



**Universitat Autònoma  
de Barcelona**

**FACULTAT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ  
Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura  
i de les Ciències Socials**

**LA REFLEXIÓN SOBRE LAS FINALIDADES  
DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.**

**Un estudio de caso en la formación inicial  
del profesorado en el sistema educativo mexicano**

**TESIS DOCTORAL  
JORDI ABELLÁN FERNÁNDEZ**

**Dirigida por ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ**

**Diciembre de 2014**



Dedicado a las 13 personas masacradas  
en Creel, Chihuahua, el sábado 16 de agosto del 2008.

En memoria de los cerca de 130.000 muertos  
y más de 22.000 desaparecidos provocados  
por la guerra civil que vivimos en México  
desde diciembre del 2006.



## AGRADECIMIENTOS

*Il n'y a pas de choses simples,  
mais il y a une manière simple de voir les choses.*

Paul Valéry

Mi gratitud y devoción a quienes me enseñaron a ser solidario y a pensar en los demás, me dejaron tomar decisiones con libertad y viajar al Nuevo Mundo para quedarme.



Mi reverencia y amor hacia quienes renunciaron a nuestro tiempo y espacio para hacer real un sueño que aún parece eterno.



Mi reconocimiento a las siete personas que me convencieron de mantener encendida la luz de la esperanza y con las que comparto la lucha por la justicia, la igualdad, la libertad y la paz.



Mi agradecimiento a quien me ayudó a resolver pequeños y grandes problemas, me acompañó sin descanso y no dejó que la distancia nos impidiera construir el futuro.





# ÍNDICE GENERAL

Introducción	15
<b>PARTE I. Fundamentación de la investigación</b>	<b>19</b>
CAPÍTULO 1. Encuadre de la investigación	21
1.1. Antecedentes y justificación	21
1.2. Preguntas, supuestos y objetivos	24
1.2.1. Preguntas que se plantean	24
1.2.2. Supuesto principal y otros supuestos	25
1.2.3. Objetivo principal y otros objetivos	26
CAPÍTULO 2. Principios y construcciones teóricas	29
2.1. Las finalidades y la educación escolar	29
2.1.1. Los fines de la educación	30
a. La necesidad de finalidades	32
b. Fundamentos de los fines educativos	33
c. Tipología general	35
d. Papel del profesorado	40
2.1.2. Las finalidades y la didáctica de la historia	41
2.2. Marco conceptual sobre las finalidades de la enseñanza de la historia	46
2.2.1. Conceptualización	46
2.2.2. Proceso de elaboración	50
2.2.3. Criterios de organización	53
2.2.4. Determinación de la perspectiva	59
2.2.5. Referentes teóricos del concepto de finalidad	61
a. Tradiciones científicas	62
b. Tradiciones historiográficas	69
c. Tradiciones curriculares	77
2.2.6. Construcción de las tradiciones y tendencias sobre las finalidades	85
a. Derivación de las finalidades	85
b. Integración de las finalidades	97
c. Creación de categorías sobre las finalidades	101
d. Denominación de las finalidades	103
e. Conexión entre tradiciones y tendencias	103
2.3. Caracterización desde la didáctica de las ciencias sociales	106

CAPÍTULO 3. Principios y organización metodológicas	115
3.1. Enfoque de la investigación	115
3.1.1. Paradigma crítico	116
3.1.2. Perspectiva cualitativa	117
3.1.3. Investigación-acción	119
3.1.4. Estudio de casos	121
3.2. Fundamentación de la investigación	123
3.2.1. Consistencia y veracidad científicas	125
a. Validez de los resultados	125
b. Competencia en la recopilación y análisis de datos	129
c. Coherencia respecto a los referentes de la investigación	134
3.2.2. Compromiso y trascendencia educativa	135
a. Restricciones internas derivadas de los valores	136
b. Restricciones externas derivadas de los valores	137
3.2.3. Legitimidad y coherencia general	138
3.3. Diseño del proceso de investigación	139
3.3.1. Participantes, contexto y condiciones de la investigación	139
3.3.2. Estructura del proceso de investigación	141
<b>PARTE II. Descripción, análisis e interpretación de los resultados de la investigación</b>	<b>145</b>
CAPÍTULO 4. Representaciones sociales sobre las finalidades	147
4.1. Las experiencias escolares en la asignatura de historia	147
4.1.1. Los contenidos	147
4.1.2. El papel del profesorado	156
4.1.3. Las actividades didácticas	162
4.1.4. Los materiales de enseñanza	170
4.1.5. El aprendizaje y la función del alumnado	174
4.1.6. Las finalidades de la enseñanza de la historia	179
4.1.7. Valoración general	183
4.2. Caracterización del modelo didáctico prioritario: cambio y continuidad en su práctica de enseñanza de la historia	192
4.2.1. Concepciones y proyecciones	193
4.2.2. Situación inicial respecto a la enseñanza de la historia	200
4.2.3. Ideal formativo de partida	215



CAPÍTULO 5. Intervención sobre las finalidades	219
5.1. Los fines y la historia escolar	220
5.1.1. Conocimientos previos sobre las finalidades	221
5.1.2. Acercamiento a las tradiciones y tendencias	228
5.2. La tradición curricular técnica y la historiografía positivista	233
5.2.1. Introducción a las tradiciones	233
5.2.2. Concreción curricular: programas de historia y planeación	240
5.2.3. Contenidos formativos: saberes escolares y aprendizaje	244
5.2.4. Programación y práctica docente	252
5.3. La tradición curricular práctica y la Nueva Historia	257
5.3.1. Introducción a las tradiciones	257
5.3.2. Concreción curricular: programas de historia y planeación	269
5.3.3. Contenidos formativos: vías de acceso al interés hacia la historia	282
5.3.4. Programación y práctica docente	295
5.4. La tradición curricular crítica y la Historia Social: un acercamiento a las aportaciones de la enseñanza de la historia a la educación democrática y al cambio social	301
5.4.1. Introducción a las tradiciones	302
5.4.2. Concreción curricular: secuencias didácticas	313
5.4.3. Contenidos formativos: conciencia y pensamiento histórico, problemas sociales relevantes y participación social	319
5.4.4. Programación de la enseñanza	336
5.5. La asignatura de historia en la educación primaria.	343
Plan de estudios 2011	
5.5.1. Análisis y dictamen sobre los documentos curriculares	344
5.5.2. Posicionamiento de las estudiantes de maestro	351
5.5.3. Ideal formativo de llegada y de partida	356
 CAPÍTULO 6. Planeación didáctica y práctica de enseñanza de la historia	 361
6.1. Contexto de la práctica	361
6.2. Proceso de programación	364
6.2.1. Elección de la tradición	364
6.2.2. Determinación del problema social relevante o del tema de estudio	365
6.2.3. Selección de las finalidades	372
6.2.4. Propuesta de secuencia de actividades	372
6.2.5. Búsqueda de información y selección de recursos	376

6.2.6. Elementos generales de la planeación	377
6.2.7. Concreción de las actividades, los recursos y los materiales	378
6.2.8. Confirmación de las finalidades	384
6.3. Experimentación de la enseñanza	391
6.3.1. Desarrollo de la práctica	393
a. Presentación general	393
b. Problemas sociales relevantes	399
c. Detección de las representaciones sociales	407
d. Contextualización en el pasado	411
e. Comparación entre el presente y el pasado	418
f. Toma de posición hacia el problema social relevante	426
g. Intervención social	428
6.3.2. Resultados generales	439
6.4. Análisis y reflexión sobre la práctica	441
6.4.1. Diálogo constructivo individual	441
a. Autoevaluación de la enseñanza	443
b. Valoración preliminar	446
c. Discusión acerca de los momentos clave	451
d. Valoración final	466
e. Toma de posición	472
6.4.2. Diálogo constructivo público	474
a. Exposición de las estudiantes normalistas	475
b. Defensa frente a un tribunal	476
c. Participación de otros estudiantes	486
<b>PARTE III. Conclusiones y componentes generales</b>	<b>491</b>
CAPÍTULO 7. Conclusiones y líneas de acción	493
7.1. Inventario de resultados	494
7.1.1. Representaciones acerca de la enseñanza de la historia	495
7.1.2. Proceso de intervención	499
7.1.3. Planeación didáctica y práctica docente	504
7.1.4. Reflexión sobre la práctica	507
7.1.5. Ideal de partida y de llegada	510
7.2. Principales conclusiones	512
7.2.1. Utilidad del modelo de estructura conceptual	513
7.2.2. Viabilidad de la propuesta para la formación inicial	514

