de Nelson Goodman (1978) -, una forma de construir el mundo”. (Schön; 1992:19)

¹⁹ Esta posición que asumo es partidaria de la expuesta por Ruth Mercado (2001; 7) en su tesis doctoral. Ella cita a John Olson y señala que: “La comprensión de lo que otra persona está haciendo no puede lograrse a través de la mera examinación de las particularidades de su conducta. Nosotros comprenderíamos su conducta como indicadores promisorios de los propósitos a los cuales sirvieron aquellas acciones y en términos de aquellos propósitos. El significado de lo que la gente hace descansa en los propósitos a los cuales sirvieron aquellas acciones, éstas no son significantes en sí mismas, sino indicadores de aquellos propósitos a los que ellas sirven y que les dan significado. En sí mismas ellas no significan nada. En esta visión, mirar simplemente en incidentes aislados en el aula forzosamente fracasará como método por carecer de un contexto para darles sentido”. En mi trabajo el contexto para entender las acciones de los maestros es el proyecto y con él la fantasía anhelada.

²⁰ Donald Schön recupera la postura de John Dewey (1950) y Gilbert Ryle (1969) para sostener una línea de argumentación en donde el dilema del rigor o la relevancia entre las profesiones prácticas, puede ser resuelto si desarrollamos una epistemología de la práctica que sitúe la resolución técnica del problema dentro del contexto más amplio de una indagación reflexiva, muestre cómo la reflexión desde la acción puede ser rigurosa por propio derecho, y vincule el arte de la práctica, en la incertidumbre y el carácter único, con el arte de la investigación del científico. Podemos de ese modo incrementar la legitimidad de la reflexión desde la acción y alentar su más amplia, profunda y rigurosa utilización.

Puedo decir, obviando una escrupulosa exactitud ante lo ya citado, que el concepto de dificultad docente me sirve para reconstruir el proceso de comprensión que viven los profesores ante situaciones de enseñanza valoradas por ellos de conflictivas, inciertas o de difícil manejo. Este proceso de comprensión va desde aquellos momentos en donde la situación de enseñanza es un entretreído de factores inarticulados, hasta alcanzar niveles cada vez más coherentes con las prácticas, creencias, aspiraciones y saberes de los maestros. Coherencia que refleja cierta armonía entre el sujeto y la situación, pues éste ha hecho lo que suele hacerse cuando esta clase de situaciones surgen.

Al plantear una reconstrucción de este tipo, centro el análisis en las diversas acciones de denominación y estructuración que el profesor realiza ante una realidad desconcertante que vive. Busco mostrar los puntos en que repara y sus reflexiones sobre ellos, pues como práctico “experimenta una sorpresa que le lleva a replantearse su conocimiento en la acción en aspectos que van más allá de las reglas, de los hechos, las teorías y las operaciones disponibles. (Por tanto, podemos decir que) el práctico reacciona ante lo inesperado o lo extraño reestructurado algunas de sus estrategias de acción, teorías de los fenómenos o modos de configurar el problema e inventa experimentos sobre la marcha para poner a prueba su nueva comprensión. Se comporta más como un investigador que trata de modelar un sistema experto que como el ‘experto’ cuyo comportamiento está modelado”. (Schön; 1992: 44)

El papel de herramienta analítica que otorgo al concepto de dificultad docente se hace más inteligible, si consideramos que los profesores rara vez usan el término problema o problemática²¹ para narrar situaciones “en donde se les atora la carreta”, más bien, describen éstas como eventos cotidianos de su práctica profesional. En consecuencia, el concepto propuesto me sirve para identificar, examinar y teorizar aquellas situaciones de enseñanza cuyo manejo satisfactorio no figura en el Libro para el Maestro de Historia y, sin embargo, los profesores narran de ellas lo que se les ha ocurrido, han descubierto o intentando hacer para enfrentarlas.

Con el concepto de dificultad docente definiendo la posición de que es “inapropiado reducir los problemas de la práctica a una solución técnica basándose en conocimientos científicos especializados...pues con este énfasis en la resolución de problemas, ignoramos el encuadre del problema, el proceso mediante el cual (los prácticos) definen la decisión que se ha de adoptar, los fines que se han de lograr, los medios que pueden ser elegidos. En la práctica del mundo real, los problemas no se presentan como dados para el profesional. Deben ser construidos a partir de los materiales de las situaciones problemáticas que son incomprensibles, preocupantes e inciertas”. (Schön; 1998: 48)

²¹ Me apresto a declarar que no obstante este hecho en ciertas partes de la tesis he optado por usar indistintamente los términos “problema”, “dificultad” o “situación de enseñanza con dificultades” para denominar y estructurar aquellas situaciones calificadas por los maestros como: “me dejan fría esas preguntas o comentarios”, “se me atora la carreta y no sé que hacer”, “nunca he intentado hacer esa actividad por sentir que puedo echar a perder el grupo”. La razón de la decisión tomada obedece a un asunto de redacción y no conceptual. El término “problemática” aparece ocasionalmente por la razón ya esgrimida.

Una vez expuesto el sistema general de análisis y conceptos centrales que guían la interpretación del material empírico del estudio, es importante dar a conocer un bosquejo sobre cómo procedí al trabajo analítico. En otras palabras, cómo fui estructurando un conocimiento sobre las necesidades y dificultades en la enseñanza de la historia sin dejar de lado el dato empírico, pero a la vez haciendo uso de conceptos generales que se alejan de la experiencia cotidiana de los profesores.

Con base en esta posición reinicié una serie de lecturas a las entrevistas que edité²². Puedo denominar “primera etapa de análisis” a un período en donde los preconceptos eran demasiados: certidumbres en el enseñanza, juicio habitual, juicio general, juicio en historia, emociones, condiciones materiales de la apropiación, relaciones en la apropiación, experiencias compartidas, prácticas comunes, prácticas no adecuadas, necesidades docentes (un método, el gusto por la historia, hábitos de trabajo escolar), principio pedagógico (el juego, que el niño entienda), voz social del padre de familia, voz de otro maestro, voz social confusa o poco clara, lo metodológico y dificultad docente (línea del tiempo, que el alumno de su opinión).

En una “segunda etapa de análisis” armé “familias de preconceptos” tratando de evitar un uso exagerado de ellos; pero a la vez empleándolos para una interpretación cercana a la vivencia de los profesores. Dicho de otra manera, a partir de un preconcepto clave como “dificultad docente” fui integrando una serie de situaciones que tienen que ver con el conflicto de valores que viven los docentes al trabajar determinado contenido de historia, sus angustias por dejar trabajar una enseñanza gráfica, su no poder ubicar en el tiempo a los niños y dejar inconcluso su programa de estudios, etc. Así mismo, incorporé en “esta familia de preconceptos” aquellas situaciones que para los docentes no eran problemáticas; pues arroja luz sobre las características de una situación de enseñanza con dificultades.

En pocas palabras, en esta “segunda etapa de análisis” fui más cuidadoso al relacionar “el dato empírico” con la “estructura global de preconceptos”.

Los capítulos I y II son el producto de una “tercera etapa de análisis” en donde ya estructuré las familias de conceptos e hice a un lado los datos empíricos que quedaron aislados.

3. Consideraciones teórico-metodológicas sobre la entrevista

He dicho ya, que mis preguntas de investigación están referidas a: ¿Cuáles son, en la visión del maestro, las necesidades y dificultades que debe resolver al enseñar historia?; ¿Cómo se refiere a estas situaciones; es decir, cómo las nombra?; ¿A qué atribuye su existencia?; ¿Qué acciones emprende para solucionarlas?; ¿Cuándo decide enfrentarlas y cuándo no? Cuando decide enfrentarlas: ¿Qué posibilita que ensaye ciertas soluciones a estas necesidades y dificultades? y ¿Qué factores limitan

²² Y señalo “volver a leer” porque ya había hecho una lectura de cada entrevista con motivo de exponer avances de tesis. Señalo que también adopté como norma leer cada entrevista una vez transcrita y editada ya sea como preparación para un encuentro posterior con los docentes o para reflexionar y recordar detalles de lo que fue un diálogo.

el alcance de estas soluciones? También ya he dicho que me valgo de la entrevista para responderlas.

Es oportuno ahora, comunicar “las precauciones de método”²³ (Michel Foucault; 2001), que he considerado al usar esta herramienta metodológica.

Primera precaución. Comúnmente se considera que existe un problema central en la entrevista que de manera resumida se plantea así: la gente ve ciertos aspectos de la realidad de modo distorsionado. Dadas así las cosas y llevadas a un extremo, “el entrevistador no tiene manera de saber lo que es un hecho de la realidad y lo que es una distorsión de éste” (Becker y Geer; 1973). Esta afirmación carece de fundamento, pues la entrevista “no es un flujo directo de pensamientos o actitudes del entrevistado, sino una interacción social y proceso comunicativo en donde el discurso que se produce contiene rasgos que señalan cómo hay que leer los mensajes. Por tanto, la tarea básica es todavía la misma: tratar de resolver qué diablos trata de comunicar una persona” (Briggs; 1986 y Woods; 1987)²⁴

Y el reto es éste, porque los participantes asumen papeles diferentes que están lejos de poder clasificarse bajo la figura de alguien que pregunta y otro que responde. Además, las personas con frecuencia tienen antecedentes sociales, culturales y lingüísticos distintos. De aquí que debemos inclinarnos a pensar que poco aclaramos o en nada evitamos la duda al emplear las expresiones: entrevista estructurada, semiestructurada y abierta. Más bien, hemos de comunicar que durante el proceso de interacción, debemos adquirir la costumbre de interrogarnos: ¿Qué me está diciendo esta otra persona?, ¿Por qué me dice esto y deja de lado esto otro? Y esto, a pesar de que parezca evidente su mensaje.

Para que quede claro, durante las veintitrés entrevistas que sostuve con los maestros que participan en el estudio, dejé de preocuparme por averiguar si lo dicho por ellos era verdad o falso. La consigna fue más bien, aprender qué tipo pregunta me acercaba a lo que quería averiguar y cómo plantearla de tal manera de que se abriera el diálogo y se sostuviera. Me he orientado sobre todo, por el principio de que las versiones de un maestro sobre su docencia son interpretaciones de su realidad, por lo cual requieren para leerse de matices, contrastes, discusiones y el complemento de otras voces.

Segunda precaución. Me he auxiliado de la posición teórica de Mijaíl Bajtín (2000) y Gilbert Ryle (1962) para explicarme y argumentar en torno al proceso de comprensión del otro. Pues “existe una idea muy persistente, pero unilateral y por lo mismo incorrecta, acerca de que para una mejor comprensión de la cultura ajena es

²³ Empleo esta frase para hacer saber al lector aquellas situaciones, discusiones o caminos que he evitado tomar, pues lejos de propiciarme una orientación general para este estudio, confundían y enredaban las cosas. Michel Foucault emplea la frase “precauciones de método” para fijar su postura teórica ante su objeto de estudio: los mecanismos del poder.

²⁴ Los otros dos problemas de la entrevista según Becker y Geer (1973) son: 1) el aprendizaje del idioma nativo del grupo social en donde se llevará a cabo la investigación, pues frecuentemente no comprendemos que no comprendemos y entonces estamos más expuestos a cometer errores al interpretar lo que se dice y 2) existen asuntos sobre los cuales el entrevistado no quiere o no puede hablar. Para construir vías alternas a estos problemas véase Briggs (1986).

necesario trasladarse a su interior y, olvidando la suya, ver el mundo a través de los ojos de esta cultura ajena. Como he dicho, una concepción semejante es unilateral. Desde luego, cierta empatía con la cultura ajena, da la posibilidad de ver el mundo con sus ojos, es el momento necesario en el proceso de su comprensión. Pero si la comprensión se agotara con este momento, sería un simple doblaje y no aportaría nada nuevo ni enriquecedor. Una *comprensión creativa* no se niega a sí misma, ni su lugar en el mundo, su cultura, y no olvida nada. Para la comprensión, la *exotopía*, el 'hallarse fuera' de aquél que comprende – hallarse fuera en el tiempo, en el espacio, en la cultura- es una gran ventaja en comparación con aquello que se quiere comprender creativamente. Porque **el hombre no puede ver ni comprender en su totalidad, ni siquiera su propia apariencia, y no pueden ayudarle en ello la fotografía ni los espejos. La verdadera apariencia de uno puede ser vista tan sólo por otras personas, gracias a su exotopía espacial y gracias a que son otros**". (Bajtín; 2000: 158 y 159. Las cursivas y negritas son de la fuente consultada).

Las ideas de una comprensión parcial y la importancia de la exotopía son compartidas por Gilbert Ryle (1962: 57). "Mi cultura, escolaridad, lenguaje, hábitos e intereses son diferentes de los del otro y esto debe deteriorar la fidelidad de mi remedo, de sus intenciones mentales y, por lo tanto, el éxito de mis esfuerzos para entenderlo. La comprensión debe de ser imperfecta, solamente siendo realmente Platón podría entenderlo a él. Yo no puedo literalmente compartir tus experiencias, pero algo de tus experiencias podrían ser de algún modo accesibles a mí.....de verdad nosotros vamos más allá de lo que vemos a ellos hacer y oímos a ellos decir, pues este ir más allá no es ir detrás, en el sentido de crear inferencias de causas ocultas, es ir más allá en el sentido de considerar, en primera instancia, los criterios y propósitos de los cuales las acciones son ejercicios".

Con esta segunda precaución de método dejo atrás la creencia infundada de quienes defienden que el proceso de comprensión del otro es un acto místico. Asumo, más bien, que el preguntar a los sujetos por sus intenciones o fines a partir de sus actos, es la puerta para comprender algo de su mundo, de su cultura, de sus aspiraciones.

Tercera precaución. Evito retomar y enfrascarme en una discusión que está presente en la línea de investigación sobre el conocimiento práctico de los maestros (Elbaz; 1981, Clandinin y Connelly; 1987). Un pasaje de este alegato es el siguiente: tal parece señala Elbaz, en respuesta a Clandinin y Connelly, "que la práctica o la evidencia práctica es considerada más significativa que las afirmaciones del maestro. En mi estudio la práctica de la maestra...fue vista solo incidentalmente, porque esto fue un asunto de estrategia y conveniencia más que de principio...(por tanto) la práctica no puede ser ni más ni menos significativa que las afirmaciones del maestro, (pues hay que recordar que) lo que nosotros conocemos de la práctica es en realidad afirmaciones del investigador. Nosotros tenemos acceso a la práctica solamente por medio del lenguaje que nosotros usamos para formular lo que hemos visto. El acto de participar en una situación de entrevista es otra forma de práctica, la cual fue examinada en el estudio"

Me alejo de este alegato y de los matices que pueda dársele²⁵ porque no estoy interesado en otorgar un estatus a la práctica de los maestros y otro a la versión que ellos tienen sobre su docencia. Estoy interesado, ya lo he dicho y ahora lo vuelvo a decir, en averiguar sus necesidades y dificultades y el significado de éstas desde su punto de vista. (Martínez; 1996 y Erickson; 1997). Al igual que Elbaz, dejo de lado una observación sistemática de sus acciones en el salón de clases por estrategia y no por principio.

Formuladas estas precauciones de método, paso a decir quiénes fueron los profesores que amablemente conversaron conmigo durante varias ocasiones en los ciclos escolares 2000-2001 y 2001-2002. Pongo énfasis en la dinámica que seguí antes, durante y después de estos encuentros, pues ésta encierra una parte medular de mi práctica de investigación.

En el estudio participaron Elisa, Maru, Telma, Magda y Daniel²⁶, ellos atendían el 5° ó 6° grado de la escuela primaria. El criterio para seleccionarlos fue que les gustara enseñar historia o estar dispuesto a compartir cómo había sido su experiencia en esta asignatura. De estos profesores solo Maru tenía menos de veinte años de servicio. Para mayores datos sobre su experiencia laboral, estudios realizados, cursos tomados y material empírico que recopilé durante mis diálogos con ellos, véase anexo I.

La estrategia general para conversar con las cuatro maestras y el profesor se orientó bajo la consigna de ayudarlos a recordar y reconstruir sus vivencias. Estas ayudas variaron a lo largo de los cinco encuentros que sostuve con la mayoría de ellos, pero pueden ser agrupadas en tres momentos básicos. En la primera entrevista utilicé un guión de preguntas para propiciar diálogo y si bien, este instrumento me permitió abordar diversos puntos sobre la enseñanza de la historia, también me hizo propiciar momentos de pregunta y respuesta que desde mi perspectiva ofrecen poco para comprender a los maestros. (Véase anexo 2)

Una vez que transcribí y pude leer con detenimiento la primera entrevista usé como temas de conversación, para un segundo encuentro, aquellas “conductas” y “expresiones” que comenzaron a llamar mi atención. Por ejemplo, pedí a los maestros que narraran y explicaran con mayor detalle por qué habían permanecido

²⁵ Las tonalidades de esta discusión pueden derivarse de la postura de Donald Schön (1992: 36 y 40) “Utilizaré el término conocimiento en la acción para referirme a los tipos de conocimiento que revelamos en nuestras acciones inteligentes ya sean observables al exterior - ejecuciones físicas, como el acto de montar bicicleta - o se trate de operaciones privadas, como en el caso de un análisis instantáneo de un balance. En ambos casos, el conocimiento está en la acción. Lo revelamos a través de nuestra ejecución espontánea y hábil, y paradójicamente somos incapaces de hacerlo explícito verbalmente. No obstante algunas veces es posible, mediante la observación y la reflexión sobre nuestras acciones, podemos realizar una descripción del conocimiento tácito que está implícito en ellas.....nuestras descripciones del conocimiento en la acción son siempre construcciones. Son siempre intentos de poner en forma explícita y simbólica un tipo de inteligencia que comienza siendo tácita y espontánea. Nuestras descripciones son conjeturas que precisan ser puestas a prueba ante la observación de sus originales; los cuales al menos en algún aspecto, van a ser distorsionados. Pues el conocimiento en la acción es dinámico y los ‘hechos’, ‘los procedimientos’, ‘las reglas’ y ‘las teorías’ son estáticos”.

²⁶ Los nombres de los profesores que aquí aparecen no corresponden a los reales, opté por esta vía; pues el anonimato de informantes clave es una de las tradiciones de los estudios cualitativos.

por más de 10 años en los grados de 1° y 2° y exploré qué hicieron cuando tuvieron que enseñar historia en los grados superiores de la escuela primaria. También averigüé por qué consideraban que enseñar esta asignatura era leer, entender y ubicarse en el tiempo, etc.

En la tercera, cuarta y quinta entrevista mis conversaciones estuvieron apoyadas en diversos materiales que los docentes empleaban en la enseñanza de Clío en el 5° y 6° grados: Plan y Programas de estudio para la educación primaria 1993, Avance Programático, Libro de Texto Gratuito de Historia, Libro para el Maestro, cuadernos de los alumnos, guía escolar, exámenes bimestrales, rotafolio, etc. Cobraron vital importancia los cuadernos de los alumnos y los libros de Texto Gratuito de Historia ya que me permitieron abrir, explorar y consolidar procesos de reflexión en torno a qué actividades realizaban los profesores, cómo las llevaban a cabo y qué propósitos buscaban alcanzar con ellas.

A partir de este último grupo de entrevistas tomé la iniciativa de cruzar puntos de vista. Es decir, utilicé planteamientos, expresiones, preocupaciones prácticas, ocurrencias, descubrimientos y situaciones consideradas difíciles de manejar entre docentes para explorar cómo las vivían aquellos otros con quienes no había tenido oportunidad de conversar sobre estas cosas. Con esta manera de proceder me encontré con que en la quinta entrevista estaba preguntando y aclarando cuestiones que desde la primera entrevista había externado algún maestro, pero a la cuales había hecho caso omiso.

Durante este tercer momento pedí en reiteradas ocasiones que los maestros ilustraran con ejemplos lo que me estaban diciendo, que definieran en sus términos aquello que llamaban “lo más importante” en los temas de historia y cómo lo determinaban. Solicité varias veces que me volvieran a comunicar con mayor detalle un dato que ya me habían dado a conocer. En fin, dejé a un lado las reglas de la conversación cotidiana en nombre de mis intereses de conocimiento. También experimenté que los maestros habían dejado de verme como aquel sujeto que simplemente deseaba obtener respuestas e irse. Interpreté que sus invitaciones a ver su trabajo con un tema de historia; el preguntarme sobre un método para enseñarla de mejor manera; su abierta petición de que partes de la entrevista no fueran grabadas, etc., eran señales de haber logrado cierto grado de confianza con ellos²⁷.

Por último, al cerrar cada entrevista – en promedio duraron una hora- solía preguntar al profesor sobre los puntos en que deseaba profundizar, si me sugería algún documento para leer, me recomendaba nuevos temas para dialogar y cómo se había sentido durante el encuentro. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio casetes, transcritas y después analizadas con el apoyo del software Atlas ti²⁸.

²⁷ Creo que esta confianza se fue fortaleciendo porque visité a los cinco profesores durante algunos recreos, ceremonias cívicas, programas sociales e incluso conversé con tres de ellos sobre temas diversos en un espacio y horario distinto al escolar.

²⁸ Durante mi aprendizaje en el manejo de este programa, la ayuda de mi compañero de generación y amigo Alfonso Javier Bustamante Santos fue invaluable.

El producto del análisis del material empírico son los dos capítulos que integran esta tesis y de los cuales presento a continuación las ideas principales.

En el primer capítulo recupero y exploro un hecho común en el ámbito educativo: los profesores de la escuela primaria trabajan con distintos grados escolares a lo largo de su vida profesional en ella. Esto significa, al menos, que cuando un profesor cambia de grado escolar se enfrenta continuamente a tareas nuevas, debe aprender aún dentro de una misma escuela, nuevos sistemas de usos, adecuarse a nuevas prácticas y vive al mismo tiempo entre exigencias diametralmente opuestas.

Esta circunstancia presente en la vida de los maestros la he tomado como momento clave para detenerme en ella e intentar comprender cómo los cinco docentes que participaron en este estudio construyeron una manera de enseñar historia, pues era una necesidad urgente. Para llevar a cabo esta tarea me apoyo en el concepto de apropiación, pues permite pensar en una relación activa entre las personas y la multiplicidad de recursos y usos culturales objetivados en sus ambientes inmediatos. En lugar de partir de la acción de una institución como la escuela, mi análisis parte de la actividad del sujeto para hacer suyos aquellos aspectos de la cultura magisterial que se encuentran efectivamente presentes de alguna manera en su entorno inmediato.

En este mismo capítulo me ocupo de las necesidades docentes ya enunciadas en el planteamiento del problema: a) cómo enseñar historia en los grados superiores de la escuela primaria cuando se ha permanecido por un periodo prolongado en primero o segundo grados, b) cómo lograr que a los alumnos les guste historia, máxime si al profesor no le agrada esta asignatura, c) cómo conseguir que entiendan el tema visto durante una o varias clases y d) cómo hacer que los niños se sientan importantes con lo que dicen y hacen. Interpreto estas necesidades como proyectos, pues cuando los profesores las viven lejos de asumir una actitud de carencia de recursos para hacerles frente, ellos echan mano de un conjunto de prácticas comunes en la enseñanza de la historia, emplean varios recursos didácticos, siguen una serie de pistas como la risa de los niños para saber si su trabajo es adecuado e incluso organizan el horario escolar cuidando que el interés del niño se mantenga.

Es obvio que se pueden documentar otras necesidades docentes en la enseñanza de la historia, sin embargo, aquí sólo me detengo en aquéllas que logré reconstruir y argumentar a partir del análisis que hice. Espero que mi descripción de estas necesidades contribuya a socavar la “visión de necesidad como carencia”, pues esta última es una fórmula usada en exceso para valorar el trabajo de los maestros, pero de poco valor para explicarlo.

En el segundo capítulo sostengo la hipótesis de que las dificultades en la enseñanza de la historia son cambiantes y manejables para los maestros. Y esto es así porque los profesores a lo largo de uno o varios ciclos escolares no sólo las llegan a reconocer, sino las investigan, reflexionan y desmenuzan, por tanto, logran pasar de una situación confusa, incierta y perpleja a una situación que manejan de manera inteligente.

Para mostrar y explicar este proceso que viven los maestros he seleccionado tres situaciones: a) trabajar y acabar los contenidos del programa de manera satisfactoria, b) hacer que los niños vivan una enseñanza “objetiva”, “significativa” y c) hacer y manejar adecuadamente la línea del tiempo. Con la reconstrucción de estas dificultades pretendo teorizar sobre las características de los problemas de enseñanza en la asignatura de historia y mostrar, por otro lado, nuevos elementos de la cultura de ser maestro.

Me queda por decir que con el desarrollo de estos dos capítulos pretendo cubrir la otra parte ya prometida de una descripción densa acerca de las necesidades y dificultades de los maestros en la enseñanza de la historia.

CAPÍTULO I

ENSEÑAR HISTORIA EN LA ESCUELA PRIMARIA: NECESIDADES, PRÁCTICAS, SENTIDOS Y SIGNIFICADOS (Un primer acercamiento a la cultura de los maestros)

Las ideas se vuelven estereotipadas o se olvidan cuando dejan de desarrollarse.

Lawrence Stenhouse

La captación y explicación de una gran parte de lo que pasa, aprenden y viven los maestros en la escuela, está bajo el dominio conceptual de lo que diversos autores han llamado: socialización (Lortie, 1975; Gimeno, 1992, Bullough, 2000²⁹). Esta ascendencia, posiblemente, comenzó a marcarse de manera más definida con el estudio seminal de Dan Lortie (1975). Algunas ideas que él expone, en el capítulo "Los límites de la socialización", han servido de base para configurar *la forma* de pensar el proceso que sigue un sujeto, aun antes de trabajar directamente en la enseñanza, para convertirse en profesor.

Un resumen de estas ideas y después, comentarios sobre ellas servirán para ilustrar su trascendencia.

Para Dan Lortie, la socialización es un proceso subjetivo, esto es algo que le ocurre a la gente, como se mueve a través de una serie de estructuras de experiencia e internaliza la subcultura del grupo.

En terminología de la teoría de la interacción simbólica, el estudiante aprende a <tomar el rol> del maestro, para atraer al menos con suficiente empatía y anticipar la probable reacción del profesor y su conducta. Sin embargo, es improbable que muchos estudiantes aprendan a observar la enseñanza en una estructura fines-medios o que tomen una postura analítica hacia ella. Ellos están, siguiendo a Lortie, indudablemente impresionados por algunas acciones de los docentes y no por otras,

²⁹ Dan Lortie cita el apoyo intelectual de : Caplow, T. (1954) "The sociology of work", Drebeen, R. (1968) "On what is learned in school", Heller, E. (1966) "Teacher socialization: Pupil influences on teacher's speech", Hughes, E. (1958) "Men and their work"; Parson, T. (1955) "Family socialization and interaction process", Taylor, L. (1968) "Occupational sociology", Waller, W. (1961) "The sociology of teaching", etc. Por su parte, Robert V. Bullough, toma como referencias de apoyo a: Clift, R., Meng, L. y Eggerding, S. (1994) "Mixed messages in learning to teach English; Fuller, F. y Brown, O. (1975) "Becoming a teacher"; Grossmann, P. (1989) "Learning to teach without teacher education"; Kilgore, K., Ross, D. y Zbikowski, J. (1990) "Understanding the teaching perspectives of first-year teachers"; Kuzmic, J. (1993) "A beginning teacher's search for meaning: Teacher socialization, organizational literacy, and empowerment"; Lortier, D. (1975) "Schoolteacher: A sociological study"; Tickle, L. (1991) "New teachers and the emotions of learning teaching"; Wildman, T., Niles, J., Magliaro, S. y McLaughlin, R. (1989) "Teaching and learning to teach: the two roles of beginning teachers"; Zeichner, K. y Gore, J. (1990) "Teacher socialization", etc.

pero uno no esperaría que vieran las diferencias a partir de una postura pedagógica o una explicación desde esta postura. Lo que los estudiantes aprenden sobre la enseñanza, después de todo, es intuitivo e imitativo más que explicativo y analítico; esto está basado en personalidades individuales más que en principios pedagógicos.

Es poco frecuente que los maestros sean sorprendidos en relación a la naturaleza de sus tareas, con excepción de sus actividades de oficina, los enseñantes terminan haciendo cosas que habían esperado hacer. Pero encuentran estas tareas más arduas y pesadas que lo previsto; la realidad subjetiva fue mal percibida. Además, consideran poco relevante, después de todo, la instrucción práctica que recibieron. En un estudio dirigido por Dan Lortie (1975), más de la mitad de los profesores que participaron, dice que tuvieron muy poca preparación en el <manejo del salón de clases, rutinas y disciplina> (52%); el 57% dice lo mismo sobre <el uso de equipo audiovisual y materiales>; y 36% se queja de que no tuvieron suficiente instrucción en <métodos de enseñanza>. En resumen, no es de extrañarse que los maestros no estén inclinados a verse a si mismos como compartiendo una memoria común o cultura técnica. Como ellos no han recibido tal instrucción, están forzados a circunscribirse a recolecciones individuales, las cuales no son remplazadas por nuevas perspectivas, esto alienta una concepción de enseñanza como algo individual más que como una empresa.

Lortie enfatiza que los primeros meses de enseñanza pueden ser algo así como una prueba dura. Es importante observar, no obstante, que la prueba es privada, ésta no es una experiencia compartida con un grupo de docentes. Es interesante subrayar, que los maestros no dicen trabajar sin asistencia de otros, pues claramente prefieren la ayuda que obtienen de quienes son cercanos a ellos en rango. 37% de los profesores que fueron interrogados para seleccionar la más importante fuente de <ideas y descubrimientos para su trabajo> respondieron, escogiendo de una lista que incluía: cursos en servicio, lectura, cursos colegiales, reuniones en el sistema, su inmediato superior y conversaciones informales con colegas y amigos, que la interacción informal con pares, es preferida a los canales institucionales; la experiencia personal se complementa con la influencia entre colegas y las agencias formales de socialización son secundarias para este proceso.

Los maestros, según este estudio de Dan Lortie, remarcan la idea de adaptar otras prácticas y situaciones a su estilo personal y no refieren al aprendizaje de principios generales de instrucción de sus colegas. Cuando se refieren a la influencia del otro par, mencionan actividades específicas del salón de clases y describen los <trucos de la profesión>.

En sí, este tipo de socialización por secuencia de niveles refuerza la experiencia idiosincrásica y la síntesis personal. Ninguna estructura propicia la inculcación de ayuda mutua, derivaciones empíricas, prácticas basadas rigurosamente y principios pedagógicos. Las lecciones enseñadas por los primeros maestros aún persisten como modelos para el cambio y referencia personal; la formación en pedagogía no parece fundamental después de las primeras ideas sobre enseñanza. Los profesores dicen que su principal maestro ha sido la experiencia y describen el proceso como la adquisición de prácticas personales probadas, no como el refinamiento y aplicación

de principios válidos y generales para la instrucción [...] insisten en que la influencia de otros maestros está proyectada a través de concepciones personales y subjetivas para ensayos pragmáticos. Por tanto, para Dan Lortie las connotaciones del término "socialización" parecen algo torcidas cuando se aplican a esta clase de inducción, ya que implican gran receptividad para una cultura preexistente que parece dominar. Los maestros están <auto-formándose> de manera prolongada; la internalización del conocimiento común tiene un papel limitado en las responsabilidades del trabajo. Además, los maestros no [...] adquieren nuevos estándares para corregir y revertir imprecisiones, ideas y orientaciones iniciales. Ninguna experiencia posterior de trabajo complementa el bajo nivel de formación en una idea general de la enseñanza, como una concepción intelectual compartida. (Lortie; 1975: 55-81, la traducción del inglés al español es mía)

Dicho con otras palabras, el estudio de Dan Lortie develó con claridad, y muchos nos hemos familiarizado ya con la posición, de que los profesores se forman a partir de socializarse a través de una serie de niveles, cronologías, etapas o fases. En términos estrictos, cabe decir, que esta familiaridad ha rebasado la simple aceptación.

En el año 2000, por ejemplo, se hizo la traducción al español, de una parte sustancial de: *The International Handbook of Teachers and Teaching* (Biddle, Good y Goodson [comps.], 1997). En el primer tomo Robert Bullough (2000) cita tres caracterizaciones del "proceso de convertirse en profesor (Berliner, 1988; Briztman, 1991 y Ryan, 1986)"; todas ellas recuperan la teoría de las etapas como forma de pensar la docencia y recorrido necesario de formación; cada una, desde luego, presenta, con respecto a la otra, variaciones de denominación y de contenido.

Como no pretendo alegar³⁰ razones en contra de estos tres trabajos³⁰, me limito a citar la postura de Briztman, porque existe un nexo de armonía entre ésta y la posición de Robert Bullough. Para ambos autores: "los estudiantes que empiezan la carrera de magisterio traen consigo su primera cronología adquirida a lo largo de sus experiencias acumuladas en el aula de las escuelas [...] Sus experiencias como estudiantes universitarios de la carrera de magisterio constituyen la segunda cronología. Las prácticas configuran su tercera cronología [...] Y una cuarta cronología empieza cuando el estudiante de magisterio se convierte en un profesor recién llegado [...] Cada una de ellas [...] representa diferentes relaciones de competencia con el poder, el conocimiento, la dependencia y la negociación y proporcionan los marcos de referencia que tienen como resultado prácticas discursivas en la enseñanza. (Si bien, Robert Bullough reconoce que las teorías basadas en etapas tienen numerosas limitantes, que más adelante se verán, formula la siguiente conclusión:) [...] convertirse en profesor es inevitablemente un proceso idiosincrásico [...] La experiencia pasada, la personalidad y el contexto influyen

³⁰ El trabajo de Ryan considera cuatro estadios flexibles: "una etapa de 'fantasía' una etapa de supervivencia, una etapa de 'dominio' y una etapa de 'impacto' ". Por su parte, Berliner "desarrolló un modelo para la evolución de la competencia profesional basado en la importante evidencia de que los profesores efectivamente parecen tener un conocimiento organizado jerárquicamente , y los profesores experimentados trabajan efectivamente de forma más eficaz que los profesores noveles. (Las fases del modelo son): 'principiante', 'principiante avanzado', 'competente', 'de gran dominio' y 'experto' " (Para mayores detalles sobre el trabajo de Ryan y Berliner, véase: Bullough, 2000:110-111)

drásticamente sobre las decisiones que toman los profesores noveles a medida que intentan establecer su papel de profesor y adoptar, ajustar o crear un programa de estudios para sus alumnos". (Bullough; 2000:101-102 y 119).

La posición de que los profesores se socializan por etapas y en consecuencia se forman de esta manera, también tiene popularidad en algunos sectores de la pedagogía. José Gimeno en una discusión que rebasa los marcos de la socialización y más bien, se centra en cuestionar el binomio causal que se ha querido instalar entre formación del profesorado y calidad educativa, apunta: "[.....] Me parece que es interesante recordar además algunos datos proporcionados por la sociología profesional de los docentes [...] Los estudios [...] destacan con regularidad que la preparación de los profesores es una tarea normalmente de 'bajo impacto' en la configuración de la profesionalidad, y que sus efectos son débiles (Zeichner, U., 1981). Como mucho podría aceptarse que es una fase de iniciación (Terhart, 1980 p. 148). Es el contacto progresivo con la práctica lo que realmente impregna al profesor del saber práctico profesional efectivo en la acción. (Y más adelante se insiste). La formación inicial es tan poco operativa [...] Por eso la profesionalidad se adquiere básicamente por socialización, como ya hemos dicho. No porque el profesor sea un ateuórico, sino porque es a través de ese proceso como se nutre su saber práctico de esquemas de acción. Si la teoría tiene tan poca relación con la práctica es porque incide muy poco en el análisis y reconstrucción de dichos esquemas dominantes" (Gimeno; 1992: 128 y 139).

Este preámbulo sobre la socialización de los profesores me sirve para decir, retomando frases de Clifford Gertz (2000:19)³¹; que la utilización del concepto socialización ha estallado con tremenda fuerza en el paisaje intelectual sobre la docencia y forma ya parte de nuestra provisión general de conceptos teóricos; indudablemente se ha arraigado como forma de pensar y explicar una realidad; pues en varios campos o sectores de esos campos se le ha explorado y explotado. Queda ahora, ya que el concepto vive entre nosotros, dedicar una serie de esfuerzos teóricos y empíricos para hacer que nuestras expectativas y usos de él sean más equilibrados y precisos. En otras palabras, resta delimitar lo que se puede conocer con él y recurrir a otras herramientas que expliquen de mejor manera lo que hasta ahora ha permanecido en su ámbito, pero de una manera poco clara. Esta postura, mi postura, por precisar los alcances de la socialización, tiene su génesis en puntos de diversa índole; veámoslos.

Antes de todo, el empleo del concepto socialización ha despertado sospechas entre sus usuarios al ser llevado a la investigación dedicada a los docentes³². Dan Lortie (1975:80) anota: "Las connotaciones del término 'socialización' parecen algo

³¹ Quien a su vez hace alusión a Susanne Langer y su libro "Philosophy in a New Key"

³² Es obvio que tanto la duda como la polémica han acompañado la construcción, desarrollo y uso de una serie de conceptos empleados en las ciencias sociales, y seguramente en otras ramas del saber humano. Por ejemplo, Francesca Cancian (1979:299 y 300) hacer saber que: "En la historia moderna de la ciencia social, pocos conceptos han originado tanta polémica como los de estructura y función y el tipo de análisis al que se vinculan [y más adelante específica...] Joseph H. Woodger en la biología y Robert K. Merton en las ciencias sociales ... han señalado la profusión de distintos contenidos a los que se aplica el término 'función', incluso con sentido científico, pero aunque reparan en la confusión, los dos autores dejan sin especificar la mayor parte de tales contenidos".

torcidas cuando se aplican a esta clase de inducción, desde que ellas implican gran receptividad para una cultura preexistente que parece dominar. Los maestros están prolongadamente 'auto-formándose'; la internalización del conocimiento común juega solo una parte limitada en su movimiento a las responsabilidades del trabajo".

Robert Bullough (2000: 100-101), declara haber vivido una incertidumbre de otro tipo en su trabajo intelectual. "[...] Debido a sus connotaciones funcionalistas, he dudado en utilizar el término socialización para describir mi enfoque³³. Sin embargo, mis perspectivas han sido influidas por la reciente investigación sobre la socialización que muestra cómo el proceso de convertirse en profesor es 'altamente interactivo', lleno de contradicciones, con una 'interacción constante entre la elección y las restricciones', un proceso 'en el que influyen los profesores y que ellos mismo configuran'".

Si tratamos de profundizar en estas sospechas, ahora siguiendo a Dan Lortie y dejando de lado a Robert Bullough, podríamos manejar la conjetura de que algunas de las torceduras que sufre el concepto de socialización - al ser traído de la tradición sociológica al ámbito de estudios sobre los profesores - seguramente se deban a que invariablemente se topa con una cultura preexistente de los docentes. Con una cultura que aquí hemos denominado cultura magisterial, la cual ha sido reconocida por diversos autores, pero, también ya he dicho se conoce casi nada. Y, empleo la expresión "topar" porque las preguntas de investigación de Dan Lortie estaban enfocadas en otra dirección³⁴ y, sin embargo, nuestro autor tropezó con un conjunto de prácticas, sentidos, significados e ideas compartidas que forman parte del mundo de los maestros y desde donde ellos interpretan qué es la enseñanza y qué pasa en ella.

Es importante subrayar, en defensa de esta conjetura, que existe una relación entre socialización y cultura, la que es explícita y juega un papel básico en el estudio de Dan Lortie (1975:61), pues para él, reitero: "La socialización es un proceso

³³ Habría que recriminar a Robert Bullough el hecho que haya dejado sin explicar cuáles son las connotaciones funcionalistas del concepto socialización y por qué le causaron reticencia. "(Quizá podamos aclarar algo si marcamos que), hablando llanamente, el análisis estructural-funcional no consiste en nada más complicado que expresar las cuestiones empíricas en una de las formas siguientes, o algunas combinaciones de las mismas: (1) ¿Qué uniformidades observables, o pautas, pueden descubrirse o suponerse que existen en los fenómenos estudiados? (2) ¿Qué condiciones (estados empíricos de las cosas) resultantes de operaciones previas pueden descubrirse o suponerse en los fenómenos estudiados? (3) Cuando se descubre (o supone) que un proceso [...] se desarrolla según uniformidades observables ¿Qué condiciones resultantes cabe descubrir?". (Cancian, 1979: 300)

³⁴ El propósito de este capítulo ("Los límites de la socialización"), dice Dan Lortie (1975:56 y 61), "después de todo, es ir más allá de observaciones indirectas y considerar cercanamente las consecuencias de la socialización en la enseñanza ¿Cómo son estos niveles de socialización comparados con los encontrados en ocupaciones altamente desarrolladas? ¿Qué dicen los maestros sobre su formación como miembros de este gremio? ¿Su testimonio armoniza con las exigencias de la profesión? ¿Cómo las creencias y las orientaciones de los maestros conectan con la secuencia de socialización? (Y más adelante insiste en cuestiones similares) [...] Buscamos respuesta a estas cuestiones generales: ¿Cómo los maestros valoran las diversas etapas de su experiencia de inducción?, ¿Sus comentarios identifican el proceso informal el cual no es inmediatamente claro?, ¿Qué alcance o extensión, si la hay, hace a los maestros verse así mismo, como compartiendo una cultura técnica común?".

subjetivo, esto es algo que le ocurre a la gente, como se mueve a través de una serie de estructuras de experiencia e internaliza la subcultura del grupo”.