7.2.3. Metodología e instrumentos de investigación	515
7.3. Líneas de acción y otras demandas	517
7.3.1. Destinadas a la formación inicial en didáctica de la historia	517
7.3.2. Dirigidas a la investigación en didáctica de las ciencias sociales	520
7.4. Para acabar	521
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	525
Índice de tablas	551
Índice de figuras	554
ANEXOS (ver CD)	
1. El contexto de la didáctica de la historia en el diseño curricular	560
1.1. La enseñanza de la historia en la educación primaria.	563
Programas de estudio 2011	
1.1.1. Enfoque didáctico	564
1.1.2. Competencias y aprendizajes esperados	572
1.1.3. Organización de los aprendizajes	576
1.1.4. Papel del docente	583
1.1.5. Recursos de enseñanza	584
1.1.6. Actividades didácticas	591
1.1.7. Aprendizaje y función del alumnado	594
1.1.8. Valoración sobre el currículum	595
1.2. Los materiales educativos como concreción de la propuesta	598
de enseñanza. El libro de historia de 4º grado. Plan de estudios 2011	
1.2.1. Caracterización del libro de texto	601
1.2.2. Propósitos y aprendizajes esperados	602
1.2.3. Conocimiento escolar	604
a. Texto principal	607
b. Texto complementario	623
c. Lenguaje icónico	628
1.2.4. Actividades, recursos, aprendizaje y función del alumnado	637
1.2.5. Papel del profesorado	655
1.2.6. Consideraciones finales	656
1.3. La formación inicial y la enseñanza de la historia.	659
Licenciatura en educación primaria. Planes de estudio 1997 y 2012	
1.3.1. Los programas en didáctica de la historia del plan de estudios 1997	660

a. Caracterización de <i>Historia y su enseñanza I y II</i>	662
b. Propósitos formativos	663
c. Organización de los contenidos	668
d. Orientaciones didácticas	671
e. Recursos de enseñanza y bibliografía	682
f. Evaluación del aprendizaje	685
g. Como resultado	686
1.3.2. Los programas en didáctica de la historia del plan de estudios 2012	687
a. Caracterización de los cursos	689
b. Propósitos y competencias	690
c. Estructura de los cursos	698
d. Orientaciones generales	703
e. Recursos de enseñanza y bibliografía	714
f. Sugerencias para la evaluación	719
g. Como resultado	720
2. Estructura y desarrollo de la propuesta para la formación inicial en didáctica de la historia	724
2.1. Representaciones sociales sobre las finalidades	724
2.1.1. Las experiencias escolares en la asignatura de historia	725
a. Cuestionario sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia	725
b. Entrevista sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia	730
2.1.2. Modelo didáctico prioritario	735
a. Imágenes y perspectivas en la enseñanza de la historia	738
b. Orientación preliminar hacia la enseñanza de la historia. Primer acercamiento	739
c. Situación inicial respecto a la enseñanza de la historia	739
d. Orientación preliminar hacia la enseñanza de la historia. Segundo acercamiento	742
2.2. Intervención sobre las finalidades	743
2.2.1. Los fines y la historia escolar	746
2.2.2. La tradición curricular técnica y la historiografía positivista	751
2.2.3. La tradición curricular práctica y la Nueva Historia	757
2.2.4. La tradición curricular crítica y la Historia Social	765
2.2.5. La asignatura de historia en la educación primaria. Plan de Estudios 2011	776

2.3. Planeación didáctica y práctica docente. Ideal formativo	780
3. Instrumentos y evidencias de la investigación	791
3.1. Cuestionario sobre las experiencias escolares en la asignatura de historia	791
3.2. Cuestionario para analizar planes de clase de historia	800
3.3. Entrevistas en profundidad acerca del primer cuestionario	807
3.4. Portafolios de trabajo (ejemplificaciones)	838
3.5. Diarios de clase de las estudiantes normalistas	878
3.5.1. Seminario de historia (ejemplificaciones)	878
3.5.2. Programación y práctica docente	891
3.6. Diarios de campo del investigador	900
3.6.1. Seminario de historia	901
3.6.2. Programación	938
3.6.3. Diálogos constructivos individuales	955
3.7. Práctica de enseñanza de la historia	963
3.8. Pautas para la autoevaluación de una secuencia didáctica	979
3.9. Diálogos constructivos individuales	982
3.10. Diálogos constructivos públicos	1030
4. Documentos curriculares	1064
4.1. Programaciones	1064
4.1.1. Planes de clase de las estudiantes (previos a la intervención)	1064
4.1.2. Plan de clase (PC3): primeros años de vida independiente	1072
4.1.3. Plan de clase conjunto: tradición PT	1073
4.1.4. Plan de clase (PC4): Banderas de México	1074
4.1.5. Plan de clase (PC5): La vivienda	1075
4.1.6. Plan de clase conjunto: tradición HP	1077
4.1.7. Plan de clase (PC11): El primero de mayo. El día del trabajo	1079
4.1.8. Planes de clase: tradición CE	1080
4.1.9. Planes de clase: experimentación de la práctica	1084
4.2. Productos de intervención	1093
4.2.1. Cuadro síntesis sobre el modelo didáctico técnico	1093
4.2.2. Cuadro síntesis sobre el modelo didáctico práctico	1096
4.2.3. Cuadro síntesis sobre el modelo didáctico crítico	1099
4.3. Otros materiales	1102



## INTRODUCCIÓN

No hay enseñanza sin fines,  
pero hay fines sin enseñanza.

Esta investigación se centra en la formación inicial del profesorado, irrumpe en el campo de la didáctica de la historia y en los fundamentos teóricos y metodológicos de las diferentes tradiciones sobre las finalidades, incluye una propuesta de intervención organizada en torno al análisis y la reflexión sobre la práctica, en el supuesto de que se pueden aplicar estrategias que incidan en la modificación de las concepciones sobre los fines de la enseñanza de la historia. En suma, las intenciones que conducen el estudio son, por una parte, acrecentar el conocimiento sobre las interacciones entre las prácticas de los estudiantes de maestro y las finalidades de la historia escolar; y por otro, poner a disposición de las instituciones encargadas de la formación docente resultados que puedan utilizarse en el diseño e implementación de proyectos de innovación curricular.

Las tradiciones científicas, historiográficas y curriculares, así como la posición del profesorado hacia el mundo, las personas y la sociedad se relacionan con diferentes modelos didácticos y corrientes de pensamiento cuya intención común es explicar la realidad social. En la mayoría de los casos, estas concepciones son contrastadas y complementarias, un rasgo que determina el carácter relativo de los fines, un constructo que también está sujeto a las preferencias y decisiones de las administraciones educativas. Asumir que el conocimiento sigue un proceso de construcción permanente y que la pluralidad de interpretaciones es una característica del discurso sobre las finalidades obliga a que los maestros en formación comprendan cada una de las alternativas posibles.

Esta investigación no pretende poner en duda la eficacia de una u otra tradición o valorar los diferentes modos de pensar y enseñar historia. Más bien, reconoce que el escenario en que se desenvuelve la historia escolar resulta complejo y puede adoptar una variedad de trayectorias: la inconsistencia entre las orientaciones de los programas de estudio, de los materiales curriculares para la educación primaria y los cursos de la formación inicial del profesorado, la interpretación que hacen de estos documentos los maestros tutores, los encargados de las asignaturas relacionadas con la didáctica de la historia y los asesores responsables del último año de formación constituyen líneas de fuerza que no siempre convergen entre sí. La ambivalencia de autoridades a las que se debe responder

y la diversidad de tradiciones sobre las finalidades (y por consiguiente, de modelos acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la historia) constituyen un desafío interesante para la didáctica de las ciencias sociales.

La investigación se organiza en tres partes. La primera incluye tres capítulos que desarrollan los fundamentos teóricos y metodológicos:

- ∅ En el capítulo 1 se describen los antecedentes y la justificación del trabajo, las preguntas que se plantean, los supuestos iniciales y los objetivos de la investigación.
- ∅ En el capítulo 2 se establecen los principios y construcciones teóricas que sustentan el estudio: comienza con una revisión sobre las finalidades y la didáctica de la historia, continúa con la creación de un modelo de estructura conceptual que se utiliza como referente en los siguientes momentos de la investigación y termina con la caracterización del trabajo desde la didáctica de las ciencias sociales y la formación del profesorado.
- ∅ El capítulo 3 reúne los principios metodológicos que ordenan el enfoque y un diseño conformado por un conjunto de criterios que buscan el reconocimiento de la legitimidad y calidad de la investigación en cuanto a su rigor y relevancia. A la definición del paradigma, de la perspectiva y del estudio de casos como el método que organiza la investigación, se añaden el contexto, los sujetos y la estructura de las fases generales, sus objetivos, los niveles de intervención y los instrumentos y documentos que se utilizan.