He construido un tercer móvil para cuestionar los alcances del concepto de socialización; éste se deriva de investigar las necesidades y dificultades que viven los docentes al enseñar historia desde una perspectiva de cultura magisterial. Porque sin ninguna duda, es importante comenzar a documentar y explicar otra *forma* de pensar lo que pasa, aprenden y viven los maestros en su ámbito cotidiano de trabajo: la escuela³⁵.

Como estrategia de una embestida frontal, en este capítulo doy importancia a un hecho común en el ámbito educativo mexicano: los profesores de la escuela primaria trabajan con distintos grados escolares a lo largo de su vida profesional. Esto significa, al menos, que cuando un docente cambia de grado escolar “se enfrenta continuamente a tareas nuevas, debe aprender (aún dentro de una misma escuela) nuevos sistemas de usos, adecuarse a nuevas costumbres [...] vive al mismo tiempo entre exigencias diametralmente opuestas, por lo que debe de elaborar modelos de comportamiento paralelos y alternativos (a los que solía emplear)”. (Rockwell, 1997:31. La autora cita a Heller, 1977:23)

Esta circunstancia presente en la vida laboral de los maestros, la tomo como hecho coyuntural para detenerme en ella e intento comprender cómo se va construyendo una manera para enseñar historia. La versión de las maestras Magda, Maru y Elisa sobre la reciente experiencia que vivieron de ser profesoras por más de diez años de 1º y 2º grados y pasar a atender el 5º y 6º grados me permite rastrear, articular y presentar huellas de esta construcción. La experiencia de otros dos maestros de mi estudio - Telma y Daniel - es un poco disímbola, sin embargo, comparte una base común: ellos tampoco se iniciaron en la escuela primaria atendiendo los “grados superiores”.

Para el desarrollo de este capítulo uso el concepto de apropiación como herramienta teórica, pues me permite pensar en una “relación activa entre las personas y la multiplicidad de recursos y usos culturales objetivados en sus ambientes inmediatos. En lugar de partir de la acción de las instituciones (familia, escuela, clase), el análisis de la apropiación parte de la actividad del sujeto [...] (para hacer suyos) aquellos aspectos de la cultura que se encuentran efectivamente presentes de alguna manera en su entorno inmediato [...] (Sin embargo), el proceso de apropiación no significa simplemente hacer uso individual o colectivo de diversos elementos de la cultura circundante. Roger Chartier ha insistido que la apropiación siempre transforma,

³⁵ Comparto la inquietud de que “existe poca reflexión acerca de la relación entre la práctica del maestro y la escuela, que es su contexto cotidiano de trabajo” (Rockwell y Mercado, 1999:115). Es decir, aún desconocemos en gran medida de qué forma y bajo qué condiciones la escuela (como configuración) media una serie de prácticas, significados y certezas que le permiten al maestro hacer frente a necesidades y dificultades que le plantea la enseñanza de un contenido, pero también desconocemos cómo la escuela media para que ciertas situaciones sean tomadas como inherentes a ella y a la enseñanza y, por tanto, sean consideradas por los docentes como no problemáticas.

reformula y excede lo que recibe” (Rockwel, 1997:31. La autora cita a Heller, 1977:20 y a Chartier, 1991:19)

Pongo en claro, que si bien asumo que la coyuntura de cambio de grado es un momento de intensa actividad por parte de los docentes, para apropiarse y poner en marcha un conjunto de prácticas, de estudiar el Libro de Texto Gratuito de Historia y adquirir recursos didácticos para enseñar. Mi postura amplia es que una serie de prácticas, significados, sentidos e ideas compartidas sobre lo que es trabajar historia en 5° y 6° grados se comienzan a construir aún antes de que los profesores atiendan estos grados.

He dividido la exposición del capítulo³⁶ en tres apartados. Inició exponiendo algunos significados compartidos por los docentes con relación al trabajo en los grados superiores de la escuela primaria. Acto seguido me detengo en reconstruir una necesidad docente que vivieron los maestros que participaron en este estudio: ¿Cómo enseñar historia en 5° y 6° grados? Hago esta reconstrucción apoyado en la idea de proyecto y expongo tres facetas de él a través de las cuales los profesores se van apropiando de una forma para enseñar historia. Presento en un tercer momento, un conjunto de prácticas usadas por los maestros – plática previa sobre el tema a estudiar, lectura del libro de texto gratuito de historia y elaboración del resumen, estrategias diversas en donde los alumnos asumen el papel protagónico: exposiciones por equipo, dramatizaciones, programas de radio y televisión, etc. – que ya han sido comentadas en otros estudios con un énfasis en sus desventajas o ventajas, pero se ha omitido acompañarlas del sentido y significado que adquieren cuando son puestas en marcha.

1.1 Enseñar historia en los grados superiores de la escuela primaria: algunos significados

Aquellos profesores que han permanecido un período prolongado en los grados de 1° ó 2°, externan vivir “un pánico tremendo” cuando el director los designa para atender un 5° ó 6° grado: “hay muchas cosas que no saben” y anticipan que en algún momento las deberán de enseñar.

³⁶ Cuando ya había avanzado algunos pasos en la redacción de este primer capítulo, tuve la fortuna de leer a la hora, no sé bien, si del desayuno, la comida o en una combinación y pausa de este tiempo, un artículo de Alba Mastache (2005: 20-31) sobre “El tejido en el México Antiguo”, ahí me enteré entre otras cosas, que “la trama y la urdimbre no siempre se entrecruzan de la misma manera, existe una gran variedad de posibles combinaciones entre ambas series de hilos, lo que da lugar a tejidos de aspecto, calidad y textura muy distintos”. Bajo esta imagen consideré que el primer capítulo podría ocupar el papel de la urdimbre, es decir, los hilos sobre los que se teje en un telar de cintura y que por lo regular están en posición vertical. Por ello lo titulé: “Un primer acercamiento a la cultura de los maestros”, esperando que su construcción permita entender que ciertas prácticas de enseñanza, sus sentidos, significados e ideas compartidas por los docentes al enseñar historia son el marco para entender un conjunto de necesidades y dificultades que los profesores reconocen vivir. El capítulo restante es, bajo esta lógica, un profundizar en la cultura magisterial y representa la trama. Sobre la técnica del tejido que usaré, acepto que dadas mis condiciones laborales y conocimientos a lo sumo podré usar la denominada “tafetán”.

Sería un hecho por demás evidente decir que para estos profesores es básico poseer una serie de conocimientos sobre diversos temas y así poder enfrentar los grados superiores, en sí, se concluiría que ésta es una condición *sine qua non* para la enseñanza. La realidad, no obstante, es más intrincada porque los maestros valoran que la información que aun no poseen, les debe habilitar a la vez para transmitir un conocimiento avanzado a los alumnos ¿Qué significan estas cosas?

Los profesores usan la metáfora “estar empolvado” para comunicar que desconocen en gran medida los contenidos de enseñanza a trabajar; que sus conocimientos vigentes – enseñar a leer y escribir con el Método Ecléctico u Onomatopéyico, ensayar una ronda infantil, poner un canto o una poesía, mostrar cómo se hace una suma o resta que está dentro de los límites de la centena – son comparativamente muy distintos a los que suelen ocuparse con alumnos de 5° y 6° grados. Se han dado cuenta de esto porque dejan de contestar una serie de preguntas o peticiones que les hacen con relación a determinados contenidos. La salida que han utilizado es muy lógica: “investigar y volver a estudiar”, pese a lo común que resulta, representa dificultades derivadas de su condición de trabajo. En el Distrito Federal la mayoría de profesores tiene una doble plaza, “el sueldo con una no alcanza”, además las mujeres tienen en casa un tercer turno: “preparar todo para el día siguiente”.

Con la asignatura de historia esta preocupación por los datos tiene dos ingredientes adicionales. Los profesores reconocen que sus conocimientos se basan fundamentalmente en lo aprendido en la escuela primaria y secundaria³⁷ y algunos padres de familia “siguen manteniendo la idea errónea de que el maestro debe saberlo todo”.

Poseo suficiente evidencia empírica para establecer que los docentes subsanan, en gran medida, su preocupación “de estar empolvado” con la lectura del Libro de Texto Gratuito de Historia; esta vía los conduce a un estado de equilibrio porque saben “qué es lo que viene” y, en el largo plazo, los ayuda a resolver, guiados por su criterio y por los exámenes que aplican bimestralmente, hasta dónde se trata cada tema, hasta qué “fondo” se llega en cada contenido o como lo externa, la profesora Elisa, “por lo menos ya tienen un antecedente de lo que viene en el libro”, lo cual les permite aceptar y decir, si se los proponen: ¡Vámonos a 5°!³⁸

Por las cosas que he comentado aquí, la expresión de la maestra Elisa: “yo no dormía”, creo que puede interpretarse como un “estaba muy intranquila” cuando el director me designó para atender el 5° grado.

³⁷ Los cinco profesores con quienes conversé ingresaron a la carrera para ser maestros después de la escuela secundaria. Varios de ellos señalaron que en la “normal” – pública o privada – omitieron enseñarles historia de México o Universal. La profesora Elisa es la única que señala haber asistido hace unos diez años a un curso sobre la enseñanza de la historia.

³⁸ Sería interesante indagar si los profesores de 5° y 6° grados llegan a construir una “habilidad de trabajo” similar a la que poseen los profesores que han permanecido un periodo prolongado en los primeros grados, la cual les permite “conocer y recordar perfectamente qué lectura sigue en el libro de texto y así poder señalar a los alumnos las cosas a realizar”. P 7: 7Maru2.txt - 7:42 (31:44)

Aun resuelta esta intranquilidad por la posesión de conocimientos amplios sobre diversos hechos históricos, la enseñanza de la historia, en la percepción de los docentes, tiene otra característica: “superar el conocimiento” que los alumnos ya han adquirido tanto en grados anteriores como en homenajes, poesías, discursos, dramatizaciones, etc. En otras palabras, para estos profesores los conocimientos de historia a transmitir deben ser cada vez más profundos. Veamos rasgos de esta situación.

Las profesoras Maru, Magda y Elisa señalan que desde el primer grado se dan “explicaciones muy sencillas” sobre fechas importantes en la historia de México a partir de interrogantes como: ¿Qué se festeja el 16 de septiembre, 20 de noviembre, 5 de febrero...? En el segundo grado la información va aumentando. Para la maestra Elisa es evidente que los alumnos al llegar a 5º grado - después de escuchar las explicaciones de otros colegas y de ver escenificaciones en el patio de la escuela - tienen la capacidad de imaginar cómo fue Don Benito Juárez, Miguel Hidalgo y otros héroes mexicanos, y utilizan esta capacidad cuando se les platica sobre las culturas prehispánicas u otros temas.

Los maestros llegan, con lo impreciso que pueda resultar la expresión, a darse cuenta “a través de su trato con los niños” que éstos no pueden “quedarse” con todos los datos que se les intenta enseñar. Es por eso, que el estado de preocupación por dominar temas y dar esta información va cambiando de sentido. Los profesores comienzan a preocuparse por dar calidad y no cantidad, por hacer reflexionar y no sólo memorizar, porque se entienda la relación pasado-presente-futuro. Para ser más preciso, si en un principio para los profesores “profundidad” consistía en ampliar los temas del libro de texto gratuito de historia con información adicional, dar muchos detalles de una cultura, afianzar diversas fechas que los alumnos sí contestan en un examen, pero luego olvidan. Ahora nos encontramos que en un momento, imposible de fijar con los datos que poseo, los profesores “se guían por la idea”, haciendo uso de “su criterio”, que es mejor “darle calidad a los alumnos y no cantidad”. Se interrogan en este contexto ¿Qué es lo que necesitamos saber, por ejemplo, de las culturas precolombinas? P12: 12Daniel12.txt - 12:63 (635:652)³⁹

El maestro Daniel tiene aproximadamente veinte años laborando con los grados superiores de la escuela primaria y su experiencia de trabajo con historia permite agregar detalles a este otro sentido en la enseñanza de Clío. “El niño de quinto grado debe saber ubicarse cronológicamente - El descubrimiento de América, después la conquista, la Nueva España, después la guerra de Independencia, la Reforma, la Revolución Mexicana y hasta ahí nada más -; recordar las fechas que vienen en el calendario cívico - porque regularmente se suspenden clases y los padres de familia piden una respuestas a este hecho -; establecer causas y consecuencias de los hechos

³⁹ La clave “P12: 12Daniel12.txt-12:63 (635-652)” es muy similar a otras que se usarán con frecuencia. En ella; “P12:12Daniel12.txt” significa que se está haciendo referencia a la entrevista número doce que integra el archivo de material empírico del estudio y que ésta corresponde al maestro Daniel. El intervalo “12-65” indica que la información que se transcribe se encuentra en esas líneas dentro de la entrevista hecha al profesor Daniel. Finalmente, el intervalo “635-652” indica que la información que se transcribe se encuentra en esas líneas pero del conjunto de la Unidad Hermenéutica de análisis. En otras palabras, este último intervalo indica donde se ubica esa información dentro del conjunto de las veintitrés entrevistas.

históricos y reflexionar estas situaciones. De acuerdo con este profesor “todos tuvimos una historia verbalista [...] sin ver consecuencias, sin ver causas nada más pasó esto, en tal fecha descubrieron América y en tal fecha esto. Hidalgo nos dio la libertad. (Entonces) no había reflexión {dicho con énfasis}. Pero ya como maestro, pues estudiando más la historia, viendo las causas, (viendo las) consecuencias, preparándome un poquito me di cuenta, empecé a reflexionar. Y a tratar de comunicar eso a los alumnos, ver la historia como una reflexión⁴⁰.” P11: 11Daniel1.txt - 11:58 (208:229), P14: 14Daniel4.txt - 14:62 (497:527) y P14: 14Daniel4.txt - 14:64 (629:636)

Para los maestros de mi estudio, enseñar historia en 5° y 6° grados también significa: un reto. Es por ello que, desde su perspectiva, ante los demás profesores de una escuela se debe “sacar adelante al grupo” y de esta forma confirmar la confianza que el director depositó en determinado maestro al inicio de un ciclo escolar. El arribo a cualquiera de estos grados se aleja del azar y más bien se consideran ciertas características del docente, que desde luego se rompen en los casos de permuta de escuela a escuela entre profesores. La maestra Elisa opina que cuando le asignaron el quinto grado su director consideraba a sus demás colegas menos aptos para esta empresa. Magda pone énfasis al recordar que su directora la asignó para trabajar con quinto grado dado que había dos niñas con requerimientos de atención especial y que por eso mismo continuó con ellas en sexto grado⁴¹. Es viable interpretar que los docentes entrevistados en mi estudio, confirmaron de alguna manera su capacidad trabajo porque todos ellos continuaban enseñando en los grados superiores durante el ciclo escolar 2001-2002; es decir, diez meses después de que inicié mis conversaciones con ellos.

Sacar avante al grupo escolar exige una labor con los alumnos, o mejor dicho, el saber conducir y utilizar las capacidades que poseen. De acuerdo con el punto de vista del maestro Daniel, podemos externar que la mayoría de los profesores le tienen miedo al 5° y 6° grados por los conocimientos a impartir y por el buen razonamiento de los niños. A muchos maestros les pasa lo que él vivió; “se empolvan” y entonces los niños llegan a ser mucho más ágiles que ellos y en consecuencia inicia la indisciplina. Ocurre un verdadero cisma cuando el escolar ya no cree en su maestro o cuando ya deja de ser el ídolo que todo lo sabe. Entonces tanto maestras como maestros experimentan cierto rechazo, los alumnos manifiestan cierta rebeldía. En resumen, a eso es a lo que le tienen miedo los docentes. Esta percepción de que las cosas son más o menos así se confirma regularmente con el inicio de cada ciclo escolar. Ya sea que el director pase con cada maestro o los reúna en Junta de Consejo Técnico de Escuela para averiguar qué grado van a querer, el resultado es similar. La mayoría se inclina por 3° y 4° grados, dejando con esta preferencia el campo libre a aquéllos que se han especializado en los grados superiores o en los inferiores – 1° y 2° grados -. El maestro Daniel hace notar que cuando el atiende 5° grado sus colegas

⁴⁰ El maestro Daniel me hizo saber que en cierta ocasión un niño que estudiaba en el turno vespertino, le preguntó por qué un niño morenito debe ser pobre y uno güero rico. Tal interrogante lo hizo reflexionar y reconocer que era cierto. Lo problemático del asunto era dar una explicación convincente, entonces decidió recurrir a historia para revisar el caso.

⁴¹ La maestra Magda me hizo saber que es Licenciada en Educación Especial, lo cual se tomó en cuenta por parte de la directora para nombrarla responsable del grupo de quinto grado.

ya sabe que se pasará a 6° grado en un futuro próximo. Él no ha tenido problemas en cuanto que alguien quiera competir y ganarle los grados superiores, situación que por cierto, ha ocurrido en todas las escuelas en las que ha estado. P12: 12Daniel2.txt - 12:19 (336:358)

Hay una circunstancia en todo esto de atender los grados superiores que amerita al menos comentarse. Cuando los maestros enseñan en estos grados han tenido la oportunidad, en algunos casos, de haber atendido a los “niños” del grupo en otro grado; es decir, ya han trabajado con ellos. Es sin lugar a dudas una ventaja reencontrarse con escolares que se atendieron en el primer, segundo o tercer grados; pues puede decirseles con mayor confianza “que los maestros no saben todo” o “recordar cosas que ya se les han enseñando”. Pero hay una situación aun más importante. Los maestros que trabajan con este ciclo de la escuela primaria, suelen “intercambiarse de grado” al término de un año de trabajo. Dicho de otra manera, si en un ciclo escolar atiende quinto grado al siguiente atenderá sexto o si atiende sexto grado, suele “bajar” a quinto. Esto representa una coyuntura que poco se ha explorado; así los profesores tienen básicamente dos ciclos escolares para apropiarse de recursos para la enseñanza, ponerlos en práctica, revisar o valorar los resultados de estas acciones y volver a poner en práctica lo que realmente funciona⁴². La dinámica y otros matices de este proceso serán analizados en: “lo aprendido con los niños en el salón de clases”.

Ya me he detenido en dos significados que son parte de la cultura magisterial y que están directamente relacionados con el trabajo de enseñanza en historia. Me resta mostrar un tercer significado que circula entre los profesores, pero ahora exclusivo de la labor con el sexto grado y cuyo alcance desborda los límites de una asignatura en particular. Los docentes que trabajan con el último grado de la escuela primaria asumen como necesidad el preparar a sus alumnos para el examen de ingreso a la escuela secundaria. Tal proyecto se empieza a operar por los meses de marzo o abril del ciclo escolar, pues en junio los alumnos presentarán su examen de ingreso. Los “trucos”, “ajustes”, “empalmes” que se hacen con el tiempo de enseñanza son diversos. Los ejercicios preparatorios pueden ocupar el lugar de las clases ordinarias o bien se dejan como tarea y se revisan al día siguiente, todo depende de la estrategia implementada por cada maestro. Realizar tal proyecto representa para los docentes, colateralmente, una alternativa para preparar a los escolares para el Examen de Carrera Magisterial⁴³, pero a la vez les demanda emplear un tiempo de enseñanza

⁴² Desmenuzar la coyuntura de “intercambiarse de grado” cobra mayor atractivo intelectual si consideramos que por lo regular los maestros con doble plaza atienden en el turno matutino y vespertino el mismo grado, quizá lo busquen o les sea designado por otros motivos, pero suele presentarse la situación. La profesora Telma atendía sexto grado en el turno matutino y vespertino; el maestro Daniel trabajaba con quinto grado en ambos turnos cuando inicié mis diálogos con él y posteriormente sólo atendía quinto en el turno matutino; la profesora Elisa atendía quinto grado por la mañana y 3° grado por la tarde.

⁴³ Según el documento denominado Lineamientos Generales de Carrera Magisterial, “Carrera Magisterial” es un sistema de promoción horizontal – que tiene su antecedente de origen en el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, firmado por el Gobierno Federal, a través de la Secretaría de Educación Pública, los Gobiernos Estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación en 1992 – en el que los docentes participan de forma voluntaria e individual y tienen la

que como veremos en el otro capítulo llega a convertirse en una fuente de dificultades. P19: 18Telma3.txt - 19:31 (318:349) Los maestros narran que después del examen de ingreso a la secundaria – para el cual trabajaron muy duro - , los alumnos de sexto grado “piensan que ya se terminó el curso”, “empiezan a flojear”, dentro del salón de clases y “se les olvidan las tareas”, en sí, comentan los profesores; cuesta demasiado trabajo meterlos nuevamente al estudio y hacerles comprender que ellos terminan su educación primaria cuando tengan su boleta de calificaciones de los cinco bimestres que comprende un ciclo escolar y se les haya entregado un certificado que avala que han finalizado su educación primaria.

1.2 La apropiación de una forma para enseñar historia

Lo que a continuación presento es la reconstrucción de una necesidad docente de los maestros que tomaron parte en este estudio. Maru, Magda, Telma y Daniel se plantearon: ¿Cómo enseñar historia a los alumnos de los grados superiores de la escuela primaria? Para el caso de Elisa esta necesidad docente poseía tintes de mayor complejidad y urgencia; pues ella se planteaba: ¿Cómo enseñar historia, si a mí no me gusta? He rehecho esta necesidad de los profesores bajo la idea de proyecto y así trato de comprender la expresión: “bueno, esa es mi manera de trabajo”. El ejercicio rebasa en mucho los límites de lo evidente, pues los maestros se sorprenden y llegan a esbozar una sonrisa cuando se les pregunta cómo le hicieron para aprender su forma de enseñar o quién les sugirió hacer esas cosas. La visión de necesidad como proyecto me ha permitido reconocer tres facetas⁴⁴ a partir de las cuales los profesores van estructurando una forma para enseñar historia y al mismo tiempo se esfuerzan por alcanzar la meta ya anotada. Las facetas son: 1) la lectura del Libro de Texto Gratuito, 2) el diálogo con colegas a quienes se tiene confianza y 3) lo aprendido con los niños en el salón de clases.

Los datos generales que poseo, si bien, son insuficientes para datar de qué se van apropiando los maestros a lo largo de su vida laboral –resumen, cuestionario, exposición por equipo, cuadro sinóptico, dramatizaciones, etc.-. Si permiten, en cambio, proponer un modelo inicial y tentativo que explica el proceso de apropiación que ellos viven. Este modelo inicial es importante para la discusión en diversos niveles. En el plano empírico ayuda a entender cómo a pesar del mínimo intercambio oral que los docentes manifiestan vivir entre colegas sobre asuntos de enseñanza, ellos recurren a vías alternas y se ven impulsados a transitar por otros ámbitos en donde el recuerdo de una clase, el rechazo a la monotonía, las señales que perciben de los alumnos, etc., los ayudan para construir una manera para enseñar. Desde una línea teórica, este modelo, incentiva a discutir los matices o inconsistencias que

posibilidad de incorporarse o promoverse si cubren con los requisitos y se evalúan conforme a lo indicado en los lineamientos normativos” (SEP_SNTE; 1998:4)

⁴⁴ La idea de proyecto y sus facetas me parece más dinámica para comunicar lo que hacen los maestros al ir estructurando su forma de trabajo; en su elección he dejado de lado los términos etapa o fase; pues invariablemente son prisioneros de un orden temporal, aunque se reconozca una relación entre sus sub-etapas o sub-fases. En cambio, la idea de proyecto y facetas me permite representar de mejor manera un proceso donde la referencia a personas, prácticas, relaciones, consejos, recuerdos, acciones, etc., se entrecruzan y los espacios de origen se superponen o se alternan en orden. Además, al estudiar y describir una faceta específica, ésta arroja luz sobre las otras y viceversa.

puede contener la posición de ver el proceso de formación docente como una serie de etapas o fases de autoformación con carácter idiosincrásico (Lortie, 1975 y Boullough, 2000).

Sin más preámbulo, veamos la dinámica y los detalles de cada faceta del proceso de apropiación.

1) La lectura del Libro de Texto Gratuito

Una vez que el director ha designado al maestro que atenderá uno de los grados superiores de la escuela primaria, este profesor, ante la ausencia de mecanismos institucionales de inducción a las nuevas tareas⁴⁵, suele recurrir como tendencia a la lectura del Libro de Texto Gratuito, pues conocerlo significa saber qué temas se van a trabajar. Y esto es básico para comenzar a prepararlos; hay que recordar que los profesores han manifestado cierta inseguridad ante la complejidad del conocimiento exigido por los alumnos o el desconocimiento de un número amplio de tópicos. Leer el Libro de Texto Gratuito, en este período de acomodamiento, representa otras ventajas. El maestro, puede entre otras cosas, bosquejar qué actividades se pueden desarrollar con los niños y cómo se les puede motivar⁴⁶, así mismo, puede indagar aspectos desconocidos del tema, al tiempo que verifica datos en otras fuentes. De igual forma tiene la posibilidad de comenzar a preguntar a otros maestros cómo trabajan determinados contenidos.

Los detalles y orden de estas últimas maneras de proceder pueden variar de un profesor a otro, pero el eje es el Libro de Texto Gratuito. Por ejemplo, la maestra Telma utilizaba la "Guía Santillana" porque obtenía ejercicios, sugerencias o "pequeños resúmenes" que le permitían ver de mejor manera un tema señalado en "el libro que llevan los niños" (P17: 16Telma1.txt - 17:49 (221:248)). La profesora Magda comenta que después de ponerse a estudiar "el libro que iba manejar con sus alumnos" comenzó a buscar otros datos para sentirse segura de poder contestar determinadas preguntas que quizá le formularían los escolares y preguntó a su

⁴⁵ Siguiendo a Dan Lortie (1975), en el caso de la escuela mexicana, se podría pensar, en términos del deber ser, que esta tarea de inducción institucional debería estar a cargo del supervisor escolar y director de escuela, o, se podría delegar al Consejo Técnico de Escuela y a la Comisión Técnico Pedagógica, pero las cosas no son así. Es decir, en la tradición de la escuela primaria en México estas instancias nombradas cumplen otras funciones; los maestros refieren que se pusieron a estudiar para que los alumnos no los rebasaran en conocimientos. El profesor Daniel, por ejemplo, recuerda que la directora de la escuela donde empezó a laborar ya era demasiado "grande" y sólo aguardaba su jubilación. El supervisor de la zona era prepotente; entonces se acercó a los libros del grado.

⁴⁶ Se ha llegado a establecer que "existe un modesto efecto de la formación inicial" (Sacristán, 1992: 128 y 139) en la acción práctica de los profesores en servicio. Aun si se acepta esta perspectiva en lo general, habría que llamar la atención ante el peligro de subsumir bajo tal conclusión aspectos poco investigados del trabajo de los maestros. Durante los diálogos que sostuve con los cinco profesores que participaron en el estudio, pude documentar que si bien su experiencia como estudiantes de una escuela normal era vista de poca utilidad para el trabajo real frente a grupo, consideraban que sí habían aprendido que algo básico e indispensable para empezar a enseñar cualquier materia y los alumnos aprendieran con gusto, era lograr motivarlos. En el apartado "prácticas de enseñanza y su sentido" desarrollaré cómo los maestros buscan motivar a sus alumnos, los significados que están presentes y los sentidos de la acción.

directora - maestra con experiencia en 5° y 6° grados en el turno vespertino - maneras de trabajar los temas que iba revisando en el libro.

Existen otros indicios que muestran el papel que desempeña el Libro de Texto Gratuito o, dicho con mayor precisión, cómo los profesores deciden incorporar a su manera de trabajo elementos con los cuales han estado en contacto. En mi opinión, la clave es establecer un vínculo de semejanza entre estos recursos de enseñanza de que dispone el docente o bien, ha preguntado por ellos y la situación de enseñanza que demanda el Libro de Texto Gratuito. La maestra Telma después de estar casi catorce años en el proyecto "Unidades de Prevención a la Reprobación Escolar", regresa a la escuela primaria y le toca atender el quinto grado. Comenta que al revisar el libro de texto de historia se percata que en la parte inferior de sus páginas viene una cintilla con fechas muy parecida a otra cintilla cronológica que ella solía manejar en el proyecto, por lo cual decide emplear el recurso que ya conocía, pues le podía servir. (Ver anexo 3)

Este proceder es interesante porque permite advertir que aquellas situaciones marcadas en el "libro que llevan los alumnos" adquieren en la mirada de los docentes el estatus de cosas a enseñar. La experiencia de la maestra Telma⁴⁷ ayuda a plantear de mejor manera el asunto. "En la reforma Educativa de 1972 el libro de texto gratuito de Ciencias Sociales no traía la línea del tiempo, además se omitía enseñar cómo trabajarla, por tanto, se dejaba de lado en los salones de clase". P16: 17Telma2.txt - 16:55 (454:484)

Lo vivido por Daniel, sirve para exponer en algo, la parte anímica que vive el docente durante este período de acomodamiento, pero a la vez es el nexo para comentar una segunda idea con respecto a la faceta que nos ocupa: la lectura del Libro de Texto Gratuito.

"[...] Yo tenía un compañero que era maestro de matemáticas en la secundaria, le decía: ¿sabes qué? Me da mucha pena, pero no sé nada de ciertas cosas, entonces te pido un favor, oriéntame ¿sí? [...] Aquí hay este problema, aquí hay esto (y) lo otro. Me empezó a orientar sobre todo en matemáticas [...], pero en las demás materias, pues a estudiar. (Pregunta el entrevistador) ¿En historia también? (El maestro Daniel comenta), leer el programa de historia a ver qué tiene, empezar a planear ¿no? Voy a ver por ejemplo, historia universal. Voy a ver este tema, pues vamos a hacer una motivación, cómo los motivo, cómo les platico. (También me puse) a leer la historia (es decir, los temas,) cómo le hago y empezar así de esa manera a dar (la clase), muchas veces, pues muchos fracasos, muchas veces pues

⁴⁷ En el caso de la maestra Telma el referente del Libro de Texto Gratuito de Historia es de llamar la atención. (El entrevistador le ha preguntado) ¿Por qué regularmente un taller no sirve? (La profesora Telma toma la palabra y externa) "[...] Regularmente no nos enseñan cómo manejar los libros de texto. En un curso los mismos maestros (podrían) coordinar y alguien decir: yo doy mi clase de tal forma y dar un ejemplo de clase con nosotros mismos, donde todos fueran alumnos y uno que le toque exponer ese día fuera el maestro y dar de manera práctica una clase. Una, dos o tres clases diferentes, ayudaría más a través de algo concreto ayudaría más y dirían: esto está bien, es correcto, sí puede funcionar, no puede funcionar y hacer el comentario y reflexión. De eso sacar lo positivo o lo rescatable de esas dos o tres clases que se dieron, pero ya de manera concreta (a partir del libro)" P16: 17Telma2.txt - 16:58 (534:552)

sentía aburridos (a los alumnos) y de ahí fui buscándole, buscándole, buscándole hasta salir (adelante), hasta ahorita. Pero eso te digo; ya como a los dos, tres años que tuve (los mismos grados), ya me nivelé, ya pude (encontrar una forma) y entonces ya me fue más fácil, pero sí sufrí mucho, sufrí mucho, mucha inseguridad de parte mía, muchas veces, hídole voy a dar esto y cómo. Hay niños cerebro [...] entonces prepararme bien para que no me vayan rebasar [...] y las preguntas que te fueran hacer, porque muchas veces, preguntan los niños por qué esto, por qué lo otro y entonces a ver este, el nervio ¡qué tal si no (sé)! {se ríe}, pero ya después de tener 5° y 6°, 5° y 6° así dos veces ya empecé a sentir más seguridad en mí, sentir como que ya estaba (un) poco más preparado, como que los niños no me rebasaban tan fácilmente ¿no? Y así es como empecé pero tuve que hacerlo, la mayoría, te digo a no ser de matemáticas, pues ya individualmente a ponerme a estudiar” P15: 15Daniel5.txt - 15:68 (1044:1075)

Al parecer, en el caso de Daniel, la experiencia de volver a trabajar con el mismo grado le permitió un mayor acercamiento al libro de texto, lo cual se traduce en “sentirse más seguro”, “un poco más preparado”, “saber qué temas van a dar y cómo”.⁴⁸ No obstante lo lógico del planteamiento, sería absurdo pensar que existe un paso inmediato entre conocer los temas del libro de texto gratuito y su puesta en práctica en el salón de clases. Hay “lecciones” y “actividades” que los maestros omiten realizar porque juzgan que a los escolares poco o nada les gustan o bien ellos, siguen sin encontrar maneras de enseñarlas y que llame la atención. En el apartado “lo aprendido con los niños en el salón de clases” profundizaré en esta situación, por ahora me interesaba rescatar que al trabajar con el mismo grado los docentes intentar hacer nuevas cosas que marca el Libro de Texto Gratuito y las cuales habían omitido llevar a cabo con anterioridad. La maestra Magda narra: “le decía sobre la línea del tiempo, hay una lección en historia donde dice que el niño va a construir su línea, / página 25 Historia Quinto grado (Ver anexo 4)/ [...] van a tener que elaborar el rectángulo para ahí marcar lo que es la línea del tiempo y a partir de ahí la ubicación.

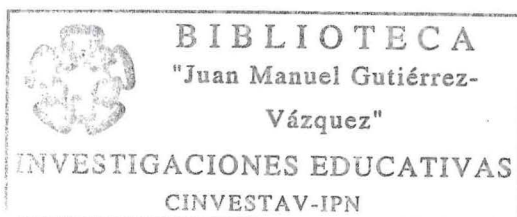
⁴⁸ El trabajo de campo me permitió advertir que los profesores estaban no sólo enterados de algunas sugerencias para la enseñanza de la historia, contenidas en los Libros para el Maestro de Historia, sino que, dadas ciertas condiciones las habían llevado al aula. La maestra Telma sabía que los textos referidos recomendaba crear un museo escolar, ante lo cual ella se preguntaba en dónde ponerlo, pues preveía un constante “poner” y “quitar” por su condición de trabajo: un primer grado del turno vespertino ocupaba la misma aula. Por otra parte, Telma me hizo saber sobre la estrategia de hacer participar a los alumnos en las obras de teatro, cosa que reconocía haber dejado de lado en historia, sin embargo, sí contaba con la experiencia en la asignatura de español donde los alumnos ya habían elaborado guiones de teatro. Vale la pena resaltar una situación en torno a las recomendaciones sobre “cómo hacer las cosas en historia” contenidas en el Libro para el Maestro. Durante una conversación con la profesora se presentó una niña enviada, quizá por el director u otro docente, a recoger una cooperación económica, ante lo cual ella externó -una vez que se marchó la niña-: “Es lo que te digo, no puedes llevar una metodología bien porque de repente: ‘maestra le hablan en la dirección’, ‘maestra el dinero de cooperativa’, ‘maestra el dinero de la excursión’, ‘cuándo me entrega los dibujos del niño y la mar’, a veces es tanto lo externo que dices, ‘¡esto es para ahorita!’, ¿qué haces?... ‘Niños, sáquenme el cuaderno, resuélvanme de tal a tal página’. Terminas cayendo en lo que no se debe”. P17: 16Telma1.txt - 17:52 (309:335) Este pasaje, permite advertir al menos dos cosas. Los profesores seguramente enriquecen su búsqueda con relación a cómo enseñar historia a través de la lectura del libro para el maestro, lectura que además es obligada si se quiere alguna promoción dentro del Programa de Carrera Magisterial. Las estrategias encontradas por este medio no necesariamente se desarrollan en el aula.

Yo la vez pasada /ciclo escolar 2000-2001/ no lo hice, lo dejé pasar. Pero ahora sí estoy llevando a cabo más o menos todas las actividades que nos marcan aquí (el libro). Ayer trabajamos esta lección y se dejan también las actividades de comprar el planisferio para marcar con la división actual en dónde se ubicaron estas civilizaciones. Entonces, hubo cosas que la primera vez no hice, que prefería dejarlas porque no sabía de qué manera realmente se tenían que hacer, pero ahora ya, como que tengo más ánimos (de hacerlo)” P22: 21Magda2.txt - 22:37

Las sucesivas aproximaciones que va teniendo el docente con el Libro de Texto Gratuito le permiten valorar que ya sabe, con cierta medida, enseñar esta asignatura. El maestro transita de preguntarse ¿Cómo enseño historia?, ¿Qué hago? A arrogarse que posee maneras de enseñarla y esgrime como argumentos: “1) antes le daba miedo exponer un tema, ahora, aunque no conoce muy bien los libros de 5° y 6° grados, sabe qué es lo que viene y cómo lo va a trabajar, 2) con este antecedente, puede platicar o narrar a los alumnos las mismas cosas que dijo por vez primera, mejorarlas o empeorarlas” P 5: 5Elisa5.txt - 5:41 (904:935). Este saber enseñar historia convive con el reconocimiento de que existen otras formas más adecuadas de trabajo, sin embargo, éstas ahí están como parte del proceso de apropiación que el maestro ha logrado construir.

La maestra Elisa comentó que después de haber atendido 5° y 6° grados durante dos y tres ciclos escolares respectivamente podía decir que ya sabía enseñar historia lo cual le causaba satisfacción. En la experiencia de Daniel, él se sintió “más seguro, estable, preparado, con los conocimientos necesarios para no ser superado o puesto en aprietos” después de aproximadamente cinco ciclos escolares de trabajar con los grados superiores. De los otros maestros carezco del dato.

Las entrevistas que poseo y he analizado me permiten decir que conozco simples hilos sueltos del tiempo que los maestros ocupan para apropiarse de lo que acabo de describir. Pero vuelvo a remarcar que la lectura del Libro de Texto Gratuito de Historia juega un papel preponderante en el mundo de los maestros –peso que seguramente se vuelve más decisivo cuando por condiciones de trabajo y situaciones familiares las maestras no tienen tiempo de preguntar a sus colegas y leer otras fuentes de consulta, pues viven una vida de locura - desde luego esta actividad está lejos de explicar por sí misma el proceso de apropiación y la realización del proyecto en torno a: ¿Cómo enseñar historia en los grados superiores de la escuela primaria? Pasemos por ello a otra faceta que permite observar diversas ayudas que reciben los docentes para enseñar historia.



2) El diálogo con colegas a quienes se tiene confianza⁴⁹

¿Cuándo un profesor toma la decisión de consultar a otro profesor cuestiones de enseñanza?, ¿Qué fragmentos del “así y asado” de la enseñanza se comunican entre colegas? Si como veremos, ésta no es una práctica habitual entre maestros de mi estudio ¿Qué vías alternas usan los miembros del gremio?

Los profesores con quienes conversé, suelen referir que entre docentes es inusual dialogar sobre sus formas para enseñar. Con “historia” la situación es aún más crítica porque es menos probable ver a dos profesores discutir y unificar maneras de hacer las cosas. En definitiva, según el maestro Daniel, en el contexto de la escuela primaria no se ha trabajado así. En este lugar, prosigue el profesor, la principal preocupación tanto de maestros, directores y supervisores es “el español” y “las matemáticas”. Por ello se puede presenciar que las pláticas en los Consejos Técnicos de Escuela versen sobre estas materias y en los casos esporádicos que un maestro reciba la visita del supervisor sabe que sus alumnos van a ser examinados con ejercicios donde muestren que dominan la división, la multiplicación y otras operaciones. Además es importante que durante esta visita los escolares demuestren que saben leer. Si un profesor omite trabajar estas asignaturas y sus aspectos corre el riesgo de ser considerado incompetente⁵⁰. P12: 12Daniel2.txt - 12:51 (279:299)

⁴⁹ Me es impreciso, si fue antes o durante los primeros meses del trabajo de campo que leí la tesis de maestría de María Luisa Talavera (1992: 62). Lo que sí tengo plena seguridad es que anticipé cómo podría ser la experiencia de los maestros en la enseñanza de la historia a partir de una posición que asume y argumenta la autora. “En la búsqueda de soluciones a su trabajo, los maestros se apoyan unos a otros; en la colaboración mutua y en el trabajo compartido circulan saberes; surgen ideas y soluciones a problemas que los maestros nuevos articulan desde sus propios referentes, desde su experiencia personal e historia profesional. El trabajo colectivo posibilita la construcción y circulación de los saberes docentes y los procesos que genera contribuyen a la formación de los maestros como tales”. La experiencia de los maestros a quienes entrevisté poco encaja en esta perspectiva. Durante el período de análisis final de las veintitrés entrevistas que realicé leí el capítulo “Los límites de la socialización” del libro “Maestros. Un estudio sociológico” de Dan Lortie (1975; 76). En la sección referida el autor señala: “Los informantes fueron interrogados para seleccionar la más importante fuente de ‘ideas y descubrimientos para su trabajo’, de una lista que incluía: cursos en servicio, lectura, cursos colegiales, reuniones en el sistema, su inmediato superior e ‘informales conversaciones con colegas y amigos’. Las últimas fueron claramente el modelo de elección de esta lista; la interacción informal con pares fue elegida con 37% del total de la muestra. Los canales informales son preferidos a los institucionales, así parece, y el grupo de pares más que los administradores superiores, esto parece ser como la más importante fuente de ideas sobre el salón de clases. Ellos no niegan la utilidad de la ayuda de otras fuentes, pero claramente prefieren los intercambios informales entre pares sobre el sistema de supervisión oficial”. A la luz de estos datos, lo vivido por los maestros de mi estudio en la asignatura de historia es algo diferente en grado.