La segunda parte incluye el análisis y la interpretación de los resultados producto de la implementación de la propuesta formativa. El conjunto está integrado por tres capítulos:

- ∅ En el capítulo 4 se examinan las concepciones sobre las finalidades, las experiencias escolares en la asignatura de historia y el modelo prioritario que sustentan los estudiantes de maestro después de las primeras jornadas de práctica en la escuela primaria.
- ∅ En el capítulo 5 se plantea un proceso de intervención cuyo eje son los fines y las tradiciones curriculares e historiográficas, se subdivide en varios momentos que tienen en común la reflexión sobre las finalidades y la enseñanza de la historia, el examen en sesiones de seminario de la presentación, los rasgos principales y los aspectos formativos de tres tradiciones curriculares, además de un apartado dedicado a la programación y la práctica docente en diversos grupos de educación primaria. Esta sección culmina con el análisis de los materiales oficiales que tienen a su disposición los docentes cuando enseñan historia.



- ∅ El capítulo 6 resulta fundamental en el cuerpo de la investigación porque pone de manifiesto los aprendizajes y los cambios en las concepciones hacia las finalidades y la enseñanza de la historia mediante la programación, la implementación y el análisis de secuencias didácticas. El producto final es la construcción de un ideal formativo que se compara con el que se realiza al inicio del proceso formativo.

La tesis finaliza con una tercera parte:

- ∅ En el capítulo 7 se hace una recapitulación, se reflexiona acerca de los resultados del trabajo de investigación e incluye las conclusiones generales sobre los supuestos, los objetivos y las preguntas que organizan el trabajo. En general, se revisa la factibilidad de la propuesta formativa, la utilidad del modelo de estructura conceptual acerca de las finalidades y los resultados obtenidos a través del proceso de diseño, experimentación y análisis de planes de clase. Por último, se presentan una serie de sugerencias dirigidas a la formación inicial y a los especialistas en diseño curricular, y se plantean recomendaciones para dar continuidad a esta investigación.
- ∅ Asimismo, aparecen las referencias bibliográficas, los índices de tablas y figuras, y un apartado dedicado a los anexos:
  - Un estudio sobre el diseño curricular, desde los programas de historia para la educación primaria, al libro de texto como concreción de una propuesta de enseñanza, continúa con un análisis comparativo de los cursos en didáctica de la historia para la formación inicial en el sistema educativo mexicano y finaliza con el desglose de la propuesta dirigida a la formación docente que se plantea en esta investigación.
  - El cuestionario utilizado para indagar en las representaciones de los estudiantes de maestro en la asignatura de historia, las entrevistas en profundidad sobre el cuestionario, secuencias didácticas previas y posteriores a la implementación de la propuesta formativa, un cuestionario para analizar planes de clase, productos de aprendizaje procedentes de los portafolios de las normalistas, los diarios de campo de las alumnas y del investigador, la transcripción de las experimentaciones, del diálogo constructivo posterior y la presentación de los exámenes profesionales.

En resumen, los elementos que sustentan la investigación giran alrededor de una serie de principios: la preocupación por la formación inicial desde el eje de las finalidades; el debate sobre qué medidas tomar para hacer más consciente, crítica y coherente la enseñanza; la confirmación de que aprender consiste en modificar las representaciones

de los estudiantes de maestro; la propuesta de soluciones en la línea de una formación que permita a los normalistas cuestionar algunas de sus ideas y reconstruirlas, así como ofrecer instrumentos para intervenir y poder cambiar la realidad de la historia que se enseña en la escuela primaria.

Construir un modelo de estructura conceptual acerca de las finalidades y diseñar estrategias que ayuden desde la reflexión a transitar hacia otras perspectivas puede ayudar a la investigación en didáctica de la historia. Sin embargo, si este trabajo no revierte en acciones que incidan sobre la realidad se va a convertir en circunstancial e intrascendente. Cuidar la credibilidad metodológica o limitarse a hacer una declaración de intenciones que no se traduzca en intervenciones reales, pertinentes, suficientes y duraderas significa desaprovechar el esfuerzo que representa el proceso de investigación, así como olvidar que el principal objetivo es la transformación de la práctica y la mejora del aprendizaje.

Definitivamente, la enseñanza de la historia desde los principios de la teoría crítica no cumple un horario ni asume condiciones, no se justifica con el reconocimiento de la noósfera, a través del número de artículos publicados o de una lista de comunicaciones presentadas en congresos, tampoco se legitima con un cargo en la administración o una cátedra universitaria. La frase de Freire que habla sobre la necesidad de ser coherentes, entre lo que se dice, se escribe y se hace, nunca tuvo más sentido.

## **PARTE I**

### **Fundamentación de la investigación**



# CAPÍTULO 1

## ENCUADRE DE LA INVESTIGACIÓN

### 1.1. Antecedentes y justificación

El punto de partida de la investigación son las experiencias propias con la asignatura de historia en el transcurso de la escolaridad obligatoria, a lo largo de cinco años como docente de educación secundaria y como responsable durante más de quince años de varias áreas relacionadas con la didáctica de la historia en la formación inicial de maestros. Aunque el antecedente más inmediato remite a la lectura del monográfico de *Perspectiva Escolar* “L’ensenyament de la història a la fi del segle XX”, sobre todo, tras revisar el texto de Pagès (1998c) y descubrir el valor educativo que podía tener el conocimiento histórico, así como la referencia a Fontana (1999) y a los problemas humanos como elementos para seleccionar y organizar los contenidos del currículum escolar.

Este hallazgo llevó al diseño de una propuesta en didáctica de la historia en colaboración con una estudiante normalista, a compartir el proyecto con ambos autores y a estudiar un máster en investigación en didáctica de las ciencias sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). El producto de este recorrido es el interés por las finalidades y hacia una didáctica comprometida con la educación para la ciudadanía democrática. La certidumbre de que es posible un futuro donde predomine la justicia, la igualdad, la libertad, la solidaridad y el respeto conecta con una concepción sobre el profesorado con capacidad para pensar por sí mismo y con los demás.

En el mismo orden, a través del ejercicio profesional he desarrollado una serie de principios que guían mi actuación como formador de docentes: examino las sugerencias y supuestos que ofrecen los programas de estudio desde su consistencia lógica y su confrontación con la práctica, considero que cualquier discurso y material curricular es intrascendente si no consigue solucionar y mejorar los problemas que se originan en un grupo escolar, por eso convengo en que el profesorado ha de tener capacidad y disposición para interpretar la normativa oficial. La práctica es una actividad subjetiva, compleja, contingente e intencional, por eso comparto que el docente ha de ser un intelectual que cuestione de manera permanente su desempeño y que antes de actuar ha de ser consciente de lo que sabe y no sabe hacer. Además, defiende que debe estar abierto a la comunicación, la observación y el diálogo, dispuesto a dotar de mayor

autonomía al alumnado y a tener iniciativa para intercambiar ideas y experiencias con sus compañeros de trabajo. En definitiva, el profesorado ha de mostrar interés por comprender los diversos modelos didácticos y cambiar de perspectiva si eso significa mejorar la enseñanza, el aprendizaje de los alumnos y ser más congruente consigo mismo.

El concepto de innovación que respaldo se sustenta en una visión crítica y creativa de la educación, en una posición sobre la didáctica que apuesta por la cooperación, la responsabilidad y el trabajo riguroso, que entiende la investigación como una actividad compartida y comprometida que genera un tipo de conocimiento que se valida en la práctica. En resumen, el núcleo de la tesis se sostiene en el convencimiento de que los estudiantes de maestro son el medio para que los alumnos de educación básica desarrollen habilidades del pensamiento, pero principalmente, para que estén dispuestos a intervenir y cambiar el mundo. Este propósito no puede ser viable si los futuros docentes no realizan de manera previa el mismo recorrido.

La investigación también se deriva de las conclusiones y sugerencias que se presentan en el trabajo final de máster titulado “Las representaciones de los estudiantes a maestro sobre las finalidades de la enseñanza de la historia. Un acercamiento a las dificultades para aplicar la perspectiva crítica”, en el marco del máster en *Investigación en didáctica de las ciencias sociales, la geografía, la historia y el arte* de la UAB. En ese estudio se planteaba uno de los elementos que influyen en el cambio de perspectiva acerca de las finalidades: los normalistas se encuentran relativamente insatisfechos con su preparación académica, con su desempeño frente a un grupo de alumnos y al mismo tiempo, se sienten atraídos por dos situaciones opuestas, sus aspiraciones de mejora y la dependencia hacia las prescripciones curriculares (Abellán, 2011).

Otro aspecto que delimita el cambio de modelo didáctico se relaciona con los conocimientos e ideas que los estudiantes de maestro han adquirido a través del aprendizaje por observación. Por lo general, se trata de concepciones estables, homogéneas hasta cierto punto y renuentes a ser modificadas. Si bien, la familia, los medios de comunicación de masas, las amistades y otras experiencias educativas pueden ser concluyentes en la formación de opiniones y juicios (Conde, Gavaldá y Santisteban, 2000), el pensamiento sobre la enseñanza de la historia se produce a través de la recepción e imitación, comienza desde que los futuros maestros entran a la escuela y continúa durante todos sus estudios (Slekar, 1998).

Aunque el pasado puede anticipar el rumbo que asuman las finalidades, la formación inicial se constituye en un espacio de disonancia que debe generar un cambio en las concepciones. Por ese motivo, la apuesta de este estudio es analizar la consistencia de las experiencias previas y comprender la naturaleza de las resistencias para transitar hacia otras tradiciones. La investigación parte del convencimiento de que la didáctica de la historia tiene posibilidades de producir transformaciones en la práctica y que desde la formación inicial se puede revisar la racionalidad en que se sustenta la enseñanza y superar las limitaciones teóricas y técnicas que determinan el desempeño de los futuros maestros.

Tal vez resulte evidente la afirmación de que para alcanzar determinadas finalidades es preciso que los contenidos y su tratamiento didáctico sean coherentes con las metas que guían la enseñanza. Este principio requiere que los formadores de docentes sean capaces de generar confianza y autonomía en los estudiantes, aprovechar que están dispuestos a adquirir nuevos aprendizajes, examinar sus representaciones y ayudar a crear las condiciones para que puedan decidir *para qué, qué y cómo* enseñar. Así pues, plantear sugerencias orientadas a la formación inicial que hagan viable el conocimiento, la apropiación y la práctica de una historia asociada a una u otra perspectiva exige la implicación afectiva y personal de quienes aprenden y enseñan. Por eso, lograr que la enseñanza adopte un carácter ético y transformador significa colocar a las finalidades como el criterio que establezca y guíe la actuación del maestro. En suma, cualquier proyecto para la formación inicial supone un proceso de clarificación, sensibilización y concientización sobre los principios y valores que guían a la historia escolar, pero sobre todo, las nuevas propuestas han de resultar relevantes para aquellos a los que se destinan y como consecuencia, han de disponer de conocimientos para elegir con libertad entre una u otra opción didáctica (Abellán, 2011).

En el sistema educativo mexicano los proyectos dirigidos a la formación docente y los programas de estudio para la educación primaria reflejan una sucesión de fracasos relacionados con el cambio de orientación sobre las finalidades de la enseñanza de la historia. A pesar de los esfuerzos por implementar nuevos enfoques, los planteamientos de reforma han chocado con una problemática recurrente: los alumnos normalistas y el profesorado adoptan de manera inconstante las directrices curriculares y se generan procesos de oposición o simulación que no se han podido solucionar desde el campo de la investigación. En ese sentido, la modificación del rumbo de la formación inicial es primordial para asumir otras perspectivas sobre las finalidades, una dirección basada en

el convencimiento de que las ideas de los estudiantes de maestro deben ser el punto de partida y el principal referente.

Pagès (1996) sostiene que el objetivo de la formación inicial debe centrarse en la reconstrucción del pensamiento pedagógico, apuesta por un profesorado reflexivo y comprometido con la enseñanza y la sociedad, capaz de tomar decisiones razonadas en la práctica. Esta propuesta sigue siendo válida y mantiene su vigencia porque la enseñanza de la historia que se observa en las aulas resulta poco diferente a la de hace 20, 30 o 40 años.

## **1.2. Preguntas, supuestos y objetivos de la investigación**

Moreno Bayardo (1998) asegura que la investigación orientada a la innovación ha de buscar transformar las prácticas educativas y que por esa razón, la intervención siempre ha de implicar la realización de acciones articuladas y destinadas a alcanzar determinados fines, hacer un análisis sobre la forma en que se producen o no cambios y sustentar la acción, de manera que se incremente el conocimiento acerca del objeto de estudio. En este trabajo se pretende indagar lo que los estudiantes a maestro saben y cómo han aprendido a enseñar historia, qué racionalidad tiene ese aprendizaje observacional y experiencial (en términos de consistencia), y cómo esas ideas y conocimientos pueden tomarse en cuenta para organizar un proceso de formación basado en la reflexión, organizado en torno a las finalidades y fundamentado en la práctica.

### **1.2.1. Preguntas que se plantean**

Las preguntas de investigación ayudan a decidir y delimitar los aspectos de la realidad que se van a estudiar con profundidad. Este trabajo parte de un interrogante cuya resolución resulta fundamental para que se produzca un cambio de concepción respecto a las finalidades desde las que se organiza la enseñanza de la historia:

*¿El proceso de reflexión sobre las finalidades puede ayudar a cambiar la orientación que adopta la enseñanza de la historia en los estudiantes de maestro?*

El alumnado durante la formación inicial se decanta por las finalidades que caracterizan al modelo didáctico técnico, pero hasta ahora no se ha investigado en qué situaciones es posible transitar hacia otras propuestas de intervención. Por tanto, la pregunta de investigación se centra en el desarrollo didáctico y remite al pensamiento práctico del



profesorado, así como a las dificultades y consecuencias que significa modificar la perspectiva que toman las finalidades cuando se enseña historia.

La pregunta inicial se relaciona con otros cuestionamientos:

- ¿Cómo se organizan las diferentes tradiciones y tendencias sobre las finalidades de la enseñanza de la historia?
- ¿El estilo de enseñanza que los estudiantes de maestro aprendieron por observación determina o no su concepción hacia las finalidades?
- ¿El cambio conceptual respecto a las finalidades es viable desde la didáctica de la historia y la formación inicial?
- ¿De qué forma se pueden comprender, aceptar y poner en práctica otros modelos didácticos para la enseñanza de la historia?
- ¿Hasta qué punto la deconstrucción, construcción y aplicación de secuencias didácticas relacionadas con la enseñanza de la historia puede contribuir al cambio de las representaciones acerca de las finalidades?

### **1.2.2. Supuesto principal y otros supuestos**

A partir de la pregunta de investigación se genera el siguiente supuesto:

*El acceso de los estudiantes normalistas a espacios formativos centrados en la descripción, el análisis, la interpretación, la toma de decisiones y la aplicación de diferentes tipos de finalidades permite la transformación de la perspectiva desde la que enseñan historia.*

Este planteamiento concibe a la enseñanza como un proceso complejo, contingente, dinámico y fundamentado. Asimismo, si aceptamos que la formación inicial supone mejorar de manera consciente y permanente el significado de la acción, entonces podemos aceptar que los normalistas están en condiciones de “dirigir su aprendizaje, estructurar sus propias experiencias y construir sus teorías, contrastadas e informadas” (Pérez Gómez, 2010: 93). En esa misma línea, surgen otros supuestos:

- Un modelo de estructura conceptual acerca de las finalidades para la enseñanza de la historia puede ser un instrumento que facilite el proceso de análisis y reflexión sobre las representaciones, la práctica y los materiales curriculares.
- Las concepciones de los estudiantes de maestro sobre la enseñanza de la historia adoptan una perspectiva cercana a la tradición positivista y técnica, aunque también contienen elementos heterogéneos y poco explícitos.

- La comprensión y reflexión por parte de los propios normalistas de las representaciones sobre la enseñanza de la historia, así como la oportunidad de conocer y poner en práctica otro tipo de modelos didácticos posibilita el cambio, la coherencia y la toma de decisiones informadas.
- La reflexión crítica en entornos de aprendizaje mediado y compartido contribuye a la reconstrucción de la práctica desde el eje organizador de las finalidades.
- La deconstrucción y construcción de las estructuras conceptuales en que se basa la enseñanza de la historia y en específico, de las finalidades subyacentes, es un proceso que se ha de realizar de manera recurrente si se pretende cambiar de perspectiva.
- Los programas de estudio de historia para la educación primaria, los libros de texto y los cursos en didáctica de la historia de la formación inicial contienen rasgos de diferentes tradiciones sobre las finalidades, una inconsistencia en el diseño curricular que repercute en la comprensión y en la dirección que adopta la enseñanza.

Las secuencias didácticas que diseñan y aplican los estudiantes de maestro no reproduce las características ideales de los modelos didácticos, se fundan en visiones parciales y no siempre congruentes. Sin embargo, en este trabajo se sostiene que las concepciones sobre las finalidades pueden alcanzar un grado de coherencia y evolucionar de manera sustancial si se identifica, se explica, se problematiza y se ponen en práctica otras propuestas de enseñanza.

Indudablemente, las prácticas preponderantes en la enseñanza de la historia están determinadas por la autonomía de los estudiantes respecto a las prescripciones curriculares y la cultura organizativa de los centros educativos, así como por la presión que significa la integración a un grupo escolar. Por último, se ha de recordar que el profesorado transmite a los alumnos el modelo de persona que ellos mismos representan en la vida social del entorno en que se desenvuelven. Esta consideración presupone que si se desean adoptar determinadas finalidades para la enseñanza de la historia primero deben recorrer un camino que revierta en un mayor compromiso con el futuro y con los demás.