⁵⁰ Durante el período de trabajo de campo, diez meses aproximadamente, me enteré de que los maestros estaban diseñando “el proyecto escolar” y habían elegido varios problemas para ser tratados a nivel escuela; historia estaba excluida de los problemas urgentes y prioritarios a resolver. Los profesores de una de las escuelas que visitaba estaban enfocados en la lectura de comprensión y el razonamiento en problemas matemáticos, pues según el maestro Daniel “de la lectura de comprensión se va a derivar todo, (pues) cuando (el alumno) comprenda lo que lee, hasta le va interesar más, porque muchas veces el niño empieza a leer. No comprende, hay tres palabritas que no comprende; le aburre y lo deja” P12: 12Danuiel2.txt - 12:50 (229:239)

Durante el trabajo de campo conversé con la maestra Telma la siguiente situación. (El entrevistador inicia el diálogo), “me imagino que hubo un período como de intentar, como de ensayo de estos recursos (para enseñar historia), y dijiste: esto no resulta. En este período consultaste a alguien, le pediste sugerencias a alguien o en un momento determinado tú dijiste: esto sí está sirviendo.” (La maestra retoma la pregunta y comenta) [...] Sí, mira. Aquí generalmente yo he estado haciendo, dicen, el eclesiástico {con tono de broma}, (el) ecléctico y todo revuelto. Como Dios te da a entender, revisando los libros [...] Sugerencias (entre docentes) así, es algo que no se da mucho en el maestro. El preguntar: oyes cómo le hago, es algo que no practicamos los maestros, muy pocas veces (hacemos esto) solamente cuando de plano se nos atora la carreta y ¿ahora chin, qué hago? Es cuando te atreves a preguntar a otro compañero. Pero generalmente, pues creo que es así, y así lo hago y revisas los textos. (Por otra parte) has visto (a) lo(s) demás”. (En otro momento de la conversación se retoma el punto y se plantea) (Imagínate que) “digas: se me atoró la carreta, pero no voy con el maestro (que trabaja en esta escuela), voy con algún familiar, voy con algún amigo. (Telma responde) lo que yo hago es consultar los libros, vienen muy buenas sugerencias en lo que son los libros del maestro, este nuevo enfoque que se le ha dado”. (En otra entrevista este último punto es abordado sucintamente) (Inicia el entrevistador) “bueno me das a conocer de que leíste el libro para el maestro (La profesora Telma aclara) “no todo, en eso soy (sincera, este libro) trae sugerencias, te plantea cómo está el plan de (estudios) o qué pretenden ellos a su vez con la enseñanza de la historia” P17: 16Telma1.txt - 17:56 (392:408), P17: 16Telma1.txt - 17:57 (429:441) y P20: 19Telma4.txt - 20:113 (1817:1827)

Una parte sustantiva de esas cosas en donde a los maestros “se les atora la carreta y no saben qué hacer” la abordaré bajo la denominación de “dificultades docentes” en el siguiente capítulo, por ahora documentaré “las pocas sugerencias que los profesores intercambian”.

El acercamiento de un docente a otro está orientado por el reconocimiento de que determinado profesor tiene mayor experiencia de trabajo en el grado y se busca saber de qué manera este último ha enseñando ciertos contenidos, cómo ha hecho para que los alumnos adquieran “su idea” sobre el resumen, los cuestionarios⁵¹, etc. Las sugerencias recibidas se consolidan como forma de trabajo si demuestran que son atractivas para los niños y dan resultado.

En la vivencia de los maestros, hay una condición importante a considerar para iniciar este contacto: una percepción de confianza, que se traduce en que ese otro está en la disponibilidad de ayudar, de orientar sobre cómo hacer las cosas. Pero también implica, de quien pregunta o solicita la ayuda reconozca que desconoce cómo le va a hacer para abordar un contenido o lograr que sus alumnos trabajen bien. Como es de suponerse quien solicita auxilio encuentra y tiene ante sí diversas formas para

⁵¹ Se recurre a los otros maestros también para resolver alguna duda sobre un dato específico derivado de la lectura del Libro de Texto Gratuito de Historia u otra fuente. Es de llamar la atención como aquí nuevamente podemos presenciar que una faceta arroja luz sobre la otra. En la experiencia de la profesora Maru, se consulta a otros maestros porque se advierte una discordancia de datos entre “el libro de los alumnos” y lo leído en otra fuente. Por lo regular esta situación se resuelve apeándose al libro de texto gratuito, aunque existen excepciones.

enseñar. A la profesora Magda, algunos docentes le recomendaron que siguiera las actividades que marca el libro de texto (Ver anexo 5), pues así le sería más fácil. Los otros, le confesaron que seguían utilizando los cuestionarios y que ponían a subrayar a los alumnos, para después elaborar una síntesis o cosas parecidas. Aquí el criterio de que a los niños les llame la atención pondera el fallo. La profesora argumenta que en su grupo había escolares a quienes les gustaba historia, por tanto, hacer o emplear el cuestionario y resumen podrían representar formas poco atractivas de trabajo. Además, buscaba que sus alumnos dijeran. “hoy hice algo que a mí me gustó ¡no la monotonía!” P22: 21Magda2.txt - 22:41 (269:290). La profesora Magda valora que las condiciones de “atractiva para los educando” y “con resultados” se conjugaron en la recomendación de “ver las culturas prehispánicas en quinto grado a manera de historieta”⁵².

Para arrojar luz sobre qué otras cosas del “así y asado” de la práctica docente son comunicadas en estos contactos, revisemos el punto de vista de quien es consultado. El maestro Daniel, contaba con treinta y un años de servicio cuando conversé con él. De este tiempo veinte años, aproximadamente, había permanecido entre los grados de quinto y sexto. Por la mañana atendía grupo y en el turno vespertino colaboraba con su director elaborando diversos materiales para la enseñanza e impartiendo cursos a sus compañeros. El profesor, quien ostentaba la categoría 7c dentro del programa de Carrera Magisterial⁵³, después de expresar: “deja ver que me pudieron haber preguntado”, vuelve a subrayar que los docentes preguntan cosas mínimas sobre historia. Pero se habían acercado a él para saber: a) “cómo haces tus resúmenes”; b) “cómo haces tus cuestionarios ¿Les das cuestionarios (a tus alumnos)?”; c) “qué es lo que les preguntas en el examen”. P15: 15Daniel5.txt - 15:73 (1144:1172)

⁵² El siguiente diálogo con la profesora Telma permite advertir otros aspectos del proceso de selección a que son sometidas las sugerencias recibidas. “[...], el hecho de que tú le digas al maestro cómo se puede dar una clase, el maestro lo que va a hacer es a retomar lo que cree que puede aplicar en su grupo y va a desechar lo que no y esto va a (depende) del tipo de alumnos que tenga, al interés del mismo maestro, qué tanto le gusta determinada materia, porque hay quienes no ven historia. Hay profesores que se abocan a español y matemáticas y de ahí no los sacas y por ejemplo en naturales hay temas como sexualidad que a mí me encanta darlos. (Pero) hay quien (dice) ‘chin’, lo ven de “corridito” y vámonos. Igual pasa con historia, (hay) temas que no son (del interés del maestro); vámonos, me vayan a preguntar, vámonos rápido; ya se vio el tema” P17: 16Telma1.txt - 17:61 (527:541)

⁵³ “Carrera Magisterial se inicia en el nivel ‘A’ (y) para incorporarse (a este nivel) se deberá cumplir con los requisitos: a) nombramiento código 10(alta definitiva) o código 95 sin titular (interinato ilimitado) , b) laborar (en este caso) en educación primaria; c) desempeñar funciones (en este caso) docentes frente a grupo; d) cubrir cierta antigüedad en el servicio docente; e) cumplir con cierto grado académico de acuerdo a su nivel y modalidad; f) llenar y/o entregar la cédula de inscripción o reinscripción según sea el caso; g) realizar todas las evaluaciones en todos los factores propios de la vertiente en que participa y h) Obtener en el evaluación global el puntaje requerido para la etapa. Los niveles de promoción del programa (B, C, D, E) son consecutivos y seriales, es decir, los docentes sólo pueden acceder al nivel inmediato superior por periodo de promoción. (Y) para promoverse en el programa, además de (los requisitos ya enunciados) los docentes deberán cumplir con los años de permanencia efectiva en el nivel de Carrera Magisterial en que estén ubicados (SEP-SNTE; 1998: 17 y 18). El maestro Daniel ostentaba el nivel ‘C’ dentro de la Carrera Magisterial

La experiencia del profesor Daniel es amplia y permite iluminar otros aspectos del acercamiento entre maestros. Por ejemplo, a los profesores les gusta saber sobre aquellos escolares que logran hacer de manera adecuada un resumen o llevan de manera ordenada y pulcra sus apuntes. Este punto de conversación inicial permite que el profesor Daniel comente su manera de trabajo en torno a las ideas principales de un texto; sobre la necesidad de que el alumno comprenda la historia y se ubique cronológicamente en vez de memorizar sólo fechas y fechas que luego olvidará. P15: 15Daniel5.txt - 15:73 (1144:1172)

Ya Dan Lortie (1975:77) había hecho notar que una serie de ideas para la enseñanza se intercambian en el contexto del diálogo informal entre colegas; es decir, los profesores aprendían de otros profesores. Además señalaba los siguientes aspectos:

- I) Los maestros insisten que adoptan las ideas de pares sobre la base de una alta selectividad, por tanto, claramente están poco dispuestos a presentarse a sí mismos como imitadores de sus colegas;
- II) Los maestros, subrayan que adaptan otras prácticas a su estilo personal y situaciones.
- III) Los docentes, en estos intercambios, no aprenden principios generales de instrucción, sino actividades específicas del salón de clases y los “trucos de la ocupación”.

Ante este último señalamiento de Dan Lortie, planteo la conjetura de que los maestros después de recibir la sugerencia la llevan al ámbito del salón de clases y es ahí donde ésta es puesta a prueba bajo, al menos, dos principios de instrucción: que despierte el interés en los alumnos y propicie que éstos entiendan el tema. Las cosas tienen, por supuesto, una mayor complejidad en un entramado que me es muy poco familiar. Intuyo que las sugerencias dadas son dadas porque funcionan y lo demostraron así en el salón de clases, sin embargo, es necesario retornar a él, para que quien las recibe las ponga a prueba. De esta lógica se deriva la importancia de conocer una tercera faceta en donde los profesores también van estructurando una forma para enseñar historia.

Antes, hago una digresión para comentar cómo se percibe a los directivos de escuela por las cosas habituales que hacen ¡Son aquellos otros que están ahí, en el espacio escolar!

Para los maestros es evidente que el director está dedicado a la cuestión burocrática o administrativa⁵⁴, en consecuencia, es altamente improbable que haya estudiado los programas del 1º al 6º grados para hacer observaciones en asuntos de enseñanza. Son

⁵⁴ Las principales actividades en este “pequeño mundo” son: 1) checar el avance programático, éste es firmado y su lectura se deja de lado; 2) revisar que las “boletas” estén bien requisitadas por el maestro y que éste tenga su registro de inscripción, 3) reportar ante en supervisor u otras instancias informes estadísticos, para los cuales se tiene poco tiempo; 4) realizar trámites ante diversas instancias que bien pueden tener una relación directa con la escuela como la supervisión escolar de zona o pertenecer a un espacio totalmente alejado como la Secretaría de la Marina Nacional, etc.

raros o muy raros los casos en donde éste juega un papel de más contacto con el maestro y el grupo. Esta última clase de director abarca tanto el aspecto administrativo como el pedagógico; checa que lo señalado en el avance programático no sólo se haya trabajado en el grupo, sino revisa que el contenido ha sido entendido por los niños a través de una serie de ejercicios⁵⁵. Si encuentra que están con dudas o no entendieron, da una serie de recomendaciones como: “sabe qué maestro, mire vamos a cambiarle”, “cómo le enseñé esto, qué tal si hacemos esto”, “Voy a venir a supervisarlo, a ver qué avances hemos tenido”.

He querido mostrar a este otro sujeto para hacer notar que, según mis lecturas sobre la escuela primaria en México, el mundo de los directivos desde una perspectiva cultural es, recordando una metáfora de Clifford Geertz, una ciudad cuyas calles, callejones, andadores, suburbios, plazuelas, etc., hemos omitido transitar detenidamente.

Como costumbre impuesta, algo incómoda por cierto, concedo que los datos con que cuento me impiden proponer salidas a cuestiones como: ¿Se puede establecer alguna diferencia marcada entre las consultas hechas en el período de acomodamiento y aquellas formuladas cuando los docentes dicen ya saber enseñar historia?, ¿Por qué un docente, quien ha construido una forma “estable” de enseñar historia, con rasgos de éxito y útil para solucionar los “problemas” que surgen, no la comunica a otros, a esos que todavía están ensayando cosas? Por lo expuesto en este apartado ¿Cómo pensar, de manera particular, el peso de los diálogos informales entre profesores, si sus miembros reconocen mínimos contactos cara a cara en asuntos de enseñanza y, de manera general, cómo pensar los canales de circulación de la cultura magisterial?

3) Lo aprendido con los niños en el salón de clases

El trabajar con un grupo escolar - cuyo número de alumnos oscila por lo regular entre los treinta y cuarenta y entre quienes el gusto por la historia es reducido o está, también por lo regular, ausente - exige del profesor desde echar mano a una serie de recuerdos de cuando se fue estudiante y se aprendió historia con gusto hasta “tirarse al suelo con los niños al notar que éstos se estaban durmiendo en clase”. A la par de estas situaciones, la labor en el aula, permite al docente ensayar aquellas ideas que ha leído, escuchado o indagado por otros medios con relación a cómo hacer las cosas y así, mediante la práctica, descubre qué temas les interesa a los alumnos y cuáles no. En este espacio de trabajo, “las ocurrencias” como iniciativa de lo hecho y la forma en que se ha hecho, dejan ya, ir comprendiendo dos sentidos en la enseñanza: a) que los niños disfruten “historia” y, al mismo tiempo, b) reflexionen sobre lo que realmente sucedió, en casos particulares, con los héroes de la Historia de México. Podemos agregar a lo ya dicho, que estas experiencias de trabajo, “como realidad que

⁵⁵ La profesora Maru comenta que la directora de su escuela revisa cada bimestre el cuaderno de los niños de todos los grupos y grados y al final del ciclo escolar les hace un examen de lectura a niño por niño. Ella los llama a la dirección de diez en diez o de ocho en ocho según crea conveniente. Para Maru, la directora conoce a todos los niños de la escuela por su nombre. Además, en Juntas de Consejo Técnico de Escuela influye para que se establezcan ciertas maneras de trabajar, como es el caso de “la exposición por equipo” en todas las materias.

son”, serán usadas por los maestros para valorar la viabilidad de aquello propuesto en el plan y programa de estudio para historia de 1993.

Creo conveniente repetir, para comenzar a desglosar tal recapitulación hecha, que los profesores se sorprenden y llegan a esbozar una sonrisa cuando se les pregunta cómo le hicieron para aprender su forma de enseñar o quién les sugirió hacer esas cosas, amén de este lapso, ellos expresan con diferentes matices que “eso lo he aprendido junto con los niños”, “éstos me han orientado o dicho cómo enseñar” ¿Qué dicen los maestros con esto? En un primer nivel, sin pretensión alguna de jerarquía, que sus actos de enseñanza se guían tanto en el aquí y ahora del aula, como en situaciones futuras, por una serie de expresiones en los rostros de sus alumnos. Si notan que están aburridos - ¡Cuidado, pues en la cultura de los maestros se sabe que la historia aburre! - es urgente repensar la forma de enseñarla. La maestra Elisa⁵⁶ señala que ante este tipo de situación decide contar algún chiste con relación al hecho histórico, narrar esta parte del pasado de tal manera que los niños usen su imaginación o abrir un paréntesis y dejar que sus alumnos investiguen la vida de los personajes que intervienen, armen diálogos, diseñen vestuario, fabriquen su escenario y finalmente dramaticen el tema. Todo esto para que los escolares despierten, se diviertan y aprendan algo de lo mucho que es historia. P1:1Elisa1.txt. 233-265

Lo aprendido con los niños tiene otro nivel de significado: irse alejando paulatinamente de la figura de un profesor quien recurre con frecuencia a la memoria y lo verbal.⁵⁷ Los profesores reconocen que en sus inicios, “traen su teoría,

⁵⁶ La profesora Elisa es la única docente, de los participantes en el estudio, que recuerda haber tomado un curso sobre la enseñanza de la historia. En él, ella manifiesta haber aprendido que en esta asignatura se puede jugar “la broma”, pues se divierte a los niños, se hace que reflexionen y además se les graban las cosas. Quien le dio el curso solía decir a los maestros, dice ella, si realmente creían que “el pípila” había cargado semejante piedra durante la toma de la alhóndiga de Granaditas en Guanajuato, si uno de los “niños héroes” se había lanzado con la bandera de México por amor a ella, etc. La profesora Elisa también externó que a partir de los diálogos que sostuve con ella, recordó que cuando cursó el sexto grado de la escuela primaria una maestra le narraba de una manera tan bonita la historia que a partir de allí se podía imaginar una serie de cosas y de esta manera no sentía como pasaba el tiempo. A la par de “las bromas” y “recuerdos sobre el uso de la imaginación” como recursos para trabajar con los niños en el salón de clases. Es de llamar la atención sobre el hecho de que el Programa Nacional para Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNAP) desde su creación no ha ofrecido un curso nacional sobre la enseñanza de la historia dirigido a docentes de primaria.

⁵⁷ En la introducción de este estudio señalé que una preocupación compartida por los profesores desde principios del siglo XX era cómo aleccionar a los niños sin tener que recurrir en exceso a la memoria. En una especie de contrasentido, la reforma educativa que vivió la escuela primaria en México en la década de los 70’s remarca una descalificación hacia las formas de enseñanza que dan prioridad “a la memoria y al verbalismo”, pues se relaciona a éstas con la “escuela tradicional”. En el programa 1993 de historia se dice: “El enfoque adoptado para la enseñanza de la historia pretende ser congruente con los propósitos arriba señalados – esta disciplina tiene un especial valor formativo, no sólo como elemento cultural que favorece la organización de otros conocimientos, sino también como factor que contribuye a la adquisición de valores éticos personales y de convivencia social y a la afirmación consciente y madura de la identidad nacional-, bajo el supuesto de que sería del todo inconveniente guiarse por una concepción de 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,1993:89). Se tiene así que una necesidad docente da lugar a un discurso que la descalifica sin explicar cómo la viven los maestros.

su didáctica que les han enseñando en la normal, pero ya dentro del grupo, para aplicarla, se presentan otras situaciones”, y partir de éstas se dan cuenta de “cómo quieren (los niños) que se les enseñe...muchas veces de la manera más fácil”. Se detecta así qué temas les gustan a los alumnos, el tipo de pregunta que se plantean, cómo se posesionan de un personaje, etc. P11:11Daniell.tx.44-64.

El maestro Daniel se ha dado cuenta de que al niño se le dificultan las fechas y más bien, está interesado en las épocas, por tanto, el profesor suele utilizar como referente temporal grandes períodos: hace quinientos años, hace tres mil años, hace diez millones de años. Algunos detalles de la orientación dada por los niños se advierten en la siguiente conversación. "(El entrevistador inicia,) esta idea de suprimir fechas, cuánto tiempo tiene que tomaste la decisión. (El maestro Daniel comenta:), pues más o menos unos ocho o diez años. Muchas veces vi que no tiene caso (insistir en las fechas), el niño tiene una gran capacidad de memoria [...] le hago un examen y me dice todas las fechas, (pero) para el otro examen le vuelvo a repetir esas fechas y ya no (recuerda). Eso no le interesa a él. El niño aprende, capta y se graba bien, lo que a él le interesa nada más, lo otro, lo hace porque tiene que hacerlo ¡(Que) aprenderse veinte fechas!, (pues) me las aprendo, ahora sí échenme el examen y contesto todas. Pero si al niño le pregunto en el examen a ver dime qué pasó, ordéname cronológicamente lo que había pasado. Se sabe todas las fechas pero ordenar cronológicamente lo primero, lo (que fue) después, todo eso, el niño ya no (contesta), entonces yo creo que es más importante eso: la cronología. Ordenar cronológicamente qué fue primero y qué fue después, si primero fue la Reforma y después, si primero fue la Revolución Mexicana y después la Reforma, que él se ubique, ¿no?, qué es lo primero y lo (que pasó) después, en vez de las fechas. [...] Sí fechas nada más, pero muy relevantes y sobre todo yo les hago hincapié en nuestro calendario cívico⁵⁸, porque es penoso, como les digo a ellos (ustedes cursan quinto o sexto grados, por tanto, es inadmisibles decir:) pues no sé (qué pasó el 5 de febrero, el 20 de noviembre...), y el papá: pues ni sabes nada, no sabes ni por qué vas a faltar. Entonces eso es lo que yo he tratado de hacer” P11: 11Daniell.txt - 11:20 (232:252).

La idea de que el niño aprende, capta y se graba bien lo que a él le interesa, así como las ideas afines⁵⁹ – trabajar cronología en vez de fechas, contar “chistes”, recurrir a la dramatización, incentivar la imaginación, el papel de la historia en la sociedad actual, etc. – tienen la posibilidad de un nuevo desarrollo si lo dicho en el plan y programa de historia (SEP, 1993) o Libro para el Maestro de esta asignatura está en sintonía. De ser así, estas orientaciones recibidas por los docentes sobre cómo enseñar, y seguramente otras situaciones vistas en el grupo, reafirman su estatus “de que así son las cosas”, es decir, son formas de enseñanza con resultados. El hecho, en el cual pongo énfasis, es que estas ideas compartidas por los profesores de este estudio ya habían sido construidas o estaban en edificación por ellos, aun antes de leer los

⁵⁸ La Secretaría de Educación Pública dota a los docentes, sobre todo del nivel básico – preescolar, primaria y secundaria - de un calendario escolar que marca las fechas a conmemorar durante un ciclo escolar, que regularmente son días de suspensión de labores: 15, 16 y 27 de septiembre, 12 de octubre, 20 de noviembre, etc.

⁵⁹ En el apartado “las prácticas de enseñanza y su sentido” hago un esfuerzo por incorporar en la exposición que hago algunos juicios sobre la enseñanza en general y sobre la historia en particular. Independientemente de la complejidad de la tarea, considero; como anuncio anticipado, que estos juicios tienen relación con la postura e ideas afines de esta sección.

materiales curriculares de la última reforma educativa en México⁶⁰. Sin lugar a dudas, un estudio en perspectiva histórica sobre la cultura de los maestros ayudaría aquí a reconstruir con mayores detalles y precisiones estas ideas sobre la enseñanza de la historia, a la vez que permitiría ir conociendo su correspondencia, contradicción o desfase con relación a las propuestas de enseñanzas contenidas en las reformas educativas que ha vivido la escuela pública en México durante el siglo XX.

Ante la imposibilidad de una reconstrucción pasado-presente de estas ideas y propuestas, me limito a dar un boceto, y sólo eso, entorno a que ellas son edificadas por los docentes desde el trabajo con el grupo escolar. “(El entrevistador principia el intercambio cara a cara) [...], me dio la impresión que dijiste: bueno sí, lo leí pero las ideas primero me vinieron de los niños o sí me sirvió como reforzamiento a las ideas que ya tenía. (El profesor Daniel denota:) “ándale, la idea ya la traía uno o sea el mismo medio, la misma situación de nuestro país te hace también reflexionar de que uno tiene que poner también de su parte. Uno como maestro, pues siempre debe ser la parte conscientizadora. Entonces una manera de conscientizar es ver la historia. (Es decirle a los niños), miren lo que pasó, miren cómo le hicieron para resolver (sus problemas), los errores que tuvieron. [...] Entonces ya llegando la nueva reforma, nos dieron este libro – Libro para el maestro Historia Quinto Grado- (que trae) una manera de ver la historia, (que) más o menos se congenió con la inquietud que yo tenía y por eso se me ha hecho muy interesante.” P14: 14Daniel4.txt - 14:65 (756:773) (El maestro Daniel insiste:) “[...] todos los programas no (sólo) el de historia, sino también los demás van con hacer reflexionar al alumno, ya no ser el maestro que nada más habla, habla, habla y el niño escucha, escucha y escucha, sino hacerlo reflexionar y casi todos, bueno no casi, si(no) que todos los métodos vienen enfocados a ese fin, a la reflexión del alumno”. P14: 14Daniel4.txt - 14:66 (773:818)

Durante otro momento del diálogo el entrevistador insiste, “[...](pero) entonces esta idea de que los niños no memoricen muchas fechas, sino que se ubiquen, ¿la tenías antes de leer el Libro (para el Maestro de Historia) o de aquí la rescataste Daniel? (El maestro Daniel remarca) tenía la (idea), si tenía la idea, pero esto vino a reforzar mi idea y a desarrollarla (porque) aquí en el libro una de las partes te habla, siempre (que se enseñe al alumno, hágale saber) qué pasó antes, qué fue antes, qué fue después. Lo que decía de ubicar al niño en el tiempo, yo te platicaba que el niño no sabe si primero fue Cristóbal Colón o primero fue la cultura mexicana, la cultura olmeca, él no sabe” P14: 14Daniel4.txt - 14:66 (773:818)

Solamente un ingenuo llegaría a pensar que lo aprendido por el maestro en el salón de clases y lo exigido en la práctica⁶¹ en relación a lo propuesto en los materiales

⁶⁰ Tengo más de diez años de trabajar como asesor académico en la unidad 201 de la Universidad Pedagógica Nacional y durante ese período he tenido la oportunidad de escuchar de algunos profesores, durante una asesoría individual, que lo dicho por determinado autor ya lo habían pensado o venían realizando cosas parecidas a las propuestas por él. Darse cuenta de esta situación parece ser reconfortante para los docentes; pero también me plantea la urgencia de explorar con detalle el proceso de comprensión que ellos viven ante situaciones de enseñanza que enfrentan con regularidad y las salidas que edifican.

⁶¹ Recordemos nuevamente que si los maestros desean ingresar y ascender en el Programa de Carrera Magisterial deben ser evaluados en aspectos de materiales curriculares de la Reforma Educativa de

curriculares de la reforma educativa de 1993 se complementan de manera recurrente bajo este esquema. El distanciamiento existe entre las prácticas comunes que usan los maestros, sus sentidos y sus significados y las formas de enseñanza planteadas en el plan y programa de estudio para historia; el factor tiempo real de trabajo es un elemento que hace brotar este distanciamiento, pero como esta situación será analizada en el segundo capítulo bajo la categoría de dificultad docente, basta con decir aquí, que los profesores valoran que “muchas cosas” del programa son imposibles de realizar, pues ellos se dedican también a enseñar además de historia, las otras cinco materias y tienen ante sí, la evaluación bimestralmente de todas. A pesar de estas condiciones de trabajo los profesores consideran que si logran “globalizar la enseñanza”; es decir, trabajar un contenido de aprendizaje a partir de relacionar dos o más asignaturas construirán una vía de solución para agotar, por ejemplo, los contenidos “tan amplios de historia” que se marcan para un grado escolar como quinto. Situación que por cierto cuenta con la experiencia inicial de los maestros en asignaturas como español e historia o matemáticas e historia.

No sé si el “trabajo en el aula sea el espacio donde los maestros aprendan a ser maestros”, pero de lo que no me queda la menor duda, es que en este ámbito, ellos se apropian de múltiples elementos que les permiten ir construyendo una forma para enseñar historia que, como se puede ya percibir a través de fragmentos de diálogos, va cambiando. Por otra parte, también me es evidente que la riqueza del ámbito⁶² es pronunciadamente dispar con la exposición que he hecho él, ante tal realidad, y en un intento de resarcir la diferencia, en el apartado “las prácticas de enseñanza y su sentido” daré cuenta de por qué los maestros llegan a tirarse al suelo para trabajar con los niños, de cómo tratan de despertar el gusto por la historia en ellos, de las cosas que hacen cuándo descubren que a los escolares no “les gustan las fechas”, en fin, me esforzaré por mostrar y analizar algunos conjuntos de prácticas que comparten estructura, objetivos similares y se usan en el salón de clases de quinto y sexto grados del estudio, para enseñar historia.

1993: cursos de actualización y superación profesional – nacionales y estatales. Sus alumnos también serán evaluados y será tomado en cuenta como aprovechamiento escolar.

⁶² La expresión “riqueza del ámbito” la derivé principalmente de lo documentado, con una metodología etnográfica, por María Eugenia Luna (1994; 7 y 27) sobre la “organización del trabajo en el aula”. La autora comunica que, “los maestros conocen el desempeño de los niños a través de información específica sobre sus posibilidades y límites en cada tarea propuesta; sus preferencias o rechazos en torno a lo que les interesa o aburre, sobre lo que están dispuestos a hacer o no. El conocimiento que adquieren los maestros mediante estas informaciones está en la base de una gran cantidad de decisiones y formas de organizar el trabajo con los niños. [...] Parte del conocimiento obtenido por los maestros sobre sus alumnos se refiere a sus necesidades relacionadas con actividades de trabajo en el aula. La amplia gama de informaciones que alimenta a ese conocimiento proviene de la revisión cotidiana que hacen los maestros de las actividades realizadas por los alumnos. Mediante esta revisión, conocen las dificultades de los alumnos al respecto. La apreciación de equivocaciones frecuentes en las que incurren uno o varios alumnos marca la pauta para el desarrollo de repases y correcciones subsecuentes. Los maestros asumen el solventar las dificultades mostradas por sus alumnos como una necesidad inherente al trabajo.” La riqueza de este ámbito también se puede inferir a través de datos incompletos que conducen a él. Por ejemplo, la maestra Maru me hizo saber que al permutar de escuela y ser designada para trabajar con el quinto grado, les había preguntado a los alumnos qué hacían con el otro maestro en historia y de esta manera confirmó el uso que se hacía del cuestionario y resumen; pues sin duda la maestra conocía de su existencia como prácticas comunes en el trabajo con Clío.

Empecé este tercera faceta – de una necesidad como proyecto- con una recapitulación en donde digo lo que el trabajo en el aula exige y permite al docente, de las iniciativas que toma, a pesar de que se pregunta si a los ojos de los demás maestros y, sobre todo de, padres de familia estará haciendo bien las cosas; ahora he decido cerrarla con otra recapitulación en palabras de la maestra Magda. “(El entrevistador pregunta) y esto que me acaba de platicar (de) que (en historia usa) la lectura (con) los alumnos, el que comprendan, el que manejen el tiempo. Estas cosas que hace con ellos ¿dónde las aprendió? (La profesora Magda responde), pues yo siento y se lo voy a decir con toda la sinceridad {énfasis al decir con toda la sinceridad} que ha sido mi experiencia, que de una manera empírica he ido trabajando estas cosas. O sea, realmente en la Normal, pues sí le daban a usted lo que era la didáctica, pero nunca, que yo recuerde nunca me dijeron: bueno una clase de historia la vas a dar así y vas a tomar en cuenta esto y esto. Si me lo daban, por ejemplo, en cuanto a español y matemáticas. Primero tenía que haber una lectura o sea una serie de pasos, pero ya en cuanto a historia, geografía u otra serie (de asignaturas) no; siento que es la experiencia y el pensar: bueno, ¿de qué manera lo puedo hacer! El remontarme quizá cuando yo estudié y de qué manera mis maestros me daban mis clases y de qué manera a mí gustaba, pero también como le vuelvo a repetir (aquí) tiene uno que tomar en cuenta la personalidad de cada uno de los muchachos, porque no todos son iguales, ni todos tienen los mismos intereses, hay algunos a los que sí les llama la atención y quieren saber más de la historia y hay otros que para nada” P21: 20Magda1.txt - 21:54 (309:326)

1.3 Un modelo inicial y tentativo del proceso de apropiación

Después de revisar tres facetas que nos ayudan a comprender cómo se va estructurando esa manera de trabajo que tienen los maestros para enseñar historia, se hace necesario bosquejar un modelo de apropiación donde se resuma lo dicho aquí de manera lógica.

En primer lugar, cuando los maestros se cambian de grado escolar y esto les signifique abandonar tanto maneras de trabajo ya consolidadas como enfrentarse a contenidos y alumnos totalmente diferentes, comienzan a indagar por diversas vías qué hacer para enseñar y dado que la comunicación cara a cara es poco usual para este tipo de indagación; ellos recurren sobre todo a la lectura del Libro de Texto Gratuito de Historia; pues les permite conocer, y esta es la razón de la búsqueda, qué temas van a enseñar. Estas indagaciones, seguramente son a un ritmo acelerado, pues los profesores tienen que avanzar con el grupo. Resta apropiarse de formas que garanticen una labor que a los alumnos les llame la atención. Si bien, en este período la búsqueda se centra en qué se va a enseñar y formas para ello, los docentes también van descubriendo que hay otras cosas que deben hacer de manera diferente si no quieren “tener problemas”: elaboración o compra de exámenes bimestrales, determinar qué es importante a enseñar, preparación de alumnos para la olimpiada del conocimiento, concurso de escolta, etc.

Segundo. El producto de la indagatoria - ideas, sugerencias y formas de trabajo – y aquellos elementos derivados de los “recuerdos”, “ocurrencias”, “certezas”, etc., son

puestos a prueba en el espacio del aula para ver si sirven; es decir, advertir si funcionan o no. Cabe aclarar que algunas sugerencias son hechas a un lado, porque se valoran inviables por las condiciones de trabajo que requieren y características de los niños.

Tercero. Aquello que resulta funcional se queda o es tomado como “manera de enseñar”; pues cumple al menos con dos requisitos: a) logra despertar el interés de los alumnos y b) éstos entienden el tema. Existen indicios de que los profesores después de varios ciclos escolares, ya valoran que la enseñanza de la historia se les hace “más fácil”; las ocurrencias tienen una mayor frecuencia de aparición; pues se sabe manejar los libros y se han detectado dificultades. Esta “manera de enseñar” puede ser fortalecida en algunos aspectos a través de la lectura de diversos materiales curriculares o de otra índole.

Cuarto. La posibilidad de cambio de esta manera de enseñar se comienza a gestar en el trabajo cotidiano con el grupo escolar; por lo regular, los profesores mantiene alguna reserva sobre la funcionalidad de su manera de hacer las cosas; pues casi nunca logran que la totalidad del grupo entienda lo visto en clase –aunque se esfuercen por esto - o existen temas en los cuales es sumamente difícil aplicar sus formas de enseñanza. En otras palabras, los maestros manifiestan entender el tema pero no saber cómo explicarlo al grupo.

Este modelo tiene dos puntos neurálgicos en su dinámica. Uno, es determinar si algo funciona o es ineficaz. Pero que algo funcione está lejos de ser sinónimo de que todos los escolares adquieran el conocimiento y entiendan los temas de historia bajo esta forma de trabajo, a pesar de que los maestros se preocupen y esfuercen porque esto suceda, y he aquí otra parte medular de la cultura de los maestros: los profesores llegan a aceptar que un número determinado es suficiente para aceptar que su forma de hacer las cosas funciona ¡Y caramba! Algo puede funcionar, si se le dedica un esfuerzo constante, después de un ciclo escolar. Llegamos así a otro punto por resolver y que dejo pendiente: lo inmediato en la apropiación y lo continuo, pero a largo plazo.

La experiencia laboral del maestro Daniel en torno al “resumen” como práctica común en la enseñanza de la historia, permite ilustrar en algo la dinámica que vengo comentando. “[...] Sí te digo, con las ideas principales, ya unos cuantos las captan y las pueden hacer solo(s), pero son treinta y un (alumnos) que tengo. Quince, dieciocho ya pueden elaborar su resumen, aprendieron la técnica para hacer su resumen. Entonces todavía estamos en ese proceso (de enseñar cómo hacer el resumen a los que no pueden), bueno al menos yo les enseñé y estamos trabajando (con todo el grupo). [...] Cuando llego a sexto año ya para mí es descansar, cuando tengo quinto y llego a sexto año ellos me elaboran el resumen porque ya saben, pero ahorita todo quinto año es ese proceso de estar aprendiendo, de estar con la guía siempre (de) uno. Te decía yo: cuando les cuesta trabajo recalcárselos, volverlo a leer yo, entonar la idea principal para que fuera del ‘orden’, para que ellos vayan viendo, ir identificándola de esa manera en todo el año [...] vamos aprendiendo y ya en sexto año ya el dominio. (El entrevistador pregunta) ¿En todo el año? (El maestro reafirma), en todo el año (te) digo, porque ahorita en mi grupo le dices a unos niños

háganme el resumen sobre este tema. [...] No ya sobre historia, sobre la basura, también texto informativo y hay te digo quince, dieciséis niños (que) sí lo hacen bien [...] pero los demás sí les cuesta todavía trabajo y les cuesta trabajo precisamente porque no leen bien, no tienen ese hábito de la lectura, les falta la comprensión, pero por eso hay que estar trabajando todo, todo el año con ellos. Ya les digo yo, el resumen lo vamos hacer entre nosotros, entre todos les digo” P13: 13David3.txt - 13:45 (555:576)

El otro punto vital en este esquema de apropiación es la posibilidad del cambio. Los maestros al pasar de los primeros grados a los superiores reconocen que se "habían empolvado"; ahora encontramos que nuevamente esta metáfora está en la vida laboral de los profesores. Reconocen que comienzan a caminar en círculo haciendo cosas similares año tras año, a pesar de que los grupos son heterogéneos o tal vez, debido a esta heterogeneidad. Algunas cosas funcionan y otras no, pero ahí están como parte de las maneras de trabajo. Además su "tiempo libre" es sumamente limitado para estudiar nuevos métodos que pudieran socavar estas maneras de trabajo. Es necesario subrayar que tres de los cinco profesores con quienes conversé trabajan doble turno; en otras palabras, estaban ocupados formalmente de ocho de la mañana a seis de la tarde en tareas relacionadas con la escuela primaria.

No obstante esta situación, el motor del cambio está de manera recurrente en las dudas que los maestros albergan en torno a sus maneras de enseñar⁶³ y esto es inherente a ellas; por la funcionalidad de las cosas: “[...] uno duda, hay veces siento que (el niño) no me comprende o que el conocimiento no fue el necesario. La comunicación que yo quería con ellos, no es la adecuada, bueno hay que buscar otra forma. Esa es la duda [...] y como tú dices, hay grupos heterogéneos, dentro del grupo hay niños que no me (la) captaron. (El entrevistador pregunta) ¿Cómo te das cuenta de eso? (El maestro responde,) simplemente, ya la experiencia de maestro, con ver la cara del niño. Ya dice (uno): éste no me entendió (El entrevistador vuelve a preguntar) ¿Cómo hacen la cara? (El maestro aclara), pues la mirada hacia el infinito, un autismo, como que hay autismo del niño. Entonces yo veo que no hay (compresión), digo: ¿O me faltó motivación? Empiezo a ver todo, empiezo a tener las dudas ¿qué me faltó?, esto sí, lo aprendió la mayoría, pero a mí me interesan todos. No nada más, la mayoría, yo veo que diez, doce sobre todo no logré impactar, no logré lo que yo quería. Entonces sí viene la duda de buscar otras formas.” P12: 12David2.txt - 12:67 (718:735)

La práctica que parece más socavada –entre los maestros de mi estudio- y, por tanto, de menor prestigio es el cuestionario. Pero hay que aclarar que su uso no desaparece, sino es de muy poca frecuencia. Cruzó el umbral de la certidumbre y me atrevo a decir, que es muy poco probable que el cambio sea inducido fundamentalmente por la experiencia acumulada, de ser así las cosas, tendríamos que esperar diez o más años para que los maestros encontraran las cosas que el profesor Daniel usa y la

⁶³ Las dudas que los docentes tiene con relación a sus maneras de enseñar conviven con ciertas seguridades: a) me hace falta conocer más qué es la historia y b) cómo enseñarla. P19: 18Telma3.txt - 19:27 (240:244)

manera en que las usa. De retorno a terreno seguro, manejo la hipótesis que el ingrediente con mayores posibilidades de excavar y derrumbar la mayor parte de los cimientos de la funcionalidad de una práctica es la dificultad de la docencia, aspecto que desarrollaré en el siguiente capítulo. Pero ahora cierro estos dos últimos apartados destacando otros aspectos de la cultura profesional de los docentes.