### **1.2.3. Objetivo principal y otros objetivos**

El objetivo de esta investigación es indagar en los procesos de cambio en las perspectivas de los estudiantes de maestro sobre las finalidades de la enseñanza de la historia y su coherencia con la práctica. El trabajo se funda en la necesidad de comenzar

con los problemas concretos que los normalistas experimentan en contextos reales, una condición indispensable para aportar elementos que permitan mejorar las estrategias de diseño, ejecución y evaluación de la formación inicial en didáctica de la historia.

La tesis conecta con una de las líneas de investigación del doctorado en Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales de la UAB: el análisis de la práctica educativa y de la formación del profesorado, a través de una propuesta de innovación fundamentada en el tratamiento de las finalidades desde la reflexión y la práctica. En definitiva, se busca aportar información sobre las razones del cambio, las condiciones que faciliten la adopción de nuevos modelos didácticos y la elaboración de programas formativos organizados alrededor de las finalidades.

En esa misma dirección, se pretende:

- Construir un modelo de estructura conceptual, conformado por las tradiciones y tendencias más usuales sobre las finalidades de la enseñanza de la historia, que sea una guía para la investigación y la innovación.
- Hacer emerger los modelos didácticos con que se identifican los normalistas y las finalidades que guían la práctica en la enseñanza de la historia.
- Aplicar estrategias destinadas a la formación inicial que hagan posible la comprensión de los principios y teorías en que se inscriben las finalidades de la enseñanza de la historia, e interpretar los resultados.
- Utilizar los criterios de conciencia y coherencia como referentes para hacer reflexionar a los estudiantes sobre los modelos didácticos y su correspondencia con determinadas finalidades.
- Analizar la capacitación de los estudiantes en la elaboración, implementación y valoración de secuencias didácticas afines a diferentes perspectivas y finalidades para la enseñanza de la historia.
- Examinar los programas de estudio, los libros de texto para la educación primaria y los cursos en didáctica de la historia de la formación inicial para determinar el nivel de consistencia curricular que guardan entre sí, en referencia a sus finalidades.
- Obtener evidencias en la práctica sobre los cambios en las concepciones sobre las finalidades que guían la enseñanza de la historia de los estudiantes de maestro.
- Generar y analizar el ideal formativo de los estudiantes desde la coherencia con una tradición de finalidades y el modelo didáctico correspondiente.
- Caracterizar un trayecto formativo asentado en el cambio conceptual, abierto, diverso, basado en los problemas que se plantean en la práctica, en la información, el análisis,

la interpretación, la argumentación, la comunicación y en la necesidad de responsabilizarse de la propia preparación.

En esencia, se trata de investigar las ideas, la experimentación y la reflexión sobre la propia práctica de los estudiantes y su correspondencia con la coherencia pedagógica de cada modelo didáctico.

## **CAPÍTULO 2**

### **PRINCIPIOS Y CONSTRUCCIONES TEÓRICAS**

El modelo de estructura conceptual que se presenta en este capítulo está conformado por una serie de tradiciones, tendencias, dimensiones e indicadores que caracterizan a las finalidades, explica el rumbo que sigue la enseñanza y las razones que impulsan a los maestros a tomar decisiones. El propósito de esta construcción es disponer de una herramienta que sirva para distinguir y contrastar cada tradición y tendencia en la práctica, en los programas de estudio, en los libros de texto y constituirse en un referente para elaborar propuestas dirigidas a la formación inicial en didáctica de la historia.

Primero vamos a ubicar las finalidades en el campo de la educación y la didáctica de las ciencias sociales.

#### **2.1. Las finalidades y la educación escolar**

La educación se relaciona con un proyecto de desarrollo de la persona y la sociedad, con una representación del mundo y una respuesta a necesidades relacionadas con el progreso individual y social (Gimeno, 1992a). En su defecto, el concepto conecta con dos principios básicos, la posibilidad de transformación y la capacidad de influir sobre los demás, hilos conductores que manifiestan, por una parte, las funciones sociales que se confieren a la educación y por otra, las intenciones de los sujetos que intervienen en el proceso.

El conjunto de finalidades que atiende la educación aluden tanto a la conservación o permanencia, para garantizar la supervivencia a través de la reproducción social y cultural, como al cambio y la innovación, para la integración en el mundo, la promoción y protección de la identidad cultural, la consecución de personas autónomas y el bienestar colectivo (Tourrián, 2009). Esta actividad se puede hacer de manera individual o con la participación de otros, sea desde instituciones privadas o bajo la dirección del Estado. En ese marco, Chervel (1991) explica el surgimiento de la educación escolar a partir del traspaso de responsabilidades que hicieron la sociedad, la familia y la religión cuando no se consideraron capacitadas para cumplir sus funciones de forma controlada y reflexiva, una transición que señala el establecimiento de una enseñanza metódica e intencional, que a través del tiempo ha ampliado sus pretensiones como consecuencia de los

cambios sociales y la necesidad de atender más dimensiones del desarrollo del ser humano.

### **2.1.1. Los fines de la educación**

Touriñán (2009) define la intervención educativa con carácter teleológico como una conducta propositiva intencional en la que se vinculan un sujeto y un agente, se efectúa una acción para lograr un acontecimiento futuro y hay una relación de justificación que permite defender ese propósito frente a otras elecciones. Como derivación, una intervención pedagógica sería “cualquier acción intencional que se realiza en la tarea educativa con el orden de alcanzar los fines y medios que se justifican en el conocimiento de la educación y del funcionamiento del sistema educativo” (Touriñán, 2009: 132).

En la misma línea, Fernández (2004) plantea que en cualquier actividad humana el sujeto ha de tener en mente la justificación de la acción y apunta dos tipos de intenciones, una cercana a lo que se pretende alcanzar y otra a los motivos que dan lugar a ese proyecto: las explicaciones *por qué* se refieren a la pertinencia respecto a los planes de una finalidad o las mediaciones técnicas que producirán el efecto deseado, mientras las explicaciones *para qué* manifiestan lo que sucede como resultado de la intervención intencional en términos de logro.

La multiplicidad de significados relacionados con los fines no ayudan a caracterizar, problematizar y precisar su influencia en la práctica. Mèlich (1987) separa los objetivos (se deciden empíricamente a partir del aspecto psicobiológico del ser humano y son alcanzables en el corto plazo), de los proyectos pedagógicos (fundamentados en decisiones de carácter político, económico, social y cultural), y de las finalidades (como metas más generales que implican todo un proceso y se hacen reales a través de la acción educativa). Esta distinción abre la primera polémica en torno a los fines y al margen disponible para demostrar su validez o valor potencial.

Las finalidades a que haremos referencia en este trabajo son declaraciones de intención, parten, responden y se asientan en diversos fundamentos, se ubican entre los ideales y los objetivos de aprendizaje, pero sobre todo, son una síntesis de las aspiraciones del proceso educativo porque describen el modelo de sociedad que se promueve en determinado contexto social, cultural e histórico y porque delimitan el tipo de ciudadano que se pretende formar. En otras palabras, son concepciones abiertas, un proyecto en construcción relacionado con ciertas razones que justifican su validez frente a otras

posibilidades y enunciados amplios, orientadoras respecto a lo que debe destacarse en los programas educativos (Stenhouse, 1984).

Touriñán (1989) considera que un fin es un valor elegido mediante una decisión técnico-pedagógica o normativa basada en aspectos científicos y éticos. El carácter subjetivo, impreciso e inestable de las finalidades invita a establecer la diferencia que guardan con los valores educativos y las razones por las que generalmente adoptan tintes ideológicos<sup>1</sup>. Por un lado, los valores se utilizan como criterio para determinar si un fin o un medio son pertinentes y por otro, el área de confluencia que comparten la ideología y las finalidades provocan una ambigüedad que obstaculiza la comunicación, un terreno fértil para la ocultación, la manipulación y la simulación:

- ∞ Primero, porque la variabilidad y dependencia del contexto influyen en la legitimidad de los fines, en cuanto ofrecen una perspectiva cambiante sobre el tipo de alumnado, la cultura y la función social de la educación (Delval, 1990). La dificultad para concretar fines universales se debe a que cada sociedad decide los suyos propios, aunque pueda haber una parte compartida por la mayoría.
- ∞ Segundo, porque ninguna sociedad es uniforme y eso produce diversidad de expectativas sobre los fines de la educación, en tanto han de responder a grupos con diferentes intereses (políticos, religiosos, económicos, sociales) que presionan en direcciones no siempre coincidentes (Pagès, 1993).
- ∞ Tercero, una serie de factores y escenarios sociales repercuten en la educación y por consiguiente, en la definición del rumbo de las finalidades. Tejada (2000) destaca la mundialización de los intercambios económicos y culturales, la multiculturalidad, la revolución tecnológica en el marco de la sociedad de la información y el conocimiento, la incertidumbre valorativa y la preeminencia del pensamiento único y débil, la individualización y el conformismo social, la preferencia por la eficiencia técnica, la cultura de la apariencia, del placer y la necesidad del cambio permanente. Santisteban (2011) coincide y amplía estos aspectos en el campo de la didáctica de las ciencias sociales.

En definitiva, toda actividad educativa se deriva de una relación dialéctica entre una situación presente (el ser) y un proyecto de futuro (el deber ser), factor que explica el carácter cambiante de la educación (por el incumplimiento de las demandas sociales) y la

---

<sup>1</sup> Peiró define a la ideología como “un sistema de representaciones, ideas de valor y normas que sirven al individuo, a un grupo social o a una sociedad entera para interpretar el sentido del mundo” (1997: 97), intencionalidad que en el ámbito educativo se concreta en normas y pautas de orientación.

imposibilidad de demostrar que una representación del hombre y la sociedad sea más verdadera que otra. A este respecto, Mèlich (1987) ofrece un elemento de análisis que matiza esta última idea: cualquier propuesta de finalidad educativa (*telé*) contiene una cierta concepción que no puede ser absolutamente cierta o categórica y propone, ya que nada más es posible tomar decisiones, que los planteamientos sobre los fines se examinen desde la racionalidad y el diálogo.

El proceso de participación, coordinación y consenso al que se refiere Mèlich se suma al controvertido tema de la universalidad, la legitimidad y la factibilidad de los fines, lleva al cuestionamiento de si se pueden o no compaginar diversas finalidades en el transcurso de un mismo periodo de tiempo, contenido y actividad, abre la discusión sobre la fuerza y el valor de la acción docente cuando las intenciones educativas no se conocen, se aceptan o interpretan de diversas maneras, de si es suficiente la comprensión, introyección y compromiso hacia determinados fines, su adecuación al contexto de la práctica y conjunción con la historia personal, formativa y profesional del profesorado para que se traduzcan en acciones válidas desde el punto de vista didáctico.

#### **a. La necesidad de finalidades**

Delval (1990) asegura que toda educación contiene unos fines porque pretende formar un modelo de hombre determinado, por eso se convierte en una actividad insubstancial si se realiza al margen del *para qué* enseñar y aprender. Esta idea la completa Dewey (1995) en clave de conciencia, a la que define como la capacidad para identificar, comprender y actuar con sentido. Aunque esta constante teórica no agota el debate, debemos aceptar que la relación entre pensamiento reflexivo y orientación a partir de fines es directa y necesaria en cualquier situación educativa, ya que el control sobre la actividad y las decisiones deliberadas permiten introducir dos atributos esenciales, un trasfondo de incertidumbre y la posibilidad de transformación. No hay duda de que sin una finalidad que sustente la enseñanza no hay opciones de cambio, de crítica, de libertad ni de responsabilidad del profesorado y que si las metas no son congruentes con todos los elementos que conforman la actuación didáctica, la enseñanza se reduce al dominio de técnicas y recursos.

La reflexión sobre los fines que dirigen la acción y la conciencia sobre las consecuencias que generan significa reconocer que cualquier práctica educativa nunca resulta neutral, no importa si las intenciones se declaran de forma explícita o son encubiertas, olvidadas o incomprendidas por los sujetos que participan en el proceso. Esta realidad remite a los



aprendizajes que se logran y exige mirar más allá de la eficacia de los medios para encontrar la justificación de los fines en relación al contexto, los contenidos, las estrategias o los materiales a que responden. Por eso, si el profesorado no conoce de qué forma se presentan los fines en el diseño curricular (origen externo) y si no es consciente de qué papel ejerce en el desarrollo de esas metas con un grupo de alumnos y en un lugar específicos (participación directa) corre el riesgo de que la intervención resulte inoperante, se desaprovechen los recursos disponibles, se incumpla con la responsabilidad social que implica enseñar y quede en entredicho su desempeño profesional.

#### **b. Fundamentos de los fines educativos**

Touriñán (1998) sostiene que el problema de la imprecisión de los fines se debe a que surgen principalmente de la reflexión filosófica y de su identificación con las expectativas sociales, culturales y morales sancionadas como metas. Al respecto, recomienda que una finalidad primero se defina desde su coherencia y a partir de criterios científicos-tecnológicos (la aceptación de su valor educativo o de la justificación de la elección pertinente de un fin frente a otro) y segundo, desde la función pedagógica al concretar, derivar y convertir en objetivos alcanzables los fines de la educación elegidos. Así pues, se trata de dos tipos de legitimización, una resultado del conocimiento de la educación, a la que denomina razones de implantación y otra, producto del proceso de socialización.

Este planteamiento no es nuevo y se deriva de las condiciones que Dewey (1992) proponía ya en 1916: los fines educativos deben basarse en las actividades y necesidades intrínsecas del individuo; han de poder traducirse en un método y desarrollarse en un ambiente capaz de liberar y organizar las capacidades de las personas que se instruyen; deben ser particulares en la acción, relacionarse con el contexto y ser cercanos a la realidad del alumnado. En síntesis, Dewey se refería a las finalidades desde una doble perspectiva: cualquier medio (presente) es un fin temporal hasta que se haya alcanzado (futuro) y cualquier fin es un medio (presente) en cuanto indica la dirección de la actividad (futuro).

Los criterios para concretar la función social que se le otorga a la educación abarcan diferente tipo de fundamentos a los que se ha de recurrir de manera simultánea y sistemática. Por ejemplo, Tyler (1973) recomienda responder a los intereses y necesidades del niño, tomar en cuenta la herencia cultural y las enseñanzas básicas, atender los problemas, actividades y demandas de la sociedad contemporánea, transmitir

los valores esenciales para una vida satisfactoria y eficaz que conjuguen la aceptación del orden social y la mejora del medio en que se vive. Este último aspecto también se ha de utilizar como tamiz para que los fines seleccionados representen los valores más significativos y coincidan con la filosofía de la escuela. El segundo filtro pone de manifiesto el acuerdo que los fines han de guardar con las condiciones intrínsecas del aprendizaje para que adquieran valor como metas educativas y sean coherentes entre sí, de manera que los estudiantes y el profesorado no se debatan entre formas de conducta contradictorias. Estos requisitos de carácter constructivista ayudan a definir la naturaleza del proceso de enseñanza y a calcular el tiempo que se requiere para lograr ciertos objetivos, por eso su uso depende de la capacidad para distinguir entre qué cambios pueden esperarse y cuáles están fuera del alcance de los aprendices.

Desde la exposición inicial de Tyler se han generado diversas propuestas coincidentes en lo general y compatibles entre sí:

- Mèlich (1987) sugiere tomar en cuenta tres referentes para delimitar los fines: la vertiente *psicobiología* como elemento empírico natural que determina los momentos y métodos pedagógicos; el ámbito *sociocultural* recuerda las condiciones históricas en que se desarrolla la educación; y la *ontología fundamental* o estructura invariable y esencial del ser humano.
- Stenhouse (1984) indica que los objetivos de la educación deben precisarse como resultado de una consideración acerca de los propios alumnos, la vida contemporánea fuera de la escuela, la naturaleza de las materias de enseñanza, la psicología del aprendizaje y una filosofía o conjunto de valores.
- Delval (1990) plantea tres fuentes, las dos primeras orientadas hacia el individuo y la última hacia la sociedad: lo que al sujeto le interesa aprender y hacer, lo que puede aprender y hacer, y lo que debe aprender y hacer (determinado por la cultura y las exigencias sociales).
- Peiró (1997) se refiere a tres niveles distintos: las demandas sociales y culturales del sistema educativo; los conocimientos, procedimientos, actitudes y valores, como proceso de socialización; y la asimilación de saberes sociales y el patrimonio cultural.
- Coll (1997) considera cuatro fuentes de información para determinar los objetivos educativos: el análisis sociológico permite estipular las formas culturales o contenidos “cuya asimilación es necesaria para que el alumno pueda devenir un miembro activo de la sociedad y agente, a su vez, de creación cultural” (1997: 34); el análisis psicológico aporta datos sobre los procesos y factores que intervienen en el crecimiento personal del alumnado; el nivel epistemológico de las disciplinas ayuda a

separar los conocimientos esenciales de los secundarios; y la experiencia pedagógica retoma una práctica que pretende transformar y mejorar.