Magda, Daniel, Elisa, Maru y Telma comparten la idea que al enseñar historia en los grados superiores poco o nada se logra “cuando el maestro habla” y “el alumno se concreta a escuchar”. Una situación así deriva en privilegiar la memoria y subsumir la reflexión; naturalmente, ellos aceptan que ciertas fechas relevantes de la Historia de México se debe memorizar pero acompañadas de un por qué son importantes. Por otra parte, para este grupo de docentes parece irrefutable – lo han vivido como alumnos y lo han comprobado como profesores – que el niño aprende, capta y se graba bien lo que a él le interesa. Y a partir de esta premisa explican y aceptan que dentro de un grupo escolar habrá un número determinado de alumnos que comprenda y otros que no a pesar de que ellos se hayan esforzado y preocupado por todos. Estos resultados, dan pie a expresiones como: “yo he tratado de hacer así las cosas”, “uno duda (y dice:) no sé si estoy haciendo bien las cosas”. Veamos enseguida cómo hacen las cosas este grupo de profesores.

1.4 Las prácticas de enseñanza y su sentido

Los profesores entrevistados comparten la convicción de que hay un patrón para enseñar historia “común y corriente” integrado por actividades como: leer, resumen o cuadro sinóptico y cuestionario. Todas con base en el Libro de Texto Gratuito de Historia. Se han dado cuenta de su existencia porque han escuchado dar clases a otros colegas, han revisado los cuadernos de los alumnos cuando se cambian de grupo y grado o de escuela o, como ya se dijo, han conversado con distintos docentes. Este patrón de hacer las cosas tiene, siguiendo la convicción de los maestros, serios inconvenientes, pues “es una forma de enseñanza muy tediosa y aburrida para los niños porque ellos abren el libro, leen y contestan tal cuestionario”. La profesora Elisa agrega que dentro de este patrón de enseñanza “se respeta a los personajes del pasado y la versión del hecho histórico se apega a lo que dice el libro de historia”.

Esta manera de hacer las cosas aunque representa la forma “que siempre se ha llevado” para enseñar historia se sigue usando en ocasiones por las condiciones de trabajo que viven los profesores. Por ejemplo: a) hay múltiples actividades que surgen dentro de la escuela y demandan su atención; b) los contenidos en esta asignatura son extensos y al final de cada bimestre hay que “estar corriendo”⁶⁴; c)

⁶⁴ El maestro Daniel da un temario al principio de cada bimestre, éste tiene la finalidad de hacerle saber al alumno lo que se va a ver y llevar un orden, pero también le permite advertir que “casi al término del mismo” el avance ha sido muy poco con relación a los 7 u 8 temas programados para su estudio. Es así que se “vienen abajo muchas cosas [...] se viene un poquito abajo el interés del niño. Aunque uno no se los dice (el tiempo no nos va a alcanzar), pero el niño es la persona más inteligente del mundo, él capta todo, con un gesto de uno ya no necesita de muchas palabras. Entonces de esa manera él sabe que se tiene que limitar a algo, pues falta todavía por ver determinados temas y ya el tiempo apesura”. P11: 11Daniel1.txt - 11:67 (382:397)

están las otras cinco áreas de conocimiento a enseñar y evaluar⁶⁵. Esta relación de proximidad y lejanía con formas de hacer las cosas podría modificarse, según la profesora Elisa, con introducir “una plática con los alumnos antes de leer el libro, hacerlos participar a medida que se vaya leyendo y contarles algún chiste”. Implicaría, ahora siguiendo la visión de la maestra Telma, contar con un método porque, si bien, la Secretaría de Educación Pública ya editó Libros para el Maestro de Historia en donde “sí se marcan otras alternativas (para la enseñanza) como es la exposición en obras de teatro, el relato como si fuera un programa de radio, un noticiero, (éstas) están muy aisladas [...] son estrategias que se pueden utilizar, pero realmente un método no lo hay, (se) están dando estrategias. P16: 17Telma2.txt - 16:2 (52:65)

Un método⁶⁶, profundizando en la idea de la profesora Telma, tiene las siguientes características:

- 1) Posee o indica una secuencia de pasos a seguir a través de los cuales a los escolares se les despierte el gusto, se les haga reflexionar sobre su misma vida, se logre hilar relaciones entre pasado, presente y futuro. Lo cual resulta urgente, pues ¡La historia es hacer reflexionar sobre el pasado, entender el presente y predecir el futuro!
- 2) Articula una serie de estrategias que los maestros ya conocen e incluso usan, pero de manera diferente y en momentos diferentes. En sí, son estrategias aisladas.
- 3) Permite que los maestros tengan seguridad al estar enseñando y puedan saber a dónde van a llegar.

La urgencia de un método, para la profesora Telma es evidente, pues de no construirlo o encontrarlo se seguirán viendo “fechas (y) que fulanito hizo tal cosa, que en tal ocasión cuando sucedió esto también en México pasaba esto otro, pero son hechos que a veces no se pueden hilar tan fácilmente con la realidad que el niño está viviendo y se le hacen tediosos y se convierte en un recordar hechos, en un tener que celebrar y le das mayor importancia a hechos que no tuvieron realmente trascendencia, porque tú le vas a dar más énfasis a lo que conoces y a lo que tienes más vivencias, experiencias, lo que has leído más”. P16: 17Telma2.txt - 16:35 (66:94) y P16: 17Telma2.txt - 16:42 (248:262)

A la maestra Magda la idea de método para enseñar historia en los grados superiores le es distante e incluso la descarta, pero “quisiera tener más armas para (enseñarla) de manera diferente”. Dicho con precisión: comparte la convicción de que el leer, elaborar un resumen y resolver un cuestionario resulta monótono. Tenemos así que

⁶⁵ Durante mis primeras conversaciones con la maestra Elisa me enteré, porque así me lo hizo saber, que tenía problemas familiares y su estado de ánimo estaba deprimido; por lo cual ella consideraba que había dejado de trabajar como se debía con quinto grado, para el caso de historia se limitó a usar la triada: leer, resumen y cuestionario.

⁶⁶ Considero que la perspectiva de encontrar o construir un método para enseñar historia tiene raíces a flor de suelo. En la escuela primaria éste es evidente para trabajar en el primer grado y enseñar a leer y escribir. El maestro veracruzano y activo ideólogo de la escuela rural mexicana, Rafael Ramírez Castañeda proponía un método para enseñar esta asignatura en los diferentes grados de la primaria. Antes de la reforma educativa de 1954 que se vivió en México, la Secretaría de Educación Pública conminada a los maestros a usar los métodos para enseñar historia que habían demostrado ser útiles.

los profesores identifican un patrón de enseñanza que le es próximo por su uso, pero a la vez marcan una distancia con referencia a él, puesto que han logrado alterarlo con “ocurrencias”, “sustituyendo fragmentos de la versión oficial”, “introduciendo comparaciones entre los hombres de un tiempo pretérito y los sujetos del mundo de hoy”, “haciendo variaciones en el empleo de la línea del tiempo”, “propiciando que los alumnos exponga” e implementado otras acciones que veremos en el próximo capítulo⁶⁷.

Las prácticas comunes de enseñanza que voy a describir son desarrolladas en los salones de clase por los docentes del estudio con miras a cubrir tres necesidades básicas⁶⁸:

- 1) “Que los niños no se duerman, que se diviertan en clase y esto implica hacerlos reír”. En pocas palabras “lograr que les guste historia, que sientan interés por ella” y
- 2) “Que entiendan el tema”

Hay una tercera necesidad poco comentada por los profesores, pero tiene que ver con la manera de conseguir las dos anteriores: “que los niños se sientan importantes con lo que dicen, con su forma de hacer las cosas, de levantarles el ánimo porque hay muchos niños que no hacen las cosas”.

Señaladas estas tres necesidades que otorgan sentido a las acciones de los profesores, pasemos a ver cómo estas últimas se van articulando para tratar de alcanzar las metas enunciadas.

Los maestros señalan que antes de trabajar un tema con los niños, lo estudian, lo preparan y consideran que estas condiciones están cubiertas cuando ya han elaborado su propio “cuadro sinóptico”, “su resumen”, “se han informado sobre quiénes intervinieron”.

Cuando están frente al grupo inician, dicen ellos, con una motivación. Esta actividad es, en esto concuerdan todos los docentes con quienes dialogué, vital, pues los profesores consideran que inciden de manera directa en determinar que a un alumno le guste o le enfade una materia.⁶⁹ Es decir, la motivación, dicen, tiene una relación

⁶⁷ La descripción que presento de “las prácticas y sus sentidos” en este capítulo es inicial. Parto desde lo que los profesores llaman “motivación del tema” y cierro con la actividad de pedirle a los alumnos “el realizar un dibujo o pegar ilustraciones sobre las ideas principales del tema visto”. Es inicial porque se complementa en el siguiente capítulo con otras acciones de los maestros también realizan vinculadas a otros sentidos.

⁶⁸ He dejado de explorar si estas prácticas que describiré mantienen su constancia, sufren modificaciones o se suprimen cuando el profesor, por ejemplo, valora que los niños del grupo no trabajan, dejan de hacer tareas e incumplen con el material escolar que se les solicita. También omití indagar de qué manera se consolidan, si este es el caso, cuando el profesor se siente a gusto con el grupo, pues se entiende con ellos, sobre todo en la manera de realizar el trabajo escolar.

⁶⁹ La convicción de los profesores en torno a que pueden provocar que algo le guste o le enfade a los alumnos, descansa en su experiencia de estudiantes, pero también en su inclinación o no por temas de historia. Las maestras Elisa y Telma coinciden en tener un gusto por la culturas precolombinas – Lecciones 8 “El esplendor de Mesoamérica” y Lección 9 “De Teotihuacan a Tenochtitlan”, quinto grado -. Por ejemplo, la primera ha viajado al estado de Tabasco y visitado “La Venta”, tiene fotos de este lugar y las emplea para platicar de manera amena sobre la cultura Olmeca. A la segunda le

directa con “qué tan agradable se despierte el interés por el conocimiento”. P20: 19Telma4.txt - 20:86 (763:764)

Es más, Telma, Maru, Magda, Elisa y Daniel son categóricos al afirmar que “siempre debe haber una plática antes de tratar el tema porque se debe averiguar qué sabe el escolar y darle un antecedente de lo que se va a ver”. Y vuelven a ser categóricos al decir que: “esto sí lo aprendieron en la escuela normal, pues de no haber una plática el alumno se puede hacer bolas”. En voz de la profesora Elisa, un ejemplo de motivación es “[...] aquí (con el tema) ‘Egipto’ (Quinto grado, se puede comenzar con la pregunta) ¿quién sabe o quién ha escuchado hablar de Egipto? (Un alumno puede decir:) maestra ahí hay momias, (otro niño quizá externe:) que maestra que quién sabe qué, que hay películas. (Uno retoma esto) y bueno de ahí ya empiezas a platicar con ellos; que los faraones, que las pirámides, ¿Se imaginan cómo las habrán construido? Si no había la tecnología que hay ahora. (Un niño puede decir:) yo vi en tal documental que en el fondo está la tumba de quién sabe quién y empiezan. Con uno o dos que empiecen los demás ya están así: ¡Ay qué emocionante!”⁷⁰. P 3: 3Elisa3.txt - 3:76 (436:447)

Esta actividad de conversación maestro-alumnos es básica, dicen los maestros, para despertar el interés por otra razón. El primero puede indagar y explotar aquello que los segundos quieren saber, qué es lo que más les interesa, qué preguntas se hacen o qué preguntas no les interesan.

El lugar inamovible de la motivación, al inicio de toda clase, parece ser evidente para la mayoría de maestros del estudio⁷¹; así como también les es claro que propiciarla es tarea compleja. Los docentes han observado “que al niño le cuesta centrar su atención durante bastante tiempo”, “hay que despertar y motivar el interés de todos

impresiona el esplendor de estas civilizaciones, su cosmovisión y como ha leído sobre ellas “puede echar hasta de su cosecha”, es decir, complementar la información contenida en el libro de texto gratuito. Las profesoras exponen que los temas que no les gustan los enseñan porque están marcados en el programa de estudios, pero intentan “pasarlos luego”, en otras palabras, les dan menos tiempo. A Telma no le agrada lo de Lázaro Cárdenas – Lección 8 “La consolidación del México Contemporáneo”, sexto grado. El tema de los liberales también le gusta a Elisa – Lección 4, “La reforma”, sexto grado - . Menciona que aquí es cuando anda con sus “locuras”, hace que los niños usen su imaginación y les cuenta chistes.

El maestro Daniel comparte la convicción enunciada e incluso señala que un profesor puede comunicar sus sentimientos a los escolares sin hacer uso del lenguaje oral.

⁷⁰ Las maestras Elisa y Telma consideran que cuando se pide con anticipación a los alumnos que busquen información de un personaje, recorten y traigan al salón de clases diferentes ilustraciones esto hace que los niños participen de mejor manera y con mayor frecuencia. Por otra parte, si bien hay un momento cardinal de motivación en donde se capta la atención del alumno, los profesores se preocupan porque se mantenga a lo largo de la sesión, por ello hacen saber que cuando un niño está inquieto, está platicando, lo designan para leer y así tiene que ubicarse rápidamente y se vuelve a retomar su atención.

⁷¹ Al maestro Daniel le pregunté “cómo leía con sus alumnos determinado tema de historia y me hizo saber que antes de leer el libro ‘ellos’ platican a hacer historia; recordar el hecho del pasado, a hacer una fantasía sobre cómo, por ejemplo, se imaginan que eran los primeros hombres, de contar un cuento, de hacer la historia [...] ya de este platicar vamos al texto y ahora vamos a ver que nos dice el texto”. P13: Daniel3.txt - 13:35 (212:245)

los escolares”, “hay niños a los cuales no les llama la atención historia⁷²”. En conclusión, dentro de la enseñanza de la historia resulta contraproducente dejar de lado la motivación porque “los niños no entenderían los temas” y “se olvidarían las cosas vistas porque el aprendizaje es a partir del interés”. Los maestros complementan estas observaciones con vivencias en donde han fracasado en su intento por despertar el interés de los alumnos y hacerlos participar en la clase. La maestra Elisa considera que en los casos donde “los niños quieren jugar, voy a jugar con ellos, para que cuando yo quiera que se pongan a trabajar, trabajen y de una u otra manera chantajearlos. Ya jugamos ahora tenemos que trabajar y me da resultado” P 3: 3Elisa3.txt - 3:86 (708:722)

Después de este platicar, el maestro y sus alumnos “van a ver qué les dice el libro de texto” y se designa a quien leerá ya sea por “filas”, siguiendo el orden de la lista de asistencia, alumno por alumno según lo vaya indicando el profesor o se opta por organizar equipos de trabajo. El objetivo de la actividad es conocer la versión del hecho histórico – “una cultura: Mesopotamia” o “un acontecimiento: la conquista de América” - e ir la comprendiendo. Pero a la vez, y aquí otro objetivo colateral a la enseñanza de historia, ejercitar la lectura⁷³.

Si la modalidad elegida es la de manera individual, el alumno lee “de donde empieza un punto hasta donde haya otro punto” o por párrafo. Acto seguido se analiza el contenido ¿Qué nos dice este párrafo?, ¿Qué dice ahí?, ¿Qué entendiste?, ¿Cuál es la idea principal? Se espera que el escolar externé, por ejemplo: “el primer hombre apareció en las llanuras de África”⁷⁴. Se hace el apunte, es decir, se escribe en el cuaderno la idea principal.

⁷² Se llega a esta convicción porque los profesores han constatado el interés de los niños en otras áreas del conocimiento. Por una parte, el profesor Daniel externa: “Cuando hay interés qué bárbaro. Te digo que en matemáticas a veces se queda uno, ya estoy caduco con mis métodos, porque el niño inventó (otro método). Es bueno porque él tiene interés y busca” P13: 13Daniel3.txt - 13:16 (466:469). Para la maestra Telma en “(ciencias) naturales están así embobados, pero estamos hablando del desarrollo; de la adolescencia a la edad adulta, del aparato reproductor, no pues están en esa etapa y están felices de la vida”. P16: 17Telma2.txt - 16:35 (66:94) y P16: 17Telma2.txt - 16:42 (248:262). El hecho de que a ciertos alumnos pueda no atraerles la enseñanza de Clío y de otras asignaturas provoca un estado de aceptación en los profesores. En sí, “hay muchachos con los que no funciona (nada), pero son precisamente esos muchachos a los que no les gusta ni historia, ni geografía, ni español, ni matemáticas”. P21: 20Magda1.txt - 21:55 (334:338)

⁷³ Se ejercita la lectura en la clase de historia porque los maestros pretenden mejorarla en aquellos que “leen mal o leen más o menos”. Ambas situaciones se advierten ya que los escolares equivocan palabras y “todo eso”. Entonces los maestros deciden que continúe otro compañero o él toma el turno. Por absurda que pareciera la pregunta me atreví a interrogar a los docentes sobre si era indispensable leer a la hora de historia, sino se podía dejar de leer. El maestro Daniel afirmó que sí se podía ver historia sin leer, a través de contarles a los alumnos lo que pasó, pero consideraba que si leían el libro de texto de historia a la vez “repasaban lectura”. Por su parte la maestra Magda considera que se leía para enfocar la atención de los muchachos en cosas muy específicas que en una presentación general del tema se perderían o quedarían fuera de su atención; “entonces se lee para enfatizar cosas que van a venir en el examen, para subrayar cosas que son importantes y que no se pueden pasar por alto”.

⁷⁴ La lección 1 “Los primeros seres humanos” del Libro de Texto Gratuito de Historia Quinto Grado, página 7 sirve como marco de mi conversación con el maestro Daniel para que me indique cómo leen sus alumnos.

Según dicen los profesores, se continúa con la lectura del segundo párrafo y nuevamente se repite: ¿Haber tú qué entendiste?, ¿Cuál es la idea principal? Los profesores acentúan que “a muchos niños les cuesta trabajo eso de la comprensión, pero entre lo que dice un alumno, lo que dice el otro y (con) su guía se resuelve la situación. Se hace el apunte y cuando el niño llega a su casa pues repasa (sus notas). No se trata nada más de copiar. Se tiene que hacer una ilustración de acuerdo a la idea principal, para eso se les pide las ‘monografías’, el niño también tiene la opción de ‘hacer dibujitos’, puede calcarlo pero que se vea que lo que está en el texto, la idea del párrafo, está ilustrada con algo y hacer así un ‘cuentecito’, una ‘historia’ ”. P13: 13Daniel3.txt - 13:36 (252:278)

Los Libros de Texto Gratuito de Historia de Quinto y Sexto grados muestran las huellas de esta forma de lectura, pues ya que los alumnos determinaron qué les dice el párrafo, cuál es la idea principal o logran expresar con sus propias palabras lo que entendieron se marca la idea, en otras palabras, se subraya⁷⁵. Como precisión se puede decir que algunos párrafos se dejan de marcar porque el docente considera que ahí no hay algo importante y esta ayuda es necesaria porque “los contenidos son tan extensos (que a los alumnos) se les pasan las cosas y no prestan la atención debida”. P23: 22Magdal3.txt - 23:35 (397:432) Por ahora basta expresar que los maestros determinan que algo es importante a partir de su criterio y apoyados en la revisión de exámenes que los alumnos tendrán que contestar.

El ejercicio de lectura y la búsqueda de comprensión del contenido es complementada con la observación y comentario de los “dibujos que contiene la lección” porque muchas veces, de acuerdo con la profesora Magda, “los alumnos se pasan y ni siquiera se enteraron de qué era una catapulta, para qué servía, cómo la usaron (los romanos). Entonces sí les hago mucho hincapié [...] haber qué dice ahí y ponte de pie tú por favor y léelo, para qué crees que servía o por qué la ocupaban. Así lo hacemos aquí nosotros” P23: 22Magda3.txt - 23:35 (397:432)

Cuando la lectura se hace en equipo, los niños leen, comentan al interior de su pequeño grupo qué entendieron y después eso lo dan a conocer a nivel general. Nuevamente los profesores inquietan, pero ahora en plural: ¿Qué fue lo que entendieron?, ¿Que les pareció importante? Profesor y alumnos se van al texto, marcan lo mismo y comentan. Al cerrarse este momento otro equipo participa bajo la misma lógica y en caso de que se pasen por alto “lo importante” el docente enfatiza ¿Leyeron sobre esto?, ¿Se fijaron en esto?, ¿Haber qué me pueden decir de esto? Esta primera fase se complementa así: “nos vamos al pizarrón, paso a alguno de los muchachos para que escriba lo que sus compañeros le digan. Entonces ahí ya se está repitiendo, lo dijo el equipo, lo vuelven a repetir, lo escribe el niño en el pizarrón y luego lo escriben en el cuaderno. Entonces yo digo que con eso algo se les debe quedar”. P23: 22Magda3.txt - 23:37 (479:487). El tiempo invertido en esta forma de trabajo es “mucho”, pero de suprimirla, de acuerdo con la experiencia de la profesora Magda, encontraríamos que ante la pregunta ¿Qué entendiste de lo que leíste? La

⁷⁵ El subrayado en los libros de texto de historia se puede apreciar también en grados como tercero y cuarto. En 1991 visité por varios meses los salones de clase del tercer grado y pude darme cuenta que los maestros pedían a sus alumnos subrayar lo más importante del tema, sin embargo, no logré desentrañar cómo se determinaba que algo era importante o no lo era. (Ver anexo 6)

mayoría de alumnos respondería: “pues me habla de los romanos, que era una ciudad... Hasta ahí quedo (el alumno) y no retiene más. Entonces cómo le hacemos, él no se puede quedar así”⁷⁶. P23: 22Magda3.txt - 23:36 (448:477)

Los apuntes que se toman bajo esta forma de hacer las cosas también se ilustran. Se tiene así que si profesor y alumnos leyeron la lección 7 del libro de historia Quinto grado “El Oriente durante la Edad Media” es normal que en las notas sobre “China” aparezcan los dibujos de las tres aportaciones más importantes que hizo: “el papel, las primeras formas de la imprenta y la pólvora”. Digamos, siguiendo la postura de la maestra Elisa, que si los alumnos cumplen con sus apuntes y demuestran a través de lo gráfico, que tienen una idea de ellos no hay inconveniente para que obtenga un diez de calificación, pues los docentes dejan de lado la perfección del dibujo⁷⁷.

Para afianzar una perspectiva que denota la importancia que posee la actividad de lectura en la clase de historia subrayo otro uso de ella⁷⁸. Lo leído en el Libro de Texto Gratuito es contrastado con la información que contienen “monografías” y “biografías”⁷⁹. Tenemos entonces que imágenes contenidas en “libro que llevan los niños”, ilustraciones comerciales y dibujos “hechos a mano” o “calcados” se emplean para reforzar o complementar lo leído, ubicar al niño en la época que se estudia y auxiliarlo cuando va a presentar un examen; “pues con sólo abrir su cuaderno puede saber de qué son los apuntes”.

Continuemos con la última actividad que comúnmente se lleva a cabo en una clase de historia: el resumen. Esta práctica tiene, si es que se puede decir así, una cuna extranjera. En “español” se enseña a sustraer de un texto las ideas principales y secundarias; “historia” es entonces, en cierta medida, un campo de aplicación y prueba de que se sabe hacerlo. Algunos docentes, sin embargo, propician una

⁷⁶ La profesora Telma se ha percatado del entusiasmo de los niños cuando usa la estrategia de trabajo en equipo para leer un tema de historia, pues le pide que formulen preguntas que luego harán a otros equipos. En palabras de la maestra Telma a los alumnos de los grados superiores les encanta la competencia. Además con esta estrategia de “equipos y formular preguntas” los niños se ven obligados a leer todo, pues no saben qué va a preguntar algún miembro de otro equipo. “Si un miembro del equipo es interrogado y no sabe la respuesta otro miembro la puede contestar - y aunque Telma no lo establece, seguramente, si el equipo no sabe la respuesta otro equipo puede responder -. Este juego a través de ‘palomitas’ y ‘taches’ permite que un equipo gane, al saber el mayor número de respuestas de un texto que todos leyeron”. P17: 16Telma1.txt - 17:20. La maestra Telma también reconoce que los alumnos aun en sexto grado tienen dificultades para elaborar y contestar preguntas de opinión ¿Por qué crees que pasó esto? ¿El que los mexicanos hayan logrado su independencia de España fue positivo? ¿Por qué? Los alumnos casi no formulan este tipo de pregunta porque implicaría un análisis del texto tanto del que pregunta como del que puede responder. P20: 19Telma4.txt - 20:82 (580:609). Este último tipo de dificultad en la enseñanza de la historia lo expondré en el siguiente capítulo.

⁷⁷ Hay ocasiones en que los alumnos se encuentran en dificultades para hacer una representación gráfica de la idea principal. Por ejemplo, la maestra Telma pregunta: ¿Cómo ilustrar el artículo 3º constitucional, el Congreso de la Unión, la Asamblea de Representantes?

⁷⁸ La profesora Magda considera que los ejercicios de lectura han logrado despertar en los alumnos el gusto por la historia, desde luego no en todos.

⁷⁹ Las monografías, reconocen los docentes, traen datos poco confiables y poco verídicos, pero le permiten al niño ubicar la época de la cual se habla; crean “otra visión” que el lenguaje escrito no puede. Con relación a las biografías – más confiables y verídicas que las monografías - permiten conocer otros aspectos de la persona, cómo era físicamente y a través de su indumentaria remiten al alumno a la época en que vivió.

“globalización” más estrecha entre estas dos asignaturas. Cuidan, por ejemplo, que las ideas principales localizadas y subrayadas en el Libro de Texto Gratuito de Historia tengan la estructura de una oración: “sujeto, verbo y complemento”. O bien, insisten en recalcar la importancia de que en “español” se practique la comprensión lectora, pues en historia los alumnos se enfrentan a textos explicativos. Es más, los profesores están interesados en lograr que los escolares dejen atrás la simple transcripción de ideas principales de un tema y avancen en su comprensión y las rescriban. Es así que, aunque de cuna extranjera el resumen articula y aporta una serie de elementos en la enseñanza de la historia⁸⁰.

Con el fin de ser claro en las ideas que integran esta reseña voy a dar otros pormenores de cómo se elabora “un resumen”. Ya he expuesto que los maestros motivan a sus alumnos, los organizan para la lectura de un tema de historia y subrayan - bajo la advertencia de que “no se trata de llenar el libro de rayas fosforescentes” - las ideas principales de la lección. Una vez cubiertos estos momentos todavía no se tiene el resumen como podría pensarse, pues si bien ya se cuenta con una estructura de ideas que representan lo más importante “que dice el libro”, hace falta que los muchachos las expliquen con sus propias palabras, ya sea pasando al frente del grupo o desde su lugar.

Ahora que vuelto a mencionar la frase: “lo más importante que dice el libro”, es oportuno abrir una pausa y dar a conocer los criterios que usa el docente para determinar esto.

Esta concordancia de acción – localizar y subrayar ideas principales - presenta diferencias de contenido que son de esperarse porque las lecciones de historia se pueden dividir en, al menos, dos grandes bloques: “culturas del pasado y acontecimientos históricos”⁸¹. Luego de preguntarse ¿Qué es lo que necesitamos saber? La maestra Telma señala que lo importante de un tema del segundo bloque es la fecha, quién hace y qué hace, cuándo lo hace y dónde lo hace.

Si se trata de una cultura del pasado, el maestro Daniel, se afana porque los niños conozcan sobre todo cuatro aspectos de esos hombres: ¿Dónde se establecieron?, ¿A qué se dedicaban?, ¿Cuáles fueron sus aportaciones?, y ¿En qué etapa se ubican? Se ha dado cuenta a partir de su relación con diversos niños que es altamente posible que ellos comprendan y se graben esta información. Incluso, le informa a los padres de familia su forma de trabajo y les hace saber que “seguramente en las bibliotecas habrá libros completos que nos hablen (por ejemplo) de los Olmecas, pero (que) los principales aspectos son: que hace tres mil años se establecieron en Veracruz y norte de Tabasco ¡No hay fecha! [...] (Se estudian) sus centros ceremoniales, actividades

⁸⁰ Existe otra relación entre “historia” y “español”. Cuando los maestros hacen exponer un tema de historia a sus alumnos consideran propiciar el desarrollo de la “lengua hablada”; un eje temático del “español” según el Programa de estudios de Español para la Educación Primaria de 1993 o el componente de expresión oral, según el Programa de estudios de Español Educación Primaria 2000.

⁸¹ Esta división de las lecciones que integran los Libros de Historia es una obra compartida entre los profesores de este estudio y mi persona. Los maestros, durante los diálogos que sostuve con ellos, solían hacer referencia a los aspectos importantes de culturas como la Egipcia, China, Romana, Olmeca, etc. Decidí entonces preguntar por lo importante de aquellas lecciones o temas que salían de la categoría anterior, fue así como acuñé la expresión: “acontecimientos históricos”. La división propuesta sigue entonces un criterio práctico y se aleja de uno conceptual.

principales [...], (se) representa una cabeza gigante como una de sus obras. [...] (El profesor subraya que) hasta ahí es su trabajo de historia [...] y no (hace que los alumnos) copien de tal a tal página {se ríe}” P12: 12Daniel2.txt - 12:56 (424:480)

El sentido común seguramente indica a los maestros que una dispersión descontrolada de datos es poco conveniente, pues han aprendido que los alumnos tienen serias dificultades para trabajar con grandes cantidades de información. La variación en lo que es importante según el criterio del maestro se presenta, pero bajo ciertos controles. La maestra Elisa acepta que “cada alumno” puede decir qué determinada idea es importante, pero debe defender su punto de vista. De esta forma, señala la profesora, hay una combinación de ideas principales y esto enriquece el tratamiento del tema.

Cubierto el motivo de la digresión, nos encontramos que los alumnos exponen “con sus palabras”, y sin la ayuda del Libro de Texto de Historia, como han entendido las ideas principales. Con esta toma de la palabra por parte del alumno, se propicia un contexto en donde el docente espera presenciar un discurso integrado por fragmentos del libro e información adicional que el alumno incorpora de manera congruente con lo ya leído. Dicho de manera más extensa, cuando el escolar de quinto o sexto grados explica a sus demás compañeros de grupo; lo que ha considerado “lo más importante que dice el libro de texto” y lo hace de tal manera que logra construir una versión del “acontecimiento histórico” o de una “cultura del pasado” que se aleja del simple “repetir lo que dice el libro” el maestro se da por bien satisfecho. Satisfacción que también es expresada por sus demás compañeros. Y esto se logra porque, siguiendo la posición de la maestra Elisa, los alumnos “ya leyeron, ya lo discutieron (con sus demás compañeros y profesor), ya sacaron las ideas principales y (finalmente) lo han dicho sin ‘acordeón’”. P 3: 3Elisa3.txt - 3:80 (547:572)

Una vez concluida esta “toma de la palabra” se hace el resumen; escrito que en realidad se gesta desde el momento de la motivación, tiene dos momentos estelares de desarrollo – ideas principales y su explicación de manera verbal – y un cierre donde los alumnos, así los esperan los maestros, deben demostrar que comprendieron lo visto en la clase de historia y lo demuestran porque no copian las ideas del libro, pues de hacerlo el escrito deja de llamarse resumen⁸².

Pero, que no quede la menor duda, los docentes aceptan resúmenes que no son resúmenes bajo la idea de que los alumnos están aprendiendo a elaborarlos. Recordemos que el maestro Daniel llega a invertir un ciclo escolar de esfuerzo y trabajo para lograr que esta práctica se domine. Otra cuestión del resumen, en donde la duda queda excluida, es que su papel permanente en las clases de historia comienza a tener un desplazamiento. La directora de la maestra Maru le recomendó que evitara “estar resumiendo y resumiendo [...], pues a los niños no hay que llenarles la cabeza de tantas cosas” P 6: 6Maru1.txt - 6:53 (255:257). La profesora Elisa aprendió, durante sus estudios de licenciatura, en la Universidad Pedagógica

⁸² El tipo de reconstrucción que esperan ver los maestros como resultado de su trabajo puede apreciarse en el anexo 7: “La versión del libro y el resumen del niño”.

Nacional cómo hacer un cuadro sinóptico, se le hizo difícil, pero advirtió que era más “práctico” que estar escribiendo mucho.

En sí, en un “cuadro sinóptico se anota el tema, en qué siglo aconteció (el hecho histórico), quiénes intervinieron y por qué intervinieron esos personajes [...], los antecedentes. [...] (Antes,) los alumnos van marcando en su libro lo más importante [...] pero de eso que subrayaron no todo se pone en el cuadro, sino aquello que crean que es más importante [...]. Una vez elaborado el cuadro, los alumnos pueden exponer y decir: ¿Qué fue la revolución mexicana, la independencia...?, ¿Qué fue lo que (se) llevó a cabo ¿Qué aconteció?, ¿Cuáles eran los personajes más importantes, Hidalgo, Morelos, la Corregidora y los demás?, ¿Cuál fue su lucha?, ¿Dónde murieron? Cuando (los alumnos) comienzan a manejarlo de esta forma [...] ya lo entendieron. P 7: 7Maru2.txt - 7:51 (238:273).

Como conjetura inicial planteo que la diferencia fundamental entre la práctica del resumen y la del cuadro sinóptico es una cuestión de economía: el menor número de palabras de la segunda opción.

Con lo entretejido en este apartado, podemos ya ver otros aspectos de la cultura magisterial en el ámbito de la enseñanza de Clfo. Los maestros entrelazan sus prácticas a partir de una serie de binomios, que podemos considerar sus principios de enseñanza. Se motiva a los alumnos para estimular su interés por el conocimiento, de conseguirse este interés se tiene garantizado el aprendizaje del contenido. Y aprender significa entender, comprender lo que dice el libro; cuando se logra penetrar en esta dirección el alumno es capaz de una doble acción. Él modifica las ideas principales de un texto tanto en lengua oral como en escrita. Y al plasmar esta última acción en su cuaderno y acompañarla de imágenes demuestra públicamente que ha alcanzado aprehenderlas. Pero además muestra que la manera de entrelazar estas prácticas permiten cubrir las necesidades de la acción de los maestros: 1) que a los niños les guste historia, 2) entiendan el tema y 3) se sientan importantes con lo que dicen, con su forma de hacer las cosas.

Me parece que los profesores se guían bajo esta serie de binomios porque les permiten ir vigilando que existan las condiciones adecuadas para iniciar, proseguir y culminar una clase. No se pueden dar el lujo de decirle al alumno simplemente: saca tu libro, ponte a leer, haz el resumen y contesta este cuestionario. Dentro de la cultura magisterial llevar a cabo estas últimas prácticas se justifica sólo si se vive “la prisa” de terminar un bloque de lecciones de historia; pero de antemano se sabe que el escolar perderá el interés y experimentará una confusión terrible de datos y en consecuencia no entenderá lo revisado.

Una urdimbre que muestra y analiza el proceso de apropiación que viven los profesores, sus necesidades, sus prácticas, sentidos, significados e ideas compartidas al enseñar historia, está ya tejida, queda por hilar una trama que permita profundizar en otras acciones que los profesores llevan a cabo para resolver aquellas situaciones donde “se les atora la carreta”, “se quedan impávidos” o “simplemente no saben que hacer”. Queda pues, una ardua tarea de tejido que por cierto; y seguramente debido a

mi poca habilidad sobre la técnica de “tafetán”, hilos de ésta han hecho acto de presencia ya.

Para concluir me resta precisar dos cuestiones. Inicié este capítulo subrayando el predominio que existe de una forma para pensar cómo se forman los docentes y señalé de manera directa que se le ha llamado: socialización. Ahora, para ultimar una arremetida en su contra, planteo una relación de proximidad para con el trabajo de Robert Bullough (2000; 113, 114). Comparto, después de lo expuesto aquí, que “[...] las teorías basadas en etapas tienden a minusvalorar el contexto y las diferencias de contexto. El tamaño del grupo, el comportamiento de los estudiantes, la asignación de asignaturas (y) de grupo(s), la existencia o falta de colaboración entre colegas [.....] (Por otra parte, estas teorías) no tienen en cuenta cómo se ven a sí mismos los profesores [...]”. Y participo de la idea, que al utilizar los aportes de ellas se debe ser cuidadoso y emplearlos como “flexibles herramientas conceptuales para pensar acerca del desarrollo (de los maestros, pues) los modelos enmarcan los problemas y al hacerlo dan prioridad a unas soluciones que excluyen otras posibilidades de comprensión quizá más prometedoras”. Aparte de estas limitantes, la perspectiva de socialización por etapas poco ofrece para una posible discusión con la postura de pensar a los maestros compartiendo una cultura común (Gimeno; 1992, Julia; 1995, Rockwell; 1996, Hargreaves; 1999, Viñao; 1996, 2001), ya que considera que “convertirse en profesor es un proceso idiosincrásico”, término que, siguiendo el diccionario de la lengua española, tiene “relación con el temperamento y carácter de cada individuo, por lo cual (éste) se distingue de los demás”.

El segundo tema. En anteriores páginas ventilé la idea de que para comprender de mejor manera el proceso de apropiación que aquí he descrito, así como las necesidades de los maestros, sus prácticas, sentidos, significados e ideas compartidas; es indispensable una mirada de largo plazo que vaya más allá de varios ciclo escolares, es decir, resulta primario un estudio de la cultura de los maestros desde una perspectiva histórica. Con ésta podríamos tener mayores datos para comprender el trabajo de los maestros y emprender una serie de aproximaciones en torno a: ¿Qué ha cambiado y qué se ha conservado de las maneras de enseñar historia, de sus sentidos y significados y de las ideas compartidas por los profesores. Por ejemplo, quizá desde el último cuarto del siglo XIX – Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública- hasta la última Reforma Educativa de 1993?

El trabajo de Dominique Julia (1995: 131, 142, 151, 152 y 153) permite adelantar un escenario de mejora del conocimiento de la cultura de los profesores si ahondamos y afianzamos una mirada histórica. El hace patente que, mientras un nuevo requerimiento de instrucción redefine las finalidades asignadas al esfuerzo colectivo, no por ello los viejos valores son eliminados como por milagro. El antiguo patrimonio no desaparece, y nuevos requerimientos simplemente se ajustan a los antiguos. De ahí las inextricables contradicciones en las que se ejerce el oficio de maestro. Julia comenta por ejemplo, los maestros ‘republicanos’ de la revolución francesa enseñaban a leer en la Declaración de los Derechos del Hombre, en la Constitución, pero también por la presión de los padres de familia, en libros de rezos

cristianos y en el catecismo⁸³. En el análisis histórico de la cultura escolar⁸⁴, continua Dominique Julia, (es) fundamental estudiar: 1. Cómo y bajo qué criterios han sido contratados los enseñantes de cada nivel escolar ¿Cuáles son los saberes y costumbres requeridos a un futuro enseñante?; 2) Tratándose de ejercicios escolares – apuntes, dictados, cuadernos de notas tomadas por los alumnos. 3. La inculcación de hábitos tal como se operó en el espacio escolar; pues todo mundo sabe que los maestros no saben todo lo que sucede en el patio del recreo y desde hace siglos hay un folklore obscuro de los niños. 4. Las transferencias culturales que se operan de la escuela hacia otros sectores de la sociedad en términos de formas y contenidos; y al contrario, de las transferencias culturales operadas de otros sectores hacia la escuela. 4. ¿Qué queda de la escuela después de la escuela?, ¿Qué marcas ha dejado impresas sobre los individuos en una sociedad donde efectivamente cada vez hay más escuelas, puesto que la formación no deja de extenderse, pero donde la escuela rivaliza con medios infinitamente más fuertes como la televisión? ¿Cuáles son los poderes reales de la escuela en las sociedades donde no solamente ya no hay religión mayoritaria, sino donde se derrumban las esperanzas de una regulación común de costumbres mediante una creencia común, una religión ‘civil’ que consiste en la fe de la nación, en el progreso o en el triunfo del proletariado?”

⁸³ Antonio Viñao (2001:39) al hacer un análisis entre un nuevo requerimiento de instrucción impulsado por una reforma educativa y “los viejos valores del colectivo de profesores” llega a concluir que: “las reformas fracasan porque ignoran ‘la gramática de la escuela’. Ignoran la existencia y peso de ese conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, ‘que gobiernan la práctica de la enseñanza y del aprendizaje’. Unos modos de hacer y pensar – comportamientos y mentalidades- transmitidos de generación en generación por los profesores, aprendidos a través de la experiencia docente que constituyen las reglas del juego y los supuestos compartidos, no puestos en entredicho, que permiten a los profesores organizar la actividad académica, llevar la clase y, dada la sucesión de reformas ininterrumpidas que se plantean desde el poder político y administrativo, adaptarlas, transformándolas a las exigencias que se derivan de dicha ‘gramática’ y a las presiones externas. Este concepto de ‘gramática de la escuela’ guarda claras similitudes con el de cultura escolar”. Para Antonio Viñao (1996 y 2001) la cultura escolar, o mejor dicho, siguiendo su posición, las culturas escolares, pueden dividirse de entrada; pensando en las reformas educativas, en la cultura de los reformadores y gestores y la cultura de los profesores. A esta última la conceptúa –apoyado en Andy Hargreaves- como combinación de creencias y mentalidades, hábitos y prácticas. Consistente en formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años.