La discusión sobre los principios en que se ha de basar la selección de los fines resulta crucial para restringir la elaboración de listas interminables que bajo la premisa de la variabilidad en las concepciones y visiones sobre el ideal de ser humano adecuado para cada contexto cultural, espacial y temporal, dificultan el diseño de propuestas de intervención. Esta precisión no debe confundirse con una apuesta unívoca por la eficiencia técnica y estética, a la que Stenhouse denomina interés en el *sentido del valor de inversión* (1984: 107), principalmente si eso significa postergar el fundamento ético y los ideales sociales compartidos. Los criterios de accesibilidad, secuencia, pertinencia, contextualización y adecuación psicológica de una finalidad no deben ser las únicas condiciones para determinar la validez de un fin porque, más allá de los aspectos de aplicación, un fin se justifica sólo si es deseable para la vida humana y desde las incidencias que tiene en la formación de las personas y en la realidad social (Gil Cantero, 1991).

En definitiva, la validez de las intenciones educativas se puede efectuar por cinco vías concurrentes: “1) demostrar la aplicabilidad de los preceptos, 2) seleccionar las opciones más óptimas, 3) probar su utilidad, 4) persuadir que una alternativa es mejor que otras propuestas, 5) legitimar la decisión por criterio de autoridad o por consenso y, 6) garantizar que es difícil contradecir la norma” (Fermoso, 1990, citado en Peiró, 1997: 99). Desde nuestro punto de vista, el acuerdo y el contraste con la realidad deberían ser los principales mecanismos para la toma de decisiones sobre la selección, adecuación y ajuste de las intenciones, un proceso en el que sería conveniente que intervinieran todos los implicados si se pretende que asuman el sentido de las finalidades como necesario y no como un simple discurso normativo.

### **c. Tipología general**

Más arriba señalábamos que Touriñán (1998) diferenciaba las finalidades intrínsecas, que se deciden al interior del sistema, cuyo contenido es el conocimiento de la educación y se basan en pruebas específicas y lógicas, de las finalidades extrínsecas, que se resuelven también en el sistema, pero su contenido es socio-cultural y se legitima con el conocimiento valioso de la educación. La mayoría de las clasificaciones que hasta ahora se han hecho sobre los fines cumplen esta última condición y nada más varían en el

énfasis que se le otorga a uno u otro aspecto formativo, al número de elementos y al grado de generalización de los mismos.

Por ejemplo, Delval (1990) reúne en dos apartados los objetivos generales de la educación: contribuir al desarrollo psicológico y social del individuo “para que se convierta en un adulto integrado en la sociedad y capaz de aportar su contribución a la actividad colectiva [de manera que] pueda interpretar la realidad natural y social, dirija su propia acción y sea capaz de resolver problemas” (1990: 91). Asimismo, este autor asegura que la educación debe servir para impulsar la capacidad de comunicación, la adquisición de los elementos esenciales de la cultura humana y familiarizarse con la ciencia natural y social, con la historia, las producciones artísticas, la tecnología y el trabajo. En contraste, Pérez Gómez (1992a) habla de dos objetivos análogos pero no equivalentes a los que expone Delval, la preparación para la incorporación futura en el mundo del trabajo y la formación del ciudadano en la vida pública. Más adelante se refiere a la función compensatoria de las desigualdades de origen y enseñar a pensar de manera crítica y actuar de forma democrática.

Sarramona (1989) menciona tres fines prioritarios de la educación: el primero de carácter filosófico, “por el cual se pretende una interpretación del mundo y del papel del hombre”; el segundo de índole social, “que centra al sujeto ante una realidad histórico-social concreta, en la cual debe desenvolverse de manera reflexiva, [y que] pasa por la adquisición del patrimonio cultural de la sociedad”; y el tercero con trazos personales, porque “se educa a un hombre concreto que ha de lograr su realización como individuo” (1989: 39). Esta ordenación se complementa con los fines que propone Daros (1997) y con la ubicación histórica que realiza: en el pasado se trataba de *filosofismo* (como un planteamiento válido en sí mismo), en la época moderna de *ideologismo* (como imposición externa y determinante de lo que debe ser el hombre y la sociedad), y en la actualidad de *tecnicismo* (como medios válidos por sí mismos que se convierten en fines).

Por su parte, Gimeno (2000) concentra los fines de la educación en cinco apartados: la fundamentación de la democracia, el estímulo al desarrollo de la personalidad del sujeto, la difusión e incremento del conocimiento y de la cultura en general, la inserción en el mundo y la custodia de los más jóvenes. Esta distribución se suma a la distinción que hace Fernández (2004) a partir del lugar prioritario o la atención que se le preste a cada componente del desarrollo humano: centrados en los aspectos cognitivos (saber,

inteligencia, conocimientos teóricos, etc.), en el saber hacer (dimensiones del saber tecnológico, valor de la eficacia-utilidad), en la responsabilidad de la ética, en el ámbito estético (armonía, belleza, bienestar psicofísico) y en la formación de personas equilibradas e integradas.

En este mismo grupo caben diversos organismos internacionales que han expuesto las finalidades de la educación desde un modelo de sociedad y un tipo de ciudadano. Este ordenamiento jurídico determina, desde el momento en que cada país comparte y define determinados postulados y principios educativos, la concreción de las leyes primarias y secundarias, así como el diseño de los planes y programas de estudio que guían la intervención pedagógica.

El discurso común sobre los fines de la educación se puede enmarcar en un conjunto de documentos y declaraciones que proliferan desde la segunda mitad del siglo XX:

1. El artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948 proclama que toda persona tiene derecho a la educación y en términos de finalidad establece que “debe tender al pleno desarrollo de la personalidad humana y al refuerzo del respeto de los Derechos Humanos y de las libertades fundamentales” (ONU, 1948: 5-6).
2. En la misma dirección, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos celebrada en Jomtien y organizada por la UNESCO señala que “la educación es un derecho fundamental, que contribuye a lograr un mundo mejor (seguro, sano, próspero y ambientalmente puro) y que es una condición indispensable para el progreso personal y social” (ONU, 1990: 6). El artículo primero habla de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje “para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo” (ONU, 1990: 7). En los artículos segundo y tercero se añade que “confiere a los miembros de una sociedad la posibilidad y, a la vez, la responsabilidad de respetar y enriquecer su herencia cultural, lingüística y espiritual común, de promover la educación de los demás, de defender la causa de la justicia social, de proteger el medio ambiente y de ser tolerante con los sistemas sociales, políticos y religiosos que difieren de los propios, velando por el respeto de los valores humanistas y de los derechos humanos comúnmente aceptados, así como de trabajar por la paz y la solidaridad internacionales en un mundo interdependiente” (ONU, 1990: 8).

3. En el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar se ratificaron los acuerdos de Jomtien y se subrayó que la educación es “un requisito indispensable para el desarrollo económico, social y humano y para garantizar el acceso equitativo de todos los países a las ventajas de la mundialización, cumple una función esencial en la promoción de la paz civil e internacional, así como del respeto mutuo de las culturas y los pueblos” (ONU, 2000: 46). El principio de educación para todos, presente en ambos documentos, expresa un derecho basado “en el valor universal y democratizador de la cultura como oportunidad de desarrollo, pero también como superadora de las desigualdades” (Gimeno, 1992b: 183).
4. En el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI presidido por Delors se afirma que “la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes que en el transcurso de la vida serán para cada persona los pilares del conocimiento: *aprender a conocer* o adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer* para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos* para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; y *aprender a ser* para que se actúe con autonomía, juicio y responsabilidad personal” (Delors, 1996: 91). Además, Delors recalca que “la educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse por sí mismo y realizar su propio proyecto personal” (Delors, 1996: 13), finalidad que tiene como objeto contribuir a la búsqueda de un mundo más justo.

El referente jurídico en que se fundamenta la educación en México remite a la Constitución Política y a la Ley General de Educación. El análisis de estos dos documentos permite distinguir el concepto de educación y los elementos del ser social e individual que guían el proceso educativo. La Ley General de Educación de 1993, reformada por última vez en el año 2014, estipula en el artículo segundo los tres fines principales de la educación: “[...] es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad; y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar a mujeres y a hombres, de manera que tengan sentido de solidaridad social” (LGE, 2014: 1).

Este planteamiento retoma la tradición y la normativa internacional respecto a los fines, pero también pone de relieve la función conservadora y progresista de la educación. El artículo tercero constitucional ahonda en estos principios y combina finalidades

contrapuestas, en cuanto mezcla aspectos individuales, políticos y sociales que no siempre conjugan entre sí: “La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia” (DOF, 2014: 4).