⁸⁴ El autor emplea el concepto de “cultura escolar” y señala que ésta está integrada por “un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de estos saberes y la incorporación de estos comportamientos; normas y prácticas subordinadas a unas finalidades que pueden variar según las épocas”. (Julia, 1995:135)

CAPÍTULO II
DIFICULTADES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: LA VIVENCIA
DE LOS PROFESORES*
(Una segunda aproximación a la cultura de los maestros)

Así lo hacemos aquí nosotros.
Profesora Magda

En este capítulo promuevo la construcción y argumentación de algunas hipótesis que ayudan a pensar las dificultades que viven los docentes al trabajar contenidos de historia. En el mundo laboral de los profesores:

- 1) Sus dificultades no existen de modo propio, dependen para existir de un grupo escolar y de las formas de enseñanza que adopte el maestro. Son en este sentido relativas, no definitivas. Esta característica complica su estudio empírico, pues se tiene que en algún ciclo escolar el docente las vive y en otro están ausentes.⁸⁵
- 2) El proceso de identificar, comprender y convencerse de que una situación de enseñanza “tiene nudos” es complicado, entre otras cosas, porque hay “elementos”, “partes” o “zonas” de misma situación que los profesores manejan sin tropiezo, es decir, les han encontrado un “uso” adecuado y consiguen que los educandos entiendan lo transmitido. Además, aunque los maestros mantienen alguna reserva sobre “el valor de su acción” esta sospecha, por lo regular, se estanca, pues se carece del impulso del “otro”.

* Desde el mes de febrero de 2006 adquirí el libro “Literatura y política” de Mario Vargas Llosa, sin sospechar que mi pensamiento y emociones se ligarían más tarde a las declaraciones hechas, en la introducción y contraportada, por Gonzalo Celorio. En una paráfrasis a estas ideas digo: “los temas que más han movido (mi) inteligencia y que más han conmovido (mi) corazón: la [investigación de la enseñanza de la historia en la escuela primaria] y la política”. La primera requiere, en muchos momentos, “la concentración del trabajo aislado” y la segunda implica “la tensión de la participación social y la exaltación del trabajo político”. Como la conjugación de estas dos actividades me ha resultado sumamente difícil, desde el 10 de julio me he aislado “en cuerpo” de la jornada de lucha de la Sección XXII del SNTE -que inicio con un plantón masivo el 22 de mayo- y he emprendido la lucha por conseguir “ese aislamiento” que me permita el cerrar esta tesis.

⁸⁵ En su obra “La práctica de la enseñanza” Philip Jackson (1986: 56 y 57) remarca. “Sobre todo, porque las circunstancias de la enseñanza y las características de quienes enseñan varían de lugar a lugar y de tiempo en tiempo, lo que podría ser complejo y problemático para un maestro podría no ser para otro. Lo que los maestros de la actualidad observan como centro de interés podría haber sido tomado como natural, o quizá nunca examinado, por maestros de unas cuantas generaciones pasadas [...] No obstante estas variaciones, ciertas cosas en común existen en la forma en que los maestros ven su trabajo.”

- 3) Se tiene así, que el nivel de reflexión, comprensión y acción entre los profesores es dispar con relación a una misma situación de enseñanza con dificultades. Hay puntos diversos de arranque y de llegada.
- 4) La solución que los maestros perciben a una dificultad docente rebasa el ámbito didáctico e involucra aspectos que van desde repensar líneas de política educativa hasta aspectos nutricionales de los alumnos. Lo que ellos viven es un equilibrio temporal a sus dudas, incertidumbres y conflictos.

¿Cuáles son las situaciones de enseñanza que sirve de base para la elaboración de estas hipótesis?, ¿Cómo las viven los profesores?, ¿Se podría establecer algún tipo de relación entre éstas?, ¿Bajo qué circunstancias las dificultades dejan o podrían dejar de ser parte de un catálogo de problemas en la enseñanza de Clío?

Durante el proceso de reconstrucción de la parte conflictiva en la enseñanza de la historia uno va reparando en dos cosas para nada insignificantes. Los visitantes ocasionales al mundo de las aulas estamos tentados o queremos ver problemas donde no existen. Son acontecimientos que se pueden sobrellevar y restamos importancia a situaciones que realmente preocupan a los profesores, se podría decir, que caminamos de prisa y de forma directa en vez de dar un rodeo para ver de otra manera las cosas.

Presumo que, en alguna medida, esto sucede porque como ya dije en la introducción “diversas investigaciones han mostrado la problemática que se presenta entre el contenido histórico y las habilidades cognitivas que requieren el niño y el adolescente para comprender la lógica de la explicación histórica”⁸⁶. Postura ésta, que ha sido recuperada para articular un discurso y ofrecer una visión en donde se subraya: “(la) enseñanza de la historia en la escuela primaria presenta dificultades especiales que se derivan de dos causas: las características propias del conocimiento histórico y el desarrollo intelectual de los alumnos. (Se tiene así que,) [...] tiempo, pasado, sociedad y cambio son conceptos fundamentales de la historia cuya comprensión se dificulta para los niños. (Así,) [...] la exigencia que se plantea a los alumnos cuando se enseña historia es que comprendan procesos o hechos sociales que ocurrieron hace mucho tiempo, algunos en épocas remotas, quizá inimaginables

⁸⁶ Julia Salazar (1999; 107) ofrece una visión del trabajo de psicólogos cognitivos en el campo de la enseñanza de la historia que ayuda a entender el sentido de mi idea. La autora escribe: “Mario Carretero, Juan Ignacio Pozo, Mikel Asensio, han realizado diversas investigaciones sobre la problemática que se presenta entre el contenido histórico y las habilidades cognitivas que requieren el niño y el adolescente para comprender la lógica de la explicación histórica. En un primer momento sus trabajos estuvieron determinados por los planteamientos realizados por Inhelder y Piaget sobre la lógica operativa formal, sin embargo, a raíz de sus propias conclusiones, observaron que el enfoque había sido aplicado de manera muy rigurosa, ya que las actividades que despliega el niño para comprender los fenómenos físicos o de las ciencias naturales, no necesariamente son las mismas para comprender los procesos históricos; por ejemplo, en historia la noción de causa no es igual que en la física. También su orientación sufrió cambios, en sus primeros trabajos se ve muy marcada la concepción psicológica, a diferencia de sus últimos trabajos... se abren a mayores posibilidades, ya que consideran la importancia de la naturaleza del conocimiento histórico y su impacto en la enseñanza ... También las investigaciones sobre la enseñanza de la historia fundamentadas sobre los aportes piageteanos como el proyecto 13-16 de Inglaterra (Prats, 1989, y Zaragoza, 1989) y el trabajo de Delval (1989) han mostrado la dificultad que tienen los alumnos para razonar sobre el conocimiento sociohistórico”.

para ellos. Además muchos de los temas que se estudian se refieren a otras sociedades, cuya sola localización en el mapa presenta dificultades para los alumnos de educación primaria. [.....] (Por otra parte,) la ubicación histórica no consiste sólo en identificar el año o el siglo en el que sucedió algún acontecimiento o se desarrolló algún proceso y calcular aritméticamente la distancia que nos separa de ellos; significa sobre todo, establecer sus relaciones con otros hechos, sus antecedentes, su duración y tener una idea aproximada de la época {cómo era la vida, cómo estaban organizadas las sociedades, etcétera} para comprender su significado en el curso de la historia. Esto es lo que puede considerarse como dominio de la noción de tiempo histórico. [.....] (Y, finalmente,) muchas veces se presupone que términos como nación, partido, Estado, política, democracia, crisis económica, crecimiento económico o república se explican por sí mismo y son entendidos por todos. Lo que sucede generalmente es lo contrario y se van formando lagunas de incomprensión o nociones deformadas que después obstaculizan un aprendizaje real y duradero (de los procesos históricos).” (Ramírez; 1995: 37 -39 y Ramírez; 1995b: 21-23)⁸⁷

Estoy lejos de restar importancia a estas investigaciones y a este discurso que las toma como referente, más bien, mi propósito es llamar la atención para exponer que la vivencia de Magda, Maru, Telma, Elisa y Daniel, me permite decir, que ellos no se ven insertos en la trama de problemas citada. Por supuesto que su experiencia laboral tiene ligas o un acercamiento con algunos “elementos”, “partes” o “zonas” de estos problemas, pero las han sobrellevado o conviven con ellas sin gran sobresalto. Se da el caso también, digámoslo de esta forma, que su atención ha estado alejada de estos puntos; por tanto, su edificación como problemas de enseñanza está aun pendiente. Los maestros que participaron en este estudio han identificado, y buscan solución a situaciones como: a) trabajar y cubrir los contenidos del programa de manera satisfactoria, b) hacer que los niños vivan una enseñanza “objetiva”, “significativa” y c) hacer y manejar adecuadamente la línea del tiempo.

Pero insisto, hay eventos en la enseñanza de la historia que pronostiqué como conflictivos, sin embargo, para los docentes resultan como situaciones de enseñanza de orden corriente. Y no porque sean ocasionales o porque los maestros hayan omitido reparar en ellas; que quede excluida la duda, saltan a escena de manera recurrente ya que los docentes propician su existencia, las revisan y valoran. Pasemos revista a tres de dichas anticipaciones fallidas de mi parte:

Es común que los escolares de quinto y sexto grados comprenden, “hagan” o “calquen” mapas para localizar “culturas del pasado y acontecimientos históricos”. He podido observar en los cuadernos de los alumnos algunos que hacen referencia a: “El estrecho de Bering”, “Los griegos”, “Aridoamérica y Mesoamérica”, “Cultura Olmeca”, “Las principales rutas de navegación durante la era de los descubrimientos”. Así como otros que nos dan a conocer: “Las campañas insurgentes de 1810 a 1821”, “La guerra con los Estados Unidos 1846-1847”, “El Porfiriato 1876-1910”, etc.

⁸⁷ Rodolfo Ramírez Raymundo es autor del Libro para el Maestro. Historia Quinto Grado y aparece como redactor del Libro para el Maestro. Historia Sexto Grado.

Los puntos que cuida el maestro Daniel y aquellos donde su exigencia desaparece o es apenas elemental arrojan cierta luz sobre cómo los docentes ven el uso de los mapas en las clases de historia. Un alumno puede, se acepta así, “iluminar más área” de la que se señala en el mapa que aparece en el Libro de Texto Gratuito de Historia, pues lo esencial es que “se ubique dentro de la región”. Es decir, que éste pueda “identificar de golpe” en qué parte de la república mexicana o del resto del mundo se ubica “la cultura del pasado o acontecimiento histórico” que se estudia. Por ejemplo, si se trata de ubicar dónde se desarrolló la cultura Olmeca no afecta que el escolar “se pase” al iluminar el norte de Tabasco y “la mitad” de Veracruz. P12: 12Daniel2.txt - 12:27 (481:504)

Esta idea de que lo importante es “identificar de golpe”, persiste a pesar de que el entrevistador le comunica al profesor Daniel que esta forma “de ubicar una cultura del pasado” tiene ciertos inconvenientes. “[...] Yo creo que es difícil (que el niño comprenda realmente dónde se establecieron los Olmecas porque) antes (esto) no era ni Veracruz, ni Tabasco. (El profesor Daniel ataja:) se les maneja Mesoamérica⁸⁸, una región donde no había ni ciudades, ni estados como ahora. Parte de esa región de Mesoamérica es Veracruz y Tabasco. Nada más se le maneja como región, sin meterse en más problemas; pues en esta parte de Mesoamérica, lo que hoy es Veracruz y Tabasco, ahí se establecieron (los Olmecas)”. P12: 12Daniel2.txt - 12:58 (505:541)

Si se quiere incorporar otras razones que ayuden a entender el porque los mapas están fuera de ser una situación de enseñanza con dificultades es necesario especular con cierto límite, pero apoyado en lo ya dicho en el capítulo I con relación a las “monografías” y “biografías”. Los mapas ayudan a crear “otra visión” que el lenguaje escrito no puede y si los alumnos demuestran a través de lo gráfico, que tienen una idea de donde se localiza “la cultura del pasado o acontecimiento histórico”, los profesores no tienen inconveniente para otorgar un ocho, nueve o diez de calificación, pues dejan de lado la perfección del dibujo o iluminado⁸⁹.

Una segunda situación de enseñanza que anticipé con “nudos” nada fáciles de liberar fue “cierto control sobre la imaginación de los muchachos” con miras a evitar cualquier distorsión grave del pasado. Sobre todo al tocar algunos aspectos de la “vida diaria de los hombres y las mujeres: cómo vivían, qué hacían, cómo explicaban algunos fenómenos naturales o sociales” (Ramírez, 1995: 44 y 1995b: 30). En lugar de estar interesados en vigilar el uso de la imaginación, me inclino a pensar, que los docentes tratan de utilizar la imaginación de los alumnos como recurso de enseñanza sin caer en una despreocupación ante los síntomas que indiquen una confusión de cosas. Recordemos que los escolares en algún momento de la clase recurren a lo gráfico⁹⁰ a partir de la solicitud del maestro quien está interesado en ampliar por

⁸⁸ Siguiendo el Libro de Texto Gratuito de Historia Quinto Grado, los alumnos ya deben haber revisado la lección 4 “El esplendor en Mesoamérica, dado que pude observa un “mapa hecho a mano” donde se señala Mesoamérica y Aridoamerica.

⁸⁹ (Ver anexo 8, sobre todo el mapa de la “Cultura Griega”)

⁹⁰ Los alumnos de quinto grado de la maestra Magda tenían como costumbre hacer en la portada de su cuaderno de historia diversos dibujos alusivos a esta asignatura. Pude observa la imagen de un carpintero egipcio, a Benito Juárez en su época de presidente de México, una ilustración del “Pípila”.

diversos medios la comprensión del tema. Para Elisa, como ya señalé en el capítulo anterior, es evidente que los alumnos al llegar a 5º grado ó 6º grado tienen la capacidad de imaginar cómo fue Don Benito Juárez, Miguel Hidalgo y otros héroes mexicanos. Además emplean su imaginación para acercarse a las culturas prehispánicas u otros temas y lo pueden hacer a partir de que han visto en películas, en imágenes de las monografías, en lo escuchado durante las explicaciones de otros profesores en los grados anteriores y lo que han presenciado o participado en escenificaciones de las ceremonias cívicas

A la profesora Elisa le insistí que era difícil imaginarse cómo se declaraba el amor en tiempo de Don Porfirio Díaz a lo cual respondió inmediatamente: “fácil, con mucho respeto [...] (y reafirmó que sus alumnos) tienen una base de conocimientos (para imaginarse) cómo es Benito Juárez⁹¹, (que ellos) no se pueden disparar y ponerle pelos verdes como brozo. (Y concede) que su imaginación a lo mejor sí se vuela, pero a lo mejor esto también es bueno”⁹². P 4: 4Elisah4.txt - 4:59 (523:537)

Para culminar con estas anticipaciones fallidas, menciono que busqué “originar” un problema a partir de las características con que se desarrolla el ejercicio de lectura durante una clase de historia. “[...] Hay veces que el niño no lee bien, (a quien) le tocó la lectura dijo unas palabras por otras, se tardó mucho, el otro se inquietó y entonces al inquietarse por estarlo criticando perdió también la (ilación) y (es) entonces cuando no se encuentra (la idea principal) o (se) anda disperso” P13: 13Daniel3.txt - 13:38 (338:355) Los maestros se muestran de acuerdo con que estas características acompañan los actos de lectura de diversos escolares, pero hacen notar que cuando esto sucede y hay discusión o desacuerdo sobre cuál es la idea principal; “ellos leen e indican a los escolares que pongan atención. El profesor entonces recalca, dentro de la lectura, con otra entonación la idea principal y ya el niño; como está atento, capta (o va asimilando) esto que se quiere. (Obviamente) hubo cierta ayuda del docente al entonar la idea principal y después ya leer de forma normal”. P13: 13Daniel3.txt - 13:38 (338:355)

Supongo que el ejercicio de lectura es descartado como algo conflictivo en la enseñanza de la historia dado que: a) es una actividad de práctica para mejorarla en aquellos que “leen mal o leen más o menos”; b) es improbable que los docentes dejen que el escolar lea solo y después lo interroguen sobre qué entendió. La lectura es una práctica en donde se conjuga lo que dicen otros alumnos y la guía del maestro; c) Si bien se hace una lectura de apertura que puede ser individual, acto seguido el docente solicita a los muchachos que centren su atención sobre cosas específicas que vendrán posiblemente en el examen o son importantes según su criterio y d) los maestros han

⁹¹ Elisa me hizo saber que cuando le indica a un alumno que le toca el personaje de Benito Juárez como presidente de México el alumno inmediatamente le replica: “tengo que venir de traje”. (Elisa insiste) “¿Por qué no me dijo? ¿Tengo que venir de pastorcito? ¡No! El escolar dijo: tengo que venir de traje ¿Por qué? Porque ya tiene la imagen de Benito Juárez como presidente y no la de pastor, si yo le hubiera dicho: vas a ser Benito Juárez de niño. (El niño hubiera inquirido) ¿Voy a traer borregos? ¿Por qué? Porque Benito Juárez andaba cuidando borreguitos” P 4: 4Elisah4.txt - 4:59 (523:537)

⁹² En otra parte de esta entrevista que sostuve con Elisa mis preguntas estuvieron relacionadas sobre cómo hacía para que los niños se imaginaran cosas del pasado, pero a la vez que no se dispararan. Creo que ella se quedó con la idea de que yo dudaba que los alumnos ponían imaginarse el pasado de manera adecuada y no distorsionada.

ubicado “la lectura de comprensión” como una dificultad para ser resulta en el área de español.

Comentaré en seguida una segunda situación para nada insignificante, Quise detenerme en estas “anticipaciones” que tuve al ir reconstruyendo la parte conflictiva en la enseñanza de la historia, porque de algún modo también exhiben huellas de mi acto de conocer, es decir, de mi práctica investigativa.

En los apartados “planteamiento del problema” y “sistema general de análisis” he puesto en claro que la elaboración teórica de Donald Schön (1992 y 1998) es trascendente en la forma de conceptualizar una situación de enseñanza con dificultades. En otras palabras, en este estudio me oriente bajo la idea de que los problemas de la práctica suelen presentarse como situaciones poco definidas y desordenadas. Por tanto, cuando un práctico define un problema elige y denomina aquello en lo que va a reparar y mediante acciones complementarias de denominación y estructuración selecciona sus puntos de atención y marca una dirección para la acción.

Esta elaboración teórica de Donald Schön representó un impulso importante para el trabajo de campo en su etapa inicial, pues me permitió dar pasos con seguridad para ir documentando qué situaciones “dejaban fríos a los maestros” o “dónde se les atoraba la carreta” y qué acciones emprendían. Pero, llegado el momento, “sentí que era insuficiente” para determinar “si únicamente debería dialogar con un profesor sobre aquellos puntos en los que había reparado o ponía atención” o si debía “empujarlo hacia otras situaciones que otros docentes habían detectado en la enseñanza de la historia”. Me incliné por la segunda opción a medida que fui comprobando que si los maestros tenían alguna experiencia similar se enganchaban y si no simplemente matizaban el diálogo con un: “eso no pasa aquí con este grupo”⁹³.

Una relectura a la obra de Donald Schön, me confirmó que “invitar”, “pinchar” o “empellar” a los docentes hacia esas otras situaciones “donde su atención había estado ausente” era parte de lo que él denomina “conversación reflexiva”⁹⁴; diálogo

⁹³ Poco exagero si digo que los profesores, dadas sus condiciones de trabajo y su percepción de que enseñar historia es difícil, tratan de evitar situaciones conflictivas o complicarse su vida laboral. La profesora Maru, comenta: “yo trato de hacérmela más fácilmente, porque imagínese {con noto de énfasis y expresión con las manos}, me cuesta trabajo (enseñar historia) y luego me complico más, pues no, se trata de hacerla lo más sencilla, lo más tranquilamente para que no me cueste tanto trabajo. (El entrevistador trata de profundizar) ¿Qué sería complicarse la vida? (Maru expresa:) el adentrarlos demasiado al tema e investigar más y haber de dónde sacamos más (información), porque ellos puedan preguntarme ¿Y maestra esto, y maestra? [...] Ahorita no me da tiempo de gran cosa, yo vivo una vida agitada muy carrereada.” P10: 10Maru5.txt - 10:53. La vida carrereada de Maru se debe a que tiene un bebe, la muchacha que le ayudaba en los quehaceres de su casa se fue, a su marido no le gusta que lleve trabajo de la escuela a su hogar.

⁹⁴ En una conversación reflexiva interactúan un “sujeto experimentado en ciertas prácticas” y “un aprendiz” de esas prácticas, el punto que los reúne es la revisión conjunta de cierta tarea, proyecto o asunto que los implica. Antes de esta revisión “el estudiante” ha desarrollado su propia visión del asunto con base en sus acciones. La “conversación reflexiva” implica que el “sujeto experimentado” medite en las acciones del otro y revise sus trabajos y el aprendiz pueda, durante este diálogo, externar “dónde se ha quedado bloqueado”, “qué problemas no puede resolver”. Después de este momento el sujeto experimentado “da indicaciones” sobre cómo mejorar el proyecto que el estudiante ha construido y lo trata de introducir en la reflexión de sus acciones. (Schön; 1998: 81-83. También pueden verse las páginas 84-102) ¡Caramba! Tengo que aclarar que nunca me consideré el sujeto

además necesario si quería explorar no tan sólo el reconocimiento y solución de una situación conflictiva, sino su “enquadre”, es decir, “el proceso a través del cual un (profesor) define la decisión que ha de tomar, los fines que se han de lograr y los medios que pueden ser elegidos. (Schön; 1998: 48)

Dicho de forma breve, la segunda cosa para nada insignificante que comunico es que “elementos” “partes” o “zonas” de una situación de enseñanza con dificultades quedarían sin documentar si simplemente preguntamos a los maestros sobre los “problemas que viven en historia” y cosas afines, pero se les deja solos en su reconstrucción. Acompañar al profesor permite en algunos casos inventariar, recuperando la expresión de Philip Jackson (1986), “incertidumbres en la enseñanza de la historia”, pero también da la posibilidad de lograr mayor profundidad en el encuadre del problema.

Una vez que he hecho brotar estos puntos de mi práctica investigativa pasemos a conocer cuatro apartados que ayudan a entender porque la enseñanza de Clío en la escuela primaria es complicada desde la perspectiva de los maestros.

1. Incertidumbres en la enseñanza de la historia⁹⁵

En la enseñanza de la historia se presenta “cierta duda”, “un cierto titubeo” sobre el estatus de conocimiento del conocimiento que se platica, se discute y se acuerda con los niños. Existe la idea compartida entre Elisa, Magda, Telma y Daniel “de que no se puede saber si así ocurrió realmente equis acontecimiento”, sobre todo con relación a la historia de México.

Los cuatro profesores señalan que están enterados de que existen cosas no dichas en los Libros de Texto Gratuito de Historia. Ante estos “claro-oscuro” de la versión histórica se preguntan ¿En dónde estoy?, ¿Hacia qué voy (con esto qué enseño)? La incertidumbre sobre el estatus de conocimiento del conocimiento que se imparte convive con la convicción, de que a pesar de esta ambigüedad los “valores patrios”⁹⁶ que representa un personaje o hecho histórico se deben seguir fomentando; pues es importante el ejemplo que legaron. Magda comenta: “entonces ya el día de la ceremonia cívica, (el día lunes del homenaje,) una maestra me hizo la observación ¿Sabes?, qué bien estuvo (la representación). Porque los niños se vistieron de cadetes, los formamos y una de las niñas hizo el pase de lista y cuando todos contestan ¡Murió por la patria! Pues ellos se tiraban y se morían ahí. Entonces eso les llamó mucho la atención. Y digo: bueno sea verdad o no, es algo que nosotros no

experimentado en las prácticas de enseñanza de la historia y nunca di indicaciones sobre cómo mejorar el trabajo de los maestros, aunque ellos me solicitaron amablemente algunas sugerencias o les indicara qué libros podían leer. El significado de “conversación reflexiva” está, en este estudio, sobre todo en que medité en las acciones del otro y revise sus trabajos y el docente pudo externar “dónde se ha quedado bloqueado”, “qué problemas no puede resolver” y desde luego “lo empujé” hacia otros.

⁹⁵ Philip Jackson reflexiona sobre las incertidumbres que padece un docente cuando su enseñanza está marcha y una vez que ésta ha fenecido, diserta sobre puntos como: ¿Los alumnos me están entendiendo? o ¿Me entendieron? Si se desea conocer otras incertidumbres y las estrategias que emplea el docente para lograr manejarlas puede consultarse el capítulo que se cita en la bibliografía.

⁹⁶ Expresión utilizada por la maestra Magda durante nuestro diálogo.

vamos a lograr saberlo ¿no? A ciencia cierta, pero mientras tanto esos valores se les deben de seguir fomentando a los muchachos, debe ser una base como mexicanos y como patriotas ¿no?⁹⁷ Entonces bueno, pues se seguirá haciendo”. P21: 20Magdal1.txt - 21:48 (203:217)

La acción de fomentar “valores patrios” también sufre tropiezos por la incertidumbre que se comenta. Elisa rememora. “Uno (de mis alumnos) me dijo: yo por mucho que quiera a mi país yo no me mató con mi bandera, porque a final de cuentas es un trapo. (Los niños) si te (hacen pensar) y les digo. Yo tampoco, la verdad yo no. (Estas son cuestiones que las debo resolver) como yo lo siento y como yo lo creo. Porque tampoco voy a fingirles, porque se van a dar cuenta. (El entrevistador interrumpe) ¿No finges? (Elisa acepta,) pues a veces no. Si empiezo a hablar mal de los héroes no falta un niño que vaya y le diga al inspector, porque con el director no hay problema y viene el inspector y me pone como lazo de cochino, porque como es posible que yo esté diciendo eso y si te das cuenta las autoridades no te lo permiten”. P 5: 5Elizabeth5.txt - 5:34 (719:748)

Una segunda incertidumbre que viven los docentes, salta hacia lo público cuando los escolares buscan entender “un acontecimiento de su presente” con la ayuda de ese conocimiento leído, comentado, discutido y aceptado durante las clases de historia.

A la maestra Elisa sus alumnos le han interrogado si el “Subcomandante Marcos” del Ejército Zapatista de Liberación Nacional es “un liberal” y que si la gente que lo acompaña en su recorrido del Estado de Chiapas a la Ciudad de México [marzo de 2001], es como los que fueron a pelear en la batalla del 5 de mayo (y) le dijeron a Zaragoza: “queremos ser los primeros en enfrentar (al ejército francés)”. En otra sesión le interrogaron sobre si Vicente Fox (presidente de los Estados Unidos Mexicanos) “era liberal” porque quiere un cambio y, ¿El PRD también es liberal porque quiere un cambio?, y ¿El PRI son conservadores? La profesora manifiesta que preguntas como las anteriores la “dejan fría” y busca comunicar a sus alumnos que tienen la idea, pero que todavía está incompleta. Les externa. “Pues sí, puede ser que sí, pero bueno ahora van otras ideas. (Y los escolares replican) ¿Pero más o menos es lo mismo? (Elisa acepta) Sí, sí más o menos es lo mismo”. Además, Elisa trata de salir de este “atolladero” felicitando al niño o niña por el comentario y calificando su participación con un 8 ó 10. Pero a la vez reconoce que como este tipo de pregunta o comentario “está fuera de lo programado para la clase” se evita mayores complicaciones, pues los niños “tiene una idea más o menos” y puede externar: “así está bien, déjalo ya”. P 2: 2Elisa2.txt - 2:34 (340:347)

Para cerrar con este apartado. El que algunos alumnos expresen con sus gestos una cara de “fuchi” significa; ya lo he dicho, que la clase de historia es distante de su gusto, pero así mismo abre una tercera duda entre maestros ¿Para qué (les) sirve (a estos alumnos) el saber qué pasó hace años? P20: 19Teresa4.txt - 20:15 (429:445). Indeterminación que los profesores buscan mantener a raya o hacerla manejable a

⁹⁷ El “no” dubitativo empleado por Magda sospecho que representa de cierto modo un: “¿Usted también está enterado de esto?, ¿Qué opina?” o bien buscaba mi confirmación de que las cosas son así”.

partir de enterarse de la opinión o reflexión de estos alumnos. Sin embargo, alcanzar este estado es complicado por varias razones:

1) Estos escolares suelen hacer una “transcripción oral de datos” durante una exposición o la toma de la palabra. P16: 17Telma2.txt - 16:23 (412:421)

2) Es una realidad que existe pocas o muy pocas oportunidades de escuchar la opinión de un alumno en particular, amén del número de educandos de un grupo escolar, porque éste “tiene miedo de expresarse y suele quedarse callado” cuando se les interroga, por ejemplo, ¿Qué fue la revolución mexicana? P10: 10Maru5.txt - 10:62 (841:868)

3) Se espera que las opiniones alcancen un nivel donde se incluya ¿Qué está pasando ahorita? Y se considere que en historia siempre hay avances, pero inmediatamente de esos avances también hay retrocesos, que existe un para atrás y para adelante, que muchos hechos se repiten y hay que [...] tener (esa) mentalidad”. P13: 13Daniel3.txt - 13:25 (679:709)

Las incertidumbres docentes que he comentado dan lugar a una interpretación que puede moverse en este marco. Es probable que una aspiración compartida entre estos maestros sea el “saber a ciencia cierta qué pasó en ciertos pasajes de la historia”, pero como esto es altamente improbable se abre la posibilidad real para hablar, discutir y compartir con los niños “lo que ellos sienten y creen” con respecto al tema de historia que se revisa. Dado lo anterior podemos documentar, como parte de la cultura de los maestros, una práctica que tiende a lograr cierto equilibrio ante las dudas sobre el estatus del conocimiento histórico; esta práctica se caracteriza por un acercamiento con los alumnos bajo expresiones como: tienes la idea, puede ser que sí, más o menos es lo mismo.

Esta forma de pensar y hacer las cosas no cancela una segunda aspiración de los profesores: que los alumnos lleguen a reflexionar y opinar sobre el para qué estudian historia. Tampoco induce a la parálisis de otra práctica, parte de la cultura magisterial: fomentar los valores patrios.

2. Dificultades en la enseñanza de la historia⁹⁸

2.1 Trabajar a cubrir todos los contenidos del programa de manera satisfactoria

Una primera dificultad que los maestros viven al enseñar historia es lo extenso que resulta el programa de estudios para 5º y 6º grados⁹⁹ y así lo han constatado por

⁹⁸ Carezco de los datos suficientes para exponer con claridad, al menos otra dificultad que Daniel ha experimentado por su paso en la escuela primaria. Esta tiene que ver con que “cada maestro tiene su método; su manera de enseñar historia, entonces cuando los alumnos cambian de profesor se rompe la posibilidad de continuidad y trae consigo cierto descontrol en los alumnos. [...] (Para él) sí debe de haber cierta unificación en cuanto a dominio del conocimiento histórico y a la vez de una forma de lidiar con la historia”. P11: 11Daniel1.txt - 11:40 (420:428)

varios ciclos escolares. En el caso de Daniel implica tener en consideración, como fundamento de esta experiencia, que ha atendido por aproximadamente 20 años los grados superiores y ha verificado que por más adecuaciones que se hagan al “horario de clases”¹⁰⁰, “se sobrepase en mucho el tiempo reglamentado para esta asignatura”, “el ejercicio de lectura y otras actividades se hagan en casa”¹⁰¹, “se elabore y revise la dosificación del avance programático”¹⁰², “se tenga algún adelanto en pláticas informales, sobre temas relacionados con la revolución mexicana, el 5 de febrero, etcétera”, “se ponga a trabajar por equipo a los niños y pasen a exponer”.¹⁰³ Se arriba a una suprema realidad: el tiempo es insuficiente para trabajar los temas o contenidos curriculares bajo las prácticas ya documentadas en el capítulo anterior y cubrir las necesidades de enseñanza también ya descritas.¹⁰⁴P15: 15Daniel5.txt - 15:59 (582:604) y P23: 22Magda13.txt - 23:31 (169:204).

Esto de la “amplitud del programa de historia”¹⁰⁵ y “de poder cubrirlo adecuadamente” es en mucho un asunto sustancial para entender otra fase del mundo laboral de los maestros, de su constante apuro en el ritmo de las actividades en el aula y de su inconformidad hacia sus maneras de proceder cuando la necesidad de acelerar el tratamiento de los temas los comienza a rozar y hasta llegan a sentirse culpable por no haberle echado “más ganas”.

⁹⁹ Sobre todo el de 5º grado.

¹⁰⁰ Recordemos que en el 6º grado se prepara a los alumnos para el examen de admisión de secundaria y los docentes tienen que implementar una serie de mecanismo para cubrir esta necesidad.

¹⁰¹ La estrategia de encomendar trabajo para la casa tiene algunos bemoles. “Desafortunadamente no todos leen (cuando se trata de) un grupo muy difícil; cuesta mucho trabajo porque no traen hábitos de estudio. Entonces (se llega) a la clase y tiene uno que retomar todo porque ellos no leyeron nada. (La situación toma otra dirección) cuando son niños superactivos, interesados realmente en el aprendizaje”. P23: 22Magda3.txt - 23:31 (169:204)

¹⁰² Véase el Anexo 9, donde aparece una propuesta de distribución de tiempo durante el año escolar para el caso de 5º grado contenida en el Libro para el Maestro Historia Quinto Grado. Para el caso de 6º grado, el Libro para el Maestro Historia únicamente muestra una distribución de los bloques y lecciones a revisar.

¹⁰³ No olvidemos que existen otras actividades importantes para la vida de una escuela como escuela, que también restan tiempo a la enseñanza de la historia, como por ejemplo, preparar el examen para “la olimpiada del conocimiento” o “la ruta de la independencia”. En el mes de enero, (tercer bimestre), dialogué con Maru y me comunicó que había dejado de lado el trabajo con historia y geografía por tener que preparar el examen de conocimientos..P 9: 9Martha4.txt - 9:14 (342:369)

¹⁰⁴ En el Libro para el Maestro. Historia Quinto Grado se anota: “casi la mitad del programa y del libro de texto tratan de procesos que ocurrieron en América y, en particular, en el territorio actual de nuestro país. De este modo, el curso de quinto grado es también una oportunidad para que los alumnos conozcan mejor la historia de México, no sólo porque se repasan temas que se estudiaron en cuarto grado, sino porque ahora la estudiarán como parte de la historia universal, y podrán identificar cómo han influido en la sociedad mexicana otras sociedades y culturas, aun las que nos parecen más lejanas en el tiempo y en el espacio. (Ramírez, 1995: 18)

¹⁰⁵ “El programa de quinto grado abarca un período muy largo y se refiere a distintas regiones del mundo; sin embargo, no incluye un recuento detallado de los procesos y hechos ocurridos en cada una de ellas, lo cual sería imposible de realizar durante el tiempo escolar disponible y carecería de sentido en la educación primaria [...] Los bloque que incluye el programa son: I. Los primeros seres humanos, el origen de la agricultura y el nacimiento de las ciudades; II. Las grandes civilizaciones agrícolas de Oriente y del Mediterráneo; III. La Edad Media en Europa, y el Oriente; IV. Las civilizaciones de Mesoamérica y de los Alpes; V. El renacimiento y la era de los descubrimientos; VI. La conquista y la colonización de América y VII. América y Europa en el siglo XVIII”. (Ramírez, 1995: 12)

Sin embargo, el profesor Daniel descarta que en el origen de la dificultad esté la “flojera”; pues hasta ahora y en una perspectiva de largo plazo únicamente ha logrado cubrir un 80 ó 90 % del programa de estudios. Lo cual desde su punto de vista representa un logro positivo y benéfico. Pues en su larga experiencia como docente, ha constatado- al recibir a los alumnos que pasan de cuarto grado a quinto o con estudiantes que atiende por vez primera - que los otros maestros con frecuencia “se quedan en un 50 ó 60 %”. P15: 15Daniel15.txt - 15:49 (51:73) Desde la perspectiva de este maestro, vuelvo a decirlo con otras palabras, está descartada la variable “flojera” como factor que impide el terminar el programa de estudios de historia. Leamos su declaración: “[.....] y te juro que yo le hecho ganas, pero alcanzamos a abarcar (en) el año un 80 % y [...] ya logré mi objetivo: lo que aprendieron lo aprendieron bien¹⁰⁶”, aunque muchas veces (para) las autoridades lo importante sea terminar a base de trabajos, cuestionarios, de apuntes, (si esa es la línea), pues este libro como decimos (los maestros) en 6 ó 7 meses nos los echamos {se ríe}¹⁰⁷. P15: 15David5.txt - 15:59 (582:604). La maestra Magda es expresiva al señalar: “y no termina uno, y no termina.”

La aspiración compartida de poder acabar el programa de historia sufre otro traspié, al hacer acto de presencia una compañera constante e inseparable del trabajo docente: la prisa, y ella no surge en los últimos meses del ciclo escolar como mayo, junio o los primeros días de julio; sino este hacer las cosas con urgencia, sin pausa se comienza a vivir desde el primer bimestre, sobre todo en las dos últimas semanas próximas a su cierre. El profesor Daniel, al igual que Marú, suele dar un temario a los escolares que si bien sirve para que sepan qué temas se irán revisando en el bimestre, también sirve como base para que los alumnos externen que ya se va acercando el examen y sólo han visto pocos temas, 3 ó 4 de un total de 7. El trabajar a “las carreras”, continúa Daniel; nunca es bueno porque se deja de lado la concentración e interés del niño por el tema. Tratemos de imaginar la vida laboral de un docente de educación primaria durante el periodo de cierre de un bimestre, donde constata que se ha atrasado en historia, matemáticas, español, ciencias naturales, geografía y civismo.

Esta presión de la evaluación institucionalizada que atropella todos los bimestres, tiene otro detalle a considerar: Hay bimestres que en realidad dejan de serlo. Por lo general, debido a las actividades extraescolares (cooperativa, concursos, etc.), y otras escolares como la preparación de las ceremonias cívicas en la práctica. En resumen los profesores no cuentan con los dos meses para trabajar con los contenidos de enseñanza. Por ejemplo, el bimestre noviembre-diciembre es un “mini bimestre”

¹⁰⁶ La sentencia “aprender bien” está relacionada e implica actividades que maestro y alumnos llevan a cabo conjuntamente: a) platicar, b) analizar, c) comparar y d) vincular. Todas a partir del interés del niño. P15: 15Daniel5.txt - 15:64 (827:835). Es de fácil deducción establecer que cuando estas actividades se dejan de lado profesor y escolares pueden terminar un contenido e incluso el programa pero ya se deja de “aprender bien”.

¹⁰⁷ Los docentes externan que ello podrían ir al corriente con los bloques de contenidos y “pasar así como buenos maestros” pero son enfáticos al señalar que “ellos” avanzarían no los alumnos. En el ciclo escolar 2001-2002 la maestra Telma manifiesta que el tiempo le fue suficiente para “acabar el libro”, pero sólo trabajó “qué pasó en cierto acontecimiento” y dejó a la deriva por qué pasó, qué puede suceder en el futuro; pues ahí casi no se llega”. P20: 19Telma4.txt - 20:71 (296-310)

porque el 19 de diciembre los profesores tienen que estar entregando boletas con calificaciones. “(Es) un mes con una semana, para evaluar y entregar calificaciones, porque no se trabaja todo diciembre, sino nada más hasta el 19 y (tienes) que las pastorelas y mil cosas, [...] entonces así como que de repente. Ya tengo que entregar calificaciones (y qué haces) [...] Saben que chamacos me elaboran el resumen de tal página a tal página, me elaboran esto o me entregan un trabajo o sea te tienes [...] A veces no explico, a veces cuando ya me comió el tiempo así como que pónganse a leer y caigo en lo típico: lean, contesten las preguntas que les voy a (poner), o sea, elaboras un cuestionario. P20: 19Telma4.txt - 20:84 (614:626) y P20: 19Telma4.txt - 20:74 (387:407) . Algo similar ocurre en abril y mayo con las vacaciones de semana santa y los homenajes del día del niño, de las madres, etc.

Que el tiempo sea insuficiente, para ver sin prisa una parte de los contenidos programáticos y evitar que se deje de lado otra, provoca una serie de reflexiones entre los docentes:

1. Hay “una urgencia” del director de escuela por tener a tiempo las calificaciones del bimestre y bajo esta presión empuja a los profesores para que terminen los contenidos correspondientes del programa, pues de lo contrario los maestros corren el riesgo de ser vistos, según ellos, como flojos.
2. Los materiales curriculares de la reforma defienden un discurso entorno al “ritmo de aprendizaje de cada niño”¹⁰⁸, pero la misma carga de contenidos y el tiempo para cubrirla lo hace inviable.
3. La política laboral de la Secretaría de Educación Pública a través del Programa de Carrera Magisterial evalúa, como factor de promoción del profesor, el aprovechamiento escolar del grupo con un examen único¹⁰⁹. Así las cosas, el docente requiere terminar el programa, pues el examen lo abarca en su totalidad.

Me atrevo a considerar que el vivir y pensar en estos aspectos por varios ciclos escolares, avalan una interpretación de la realidad, más o menos así. “Muchas cosas o casi todas las que (indica) el programa son buenas, pero es imposible realizarlas como éste indica; debido (a que está el factor) tiempo de enseñanza. (Se) necesitaría de 4 a 5 horas a la semana dedicadas a la historia; lo cual, (en las condiciones que opera la escuela), se vuelve (un segundo) imposible; pues están las otras materias que también se deben de (trabajar) y reportar administrativamente. Ante (esta encrucijada de cosas se podría usar) la globalización de la enseñanza; pues a partir de un

¹⁰⁸ Los profesores quizá se refieran a un discurso en donde se contempla que “el tiempo dedicado al trabajo con cada uno de los bloques de contenido dependerá del número de lecciones que los forman, de las actividades que el maestro diseñe, del interés que logre despertar en los niños y del ritmo de aprendizaje de cada grupo” (Ramírez; 1995: 35)

¹⁰⁹ Lo cual por obvias razones es opuesto a lo que seguramente han leído los profesores en el Libro para el Maestro. Historia Sexto Grado en su apartado ‘criterios de evaluación’: “[...] no se busca que los alumnos memoricen los datos específicos que forman parte de la narración y de la explicación de un hecho o proceso histórico, sino que los interpreten y formulen explicaciones propias y fundamentadas acerca de la época o el proceso histórico que se estudia”.

contenido de historia se podrían (concatenar) contenidos de matemáticas, ciencias naturales)”¹¹⁰ P11: 11Daniel1.txt - 11:29 (287:301)

Digámoslo ya. Lo extenso del programa de historia para 5° y 6° grados es una situación de enseñanza con nudos porque, constantemente, acorrala a los profesores y los hace caer en contra sentidos, en una forma de trabajo que aquí he llamado, recuperando una expresión de los mismos docentes, “el modelo dominante” que lógicamente aburre a los niños, provoca un disgusto por el estudio de Clío y limitan las posibilidades de favorecer o propiciar a lo largo del año escolar el aprendizaje de los alumnos.

Los docentes con quienes conversé ventilan el tema de que si se deja inconclusa una carga de contenidos puede dar lugar a que sean vistos como “flojos [...], por no trabajar como debe de ser (según) las autoridades (educativas, quienes los) catalogan por ciertos detallitos como no cubrir un bloque de lecciones, (ya que) a ellos no les interesa (si el maestro se esfuerza por globalizar la enseñanza), porque uno en historia puede meterle matemáticas, puede meterle civismo, puede meterle muchas cosas, pero las autoridades no lo comprenden”. P15: 15Daniel5.txt - 15:50 (81:99),

Para lograr una mayor consistencia en esta primera recapitulación se requiere volver a zurrir algunas de sus partes. La extensión del programa – 5° grado (15 lecciones) y 6° grado (8 lecciones) - ocasiona que constantemente se esté cortando el interés del niño por conocer con mayor amplitud un tema determinado - Egipto y sus momias y pirámides -. Y esto coloca a los profesores en un doble sin sentido. Por una parte, recordemos que ellos han externado que les cuesta trabajo hacer que a los escolares les llame la atención historia, que el interés del niño es limitado, incluso Elisa tiene que “tirarse en el suelo, echarle de su cosecha e imaginar cómo sucedieron las cosas” y Daniel ha tenido que estructurar su horario de clases pensando en cómo evitar romper con el interés del niño. Y ahora nos encontramos que una vez conseguido este “gusto” por la historia se tenga que romper porque es hora de pasar a otro contenido de diferente asignatura y este pasar a otra materia es ineludible porque están las evaluaciones bimestrales, el posible chequeo del supervisor o director y las interrogantes de los padres de familia con relación al por qué el docente se detiene demasiado tiempo en cierto tema y no avanza con los otros. Ante esta dinámica es poco afortunado externar. “(Me detuve, puesto) que los niños se interesaron mucho en historia o se interesaron mucho en este tema”. P14: 14Daniel4.txt - 14:38 (1063:1086)

¹¹⁰ En el capítulo I ya he registrado que el “término globalización” es utilizado por los profesores para comunicar que es posible articular a partir de un tema o contenido de historia la enseñanza de “bloques”, “ejes”, “temas” de las otras áreas de conocimiento a revisarse en un grado escolar. Aunque no tuve la oportunidad de establecer una “conversación reflexiva” sobre las bases, formas de ser y problemas de la globalización, puedo intuir que este planteamiento se relaciona con un discurso contenido en el Libro para el Maestro de Historia Quinto y Sexto Grados, pero donde se emplea el término “relación”. Se dice: “La enseñanza de la historia puede relacionarse de forma efectiva con otras asignaturas del plan de estudios, por ejemplo: Geografía, Educación Cívica, Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Educación Artística (y se hace la fundamentación correspondiente) (Ramírez; 1995: 48 y 49; 1995(b): 31- 33)

El otro sin sentido que saborean los profesores proviene de su lectura de los Planes y Programas de estudio de 1993 para la educación primaria, según la cual, “el profesor debe guiarse no tan sólo en historia, sino en todas las materias por el interés del niño, esa es la nueva didáctica”¹¹¹. No obstante esta llamada de atención, los maestros encuentran que necesitan avanzar bajo la lógica de que lo importante es agotar los contenidos. En palabras de Daniel lo real es así. “Y entonces así como en historia, en ciencias naturales, en español, en matemáticas (me) dice(n) que debo seguir esos métodos, pero por otra parte, tiene uno que abarcar hasta (aquí), hasta cierto (tema) (en) cierto tiempo, en tal tiempo debes abarcar hasta cierto tema, (porque) para diciembre ya tienes que estar terminado el segundo bloque de esta materia, el segundo bloque de la otra”. P15: 15Daniel5.txt - 15:49 (51:73) Tenemos así documentado este doble sin sentido.

Hay dos puntos que vale la pena remarca. Efectivamente los profesores dejan de cubrir bloques de lecciones, Daniel durante el ciclo escolar 2000-2001 únicamente pudo trabajar con sus alumnos hasta lección 13 “La colonización y la Nueva España” y “el tiempo fue insuficiente” para revisar “América en el siglo XVIII” lección 14 y “Europa en el siglo XVIII” lección 15, éstas del programa de historia para el quinto grado. P15: 15Daniel5.txt - 15:61 (723:744)

A la profesora Maru, la directora de su escuela – docente del 6º grado en el turno vespertino – le solicita mes con mes o bimestre tras bimestre los cuadernos de los alumnos para revisar lo que se ha hecho. Se da el caso que puede mandar pedir todo un equipo de libros y cuadernos de cualquier niño”¹¹². P 7: 7Maru2.txt - 7:29 (526:532)

En resumen, en el terreno laboral de los docentes, en su realidad de trabajo, lo extenso del programa de historia para 5º y 6º grados es una situación conflictiva porque:

- 1) Provoca que en determinado momento maestros y alumnos se valgan de prácticas de enseñanza cuyo sentido es inverso a despertar el interés y propiciar el entendimiento de Clío. Se cae de esta manera, los maestros son totalmente conscientes de esto, en los contrasentidos aquí dichos.
- 2) Los profesores han confirmado que a pesar de “echarle ganas”; ciclo tras ciclo escolar, “ellos y otros docentes” no ha vivido la satisfacción de terminar “en buenos términos”¹¹³ el programa escolar. Y en cambio han

¹¹¹ SEP (1993), Plan y Programa de Estudio.

¹¹² En el anexo 10 se puede observar la hoja de un cuaderno del alumno y en el margen superior derecho el visto bueno de la directora.

¹¹³ En el Libro para el Maestro. Historia Quinto Grado se anota: “casi la mitad del programa y del libro de texto tratan de procesos que ocurrieron en América y, en particular, en el territorio actual de nuestro país. De este modo, el curso de quinto grado es también una oportunidad para que los alumnos conozcan mejor la historia de México, no sólo porque se repasan temas que se estudiaron en cuarto grado, sino porque ahora la estudiarán como parte de la historia universal, y podrán identificar cómo han influido en la sociedad mexicana otras sociedades y culturas, aun las que nos parecen más lejanas en el tiempo y en el espacio. (Ramírez, 1995: 18)

experimentado de manera recurrente la compañía de “la prisa” y han tenido que dejar de lado “la comparación”, “el análisis”, “las pláticas”, “coartar el interés del alumno”, “dejar de profundizar en los temas que dominan y les gusta”. Tenemos así que, han asumido que cumplir con el programa es imposible; es más “chotean” a aquellos colegas que comunican haberlo concluido antes de que finalice un periodo escolar.

- 3) Como dificultad vivida en la enseñanza de la historia, esta situación reclama una alternativa de solución y los profesores se la han buscado a través de sus acciones de “globalizar la enseñanza”, pero sólo han logrado un equilibrio momentáneo, por lo que su carácter de dificultad se confirma.

Hemos presenciado una versión del mundo laboral de los profesores y, según interpreto, hay en ella otras piezas de la cultura de ser maestro. La que más ha llamado mi curiosidad, aunque únicamente alcanzo a identificarla, es la práctica del “choteo” hacia aquellos colegas que se ufanan de terminar un programa de contenidos que a los otros les hace vivir lo aquí dicho. Sería del todo interesante, con el ánimo de conjugar cognición y emotividad, enterarse al menos de cómo se comunican este “chacoteo” y los procesos de reflexión que sobre el trabajo docente desencadenan. Quizá otros significados de “échale ganas” y de “la flojera” tengan cabida aquí.

La “aspiración compartida” de terminar un programa escolar extenso permite entender el sentido de una serie de estrategias que van desde “ajustar el horario escolar” hasta “organizar a los alumnos en equipo y después pasarlos a exponer”. Intuyo que esta aspiración por su carácter de latente da lugar a otra aspiración: “el próximo ciclo escolar se harán mejor las cosas”. Tenemos entonces un panorama donde, quizá lo importante sea la existencia de la aspiración y no su total realización.

En la cultura profesional de los docentes se acepta el uso de un “modelo dominante” para enseñar historia a pesar de su nulo valor pedagógico y el desequilibrio que ocasiona tanto en maestros como en alumnos, porque es imposible acabar el programa bajo la presión administrativa de diversos canales. Pero también se acepta porque profesor y escolares ya han vivido momentos de equilibrio con aquellos temas que interesan, donde se puede profundizar y se logra comprender la relevancia del contenido. Y que las cosas sean así ha permitido cierta convivencia con la dificultad aquí descrita¹¹⁴.

¹¹⁴ Pregunté a la profesora Elisa si era viable adoptar una estrategia para revisar los contenidos dejados a un lado en 5º grado y retomarlos en el siguiente ciclo escolar, dado que atendería “a los mismos alumnos”, pero ahora en 6º grado. Elisa señala que una estrategia semejante le traería situaciones no deseadas sobre todo con los padres de familia, pues “si yo les digo: saben qué, yo me quedé en la primera unidad. Y los otros dos maestros van en la cuarta. Van a decir qué pasa, no me van a supervisar, no me van a regañar. Van a decir qué pasó, no es que no entendieron. Sí chatita pero fíjate que en el examen vamos a hacer preguntas hasta la cuarta unidad, qué va a pasar con el niño, a parte de que es una presión, un examen. (Va a) llegar y que digan. La maestra no pasó de la primera unidad porque (yo y mis compañeros no comprendimos). El niño no va a decirte es que no entendimos. (Él va a expresar) es que la maestra no nos enseñó; esa es la presión a la que a veces (me enfrento). Cuando yo trabajé con un 5º grado, que fui yo sola trabajé feliz, porque no hubo comparaciones (con otros maestros)”

2.2 Hacer que los niños vivan una enseñanza “objetiva”, “significativa”

Otra dificultad que experimentan los profesores con historia - no de un ciclo escolar, sino más allá; no de un grado determinado quinto o sexto, sino en ambos - es que en su percepción sólo en pocas ocasiones logran enseñarla de manera objetiva. Es decir, hacer que los alumnos “la vivan”. Lo cual en el mundo de la escuela primaria depende principalmente, según los maestros, de asistir a los museos y zonas arqueológicas, pues ahí se pueden observar cosas e imaginar cómo acontecieron los hechos, cómo eran las personas de aquél tiempo pretérito.

Para los profesores una enseñanza objetiva está distante de pretender “palpar” el pasado; más bien, busca imaginárselo de manera más rica, con mayor número de detalles. Y se hace necesario este tipo enseñanza porque así “el niño ya no echa a andar tanto su imaginación, como él se lo imaginó, sino ya está viendo más concretamente las cosas y eso le valió más que, como dicen en la televisión, una imagen¹¹⁵”. P15: 15Daniel5.txt - 15:77 (1272:1298)

Pocos docentes objetarían las siguientes ideas compartidas por Magda, Telma y Daniel. La visita a un museo o zona arqueológica puede hacerse “como introducción al conocimiento o reafirmación de lo que ya se vio en el salón de clases” P24: 23Magda4.txt - 24:47 (355:380). Cuando se asiste a uno de estos dos lugares se puede observar “que (los niños) se transportan a esa época, a esa era y vienen muy contentos (porque ahora) ven más (real, sin abusar de) tantas palabras, (aquello) que uno les pudo haber dicho”¹¹⁶ P15: 15Daniel5.txt - 15:77 (1272:1298). En sí, “una manera de que el niño comprenda mejor la historia es viéndola gráficamente, viendo objetos, viendo la cultura y para eso se auxilia uno de los museos, de las visita (a zonas arqueológicas). (Recordemos que,) el niño aprende más sintiendo, viendo. P14: 14Daniel4.txt - 14:36 (1033:1054)

Uno puede detectar, siguiendo el discurso de los profesores, que las acciones desarrolladas bajo la denominación enseñanza objetiva tienen, al menos, dos sentidos. De manera directa buscan propiciar un acercamiento “lo más real posible” a “una cultura del pasado” o “acontecimiento histórico”, de tal manera que el estudiante pueda decir un “yo lo vi” o un “yo estuve ahí”. Se tiene así un primer nivel de “vivir la historia”

Cuando el maestro nota que el niño “se transporta a una época o era del pasado” - su “rostro” primero y su conversación después así lo indican - el sentido de sus acciones se dirige a que “éste se de cuenta de que es parte de la misma historia, de que todo va aunado, es decir, que la historia no es algo que pasó hace años y se

¹¹⁵ Por el contexto del diálogo juzgo que Daniel quizá quiso expresar: “más vale una imagen que mil palabras”.

¹¹⁶ La profesora Elisa reconoce que cuando visita “Teotihuacan”, se sube a la pirámide del Sol, camina por la calzada de los muertos... se sienta (en determinado sitio) y se pierde. “Yo me voy a esa época, me imagino cómo está todo iluminado con antorchas o con cazuelas, escuchar el sonido de todo lo que hay alrededor, el frío, los olores que se van mezclando. Todo eso a mí me llama mucho la atención. ‘Pero luego les juego la broma’. (Les dice a los niños:) lo único que no me gustaría es ser una de las doncellas que iban a sacrificar porque ahí si ya no, ahí si ya me regreso” P15: 15Elisa5.txt - 15:80 (1372:1391)

quedó ahí, sino que nosotros somos parte de todo eso, que nuestra conducta, que nuestra manera de ser, pues se da por todos esos hechos que antes se dieron”. P24: 23Magda4.txt - 24:47 (355:380).

De lograrse este segundo nivel de “vivir la historia” las profesoras Telma y Magda¹¹⁷ están convencidas de que, ahora escribiendo en plural, para los alumnos “las cosas del pasado serán más importantes, se les quedarán más grabadas, las podrán expresar de otra forma y se les despertará más el interés por la historia. P20: 19Telma4.txt - 20:72 (353:359) y P21: 20Magda1.txt - 21:48 (203:217).

Este plus de “vivir la historia” puede obtenerse, en la visión de los maestros, si se logra propiciar una enseñanza objetiva, no obstante, según manifiestan, pocas veces se lleva a cabo. De dejar hasta aquí las cosas, seguramente se daría la impresión de que los profesores por alguna extraña causa se alejan de esta solución general a sus problemas con historia¹¹⁸. Veamos entonces porque, según Daniel, las visitas a museos son sumamente esporádicas¹¹⁹.

Este profesor se ha percatado que en un plano ideal sus alumnos deberían visitar un museo por lo menos dos veces al mes, pero reconoce que lo tardado de los trámites administrativos para organizar el viaje y lo limitado de los recursos económicos de los padres de familia - hay que pagar un autobús - hacen imposible esta periodicidad¹²⁰. Esto sin contar que la “responsabilidad” de lo que pase con el grupo durante todo el recorrido recae en el maestro. Las cosas se complican aun más porque el día en que se asiste a un museo se dejan de ver las otras materias que comprende el plan de estudios y se “trabaja pura historia”. Dada estas condiciones el ir a un museo es una actividad que se realiza una o dos veces durante un ciclo escolar.

Es de sentido común pensar que a un “sobrellevando los obstáculos anteriores”, un “estar” en este espacio puede derivar aun en una situación distinta a la programada en el plan de trabajo. Por ejemplo, el maestro Daniel organizó una salida a “Lecumberri” para que sus alumnos conocieran “el Archivo General de la de la

¹¹⁷ La profesora Telma me compartió que de niña vio a estudiantes que fueron reprimidos el 2 de octubre de 1968 en la Plaza de las Tres Culturas, ciudad de México. La maestra Magda recientemente realizó un viaje a Europa y para ello tuvo que revisar mapas por donde iba a pasar, sitios turísticos en donde detenerse y demás cosas.

¹¹⁸ Recordemos que Mireya Lamóneda (1990) y su equipo de colaboradores señalan que los maestros de primaria se quejan de no saber “usar los museos”. Véase el apartado “Planteamiento del problema” en la introducción.

¹¹⁹ Omíto reconstruir las razones que toman en cuenta los maestros para explicar lo difícil que es visitar una zona arqueológica. Desde luego, que estuve tentado a hacer una transposición a partir de lo que señalan para el caso de los museos, pero me pareció imprudente.

¹²⁰ Observemos como a partir de lo ‘administrativo’ se puede suspender un viaje. “Si te rechazan tu plan de trabajo hay que esperarse otra quincena más, porque hay que hacerlo con 15 días de anticipación o sea son trabas. Una vez me pararon una visita porque al chofer del camión que contraté se le olvidó la póliza de seguro. Los niños ya con su ‘lunch’, no les pide uno cosas para nada - los estudiantes se presentan sin útiles escolares - y ahí tenerlos todo el día y decepcionados. Todos bien contentos y nada más porque al señor se (le olvidó la póliza). Mientras iba, regresaba y no sé qué tanto, pues la visita era a determinada hora, había que estar ahí y ya no se hizo la visita y son cositas así”. P15: 15David5.txt - 15:75 (1239:1259)

Nación”, pero el interés de los escolares, una vez en el lugar, fue indagar cómo vivían los presos, qué actividades realizaban, qué comían, cómo las crujías estaban divididas y todo eso. P15: 15Daniel5.txt - 15:74 (1184:1231).

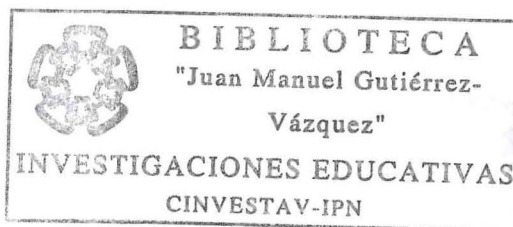
Experiencias como ésta dan pistas a seguir si se desea éxito con la visita, se debe: 1) crear un interés colectivo hacia determinado museo; de ser posible el docente tendrá que asistir previamente; 2) lograr el control de los niños para que exploren con mayor detalle los objetos, la indumentaria, formas de vida de esos hombres del pasado, etcétera. Situación nada sencilla, pues los grupos escolares oscilan entre los 30 y 40 miembros y 3) aprovechar el “servicio de los guías”, pues éstos complementan la explicación que el maestro dio o vaya a dar. “Entonces con lo que uno aportó, más con lo que aporte el guía, más lo que está viendo gráficamente, (el niño ya entiende)”. P15: 15Daniel5.txt - 15:51 (96:118)

Que no quepa duda. Los museos son vistos por los profesores como elementos cruciales en la enseñanza de la historia. Es más, han llegado a establecer una correspondencia tema-museo: “Independencia de México” - museo del Caracol; “La Reforma”- museo de Chapultepec; “Las grades civilizaciones precolombinas” - museo de las culturas; “El hombre primitivo”-museo de historia natural¹²¹.

Pero insisto el problema de una enseñanza objetiva en historia a través de los museos y zonas arqueológicas está lejos de circunscribirse al ámbito de disposición del profesor y la estrategia didáctica, pues como hemos visto están implicadas cuestiones administrativas y económicas. Es decir, tenemos una situación de enseñanza con diferentes tipos de nudo.

Como colofón, cuando los profesores abogan por una enseñanza objetiva nos muestran, por una parte, las prácticas, sentidos, significados y medios que le son inherentes, pero también, nos muestran cómo una de sus aspiraciones compartidas se realiza aunque sea esporádicamente: que a los alumnos les guste historia y la comprendan, o mejor dicho, “la vivan”. Y estamos así ante los aspectos importantes de la cultura de ser maestro.

Resta indagar los antecedentes de esta enseñanza objetiva, para entender cómo se ha ido debilitando o fortaleciendo en el ámbito de la enseñanza de la historia y en esta búsqueda delimitar su proximidad o alejamiento con una enseñanza denominada, por Magda, significativa. Pues vale aclarar que tanto la denominación “enseñanza objetiva” como “enseñanza significativa” están ausentes del discurso que estructura la versión del Libro para el Maestro Historia Quinto Grado y Libro para el Maestro Historia Sexto Grado.



¹²¹ La correspondencia es establecida para la demarcación de la ciudad de México.

2.3 Hacer y manejar adecuadamente la línea del tiempo¹²²

Existe una tercera dificultad en la enseñanza de la historia, que por su constante evocación en los relatos de Maru, Elisa y Magda, podríamos considerar “estelar”. Y es estelar, tanto por su riqueza empírica, como porque a diferencia de las otras dificultades que he comentado, ésta permite un trabajo analítico más profundo en torno “a la experiencia vivida ante ella y el proceso de comprensión al ir la desmarañando”. En las conversaciones que sostuve con Telma y Daniel, manifiestan que es estos momentos “ubicarse en el tiempo por medio la línea del tiempo”¹²³ está fuera de su catálogo de dificultades, pero su relato ayuda a completar una visión de cómo los docentes van desenredando la madeja de esta situación conflictiva.

Antes de pasar a ver cómo se hace una línea del tiempo y sus diferentes usos, repasemos algunas consideraciones que circulan entre estos profesores y que seguramente inciden en cómo se le piensa y maneja.

- 1) A los niños les desagradan las fechas o están muy poco interesados, pero hay que enseñárselas. Se puede suspender esta revisión provisionalmente, sin embargo, llega un momento en que hay que trabajarlas, sino se quiere ser exhibido como alguien cuyos alumnos desconocen historia. Recordemos que Daniel solo les pide a los escolares “de sexto grado” que memoricen ciertas fechas del calendario escolar.
- 2) Existe un antecedente de trabajo¹²⁴ en donde “la ubicación a través del tiempo convencional” tiene poco o nulo peso. Más bien, hay un convencimiento de que el niño maneja las nociones “ahorita”, “al ratito”, “mañana”, “hace

¹²² Según el discurso del Libro para el Maestro de Historia Quinto Grado, la línea del tiempo tiene la finalidad, de “apoyar la adquisición de un esquema de ordenamiento de las épocas y hechos fundamentales. (Se precisa que) esta orientación no implica eliminar por completo la memorización. Para formarse una idea ordenada de la historia es indispensable conocer las fechas de algunos acontecimientos fundamentales, aquellos que marcan épocas o que han sido decisivos en la historia. Por ejemplo, no se puede entender la historia de México sin saber qué hechos fundamentales ocurrieron en cualquiera de los siguientes años: 1492, 1521.... [...], o si no se puede ubicar en su tiempo a personajes como Miguel Hidalgo...Fernando Maximiliano [...]. Pero será inútil forzar a los niños a que memoricen más datos que los indispensables y cuyo significado puedan apreciar. (Ramírez; 1995: 43). El discurso contenido en el Libro para el Maestro de Historia Sexto Grado sólo varía ligeramente a partir del “pero será inútil...” (Ramírez; 1995b; 26 y 27). En este apartado más que detenerme a verificar si se cumple esta finalidad estoy interesado en analizar los diversos usos que se los profesores hacen de “esa cintilla que aparece en la parte de abajo del Libro de Texto Gratuito de Historia”.

¹²³ En la revisión que hago sobre “la línea del tiempo” dejo fuera aquellas cosas que pasan con relación a la denominada: línea del tiempo comparativa, la razón es lógica, durante el trabajo de campo no figuró como punto de conversación con los profesores. Véase anexo 11. Si se prefiere pueden observarse “líneas del tiempo comparativas” en el Libro de Texto Gratuito de Historia. Quinto Grado en las páginas: 74 - 75 y 204-205. También puede consultarse la “actividad” para los alumnos que aparece en la página 95 del referido libro en la que se interroga, por ejemplo: 1) Mientras en México se desarrollaba la cultura olmeca, ¿qué hechos importantes ocurrían en otras partes del mundo?

¹²⁴ Las maestras Elisa, Magda y Maru tuvieron una experiencia de trabajo por más de 10 años en primero y segundo grados y seguramente tuvieron que elaborar y manejar “líneas del tiempo personal”. Así como ubicar “el día en que nacieron y qué fueron haciendo poco a poco, al mismo tiempo que eso sucedía qué sucedía en su familia. Y es una manera de ir relacionando los hechos como en la historia” P21: 20Magda.txt - 21:17 (203:217)

muchos año”, “hace no tantos años”, “antes de esto paso esto”, “después de esto paso esto”; como ayuda para ubicarse en el tiempo. La maestra Elisa valora que los estudiantes están más interesados por indagar, discutir y conversar sobre lo que pasó y seguramente hasta la secundaria, vocacional o universidad estarán interesados por las fechas y podrán manejarlas en orden cronológico. El maestro Daniel me dijo, en diversas ocasiones, que “sus alumnos no están interesados por la exactitud de una fecha, sino están interesados por los momentos. En concreto, al escolar le gusta ubicarse en el tiempo y deja de lado la fecha”. P11: 11Daniell.txt - 11:56 (179:205)

- 3) Hay una aceptación de Maru, Magda y Elisa¹²⁵ de que les cuesta trabajo emplear la línea del tiempo. Incluso la última de ellas, señala que “nunca la ha hecho”. No obstante estas situaciones, las profesoras ven en la línea del tiempo un recurso que ayuda a los alumnos a ubicar ciertos acontecimientos.
- 4) Finalmente, el manejo de la línea del tiempo es un evento complementario a una serie de prácticas que ya se comentaron en el Capítulo I. Dado este estatus, creo que los maestros tienen un margen holgado para decidir si incluyen su manejo en la revisión de un tema o lo descartan¹²⁶. Al hojear una serie de cuadernos de 5° y 6° grados que los alumnos ocupan para historia pude encontrar ejercicios para ordenar cronológicamente ciertos hechos, cuadros sinópticos, cuestionarios, ilustraciones, resúmenes, mapas, dibujos hechos a mano. Así como, la calificación que se les otorga ya sea con número o con letra (B y R). En algunos casos los docentes firman los trabajos que ha revisado o los “sellan”. Pero en todo este mundo de actividades escolares está ausente una ilustración o dibujo que haga referencia a la línea del tiempo.

El que la profesora Elisa haya reconocido que le desagradan las fechas y que nunca ha intentado hacer la línea del tiempo con los grados superiores de la escuela primaria¹²⁷; no descarta la posibilidad de que tenga acercamientos con esta “cintilla”, sobre todo, propiciados por la curiosidad de sus alumnos quienes “hojean sus libros”. Estos encuentros le permiten decir de entrada que no tiene problemas con el manejo que ha hecho de una parte de la línea del tiempo: la nomenclatura antes de Cristo (a.C.) y después de Cristo (d.C.). Veamos el por qué de su respuesta, la maestra relata. “Me decían (los niños): por qué dice “a. C”y “C. d”¹²⁸. Les digo que nuestra

¹²⁵ En la segunda conversación la profesora Elisa me hizo saber lo siguiente: “Yo aquí nunca te he hecho una línea del tiempo, Eso sí también tengo de que si me dicen: mira yo te ayudo y lo hacemos, sí lo hago. No te voy a decir yo jamás lo voy a hacer. También me gusta intentar cosas que me han causado temor” P 2: 2Elisa2.txt - 2:48 (549:564)

¹²⁶ La profesora Magda está enterada de que otros docentes dejan de lado el manejo de la línea del tiempo por considerar que los niños se interesarán por sí mismos en saber cómo se usa y para qué sirve.

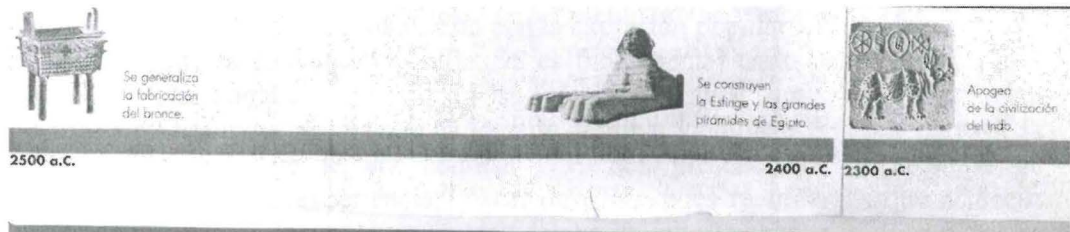
¹²⁷ La línea del tiempo no aparece en el Libro de Texto Gratuito de Historia y Geografía Tercer Grado del Distrito Federal y Oaxaca –desconozco si los libros que se manejan en las otras 30 entidades federativas la incluyan - . En el Libro de Texto Gratuito de Historia Cuarto Grado ya aparece la línea del tiempo y tiene la característica de incluir la división temporal antes de Cristo y - aunque no se especifica con nomenclatura - después de Cristo. Además, en algunas lecciones como la 10, 11 y 12 “El Grito de Dolores”, “Los primeros insurgente” y “La consumación de la independencia” la línea del tiempo está dividida por años a partir de 1810 hasta 1821, se señala el mes y acontecimiento que los autores del libro consideraron relevante.

¹²⁸ La profesora Magda coincide con Elisa al externar que ha presenciado casos donde los escolares carecen de la información en torno a qué significa “a.C.” y “d.C.”. Ha optado por darles la siguiente

historia viene a partir de Cristo, que él vino a hacer cambios y meternos la religión ¿sí? Esto es cuestión ya religiosa; que dicen que a partir de que nace Cristo empieza una nueva vida, porque ya llegó el redentor y que vino a salvarnos de todos los pecados que habían cometido {el discurso lo pronunció de manera rápida y sin hacer cambios en el timbre de la voz}. Entonces, antes de que naciera Cristo sucedió todo esto (la maestra tiene el libro de historia quinto grado en las manos y lo abre para mostrar ciertos acontecimiento) y ya después de que nació Cristo, pues ya suceden estas cosas (la maestra muestra la otra parte del libro), por eso es que les manejo esas iniciales, pero sí lo entienden, sí lo entienden. P 5: 5Elisa5.txt - 5:110 (1351:1368)

Se observa que esta gran división de acontecimientos “los que sucedieron antes de que naciera Cristo” y “los que se dieron después de que naciera”, le permite decir a Elisa que los alumnos entienden lo que trata de explicarles. El manejo que se hace de la línea del tiempo a partir de la nomenclatura “a.C.” y d.C.” evita que se presente algún sobresalto.

Ahora notemos como el estado seguro, el estado no problemático, de Elisa, se altera al preguntarle sobre el manejo de otra parte de la línea del tiempo. Los acontecimientos históricos son datados con fechas que decrecen de izquierda a derecha y son acompañadas de la nomenclatura a.C. (antes de Cristo). La maestra tiene abierto el libro de Texto Gratuito de Historia Quinto Grado en las páginas 30 y 31 dentro del tema: "Las civilizaciones Agrícolas del viejo mundo" (Lección 3).



Como se puede observar en la ilustración son datados varios acontecimientos. 1) Se generaliza la fabricación del bronce 2500 a.C.; 2) Se construye la Esfinge y las grandes pirámides de Egipto 2400 a.C. y 3) Apogeo de la civilización del Indo 2300 a.C. La maestra Elisa revisa estos sucesos y externa: “...fabricación del bronce, bueno ya transcurrieron 2500 años. {Elisa se queda pensativa,} pero 2400 (debería estar a la izquierda de 2500 y no a la derecha), aquí es donde si yo no entiendo {con

explicación, que gran medida también coincide con la salida de Elisa, “Cristo es un personaje, su vida fue así y así, a él lo ubicamos aquí. Entonces estos hechos que sucedieron antes de que él llegara es a lo que llamamos antes de Cristo, de allí para acá es lo que llamamos después de Cristo. (Y se da esta explicación) porque hay niños que ni siquiera las abreviaturas (se saben). Entonces desde ahí hay que empezar a ubicarlos porque le digo yo no sé qué pasó, si en los otros años esto no se manejó, pero lo manejamos desde su historia personal (1º y 2º grados) ¿Cuándo naciste tú?, ¿En qué año entraste al jardín de niños?, ¿En qué año entraste a la primaria?, que lo ilustren con fotografías, pues de esa manera ellos se ubican en el tiempo”. P23: 22Magda3.txt - 23:26 (842:860)

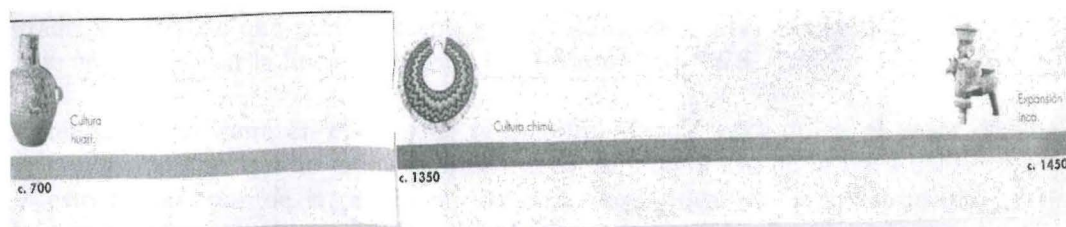
un tono de incertidumbre}(después de repasar el asunto un momento exclama:) será que nos vamos acercando a Cristo. (El entrevistador le confirma su conjetura) sí. (Elisa la vuelve a reformular,) y se va contando a partir de... (El entrevistador se anticipa:) y estás contando 2400 años de que nace Cristo. (Elisa contesta con un) ajá {en el sentido de ya entendí,}(luego una reformulación de hipótesis), o sea, el punto de partida es Cristo. (Sigue el acompañamiento del entrevistador a través de monosílabos) sí, sí. (Y Elisa sigue con sus reformulaciones y se da el acompañamiento), tanto para atrás, como para adelante, ya falta poquito para que nazca Cristo. (El entrevistador) aquí está. Cristo. (Elisa) ¡Sí es cierto! (La maestra está en la página 59 del Libro de Texto Gratuito de Historia Quinto Grado, en esta página está marcado el año 1 de la era cristiana. Una vez observado el dato, Elisa comienza nuevamente a formular conjeturas, las cuales va confirmando con el manejo de diferentes fechas y el acompañamiento del entrevistador.) (Elisa, ensaya,) 30 años de que naciera Cristo. (Entrevistador) antes de que naciera Cristo. (Replica Elisa) ¡Por eso, antes de que naciera![...]” (Y, nuevamente Elisa) eso yo no lo entendía hasta que me cayó el veinte, pero nunca me lo habían cuestionado (los alumnos)” P 5: 5Elisa5.txt - 5:111 (1379:1413)

Como se observa, el desajuste que vive Elisa se debe a que es conducida a una parte de la línea del tiempo sobre la cual sus alumnos, otro colega o ella misma habían dejado de cuestionar. Las interrogantes que enfrenta son ¿Cómo se fecha antes del nacimiento de Cristo?, ¿Cómo se indica esto en la línea del tiempo? Este desconcierto da pie a un proceso de revisión que incluye elaboración de hipótesis y su reelaboración; ensayos sobre la línea del tiempo para corroborarlas y un estado final de comprensión que se manifiesta con la expresión popular: ¡Hasta que me cayó el veinte. Aquí, la conversación reflexiva es fundamental tanto para “empujar a la docente hacia aquella zona donde su atención estaba ausente”, como para acompañarla hasta que asuma que ha logrado dominar y emplear esta otra parte de la línea del tiempo que le era confusa. Hemos presenciado un episodio de enriquecimiento de la experiencia laboral de Elisa, pues recordemos que al decir: “1200 años antes de que naciera Cristo” dejaba de lado cualquier ruido o pizca de problema.

Veamos un segundo caso. La maestra Maru, al igual que la profesora Elisa, ha notado que la línea del tiempo que aparece en el Libro de Texto Gratuito de Historia Quinto Grado tiene una división por “épocas” o de “tal a tal año”. Las cosas hasta aquí son vistas como normales, pero Maru llega a advertir que en la línea del tiempo se omite señalar el año específico de un acontecimiento referido en la “versión del hecho histórico” que lee, discute y trata de comprender con sus alumnos¹²⁹.

¹²⁹ La observación que ha efectuado Maru puede parecer demasiado simple (la exclusión de una fecha señalada en el texto principal de la línea del tiempo de la misma página), sin embargo, vale pena subrayar que para una situación similar el Libro para el Maestro Historia Sexto Grado señala: “La cronología (se puede leer como línea del tiempo) es independiente del texto principal, es decir, los datos que consigna no corresponde con la información que se presentan en la lección. La cronología puede ser útil para que los niños se enteren de algunos hechos que sucedieron en el mundo al mismo tiempo que en México se desarrollaban otros acontecimientos...” (Ramírez, 1995b: 16). Una nota similar está ausente en el Libro para el Maestro Historia Quinto Grado.

En la lección 10, titulada “Las civilizaciones de los Andes”. pp. 128 La línea del tiempo fecha y marca lo siguiente: C. 700 Cultura huari, c. 1350 Cultura chimú y c. 1450 Expansión inca.



En el “texto principal” se puede leer: “A principios del siglo XV el más poderoso señorío de la zona andina era el de Chimú, que controlaba [...] Según la leyenda, el señorío inca fue fundado por el legendario Manco Capac a fines del siglo XIII, pero las conquistas incas sólo se iniciaron hacia 1440, bajo la dirección del hábil guerrero Pachacutec y de su sucesor Tupac Yupanqui” (SEP, 2000: Libro de Texto Gratuito de Historia de quinto grado:128)

Ante los datos del “texto principal” es posible que la profesora Maru, se ha interrogado ¿En la línea del tiempo dónde ubico el inicio del siglo XIII o XV?, ¿En qué parte ubico el arranque de las conquistas incas? Y Maru ha abandonado los intentos para ubicar estos siglos y fechas, porque no maneja “así como muy bien la línea del tiempo”.

Esta situación de conflicto da un giro cuando la maestra atiende el sexto grado y observa que la “cintilla”, ¡Señala el año específico del acontecimiento histórico! Tenemos así que en la lección 1, titulada “El siglo XIX La revolución de Independencia”, la línea del tiempo contempla fecha y acontecimiento: 1) 1776 - Declaración de Independencia de los Estados Unidos de América, 2) 1777 - Fundación del Real Tribunal General de Minería en la Ciudad de México, 3) 1780 - Primera imprenta en Santiago de Chile [.....] 1799 Alexander von Humboldt y Aimé Bonpland inician su viaje por América”. (SEP; LTG de historia de sexto grado 1995: 6-17)

Esta nueva forma en que se presenta la línea del tiempo significa para Maru un manejo más familiar y deja de ser complicada en su entendimiento. La maestra hace el contraste. “La línea del tiempo que aparece en 5º grado si cuesta trabajo. Vienen cosas así como que muy cambiadas. Aquí no, es lo que estoy viendo, aquí viene muy manejable en qué siglo, en qué año, parece que lleva una secuencia, por ello no he bajado, (se ríe la maestra al expresar que ‘no ha bajado’, pues se refiere a que no ha tenido la necesidad de consultar con la directora de la escuela)”. P 7: 7Maru2.txt - 7:64 (641:646)

Denotemos tres cosas de la vivencia de Maru: 1) la manera en que maneja la línea del tiempo en el 6º grado se le hace fácil porque advierte una cronología de hechos, en algunos lapsos de año por año. Si se presentan “períodos muy abiertos” se rompe

cierto entendimiento y comienzan sus dificultades, 2) convive con la sensación de que su manera de usar la línea del tiempo es inadecuada, no obstante ha descartado ensayar otras posibilidades de uso porque “tiene el tiempo encima” y 3) toma dos decisiones. En el 5º grado trabaja únicamente “las fechas” que vienen en la lección y deja a un lado la línea del tiempo; pues sabe que hay un desajuste. Para el caso de 6º grado, a pesar de que suele presentarse este desajuste¹³⁰, tal parece que lo hace un lado en pos de usar la línea del tiempo P 9: 9Maru4.txt - 9:28 (251:263)

Detengámonos ahora en el caso de la maestra Magda, para quien el pasar de un primer grado a un quinto grado significó dejar de lado el uso de la línea del tiempo. Y esto fue así porque la profesora, según recuerda, desconocía cómo usarla y su búsqueda de algunas sugerencias fracasó. Para la segunda ocasión que atendió 5º grado – dos ciclos escolares después de su experiencia inicial - ya puso en práctica una serie de actividades; “elaborar una línea del tiempo, calcular cuántos años han pasado entre, por ejemplo, la aparición del hombre y la actualidad y finalmente marca estos períodos”. La profesora rememora que este conjunto de actividades las recomendaba el Libro de Texto Gratuito de Historia Quinto Grado en su página 25¹³¹ y las puso en práctica bajo una expectativa de “haber que sucede”. P24: 23Magda4.txt - 24:41 (111:147)

Después de este inicio incierto, Magda reconoce que le sigue costando trabajo hacer uso de la línea del tiempo y está lejos de dominarla. Sin embargo, puede asegurar que esa “cintilla” no es un adorno en el “libro de texto” y se debe despertar el interés de los escolares por usarla. Ha intentado que sus alumnos logren entender “qué es lo que nos está diciendo la línea del tiempo”, “qué fechas nos está manejando”, “dónde sucedieron (las cosas)”, “cómo sucedió”. Bajo esas interrogantes – y seguramente muchas otras- y momentos de acción, ha logrado identificar tres formas de emplearla.

Para la maestra Magda la línea del tiempo:

1) Sirve para darse cuenta de cómo se van sucediendo los hechos y así poder precisar qué fue antes y qué fue después de equis acontecimiento histórico. Si se es optimista se podría decir, que Magda y sus alumnos emplean una cierta cronología.

2) Sirve para localizar un hecho histórico que es mencionado en el “texto principal” de la lección. Así por ejemplo, los escolares pueden estar intrigados por saber cuándo sucedió la caída de Roma e ir a la línea del tiempo para cerciorarse si en ésta aparece registrada. Según Magda, en la línea del tiempo “está marcado todo”.

3) Sirve para proporcionar información sobre algunos personajes. (En la línea del tiempo de 5º grado aparece el registro de acontecimientos como: “El poeta Homero

¹³⁰ La línea del tiempo no aparece en el Libro de Texto Gratuito de Historia y Geografía Tercer Grado del Distrito Federal y Oaxaca –desconozco si los libros que se manejan en las otras 30 entidades federativas la incluyan - . En el Libro de Texto Gratuito de Historia Cuarto Grado ya aparece la línea del tiempo y tiene la característica de incluir la división temporal antes de Cristo y - aunque no se especifica con nomenclatura - después de Cristo. Además, en algunas lecciones como la 10, 11 y 12 “El Grito de Dolores”, “Los primeros insurgente” y “La consumación de la independencia” la línea del tiempo está dividida por años a partir de 1810 hasta 1821, se señala el mes y acontecimiento que los autores del libro consideraron relevante.

¹³¹ Ver anexo 2.

escribe la *Iliada* y la *Odisea* 800 a.C.; Alejandro Magno invade Asia 335 a.C., etcétera”. En la línea de 6º grado se registra: “1788 Carlos IV, rey de España; 1799 Alexander von Humboldt y Aimé Bonpland inician su viaje por América, etcétera”). P23: 22Magda3.txt - 23:45 (798:812), P23: 22Magda3.txt - 23:46 (809:824) y P24: 23Magda4.txt - 24:50 (150:168).

Parafraseando a la profesora Magda, podría decir, que estas tres formas de uso de la línea del tiempo están en un ámbito que ya domina y le es seguro, avancemos hacia otro que todavía le cuesta trabajo y le causa dificultad. La maestra, al igual que el profesor Daniel como se verá más adelante, se ha percatado de que a los escolares les cuesta mucho trabajo entender y manejar “esa parte” de la línea del tiempo que tiene que ver con antes de Cristo-después de Cristo¹³². El “nudo” es cómo ubicar algo muy lejano, algo que no es palpable; pues de acuerdo a lo expresado por los maestros de mi estudio “demanda de los niños: a) capacidad; b) poner atención el tiempo suficiente y c) asistir a clases muy bien comido. (y del maestro reclama) detectar alumnos que ya se ‘perdieron’ para estarlos continuamente jalando” P23: 22Magda3.txt - 23:47 (825:840). Este “nudo” está ahí y Magda le “anda buscando cómo solucionarlo, pues como maestra no se puede quedar (cruzada de brazos)” P23: 22Magda3.txt - 23:49 (897:906). Y es que el “nudo se aprieta” porque la profesora se mueve sobre un andamio, poco seguro. “No sé si tenga otra utilidad, si tenga otra manera de utilizarse [...], si sea correcto como lo estoy haciendo o pueda haber otras cosas (que) hasta el momento no las he encontrado” P24: 23Magda4.txt - 24:5 (150:168)

¿Qué representa esto último en la vida laboral de un profesor? No lo he interpretado con amplitud, pero es seguro, por obvias circunstancias, que el valor de su acción es endeble. En el caso de Magda se conjuga con otra incertidumbre. “No sé si será que es algo mío {de mi formación, de mi forma de ser}, pero me cuesta trabajo hilar la secuencia de los hechos o sea mi memoria no es muy buena, entonces aunque yo empiece {adecuadamente}, luego ya digo ¿Y cómo iba esto o qué seguía aquí, o quién era éste? Eso es lo que me pasa”. P24: 23Magda4.txt - 24:26 (599:624). Dominar todas las fechas, los nombres, la secuencia que debe llevar los hechos, entonces eso es lo que a mí se me atora, o sea, quizá me falta estudiar más o quizá mi memoria no es tan buena como para en el momento (de la clase) poder irles hilando todo (a los muchachos) [...] Me gustaría tener más esa habilidad, para irles narrando a los muchachos y que realmente fuera para ellos de mucho interés” P24: 23Magda4.txt - 24:53 (586:597)

Para cerrar el caso de la profesora Magda son indispensables dos apuntes. Dejé de lado interrogar con mayor precisión a qué se refería al usar la expresión “cómo ubicar algo muy lejano, algo que no es palpable”. Me atrevo a sugerir que este

¹³² La línea del tiempo de 5º grado presenta la característica registrar acontecimientos que se dieron antes y después de Cristo y, después de una primera lectura al Libro para el Maestro de Historia Quinto Grado, puedo decir, que se ha omitido incluir un análisis sobre las dificultades que representa para el educando entender y manejar una cronología así. La línea del tiempo que se incluye en el Libro de Texto Gratuito de Sexto Grado únicamente registra acontecimientos que se dieron en la era cristiana. Desconozco si el Libro para el Maestro de Historia Cuarto Grado subsane la carencia detectada en el “libro para el maestro de quinto”, pues recordemos que la línea del tiempo que se incluye en 4º grado también registra acontecimientos sucedidos antes y después de Cristo.

“nudo” relacionado con el manejo “antes y después de Cristo”, está lejos de referirse de manera estricta a ubicar determinado acontecimiento en la línea del tiempo ya sea 5000 años a.C., 20000 años a.C. o 45 años d.C., 348 d.C. Se refiere, sugiero, a un cómo entender, por ejemplo, que ha pasado un lapso tan prolongado entre un suceso ocurrido antes de Cristo y el momento que le toca vivir al alumno. Segundo apunte. Nótese que la maestra Magda ha identificado un punto conflictivo en la línea del tiempo y le ha adjuntado una serie de variables que permitirían su manejo, pero en el terreno de la práctica sigue “buscándole, pues no puede permanecer con los brazos cruzados a ver qué pasa”.

La exposición que hacen los maestros de la línea del tiempo y el proceso de comprensión de sus partes conflictivas, la finiquito haciendo pública la experiencia del profesor Daniel.

Este profesor indica que hace la línea del tiempo y la coloca en el interior de su salón de clases¹³³; “es una tira grande de papel, similar a una recta numérica y abarca desde que el hombre apareció, no fecha; sino en qué momento apareció el hombre hasta la época actual. Esta última parte sirve, para ubicar al alumno con un ‘nosotros estamos aquí’ siglo XX-XXI. Una vez establecidos como puntos de referencia ‘el hombre apareció aquí - nosotros estamos aquí’. Se continúa con aquellos acontecimientos que vivió la humanidad, las primeras civilizaciones y las primeras culturas más sobresalientes Grecia, Roma [...] viene la edad media, el renacimiento y más o menos ubicar así por etapas es lo que le gusta al niño, y no preguntarle cuándo Colón descubrió América y no sé, hasta dónde está bien (mi forma de trabajo)¹³⁴. Le preguntas a uno de mis alumnos dime la fecha del descubrimiento de América y [...] uno que otro despistado te lo va a contestar, pero no hemos trabajado fechas, hemos trabajado o más o menos a lo grande de una línea de la historia desde la aparición del hombre hasta nuestras fechas, más o menos lo que ha pasado y se lleva una idea, (pues) es muy difícil que un niño te maneje tiempos, el niño no maneja más que ahorita, al ratito o mañana esos son sus tiempos que el maneja. ” P11: 11Daniel1.txt - 11:56 (179:205)

¹³³ Durante el trabajo de campo – 10 meses aproximadamente- nunca tuve la oportunidad de observar “la línea del tiempo” pegada en los diferentes salones que clase que visité. El profesor Daniel me comunicó que con motivo del festival del día de las madres había que adornar el salón y por ello se vio en la necesidad de despegarla. La maestra Elisa anticipaba que era complicado pegarla en las paredes de su salón porque en el turno vespertino el espacio era ocupado por un 1er. Grado y que la otra profesora solía pegar su material didáctico, por lo cual anticipaba un constante estar pegando y quitando.

¹³⁴ El cohabitar con cierta duda sobre si se están haciendo bien las cosas tiene como referente fundamental el punto de vista de los padres de familia. Para el maestro Daniel, “los padres catalogan si su hijo sabe o no historia, porque suelen preguntarle ¿Cuándo fue esto?, ¿Cuándo fue lo otro?, ¿Cuándo fue aquello? Y dadas las respuestas (que obtengan) vuelven a decir ¿Pues qué te están enseñando en la escuela? Yo cuando estuve en la primaria, yo me aprendía de “pe” a “pa” me aprendía (se ríe) todas las fechas y todo. Ahora ¿A qué vas a la escuela? ¿A qué están? O sea el padre de familia también esa mentalidad memorística que siempre fue. Yo siento que lo estoy haciendo bien, pero otros papás diciendo: no le están enseñando nada. Mi hijo no sabe nada de eso, nada del otro, de lo que a mí me enseñaron y cómo a mí me enseñaron ¿Cómo explicarle a cada papá (se ríe)? Lo que me interesa son las causas y consecuencias. P12: 12Daniel2.txt - 12:54 (379:411)

En otra conversación Daniel me hizo saber que al localizar un acontecimiento histórico en la línea del tiempo se pegan ciertos dibujos o ilustraciones, quizá en analogía a las que aparecen en “libros que llevan los niños”. Me indicó, por otra parte, que en la página 59 del libro de Texto Gratuito de Historia Quinto Grado está registrado el nacimiento de Cristo en la línea del tiempo, por tanto, podríamos considerar que las páginas anteriores a la 59 abordan todo lo que fue antes de Cristo y después de la 59 lo que corresponde a la era Cristiana”. P14: 14Daniel4.txt - 14:69 (886:941)

En el 5º grado, para marcar los acontecimientos que se dieron antes de Cristo, el profesor Daniel hace una división de este período y emplea un rango entre los 5000 y los 1000 años; va viendo lo que pasó hace 5000, hace 4000, hace 3000, qué pasó hace 1000 años. Siempre viendo las etapas¹³⁵. Ya que se da el nacimiento de Cristo implementa otra forma de registrar los acontecimientos. Se deja de lado la estrategia de ubicarse bajo las expresiones ‘hace 1000 ó 2000 años’. En cambio, se usan las expresiones; hace 300 años o hace 3 siglos, 4 siglos, 5 siglos. Se suele preguntar ¿Qué pasó en este siglo? ¿Qué acontecimiento importante se dio? P14: 14Daniel4.txt - 14:67 (823:850)

Con estas dos formas de datar, siguiendo el punto de vista de Daniel, se trata de conscientizar a los alumnos de que hay dos maneras de registrar los acontecimientos en la línea del tiempo. El profesor retoma este uso que le ha dado “a la cintilla que despierta curiosidad entre los niños”, pues aparece en la parte inferior de todas las páginas del Libro de Texto Gratuito de Historia “El hombre primitivo (a.C.), cómo era e ir viendo su evolución, pero no tan concreto de hace mil doscientos treinta años (se ríe), sino más o menos ver las épocas. Ya donde yo me voy bien es en después de Cristo. Si analizamos, por ejemplo, el siglo XIX los principales acontecimientos. Al principio, a la mitad, a las tres cuartas partes y al final del siglo. Lo vamos poniendo en la línea del tiempo” P14: 14Daniel4.txt - 14:69 (886:941)

El maestro Daniel también se ha dado cuenta, y en esto comparte una experiencia común con Telma, Maru, Magda y Elisa, que eso de manejar y entender la división convencional del tiempo: antes de Cristo (a.C.) y después de Cristo (d.C.) causa tropiezo a los escolares. Una salida que ha encontrado viable y oportuna es la siguiente: le especifica al alumno que si un acontecimiento fue 3000 años antes de Cristo, se debe interrogar, ubicándose en el presente ¿Hace cuánto tiempo fue? Y para obtener este dato debe sumar los 3000 años a. C. y los 2000 años transcurridos d.C. Y así tenemos que ese acontecimiento determinado sucedió aproximadamente hace 5000 años. Esta es una manera de trabajo que permite dar ‘más o menos una idea de hace cuánto tiempo sucedió equis cosa y ubicarla’. La fórmula es, insiste el profesor, esto fue tal fecha antes de Cristo, vamos a ver hace cuántos años serían desde ahorita que estamos viviendo ¡Se tienen que hacer así, dado que el niño no maneja los números negativos! [...] esto cuesta mucho trabajo” P14: 14David4.txt - 14:68 (851:877)

¹³⁵ El rango empleado por Daniel considero que abarcaría desde nacimiento de Cristo hasta “La agricultura y las primeras ciudades” lección 2. Realmente no le pregunté el criterio usado para hacerlo de tal forma.

A petición expresa el maestro Daniel narra cómo se le ocurrió esta salida para “calcular”¹³⁶ no la duración de un acontecimiento sucedido antes de Cristo, sino el tiempo transcurrido de esa época a la actual.

1) Observó la dificultad que el niño tiene para la comprensión y manejo de la división convencional relativa a antes de Cristo y después de Cristo.

2) Dada esta realidad, se inclinó por “pasar todos los números a ser positivos”, lo cual representó “pensar” que si hemos vivido dos mil años, ahora tenemos que agregar los 300 años de ese determinado acontecimiento, luego entonces han transcurrido 2300 años “más o menos” desde que ocurrió equis cosa hasta nuestros días. Dicho de otra manera, Daniel decidió ubicar al alumno desde nuestra época hacia el pasado y enseguida hacer que se preguntara ¿Cuántos años hay? ¿Cuántos años han transcurrido en total?, con este procedimiento “de pasar todos los números en positivo”, el veía un manera de que los alumnos pudieran tener una idea del tiempo transcurrido desde entonces y al mismo tiempo intentaba apoyar la comprensión de la división de la división convencional del acontecer histórico.

3) Se percató que esta forma de calcular el tiempo ofrecía la posibilidad de que el escolar comprendiera el manejo de la línea del tiempo en el Quinto Grado, pero que era necesario remarcar, durante un periodo, aspectos puntuales tales como: un siglo son 100 años, si son 300 años antes de Cristos hay que sumarlos a los 2000 que llevamos”, etc. Daniel considera que “ya después (los alumnos saber manejar bien la línea del tiempo) y ubicar hace cuantos años sucedió un hecho histórico”. P14: 14Daniel4.txt - 14:69 (886:941)

El manejo que este profesor hace de la línea del tiempo en el Quinto Grado tiene conexión con sus lecturas en el área de matemáticas; refiere que al revisar “la guía que le dieron –seguramente se trata del Libro para el Maestro¹³⁷– (se percató) que (de acuerdo a la reforma educativa de 1993) se suspendieron los números negativos en la escuela primaria. También recuerda – y aquí una segunda conexión- que hace unos 15 años le tocó enseñar número positivos y números negativos en matemáticas, pero que el niño no les veía función alguna, por tanto, y dado que se había suspendido su enseñanza en matemáticas, decidió que también iba a suspender su enseñanza en historia {Daniel se ríe abiertamente}. Tal decisión se basó en que los

¹³⁶ Esta acción del profesor, según el Libro para el Maestro de Historia Quinto Grado tendría poco valor. Veamos por qué. “Entender expresiones como ‘antes de Cristo’ y ‘después de Cristo’ es una primera condición para comprender la historia. Pero la ubicación histórica no consiste sólo en identificar el año o el siglo en el que sucedió algún acontecimiento o se desarrolló algún proceso y calcular aritméticamente la distancia que nos separa de ellos; significa sobre todo, establecer sus relaciones con otros hechos, sus antecedentes, su duración y tener una idea aproximada de las características de la época (cómo era la vida, cómo estaban organizadas las sociedades, etcétera) para comprender su significado en el curso de la historia. Esto es lo que puede considerarse como un dominio de la noción de tiempo histórico”. (Ramírez; 1995: 38)

¹³⁷ Juzgo que debe tratarse del Libro para el Maestro de Matemática Quinto Grado, dado que el maestro Daniel está, como ya referí, en el nivel 7c de Carrera Magisterial; me comentó además que para él es un reto pasar al siguiente nivel y por ello lee los materiales curriculares de la reforma educativa de 1993 para la educación primaria, prueba de esto es que su Libro para el Maestro de Historia, Quinto Grado, tiene subrayadas distintas partes y ha externado que estudiarlo le llevó meses.

escolares no comprendían nada (de) antes de Cristo, después de Cristo. (En otras palabras,) no se ubicaban, se hacían bolas”. P14: 14Daniel4.txt - 14:70 (947:983).

El maestro Daniel es enfático al señalar que bajo esta estrategia de trabajo o forma de hacer las cosas los problemas de confusión al manejar antes y después de Cristo en la línea del tiempo se han diluido. Ahora, a partir de su experiencia laboral, cuida que desde el principio los alumnos comprendan cómo ubicarse cronológicamente desde su presente a partir de la pregunta ¿Hace cuántos años fue?

Considero que la aprehensión de “aquellas partes” o “zonas” que los maestros ven como difíciles en el manejo de la línea del tiempo se mejora si traemos a escena un pasaje donde el entrevistador intuyó “cierto nudo”, adelantó “determinada incertidumbre” o imaginó “que los docentes por su prisa habían olvidado notar”. Pero desde la visión y experiencia laboral de los profesores estas “partes” o “zonas”, en realidad son manejables. Le hice saber a la maestra Magda – quien atendía el 6º grado- que había notado un desfase entre las fechas marcadas en la línea del tiempo y las fechas que se referían en el contenido del texto. Verbi gratia. La lección 1, titulada “El siglo XIX La revolución de independencia” (págs. 6 y 7), hace referencia en el texto e ilustraciones a fechas como: 16 de septiembre de 1810, 1869, 1904 y la línea del tiempo marca las fechas de 1776 y 1777.

Con este “dato punzante” interrogué sobre una posible confusión y dificultad en su manejo, a la cual la maestra Magda respondió: “uno tiene que hacerles ver a los muchachos que (la línea del tiempo), no es algo que va a ir acorde con la página que estamos leyendo, sino que esto (línea del tiempo) por sí lleva una continuidad [...] pero que si vamos buscando los datos(a que hace referencia el texto principal) de todos modos los vamos a encontrar aquí (en la línea del tiempo). Eso es algo que les hice saber a los alumnos” P24: 23Magda4.txt-24:43(185:214). Y la maestra da esta respuesta por los usos que instrumenta ante la línea del tiempo.¹³⁸

A manera de síntesis de lo analizado en este capítulo II, los profesores aceptan que enseñar historia en 5º y 6º grados es complicado y se ven insertos en una trama de incertidumbres y situaciones de enseñanza difíciles manejar, ante las cuales, no obstante han logrado mantener cierto equilibrio práctico y cognitivo.

Apenas he reconstruido un primer cuadro de las dificultades que surgen cuando maestros y alumnos se acercan y manejan la línea del tiempo y ya lo percibo inacabado sobre todo porque desconozco cuáles de ellas pueden emerger con la línea del tiempo comparativa y cuáles requieren de nuevas preguntas y herramientas analíticas para mostrarse al público. Pero lo más importante, ignoro si los maestros consideran que esta línea del tiempo comparativa¹³⁹ a la que me he referido en está dentro de sus prioridades en la enseñanza de la historia o al menos si vale la pena “echarse encima su uso” en un contexto donde ya enfrentan unas dificultades que los hacen padecer prisa y contrasentidos y viven solo una esporádica satisfacción cuando consiguen que sus estudiantes “vivan la historia”.

¹³⁸ Véase los usos que hace la maestra Magda de la línea del tiempo, páginas 23 y 24.

¹³⁹ La correspondencia es establecida para la demarcación de la ciudad de México.

Pero qué hay de cultura magisterial en todo este uso de la línea del tiempo; pues precisamente esos usos, esas maneras de emplearla la develan. La profesora Magda ha utilizado la frase: “así lo hacemos aquí nosotros”¹⁴⁰ y en lo particular me he esforzado por llenarla de contenido. Ahora podemos discutir más de cinco maneras de ejercitarla; identificar ideas que la acompañan –los niños solo manejan las nociones “ahorita”, “mañana”, “hace muchos años”- y, dado el momento, comprender por qué los profesores renuncian a usarla. Además siguiendo la idea de Clifford Geertz (1994: 96) de que “como en cualquier otra parte, las cosas son lo que uno hace con ellas” he llegado a entender que la línea del tiempo en los grados superiores de la escuela primaria es una actividad secundaria, cargada de una connotación de cosa difícil, que su uso está fuera de ser un acto espontáneo y que los docentes la ejercitan, básicamente, a partir del Libro de Texto Gratuito de Historia.

Las dudas de los maestros de mi estudio tienen relación con diversas dimensiones del conocimiento histórico: 1) su estatus mismo de conocimiento, 2) su transposición para entender algunos sucesos de la realidad actual y 3) su utilidad o no para aquellos alumnos cuyos gestos faciales, movimientos de cuerpo o mirada perdida denota que les disgusta historia. Antes estas incertidumbres actúan de acuerdo a lo “que siente y creen” y estimulan a sus alumnos con haciéndoles saber que “más o menos tienen la idea” o inquiriendo, como contra respuesta “tú qué crees”.

Las dificultades de los cinco maestros que entrevisté, las expuse operando una lógica que va de lo general a lo particular o, mejor dicho, partí de una situación de enseñanza con nudos cuya presencia se la explican los maestros, sobre todo, a partir de un desfase entre el discurso curricular y la realidad de las aulas y terminé con una dificultad que les propicia titubeos y les hace reconocer que no la entienden en ciertas partes. En sí, describí tres dificultades: 1) trabajar y cubrir los contenidos del programa de manera satisfactoria; 2) hacer que los niños vivan una enseñanza “objetiva”, “significativa” y 3) hacer y manejar adecuadamente la línea del tiempo. Pero más allá de lógica en que las reconstruyo, lo importante son las hipótesis que formulé con base en ellas, éstas abren la posibilidad, en lo inmediato, de discusiones puntuales, y, en el mediano plazo, pueden impulsar estudios paralelos sobre cómo viven los maestros las zonas problemáticas en la enseñanza de la historia.

Un apunte a manera de cierre. En las primeras páginas de este capítulo hice notar que los Libros para el Maestro de Historia Quinto Grado y Sexto Grado ofrecen una visión en donde la enseñanza de Clío en la escuela primaria presenta dificultades especiales que se derivan de dos causas: las características propias del conocimiento histórico y el desarrollo intelectual de los alumnos. Se teje a partir de esta visión una trama de problemas relacionados con: 1) la comprensión de los conceptos tiempo, pasado, sociedad y cambio; 2) la comprensión de procesos o hechos sociales que ocurrieron hace mucho tiempo, algunos en épocas remotas, quizá inimaginables para los niños; 3) la ubicación histórica relacionada sobre todo a cómo establecer vínculos de un acontecimiento con otros hechos, sus antecedentes, su duración y tener una

¹⁴⁰ Andy Heargreaves (1999: 190), seguramente basado en sus entrevistas intensivas con profesores, rescata la expresión “es la forma de hacer las cosas que tenemos aquí” y señala que es “el concepto esencialmente normativo de compartir (creencias y actitudes...) de consenso explícito e implícito [...]”

idea aproximada de la época {cómo era la vida, cómo estaban organizadas las sociedades, etcétera} para comprender su significado en el curso de la historia y 4) el manejo de los conceptos nación, partido, Estado, política, democracia, crisis económica, crecimiento económico, república, etc., de acuerdo al libro para el maestro, hay incompreensión de los temas que obstaculiza un aprendizaje real y duradero de los procesos históricos.

Ahora, después de explorar mediante conversaciones reflexivas qué dificultades reconocen vivir los docentes al enseñar historia, he articulado una trama con incertidumbres y situaciones de enseñanza con nudos.

Y antes de preguntar ¿Cuál es la diferencia entre estos dos tipos de trama? Y obtener por respuesta que la primera es partidaria de estudios desde una perspectiva de psicología cognitiva y la segunda es partidaria de una perspectiva basada en la comprensión que los propios maestros tienen de su mundo laboral, de su forma de experimentar su trabajo con un énfasis de interpretación en el marco de lo que se ha llamado cultura magisterial, cultura profesional o cultura de la enseñanza.

Habría que reconocer que esta segunda trama permite una mejor desintegración analítica de los problemas en la enseñanza de Clío. Y que la cuestión madre, no es determinar si los problemas de una trama son elementales y los de la otra son trascendentales. Sino hasta qué punto la una y la otra permite situar lo que pasa en los salones de clase cuando maestros y alumnos trabajan con historia. Carezco de una respuesta al respecto, pero vislumbro discusiones interesantes y apasionadas. También anticipo, vuelvo a repetirlo, otros trabajos de investigación educativa que indagaran más al respecto.

Lo que puedo advertir, y estoy interesado en ello, es que la segunda trama reclama una labor que la consolide. Es necesario detenerse en los matices que saltan al ir la estructurando. Que si un docente dice que a los escolares les interesan las fechas y otros están en desacuerdo; que si alguien se la “lleva tranquilamente” y el otro “siente que no se puede quedar con los brazos cruzados”; que si las calificaciones del grupo oscilan entre 8, 7, 6 y ningún 5 se puede decir que está “no tan bien ni tan mal”, etcétera.

Esta tarea por consolidar también implica detenerse en analizar qué conexiones se dan entre estas dificultades de enseñanza, porque una relación causal es tentativa – los maestros han dejado de lado algunas maneras de usar la línea del tiempo debido a que el tiempo es insuficiente frente a una gran carga de contenidos -, pero de establecerla inmediatamente, haríamos poco caso a las ideas compartidas entre docentes, a sus aspiraciones, a sus prácticas comunes, a lo que es problema o no lo es en su mundo laboral, en fin, haríamos poco caso a su punto de vista, a su sentido común.

REFLEXIONES FINALES*

Yo empezaría por decir porque
soy maestra, bueno, y eso es
parte de mi historia ¿No?
Elisa

Entre los principales hallazgos de esta investigación se encuentra que existe una estrecha relación entre las formas en que los maestros resuelven sus necesidades y dificultades relativas a la enseñanza de la historia y lo que se denomina formación en la práctica. (Rockwell y Mercado, 1986), (Schön, 1992 y 1998), (Talavera, 1992), (Gimeno, 1992), (Mercado; 1994, 2001), (Luna, 1994), (Rosas, 1999), (Elliot, 2000).

Hemos documentando cómo los maestros van construyendo una manera para enseñar historia y qué hacen para pasar de una formación inicial, producto en gran medida de su estancia en la escuela normal, a una formación que les permite resolver sus necesidades y dificultades en esta asignatura.

En México, de manera general, una parte importante de la preparación para el ejercicio docente en la enseñanza de la historia en la escuela primaria se adquiere a través de la lectura del Libro de Texto Gratuito. Las cosas ahí señaladas adquieren el estatus de cosas a enseñar y a la vez permiten, a los docentes, subsanar sus preocupaciones de conocimiento, pues ellos se enteran de qué es lo que viene, hasta dónde se trata cada tema, etc. Incluso, tanto el Libro de Texto Gratuito de Historia de 5° grado como el 6° grado presentan una serie de actividades para la enseñanza.

Otras partes importantes de la preparación para la labor docente en historia se adquieren a través de las consultas a otros colegas y de lo aprendido con los niños durante el trabajo en clase. Es común que los profesores atiendan y permanezcan en los grados superiores por más de un período escolar. Así, tienen más allá de doce meses, para apropiarse de recursos para la enseñanza, ponerlos en práctica, revisar o valorar los resultados de estas acciones y volver a poner en práctica lo que realmente funciona, es decir, aquello que hace que a los niños les guste historia y la comprendan.

Reiteramos que es el trabajo con el grupo escolar lo que abre la posibilidad de cambiar las formas en que se hacen las cosas, pues los maestros siempre mantienen alguna reserva con relación a sus prácticas de enseñanza porque nunca logran que la totalidad del grupo se divierta en historia y entienda lo visto en clase. Desde luego, estas posibilidades de cambio, también se ven sujetas a las condiciones de trabajo de

* Este estudio constituye, recordando un poema de Benedetti, mi ladrillo, mi aportación para entender el trabajo de cinco maestros en una asignatura como historia. Del poema "La casa y el ladrillo" junio 1976, me gusta sobre todo el epíteto de Bertold Brech "Me parezco al que llevaba el ladrillo consigo para mostrar al mundo como era su casa".

los docentes -algunos profesores laboran dos turnos, enseñan y evalúan más de cinco materias, tienen a cargo o participan en comisiones y proyectos escolares, etc.-

De manera particular, hemos documentado, que el cuestionamiento puntual sobre algunas zonas de la práctica es indispensable para generar procesos de formación para el ejercicio docente. Los maestros requieren del interrogatorio de su colega, de sus alumnos o de otros para reparar en ciertos elementos o partes de su práctica y así mediante un diálogo reflexivo, dar pie a un proceso de revisión de lo que hace o se deja de hacer. Este proceso engloba la elaboración de hipótesis y ensayos para corroborarlas en la práctica de enseñanza y arribar así, a su reelaboración o a un estado de comprensión más amplio y profundo de lo que es enseñar historia.

Aunado a lo anterior, el análisis de las entrevistas realizadas, junto con el análisis de los cuadernos de los alumnos, de los libros de texto gratuito usados por éstos y de los libros para el maestro aporta suficiente evidencia para mostrar la visión que sobre la enseñanza de la historia tienen los docentes que participaron en el estudio.

Para ellos, enseñar historia, en los grados superiores de la escuela primaria, es profundizar en el conocimiento que los alumnos ya poseen y han adquirido en los grados escolares anteriores. Los profesores se interrogan ¿Qué es lo que los alumnos necesitan saber ahora? Si se trata de una cultura del pasado: ¿Dónde se establecieron?, ¿A qué se dedicaban?, ¿Cuáles fueron sus aportaciones? ¿En que época se ubicaron? Si se trata de un acontecimiento histórico: fecha, sólo en caso especial, ¿Quién hace?, ¿Qué hace? y ¿Dónde lo hace? Se trabaja con mayor énfasis la ubicación cronológica a partir de las nociones qué pasó antes – de la cultura romana- y qué fue después – del renacimiento-, así como también, que los alumnos reflexionen los contenidos de historia y puedan vincularlos con la realidad actual.

Para cubrir tales necesidades, los profesores reconocen como una ayuda importante que sus alumnos han desarrollado una capacidad de imaginación que les permite identificar personajes históricos y trasladarse al pasado. Por ello, buscan incrementar esta imaginación, sobre todo, con una enseñanza objetiva de la historia. Pero como este tipo de enseñanza solo se logra una o dos veces por ciclo escolar. Los profesores con quienes dialogué, recurren de manera constante a lo gráfico; es decir, a los mapas, a las monografías y biografías, a los dibujos hechos a mano o calcados. Incluso al leer el libro de texto observan con frecuencia las ilustraciones que este contiene y las comentan durante la clase. Recordemos que el alumno incluye lo gráfico para demostrar que ha comprendido lo más importante del tema y de esta forma, lo gráfico, lo auxilia cuando estudia para un examen.

Los maestros consideran que cuando el niño se transporta a una época o era del pasado - su rostro primero y su conversación después así lo indican – éste puede darse cuenta de que es parte de la misma historia. En otras palabras, logra reflexionar, que la historia no es algo que pasó hace años y se quedó ahí, sino que nosotros somos parte de todo eso, que nuestra conducta, que nuestra manera de ser, se debe a todos esos hechos que antes se dieron. Los maestros están convencidos que de lograrse la conjunción de imaginación y reflexión en los estudiantes, las cosas del

pasado les serán más importantes, se les quedarán más grabadas, las podrán expresar de otra forma y se les despertará más el interés por la historia.

Cabe aclarar que el punto de ubicarse en el tiempo, dentro de la enseñanza de la historia, pasa a un segundo plano dado que los profesores consideran que sus alumnos están más interesados por discutir, indagar y conversar sobre lo que pasó con determinada cultura del pasado o acontecimiento histórico. Además en esta parte de la enseñanza de la historia el valor de las acciones de los profesores es endeble por los juicios sobre todo de los padres de familia.

A partir del conocimiento que ahora poseemos del trabajo de los maestros en la asignatura de historia es posible pensar de mejor manera algunos aspectos curriculares, de política laboral y de actualización docente de la última Reforma de la Educación Primaria en México (90's).

En el aspecto curricular, y siguiendo a Dominique Julia (1995), planteo que algunos nuevos requerimientos de instrucción en la asignatura de historia se ajustaron a las prácticas comunes de los profesores, a sus sentidos, a sus significados e ideas compartidas, pues esta cultura magisterial no desaparece por milagro. El caso más palpable fue la enseñanza de la línea del tiempo.

En los Libros para el Maestro de Historia 5° y 6° grados se establece que la línea del tiempo apoya la adquisición de un esquema de ordenamiento de épocas y hechos fundamentales. En donde conocer fechas es importante y, en consecuencia, no se elimina por completo la memorización.

Para los docentes del estudio, la línea del tiempo, sirve, según sus diversos usos, para ubicarse en el tiempo, pero con un apoyo mínimo o nulo del tiempo convencional, se usan las nociones: "ahorita", "al ratito", "qué fue antes", "qué fue después". Aclaro que los profesores se esfuerzan para que sus alumnos se ubiquen en el tiempo de una época, pero básicamente a través de la imaginación, es decir, pretenden que el alumno se "transporte" a esa era del pasado y se imagine cómo se vestía la gente, qué cosas hacía, qué decisiones tomaba, etc.

Esta tendencia de trabajo con la línea del tiempo es lógica porque las maestras con antecedentes laborales de más de 10 años de servicio en 1° y 2° grados usaban la línea del tiempo personal y ubicaban a los escolares con las interrogantes ¿Cuándo naciste?, ¿En qué año entraste al jardín de niños?, ¿Cuándo ingresaste a la escuela primaria?, y los alumnos pegaban fotografías personales. Lo gráfico también está presente en las líneas del tiempo para 5° y 6° grados.

El análisis del material empírico empleado en la investigación también nos muestra que en el ámbito curricular es urgente reconsiderar las cargas de contenidos de los programas de estudio de historia para 5° y 6° grados, pues resulta evidente que escapa a toda posibilidad de esfuerzo individual de los maestros el cubrir de forma completa cualquiera de los dos en un ciclo escolar. Todos los profesores del estudio coinciden en señalar que por más intentos realizados nunca han logrado terminar el programa si emplean formas de enseñanza que despiertan el gusto por la historia y

propician su entendimiento. En consecuencia, se ven obligados a recurrir a la triada: lectura individual, resumen y cuestionario, durante los cinco bimestre que dura un período escolar y reconocen que algunas lecciones de los programas quedan sin estudiarse. Esto a pesar de que viven una presión por el examen de Carrera Magisterial que se aplicará a sus alumnos para determinar su aprovechamiento escolar.

El uso de la triada ya mencionada, genera en los docentes un conflicto de valores porque tienen que hacer cosas o emplear formas de enseñanza que ellos reconocen como poco o en nada favorables para el aprendizaje. A los profesores les gustaría llevar a cabo un mayor número de veces, otras actividades que consideran más efectivas para propiciar el conocimiento en historia, la imaginación y la reflexión, como es el caso de las visitas a los museos y zonas arqueológicas.

El asunto central en estos momentos, no está en preguntarse desde cuándo están estas cargas de contenidos para 5° y 6° grados, sino en discutir su viabilidad a partir de estudios cualitativos como el presente. Porque el desconocimiento de la imposibilidad que enfrentan los maestros para cubrir cualquiera de los dos programas tiene como consecuencia que se les culpe directamente del bajo rendimiento de los alumnos en historia. Antonio Viñao (2001: 39) ve este problema como un divorcio entre la cultura de los reformadores y la cultura de los profesores. Dicho de otra manera, los sujetos que impulsan “una reforma educativa y establecen nuevos requerimientos ignoran la existencia y peso de un conjunto de tradiciones y regularidades institucionales, sedimentadas a lo largo del tiempo que gobiernan la práctica de la enseñanza [...]. Unos modos de hacer y pensar transmitidos de generación en generación por los profesores [...] que les permiten organizar la actividad académica y llevar la clase”

Con relación al Programa de Carrera Magisterial, como política laboral que ya está implementada en la escuela primaria, hemos documentado aquí, que los profesores ven una contradicción básica entre el factor “aprovechamiento escolar” de este programa y los criterios de evaluación contenidos en los Libros para el Maestro de Historia de 5° y 6° grados. Para evaluar el citado factor se aplica anualmente, a los alumnos de un grupo, un examen que contiene preguntas y respuestas que privilegian el dato preciso. Se hace esto, a pesar de que los profesores han leído y defienden la idea de que con la enseñanza de la historia “no se busca que los alumnos memoricen los datos específicos que forman parte de la narración y de la explicación de un hecho o proceso histórico, sino que los interpreten y formulen explicaciones propias y fundamentadas acerca de la época o el proceso histórico que se estudia”.

Esta contradicción afecta el trabajo de los maestros. Los conduce regularmente a comprar y a aplicar exámenes con una estructura similar al usado en el Programa Carrera Magisterial, situación nada azarosa, pues el factor rendimiento escolar tiene un valor de 20 puntos en una sumatoria de 100. Con esta acción los profesores cancelan la posibilidad de que durante las evaluaciones bimestrales los escolares pueden expresar con sus propias palabras lo que entendieron de una cultura del pasado o acontecimiento histórico.

Para consolidar este esbozo o rechazarlo, hace falta emprender una serie de investigaciones cualitativas para conocer qué impacto ha tenido el Programa de Carrera Magisterial en el proceso de planeación, desarrollo y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la escuela primaria.

Un hallazgo colateral de este estudio, es la escasa o nula operación de una política de actualización en la enseñanza de la historia para el nivel de educación primaria¹⁴¹. Únicamente la maestra Elisa reportó haber tomado un curso sobre enseñanza de la historia hace 8 años (1993).

Ahora que conocemos las principales necesidades y dificultades que viven los docentes al enseñar historia en los grados superiores de la escuela primaria, podemos contribuir al debate sobre cómo pensar el diseño de cursos u otros espacios de actualización. Proponemos de entrada tres líneas para esta discusión: 1) ¿Cómo se enriquece la experiencia laboral de los maestros en servicio?, 2) ¿Qué conocimientos prácticos (Elbaz, 1981 y 1983) o saberes docentes (Mercado, 1991, 1994 y 2001) requieren para satisfacer de mejor manera sus necesidades y dificultades?, 3) ¿Qué sujetos tienen mayores posibilidades de contribuir a esta tarea de actualización?

Por la importancia que reviste “la imaginación” en la enseñanza de la historia considero que sería un curso importante a diseñar y ofertar. Independientemente de discutir las tres líneas ya planteadas, creo que el diseño del curso podría tomar en cuenta: 1) La cultura magisterial sobre este tópico; 2) Los nuevos requerimientos de instrucción, es decir, en qué objetos de enseñanza se pretende potenciar el uso de la imaginación y 3) Los aportes de otras disciplinas al respecto. Es reto es grande porque, además, el nivel de reflexión, comprensión y acción entre los profesores es dispar con relación a una misma situación de enseñanza. Hay puntos diversos de arranque y de llegada.

Otro curso a diseñar y ofertar sería sobre la hechura y manejo de la línea del tiempo; pues como se ha documentado es una situación de enseñanza que provoca incertidumbres y dificultades a los maestros.

Después de esta exposición que he hecho, pueden entenderse de mejor manera las siguientes contradicciones en que ejercen su oficio los maestros que participaron en esta investigación:

¹⁴¹ Esta valoración de una escasa o nula política de actualización en la enseñanza de la historia para el nivel de educación primaria, si bien debe ubicarse en los ciclo escolares 2000-2001 y 2001-2002, creo que la situación poco ha cambiado para el ciclo 2006-2007, pues he visitado la página web de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio de Educación Básica de la SEP – www.pronap.ilce.edu.mx, y después de revisar: Talleres en Línea, Foros Permanentes, el Programa General de Formación Continua de Maestros de Educación Básica 2005-2006. Sólo pude localizar que para el ciclo 2006-2007 hay dos Talleres Estatales de Actualización (La importancia de la historia en la escuela primaria y Los recursos didácticos en la enseñanza de la historia) y un Examen Nacional (Aprender y enseñar historia en la educación básica) dirigido a profesores frente a grupo, personal directivo, de supervisión, jefes de enseñanza, maestros y maestras que desarrollan funciones de educación especial, etc.

- a) Su necesidad es que a los alumnos les guste historia y la entiendan, pero por la carga de contenidos del programa tienen que trabajar cada bimestre con la triada: leer, resumen, cuestionario.
- b) Consideran que con la enseñanza de la historia los alumnos pueden reflexionar sobre el momento actual, pero por la presión de los padres de familia, cargas administrativas, etc., deben hacer que los alumnos memoricen fechas importantes.
- c) Consideran que cada alumno tiene un ritmo de aprendizaje diferente, pero a todos deben aplicarles el mismo examen.
- d) Logran obtener el interés de los niños por la historia, pero luego hay que romperlo, porque se tiene que revisar otro tema de otra materia.

Me resta cerrar estas reflexiones finales con algunos subrayados.

La descripción analítica que expuse sobre las necesidades y dificultades en la enseñanza de la historia muestra, siguiendo a Andy Hargreaves (1999: 190), el contenido de la cultura de los profesores, es decir, sus formas de hacer las cosas, el sentido de éstas, los significados que las acompañan y las aspiraciones compartidas por ellos. Es, en términos estrictos, una descripción analítica inicial y, por tanto, es necesario enriquecerla con “las actitudes, creencias y valores que los maestros comparten”

Agrego a este reconocimiento uno más: la cultura está lejos de ser todo (Kuper, 2001) Pensarla, describirla e interpretarla permite comprender sólo parcialmente porque los maestros hacen su labor como aquí se ha documentado. Porque, nuevamente con Adam Kuper, no se puede prescindir de las cuestiones históricas, las fuerzas económicas y sociales, de las instituciones sociales ni de los procesos biológicos, y tampoco se los puede asimilar a sistemas de conocimientos y creencias. Un análisis de estas variables estaba y está fuera de mi formación profesional. Condiciones particulares que están fuera de poner en duda la importancia de indagarlas.

Por último, me es importante remarcar que este estudio no tuvo un carácter evaluativo, que intentara disgregar entre formas de enseñanza adecuadas y formas de trabajo improductivas. En consecuencia evito emitir juicios de valor frente al desempeño de los profesores. Tampoco desarrollé la investigación desde una perspectiva didáctica que sugiriera cómo enseñar historia en 5° y 6° grados de la escuela primaria.

REFERENCIAS

Arellanes, A. (2003). Libro de Texto Gratuito de Historia y Geografía de Oaxaca Tercer Grado. México: Procesos Industriales de Papel.

Bajtín, M. (2000). Yo también soy (Fragmentos sobre el otro). México: Taurus.

Bajtin, M. (2002). La cultura popular en la edad media y el renacimiento. El contexto de François Rabelais. España: Alianza Editorial.

Becker, H. y Geer, B. (1973). "Participant observation and interviewing": In: A comparison. What we say/ What we do. H. Becker y Geer, B. pp. 1-26.

Briggs, C. (1986). Listen before you leap: toward a methodological sophistication, conclusion: theoretical quagmires and "purely methodological" issues. In: Learning how to ask. Cambridge: University Press. pp. 93-125.

Bullough, R. (2000). "Convertirse en profesor: la persona y la localización de la formación del profesorado". En: B. Biddle; T. Goog y I. Goodson (Compiladores) La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar. España: Paidós. pp. 99-165.

Cancian, F. (1979). Análisis Funcional. España: Santillana.

Candela, A. (1991). La necesidad de entender, explicar y argumentar: los alumnos de primaria en la actividad experimental. Tesis de Maestría: México: Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN.

Clandinin, D, y Connelly, F. (1987). "Teachers' personal Knowledge: What counts as "personal" in studies of personal." Journal Curriculum Studies vol. 6 núm. 19: pp.487-500.

Clandinin, D, Connelly, F y He, M. (1999). El conocimiento práctico personal del maestro en el paisaje del conocimiento profesional. En: M. Tlaseca. (Coord.) El saber de los maestros en la formación docente. México: Universidad Pedagógica Nacional. pp. 9-30.

Clark, C. y Peterson, P. (1997). Procesos de pensamiento de los profesores En: M. Wittrock. (Compilador). La investigación en la enseñanza, III. Profesores y alumnos. España, Paidós. pp. 443-539.

Connelly, M. (1995). Personal and Professional Knowledge Landscapes: A matrix of relations. En: D. Clandinin y M. Connelly (editores) Teachers' Professional Knowledge Landscapes. New York and London: Teachers College, Columbia University. pp. 25-35.

Creswell, J. (1998). Five qualitative traditions of inquiry. In: Qualitative Inquiry and Research Design. New York: Sage. pp. 47-73.

Darnton, R. (2000). La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa. México: Fondo de Cultura Económica.

De Gortari, H. (1998). Libro de Texto Gratuito de Historia y Geografía Distrito Federal Tercer Grado. México: Comunicación Meridiana.

Dewey, J. (1950). Lógica. Teoría de la investigación. México: Fondo de Cultura Económica.

Durkheim, E. (1976). Educación como socialización. España: Ediciones Sígueme.

Elbaz, F. (1981). The Teacher's "Practical Knowledge "Report of a Case Study. Curriculum Inquiry. Vol. 1 pp. 43-71.

Elbaz, F. y Elbaz, R. (1983). "Knowledge, Discourse, and Practice: A Response to Diorio's 'Knowledge, Autonomy and the Practice of Teaching'." Curriculum Inquiry Vol. 13 núm. 22: pp. 151-156.

Elliott, J. (2000). La investigación - acción en educación. España: Morata.

Erickson, F. (1997). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En: M. Wittrock (compilador). La investigación de la enseñanza, II Métodos cualitativos y de observación. España: Paidós Educador /MEC. pp. 195-301.

Erickson, F. (2002). ¿Qué pasa en las aulas? Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN.

Foucault, M. (2001). Defender la sociedad. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Geertz, C. (1994). "Desde el punto de vista del nativo: sobre la naturaleza del conocimiento antropológico". En: Geertz Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas. España: Paidós. pp. 73-90.

Geertz, C. (1994). "El sentido común como sistema cultural". En: Geertz Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas. España: Paidós. pp. 93-116.

Geertz, C. (1994). "Géneros confusos: la configuración del pensamiento social". En: Geertz Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas. España: Paidós. pp.31-49.

Geertz, C. (1996). "Los usos de la diversidad". En: Geertz Los usos de la diversidad. España: Paidós. pp. 65-92.

Geertz, C. (2000). "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura". En: Geertz La interpretación de las culturas. España: Gedisa. pp. 19-40.

Gimeno Sacristán, J. (1992). Profesionalización docente y cambio educativo. En: A. Alliaud y L. Duschatzky (compiladoras) Maestros, formación, práctica y transformación escolar. Argentina: Miño y Dávila. pp. 113-144.

Ginzburg, C. (1986). El queso y los gusanos. España: Muchnik Editores.

Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales transformativos. En: Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. España: M.E.C y Ediciones Paidós Ibérica. pp. 171-178.

Hargreaves, A. (1999). La cultura. En: Profesorado, cultura y posmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado). España: Morata. pp. 187-209.

Heller, A. (1977). "Descomposición de los conceptos de "hombre particular" y "mundo". En: Heller Sociología de la vida cotidiana. España: Editorial Península. pp. 27-65.

Heller, A. (1977). "El saber cotidiano". En: Heller Sociología de la vida cotidiana. España: Editorial Península. pp. 317-358.

Heller, A. (1977). "Sobre el concepto abstracto de vida cotidiana". En: Heller Sociología de la vida cotidiana. España: Editorial Península. pp. 19-26.

Heller, A. (1978). Teoría de las necesidades en Marx. España: Ediciones Península.

Heller, A. (1981). "Necesidades y Valores". En: Heller Para cambiar la vida. España: Editorial Península. pp. 141-181.

Heller, A. (1982). "El ideal de trabajo desde la óptica de la vida cotidiana". En: Heller La revolución de la vida cotidiana. España: Editorial Península. pp. 71-90.

Jackson, P. (1986). "On knowing how to teach". In: Jackson The practice of teaching. United States of American: Teachers College Press. pp. 1-30.

Jackson, P. (1986). "The uncertainties of teaching". In: Jackson The practice of teaching. United States of American: Teachers College Press. pp. 53-74.

Jiménez A. (1999). La construcción de las actividades con los contenidos escolares en la escuela primaria. Un estudio etnográfico. Tesis de Maestría: México: Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN.

Julia, D. (1995). La cultura escolar como objeto histórico. En: M. Menegus y E. González (Coords.) Historia de las Universidades Modernas en Hispanoamérica, Métodos y Fuentes. México: UNAM. pp. 131-153.

- Kuhn, T. S. (1993). La estructura de las revoluciones científicas. México, Fondo de Cultura Económica.
- Kuper, A. (2001). Cultura. La versión de los antropólogos. España: Paidós.
- Lamoneda, M. (1990). Una alternativa en la enseñanza de la historia a nivel primaria. México: CIESAS.
- Lortie, D. (1975). "The limits of socialization". In: Lortie Schoolteacher A Sociological Study. Chicago: The University of Chicago. pp. 55-81.
- Luckmann, T. (1996). Teoría de la acción social. España, Paidós.
- Luna, M. (1994). Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula. Tesis de Maestría. México: Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN.
- Mardle, G. y Walter, M. (1985). "Algunas perspectivas sobre la socialización del maestro". En: E. Rockwell (compiladora) Ser maestro. Estudios sobre el trabajo docente. México: Ediciones El Caballito-SEP. pp. 23-26.
- Martínez, C. (1996). Introducción al trabajo cualitativo de investigación. En: I. Szasz y S. Lerner (coordinadoras) Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad. México: El Colegio de México. pp. 33-56.
- Mastache, A. (2005). "El tejido en el México Antiguo". Arqueología Mexicana, Edición Especial. Vol. 19: pp. 20-31.
- Mercado, R. (1991). "Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros." Infancia y Aprendizaje núm. 55 pp. 59-71.
- Mercado, R. (1994). "El diálogo de voces en los saberes docentes". En: La etnografía en Educación Panorama, Prácticas y Problemas. M. Rueda, G. Delgado y Z. Jacobo (coordinadores). México: Universidad Nacional Autónoma de México y The University of New Mexico. pp. 371-388.
- Mercado, R. (2001). Los saberes docentes como construcción social. Tesis Doctoral. México: Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN.
- Minik, N. (1996). Teacher's directives: the social construction of 'literal meanings' and "real worlds" in classroom discourse. En: Understading practice. New York, USA: The Press Syndicate of the University of Cambridge. pp. 343-374.
- Olson, J. (1984). "What makes teachers tick? Considering the routines of teaching". In: Teacher thinking. A new perspective on persisting problems in education. R. Halkes y J. Olson (editoriales). Canada: Swets & Zeitlinger. pp. 35-42.

Peters, J. (1984). Teaching: intencionality, refleccion and routines. En: Teacher Thinking. A new perspective on persisting problems in education. R. Halkes y J. Olson (editories). Canada: Swets & Zeitlinger. pp. 19-34.

Ramírez, R. (1995). Libro para el Maestro Historia Quinto Grado. México: Editorial Offset.

Ramírez, R. (1995(b)). Libro para el Maestro Historia Sexto Grado. México: Litografía Senefelder.

Rockwell, E. (1996). Hacer escuela. Transformaciones de la cultura escolar, Tlaxcala 1910-1940. Tesis Doctoral. México: Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN.

Rockwell, E. (1997). “La dinámica cultural en la escuela”. En: A. Alvarez. (coordinadora) Hacia un curriculum cultural. La vigencia de Vygostky en la educación. España: Infancia y Aprendizaje. pp. 21-28.

Rockwell, E. (1999). “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela”. En: Rockwell La escuela lugar del trabajo docente. Descripciones y debates. México: Departamento de Investigaciones Educativas. pp. 7-57.

Rockwell, E. (2001). La escuela cotidiana. México: Fondo de Cultura Económica.

Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1992). La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso. México: Departamento de investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN.

Rockwell, E. y Mercado, R. (1986). La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates. México: Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN.

Rockwell, E. y Mercado, R. (1999). “La práctica docente y la formación de maestros”. En: Rockwell y Mercado La escuela lugar del trabajo docente. Descripciones y debates. México: Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN. pp. 115-141.

Rosas, L. (1999). “La relación con el conocimiento: uno de los elementos nucleares en la concepción pedagógica de los maestros”. En: M. Tlaseca (coord.). El saber de los maestros en la formación docente. México: Universidad Pedagógica Nacional. pp. 111-124.

Ryle, G. (1962). Knowing how and knwing that. In: G. Ryle. The concept of the mind. United States of America: Barnes & Noble. pp. 25-61.

Sacristán, J. (1992). “Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores”. En: J. Ezpeleta y A. Furlan. (compiladores).: La gestión pedagógica de la escuela. Santiago de Chile: UNESCO-OREAL. pp. 64-100.

Salazar, J. (1999). "La historia como objeto de enseñanza". En: Salazar Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia ¿...Y los maestros qué enseñamos como historia? México: Universidad Pedagógica Nacional. pp. 59-96.

Schön, D. (1992). "El desafío de la perspectiva artística en la preparación de los profesionales". En: Schön La formación de profesionales reflexivos. España: Paidós. pp.17-51.

Schön, D. (1998). "Conocimiento profesional y reflexión desde la acción". En: Schön El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. España: Paidós. pp.15-73.

Schütz, A. (1974). "El sentido común y la interpretación científica de la acción humana". En: Schütz El problema de la realidad social. Argentina: Amorrortu Editores. pp. 35-70.

Secretaría de Educación Pública (1994). Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica Primaria. México, Fernández Editores.

SEP (1995). Una política, un modelo formativo y un sistema académico para la actualización permanente de maestros en México. México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal: p.28.

SEP (1998). Libro de Texto Gratuito Historia Cuarto Grado. México: Editorial Offset.

SEP (2000). Libro de Texto Gratuito de Historia Quinto Grado. México: Gráficas la Prensa.

SEP (2001). Libro de Texto Gratuito de Historia Sexto Grado. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito.

SEP-SNTE (1998). Lineamientos Generales de Carrera Magisterial. México: Editorial Offset.

Shavelson, R. J., Cdawell, Joel and Izu, Tonia (1977). "Teacher's Sesityty to the Reliability of information in Making Pedagogical Decisions." In American Educational Research Journal. Vol. 14 núm. 2 pp. 83-97.

Talavera, M. (1992). Construcción y circulación social de recursos docentes en primer grado. Estudio etnográfico. Tesis de Maestría. México: Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN.

Vázquez, S. (2000). La reconstrucción de hechos históricos en el tercer grado de la escuela primaria. Tesis de Licenciatura. Oaxaca: Unidad 201 de la Universidad Pedagógica Nacional.

Viñao, A. (1996). Culturas escolares, reforma e innovaciones: entre la tradición y el cambio. Murcia, Universidad de Murcia: pp.17 - 29.

Viñao, A. (2001). La cultura de las r eformas escolares. Perspectivas docentes: pp. 38-56.

Williams, R. (1994). Sociología de la cultura. España: Paidós.

Woods, P. (1987). La escuela por dentro. España: Paidós y M.E.C.

A N E X O S

INFORMACIÓN SOBRE LOS DOCENTES QUE PARTICIPARON EN EL ESTUDIO

ANEXO 1

Nombre del docente	Años de servicio	Experiencia laboral	Estudios realizados, cursos tomados	Entrevistas realizadas Véase anexo 12	Materiales complementarios recopilados (cuadernos de los alumnos, libros usados por los alumnos y los maestros, etc.) Véase anexo 12
Elisa	20 años	<ul style="list-style-type: none"> •Ha trabajado con diferentes grados de nivel primaria. *1° y 2° casi 14 años. *4° seis meses. *6° dos años. *5° dos años. •Durante el ciclo escolar 2001-2002. trabajará con 6 grado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudió en la “Escuela Nacional de Maestros”. •Hizo la Licenciatura en Educación, Plan 1994, de la UPN. •Tomó un curso sobre enseñanza de la historia ofertado por la Dirección 5 (hace 8 años). 	Cinco	<ul style="list-style-type: none"> *2 cuadernos de los alumnos *2 Libros de Texto Gratuito de Historia para 5° y 6° grados, subrayados por los alumnos. *1 Guía didáctica Santillana para 5° y 6°
Telma	20 años	<ul style="list-style-type: none"> •Trabajo 3 años frente a grupo. • Estuvo casi 14 años en el Proyecto “Unidades de Prevención a la Reprobación Escolar” (UPRE). •Estuvo 2 años en el proyecto 9-14 “Sistema Acelerado Escolarizado”. •Hace 2 años regresó a trabajar como maestro frente a grupo. El ciclo escolar 1999-2000 trabajó con 5° grado en las dos escuelas donde trabaja y durante el presente ciclo 2000-2001 trabaja con 6° grado. 	<ul style="list-style-type: none"> •Estudio en la Escuela Nacional de Maestros con el plan de 4 años (1975 reestructurado). •Está titulada en la Licenciatura de Trabajo Social por la UNAM. •Estudio la Licenciatura en Educación, plan 1994, de la UPN. Curso: dentro de la cual se incluía como materia optativa “Construcción del conocimiento de la historia en la escuela primaria”. •Hizo un diplomado en Terapia Psico-corporal en la Universidad Intercontinental. 	Cuatro	<ul style="list-style-type: none"> *2 cuadernos de los alumnos * Libros de Texto Gratuito de Historia para 6° grado, subrayados por los alumnos. * Guía didáctica Santillana para 6° grado.
Magda	20 años	<ul style="list-style-type: none"> •Estuvo aproximadamente 16 años con 1° y 2° •El ciclo escolar 1999-2000 trabajó con 5° y este ciclo trabajará con 6° grado. 	<ul style="list-style-type: none"> •Estudió la normal •Hizo la licenciatura en “Problemas de Audición y Lenguaje” .en la Normal de Educación Especial 	Cuatro	<ul style="list-style-type: none"> *3 cuadernos de los alumnos *Guía para ingreso a secundaria.
Maru	14 años	<ul style="list-style-type: none"> •Trabajó 12 años en Iztapalapa en la escuela primaria. Ahí trabajo 9 ó 10 años con 1° y 2°. •En noviembre del 2000 llegó a otra escuela y trabajó con 5 grado. •Para el ciclo escolar 2000-2001 trabajará con 6° grado. 	<ul style="list-style-type: none"> •Egreso de la escuela Normal Particular “Cooperación”. 	Cinco	<ul style="list-style-type: none"> *3 cuadernos de los alumnos *2 Libro de Texto Gratuito de Historia para 5° y 6° grados, subrayados por los alumnos.
Daniel	31 años	<ul style="list-style-type: none"> •En los últimos 20 años ha atendido 5° y 6° grados. •Trabajo 2 ciclos escolares en otra escuela dentro del proyecto “Escuelas de Tiempo Completo” y daba el taller de música. 	<ul style="list-style-type: none"> •Estudio en una escuela Normal Particular “Cooperación”. 	Cinco	<ul style="list-style-type: none"> *3 cuadernos de los alumnos *2 Libros de Texto Gratuito de Historia para 5° grado subrayados por los alumnos. * Libro para el maestro de historia para 5° grado, subrayado por el maestro.

ANEXO 2

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS CINVESTAV-IPN

Proyecto: "Necesidades y dificultades en la enseñanza de la historia"

Temática: Aprendiendo el oficio de enseñar historia

06-06-01

Guión de entrevista

CONOCIENDO AL OTRO

1. Por favor platíqueme algo sobre su vida como maestro (a) para irnos conociendo. Usted puede referirse a instituciones en las cuales estudió, grados que ha atendido, escuelas en las que ha trabajado .Si trabaja 2 ó 1 turno, si trabaja en primaria o secundaria. Cuántos años tiene de ser maestro (a), qué grados le han tocado en su carrera y qué tiempo. Hay alguna escuela dónde ha estado más a gusto

APRENDIENDO EL OFICIO DE ENSEÑAR HISTORIA

2. ¿Qué materias le ha gustado enseñar, en cuáles se ha sentido más seguro, a qué se debe esto?; ¿Siempre le ha gustado historia? ¿Por qué?
3. ¿Le enseñaron algo específico sobre cómo enseñar historia en la escuela normal?
4. ¿Qué le hubiera gustado que le enseñarán en la normal para trabajar las clases de historia?
5. ¿Lo que hace en las clases de historia en dónde lo aprendió y cómo lo aprendió? ¿Usted solo? ¿Con quién? ¿Cómo? Puede narrar alguna experiencia
6. ¿Usted considera que se necesita un conocimiento especial para enseñar historia?
7. ¿Ha asistido a algún curso sobre historia o a alguna actividad relacionada con esta materia?

LA ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

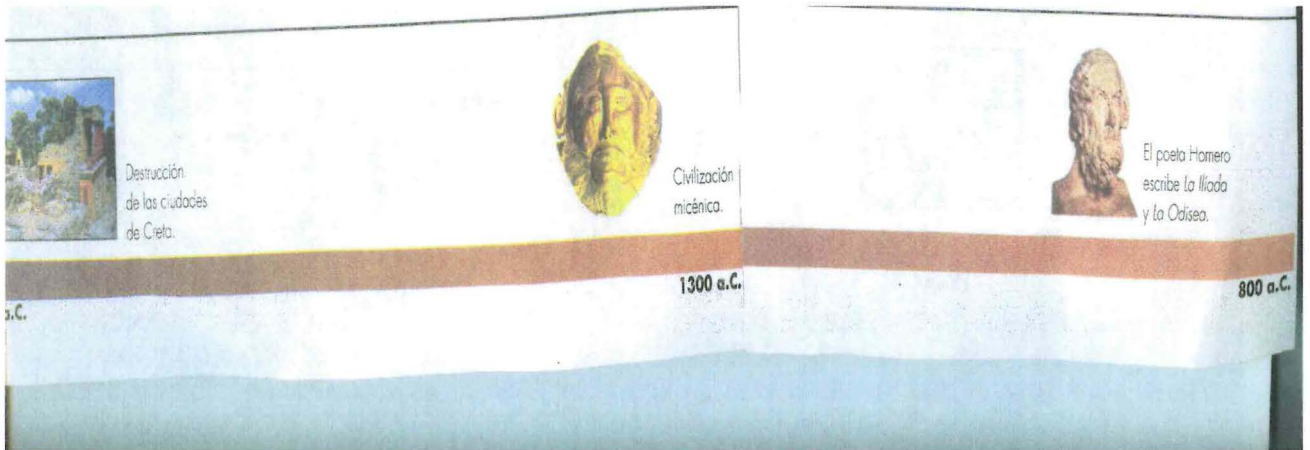
9. ¿Tiene algún horario para trabajar historia? ¿Qué tomó en cuenta para organizarlo? Con base en su experiencia de este año ese tiempo le ha permitido cubrir el programa. ¿Qué hace entonces?

LO CURRICULAR

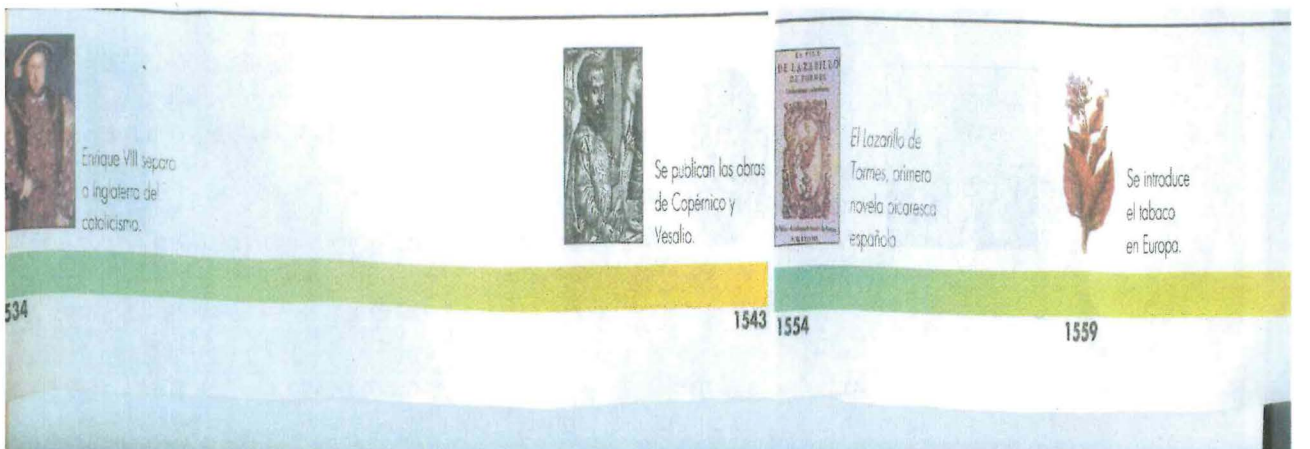
10. ¿Qué libros le tocó usar cuándo estudió historia en la escuela primaria?, ¿Con qué libros empezó a trabajar (los conocía previamente o no)?
11. ¿Qué opina del cambio del programa de Ciencias Sociales a las asignaturas de historia, geografía y civismo?, ¿Qué le parecen los libros actuales de historia?, ¿Qué otros libros utiliza para sus clases de historia?, ¿Cómo llegó a esos libros?

ANEXO 3

A) Línea del tiempo o cronología con acontecimientos antes de Cristo.



B) Línea del tiempo o cronología con acontecimientos después de Cristo.



Fuente: Libro de Texto Gratuito de Historia Quinto Grado. Ilustración A, páginas 40 y 41. Ilustración B, páginas 138 y 139.

ANEXO 4

ACTIVIDAD

En las lecciones 1 y 2 has estudiado un periodo muy largo de la historia de la humanidad. Para que te formes una idea de la duración de ese periodo, realiza las siguientes actividades:

- Con papel elabora un rectángulo que mida 104 cm de largo y 10 cm de ancho.
- Traza una línea a lo largo del rectángulo y marca intervalos de 2 cm.
- Cada espacio representará un milenio, es decir, mil años.
- Cuenta los espacios de derecha a izquierda (no olvides que cada espacio representa mil años) y marca el punto que representa la fecha en que, según se dice, nació Cristo. Recuerda que, en nuestro calendario, esa fecha es el punto de partida para contar los años hacia adelante y hacia atrás.
- Marca aproximadamente el punto en el que se localizará el año actual.
- En seguida, localiza sobre las líneas los siguientes hechos:

- 50 mil a.C.: aparición del *homo sapiens*.
- 40 mil a.C.: los seres humanos inician su paso de Asia a América a través del estrecho de Bering.
- 20 mil a.C.: establecimiento de grupos humanos en el territorio de lo que hoy es México.
- 15 mil a.C.: inicio del poblamiento de América del Sur.

- 10 mil a.C. a 5 mil a.C.: el hombre aprende la agricultura.
- 5 mil a.C.: la agricultura se convierte en la actividad principal de Mesoamérica.

Calcula:

1. ¿Cuántos años han pasado aproximadamente desde que apareció el hombre hasta la actualidad?
2. ¿Cuántos años pasaron desde que apareció el hombre hasta que inició el poblamiento de América? ¿Cuántos hasta que inició el poblamiento de lo que hoy es México? Marca con colores distintos barras que abarquen estos periodos.
3. ¿Cuántos años tardó la humanidad para aprender a sembrar y a cultivar plantas? Marca con otro color este periodo.
4. Desde la aparición del hombre hasta el surgimiento de las primeras aldeas y ciudades, ¿cuánto tiempo transcurrió?
5. Marca con un color el periodo que corresponde a nuestra era (desde el nacimiento de Cristo hasta que tú naciste). ¿Cuántos años abarca? ¿Qué parte representa de la línea que trazaste?

Si realizaste la actividad con cuidado, te habrás percatado de que los casi 2 milenios de nuestra era representan una parte muy pequeña, menos de $\frac{2}{52}$ del largo tiempo que ha pasado desde la aparición del hombre hasta la actualidad.

ANEXO 5

Diversas actividades para trabajar historia en 5º grado.

A)

ACTIVIDAD

Tú conoces algunos mitos sobre el origen de los seres humanos, recuérdalos y compara esas explicaciones con la que acabas de leer.

- ¿Cómo explicaban los antiguos seres humanos su origen?
- ¿Qué diferencias encuentras entre esas explicaciones y la que leíste en este libro?
- ¿En qué somos diferentes de los primeros *homo sapiens* que existieron en la Tierra?

Escribe un texto con todas las ideas que se te ocurran y coméntalo con tus compañeros.

B)

ACTIVIDAD

Consulta la línea del tiempo que aparece en las páginas 74 y 75 y contesta:

- Mientras en México se desarrollaba la cultura olmeca, ¿qué hechos importantes ocurrían en otras partes del mundo?
- ¿Qué civilizaciones se habían desarrollado antes en el Viejo Mundo?

Fuente: Libro de Texto Gratuito de Historia Quinto Grado. Ilustración A, página 9. Ilustración B, página 95..

ANEXO 6

El subrayado de lo importante

unos millones de sobrevivientes.

Mientras tanto la población de origen español se multiplicó, primero lentamente y con rapidez después de 1550. Nueva España recibió también decenas de miles de esclavos africanos, traídos para resolver la falta de trabajadores indígenas.

La población creció durante el resto de la época colonial, con etapas de estancamiento y otras de rápido avance. La emigración continuó, la población indígena empezó a recuperarse y, sobre todo, creció el número de mestizos, con alguna mezcla de sangre indígena, europea o africana. Según algunos cálculos, había en Nueva España unos 6 millones de habitantes en 1810, al empezar la Guerra de Independencia. De ellos un millón era de origen español, aunque sólo unos 60 mil habían nacido en España, los demás eran criollos, 3.5 millones eran indígenas y 1.5 eran mestizos. Los esclavos negros se habían reducido a unos cuantos miles.



Las distintas clases sociales representadas alrededor de la figura del virrey.

ANEXO 7

Versión del libro y resumen del alumno

El origen del hombre

Durante una época muy larga, que se extendió por millones de años, los seres humanos no existían sobre la superficie de la Tierra. Las selvas, los bosques, las llanuras y los mares estaban poblados por especies animales cuyas formas nos parecen extrañas y que en su mayor parte ya han desaparecido. También las plantas y los árboles eran distintos de los que ahora conocemos. Los animales y los vegetales cambiaron lentamente, al paso de miles de años. Unas especies se extinguieron y otras nuevas se formaron. A esos cambios se les llama *evolución*.

Hace más de dos millones de años, en las llanuras y valles cálidos del sur y del este de África, aparecieron nuestros primeros antepasados. Ya eran distintos de los monos que existían en aquella época, pero no eran todavía iguales al hombre moderno: su estatura era menor, como de 1.30 metros, su cerebro más pequeño, las mandíbulas muy desarrolladas y la frente inclinada hacia atrás.

Caminaban erguidos y eso les permitía usar las manos libremente.

México D.F. 5 de septiembre 2000.

Leticia

LOS primeros Seres humanos

Los primeros hombres aparecieron hace más 2 millones de años, y por medio de la evolución se a tenido como resultado al hombre actual.

Origen del hombre.

Las selvas, las llanuras y los mares estaban pobladas por especies animales cuyas formas nos parecen extrañas y que en su mayor parte ya han desaparecido. También las plantas y los árboles eran distintos de lo que ahora conocemos.

Algunas especies se extinguieron y otras se formaron. Estos cambios se les llama evolución.

ANEXO 9

A) Distribución del tiempo por bloque y lección. Quinto Grado

Bloque	Lecciones	Semanas	Horas
I	1. Los primeros seres humanos	2	3
	2. La agricultura y las primeras ciudades	2	3
II	3. Las civilizaciones agrícolas del viejo mundo	2	3
	4. Los griegos	2	3
	5. Los romanos	2	3
	Recapitulación	1	1.5
III	6. La Edad Media y el Islam	2	3
	7. El Oriente durante la Edad Media	2	3
	Recapitulación	1	1.5
IV	8. El esplendor de Mesoamérica	2	3
	9. De Teotihuacan a Tenochtitlan	2	3
	10. Las civilizaciones de los Andes	2	3
	Recapitulación	1	1.5
V	11. El Renacimiento y la era de los descubrimientos	2	3
VI	12. La conquista de América	3	4.5
	13. La colonización y la Nueva España	3	4.5
	Recapitulación	1	1.5
VII	14. América en el siglo XVIII	3	4.5
	15. Europa en el siglo XVIII	3	4.5
	Recapitulación	2	3
			60 horas anuales

B) Distribución de lecciones según bloque. Sexto Grado

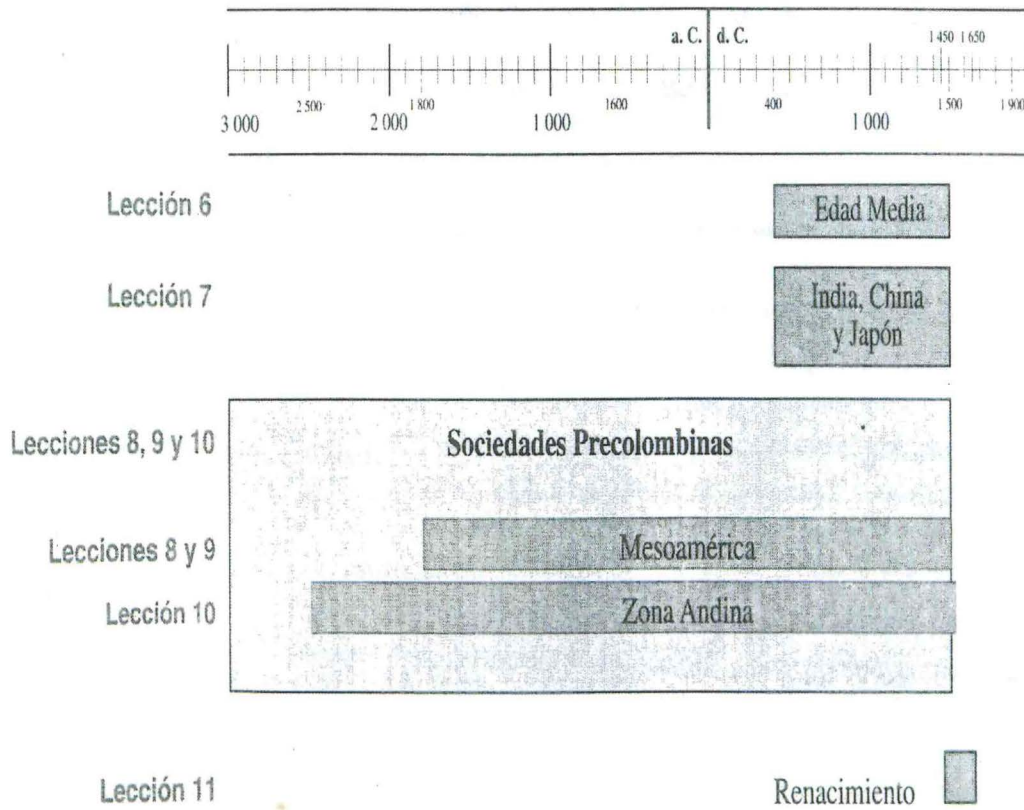
Bloque	Lecciones
1. La Independencia	1 y 2
2. De la Independencia a la Reforma	3 y 4
3. El Porfiriato	5
4. La Revolución Mexicana	6
5. La reconstrucción del país y el México actual	7 y 8

Fuente: Caso A, Libro para el Maestro Historia Quinto Grado página 35. Caso B, Libro para el Maestro Historia Sexto Grado página 14.

ANEXO 11

Línea del tiempo comparativa

Historia social en México p. 103



Fuente: Libro para el Maestro Historia Quinto Grado.

ANEXO 12

Material empírico analizado

I. Cuadernos de alumnos

Abad, Aldo. (2000-2001). Cuaderno de Historia Sexto Grado.

Butrón, Lizbeth. (2001-2002). Cuaderno de Historia Sexto Grado.

Castillo, Christian. (2000-2001). Cuaderno de Historia Quinto Grado.

Contreras, Araceli. (2000-2001). Cuaderno de Historia Sexto Grado.

García, Martha. (2000-2001). Cuaderno de Historia Quinto Grado.

González, Karla. (2000-2001). Cuaderno de Historia Quinto Grado.

Soriano, Yésica. (200-2001). Cuaderno de Historia Quinto Grado.

Ramírez, Liliana. (2000-2001). Cuaderno de Historia Sexto Grado.

Tapia, Elthon. (2000-2001). Cuaderno de Historia Quinto Grado.

Tapia, Elthon. (2001-2002). Cuaderno de Historia Sexto Grado.

II. Entrevistas

Primera entrevista con la profesora Elisa. Grado: 5° "A", por Saúl Vázquez Rodríguez. México D.F.

Segunda entrevista con la profesora Elisa. Grado: 5° "A", por Saúl Vázquez Rodríguez. México D.F.

Tercera entrevista con la profesora Elisa. Grado: 5° "A", 12-12-01, por Saúl Vázquez Rodríguez. México D.F.

Cuarta entrevista con la profesora Elisa. Grado: 6° "B", 30-01-02, por Saúl Vázquez Rodríguez. México D.F.

Quinta entrevista con la profesora Elisa. Grado: 6° "B", 13-02-02, por Saúl Vázquez Rodríguez. México D.F.

Primera entrevista con la profesora Maru. Grado: 5° "B", 12-06-01, por Saúl Vázquez Rodríguez. México D.F.

Segunda entrevista con la profesora Maru. Grado: 6° "B", 03-10-01, por Saúl Vázquez Rodríguez. México D.F.

Tercera entrevista con la profesora Maru. Grado: 6° "B", por Saúl Vázquez Rodríguez. México D.F.

Cuarta entrevista con la profesora Maru. Grado: 6° "B", 13-12-01, por Saúl Vázquez Rodríguez. México D.F.

Quinta entrevista con la profesora Maru. Grado: 6° "B", 30-01-02, por Saúl Vázquez Rodríguez. México D.F.

Primera entrevista con el profesor Daniel. Grado: 5° "C", 14-06-01, por Saúl Vázquez Rodríguez. México D.F.

Segunda entrevista con el profesor Daniel. Grado: 5° "C", por Saúl Vázquez Rodríguez. México D.F.

Tercera entrevista con el profesor Daniel. Grado: 5° "C", 05-12-01, por Saúl Vázquez Rodríguez. México D.F.

Cuarta entrevista con el profesor Daniel. Grado: 5° "C", 09-01-02, por Saúl Vázquez Rodríguez. México D.F.

Quinta entrevista con el profesor Daniel. Grado: 5° "C", 11-02-02, por Saúl Vázquez Rodríguez. México D.F.

Primera entrevista con la profesora Telma. Grado: 6° "A", por Saúl Vázquez Rodríguez. México D.F.

Segunda entrevista con la profesora Telma. Grado: 6° "A", por Saúl Vázquez Rodríguez. México D.F.

Tercera entrevista con la profesora Telma. Grado: 6° "A", 27/09/01, por Saúl Vázquez Rodríguez. México D.F.

Cuarta entrevista con la profesora Telma. Grado: 6° "B", 30-01-02, por Saúl Vázquez Rodríguez. México D.F.


Primera entrevista con la profesora Magda. Grado: 6° "A", 12-06-01, por Saúl Vázquez Rodríguez. México D.F.

Segunda entrevista con la profesora Magda. Grado: 5° "A", 03-10-01, por Saúl Vázquez Rodríguez. México D.F.

Tercera entrevista con la profesora Magda. Grado: 5° "A", 31-01-02, por Saúl Vázquez Rodríguez. México D.F.

Cuarta entrevista con la profesora Magda. Grado: 5° "A", 19-02-02, por Saúl Vázquez Rodríguez. México D.F.

El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis el día 28 de septiembre de 2006.



Dra. Eva Lucía Taboada Cardone,
Investigadora del Departamento de
Investigaciones Educativas.



Dra. Ruth Mercado Maldonado,
Investigadora del Departamento de
Investigaciones Educativas.



Dra. Frida Díaz Barriga Arceo,
Profesora Titular de la
Coordinación de Psicología Educativa de la
Universidad Nacional Autónoma de México