Por su parte, el artículo séptimo de la Ley General de Educación añade dieciséis fracciones que amplían y precisan estos fines. En relación a las finalidades que influyen en el rumbo de la historia escolar rescatamos siete que no forman un todo coherente:

- II. Favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos;
- III. Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país;
- V. Infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones para el mejoramiento de la sociedad;
- VI. Promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, propiciar la cultura de la legalidad, de la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones, así como el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos;
- VII. Fomentar actitudes que estimulen la investigación y la innovación científicas y tecnológicas;
- VIII. [...] propiciar la adquisición, el enriquecimiento y la difusión de los bienes y valores de la cultura universal, en especial de aquéllos que constituyen el patrimonio cultural de la Nación;
- XI. Inculcar los conceptos y principios fundamentales [del] desarrollo sustentable, la prevención del cambio climático, así como de la valoración de la protección y conservación del medio ambiente como elementos esenciales para el desenvolvimiento armónico e integral del individuo y la sociedad (LGE, 2014: 2-3).

En definitiva, las finalidades incluidas en una nueva propuesta educativa suponen la asunción de otra manera de ver e interpretar el mundo, una concreción que se mueve entre la necesidad (como imperativo) derivada de un diagnóstico que se ubica en el presente y la posibilidad (como hipótesis) consecuencia de la confianza en obtener mejores resultados en el futuro. Este pesimismo analítico y práctico se compensa con un optimismo ingenuo y teórico basado en una idea de progreso como “un crecimiento siempre mayor respecto de los logros alcanzados en épocas anteriores” (Daros, 1997: 2). Si bien parece que en la actualidad hay un consenso sobre las principales metas y rasgos que han de guiar a la educación, eso no asegura que sea suficiente para dirigir la acción y lograr su consecución.

#### **d. Papel del profesorado**

La contraposición entre libertad y seguridad son los dos elementos que caracterizan la posición del docente respecto a los fines. Mèlich (1983) define el primer concepto como sinónimo de voluntad, a lo que añadiríamos responsabilidad y conciencia, mientras el segundo va asociado a determinismo, dependencia e indiferencia. Optar por la seguridad significa relegar el derecho a ser, pensar y actuar a los especialistas y diseñadores curriculares. Escoger la libertad comporta asumir el compromiso que representan los fines para la acción educativa.

Sin embargo, esta disyuntiva no se resuelve sólo desde la actuación personal porque el lugar que ocupa el profesorado en el proceso de reforma determina su situación en relación a las finalidades:

- Análisis y diagnóstico del sistema educativo: reconocimiento de la crisis interna a partir de la medición de los niveles de calidad o de los resultados obtenidos por otros países.
- Compromiso de las autoridades hacia las propuestas de diversos organismos internacionales.
- Asunción por parte de un grupo de técnicos de las características de un proyecto político y de las directrices que reciben de la administración.
- Incorporación de las tendencias educativas del momento.
- Diseño de planes de estudio y materiales curriculares.
- Implementación de programas de capacitación.
- Desarrollo de la reforma a través del cuerpo docente (adaptación de Díaz-Barriga e Inclán, 2001).

El carácter externo que asumen las finalidades, la diversidad de prioridades de las personas que interpretan las intenciones y participan en cada tramo del trayecto, la efectividad de la formación inicial y permanente, así como el supuesto de que el profesorado es capaz de recorrer la distancia que hay desde los fines generales hasta su concreción en una secuencia didáctica integran un conglomerado de factores que distorsionan la comunicación y abren un abismo entre el programa oficial y la realidad escolar, entre las prácticas reales y la política educativa.

De esta manera, cuando se experimenta una nueva reforma se produce un conflicto entre lo que se pretende que el profesorado haga y lo que está dispuesto a hacer, precisamente porque cada estilo de enseñanza aporta su propia respuesta a los



problemas planteados por las finalidades. Esta variable condiciona la certidumbre sobre el cambio curricular porque “el conjunto de las prácticas pedagógicas acumuladas en una disciplina acaba por ocultar a muchos enseñantes algunos de los objetivos últimos que deberían perseguir, [...] una máquina que funciona por sí sola, perfectamente rodada y adaptada a sus fines” (Chervel, 1991: 76). Por eso, Beltrán (1994) habla de innovación aparente y de falso consenso, de reformas fáciles y rápidas que no van más allá de la difusión de los aspectos retóricos, a los que llama *publicidad de la razón*, situación que provoca “la suplantación del conocimiento colectivo (episteme) por la opinión pública (doxa), de la reflexión participativa por la convención ideológica” (1994: 49-50). En este contexto los fines quedan relegados a las páginas iniciales de los programas de estudio.

El tema de las finalidades no termina con el debate sobre las decisiones de política educativa ni con los resultados de la investigación, falta por resolver qué modelos se ajustan a los fines o dicho en palabras de Stenhouse, se han de traducir “en una forma práctica [...], a través de la formulación de objetivos, la selección y organización del contenido y la selección y organización de experiencias de aprendizaje” (1984: 92). A la didáctica también le corresponde tomar en cuenta que puede llegarse a un mismo fin a partir de situaciones o estados diversos, que los procedimientos para alcanzar una meta son múltiples, en cuanto hay diferentes alternativas orientadas en la misma dirección y que una intervención pedagógica puede obtener otros fines aparte de los previstos o en lugar de esos (Fernández, 2004).

### **2.2.2. Las finalidades y la didáctica de la historia**

Audigier asegura que “una disciplina s’instal·la en el sistema escolar perquè la societat li demana d’acomplir un cert nombre de finalitats” (1992: 24), una serie de intenciones que tienen en común la formación de un determinado modelo de persona acorde con los valores dominantes (Pagès, 2007). Por tanto, la historia escolar se relaciona con un proyecto de sociedad y una definición de ciudadanía que Tutiaux-Guillon (2008b) deriva a las propuestas curriculares, a diversos paradigmas pedagógicos y a la práctica docente.

Así pues, alrededor de las finalidades de la enseñanza de la historia se observan diversos problemas sin resolver:

1. Benejam (1997) plantea un tema complejo que se inserta en el contexto de la formación inicial y la educación básica. En lugar de transmitir un conjunto de metas prescritas por la administración, sostiene que al profesorado le corresponde acompañar, facilitar, aconsejar y sugerir situaciones de aprendizaje que ayuden a

entender y valorar las consecuencias de las acciones y actitudes. La modificación del comportamiento del alumnado (y/o del futuro maestro) significa que “quiera hacerse responsable de su libertad personal y política y actúe coherentemente con sus convicciones morales y cívicas” (1997: 50), un objetivo que requiere de intervenciones centradas en la empatía, la libertad y la autonomía.

2. La preocupación por los contenidos y el tipo de historia que se aprende en las aulas ha provocado la ilusión de que el conocimiento escolar es el fin último de la enseñanza. Pagès (1998a) asegura que la discusión se ha centrado más sobre los contenidos que se deben enseñar, que sobre las razones por las que enseñar un contenido y no otro, y reconoce la necesidad de situar la atención en el campo de las finalidades porque “[...] la primera fase de la transposición didáctica está condicionada por consideraciones de tipos ideológico, político, sociológico i antropológico” (1998a: 22). Este problema se relaciona con el poco interés que las autoridades educativas y el mismo profesorado otorgan a la pregunta *para qué* enseñar historia.
3. La falta de coherencia entre las prácticas y unas finalidades intelectuales e identitarias ambiciosas (Lautier y Allieu-Mary, 2008). El hecho de que hayan cambiado muy poco los modelos de instrucción y aprendizaje coloca a los objetivos oficiales y la práctica en dos esferas desiguales (Thornton, 1991). El problema es que parece mantenerse como constante una considerable separación entre las declaraciones del currículum formal y el currículum experimentado en las aulas (Ross, 2006).
4. La investigación en didáctica ha producido en los últimos años diversos trabajos sobre la historia como disciplina escolar, compuestos por inventarios más o menos precisos de finalidades, con áreas coincidentes y divergentes.

En las siguientes páginas nos vamos a ocupar de este último apartado y a lo largo de la tesis atenderemos las demás problemáticas.

La revisión de distintas investigaciones nos puede ayudar a identificar los itinerarios y el tratamiento que han recibido las finalidades. Al parecer existe cierto acuerdo en considerar a la educación cívica o la formación de la ciudadanía como el fundamento más importante de la enseñanza de la historia (Thornton, 1991; Tutiaux-Guillon, 2008a y 2008b), intencionalidad que adopta gradaciones diferentes en función de la ideología dominante, de si el conocimiento se aplica al análisis de la realidad o se dirige a la intervención social (Pagès, 1993). En suma, desde hace más de un siglo los propósitos educativos han oscilado desde la instrucción moral de carácter religioso, al patriotismo o

la educación nacionalista, y se ha ampliado a la democracia y la justicia económica (Ross, 2006).

En el ámbito norteamericano los estudios sociales se definen como “un medio para la adquisición de la ciudadanía” (Barth y Shermis, 1990: 27), un área que atiende las actividades de las personas a través del tiempo y el espacio. Los principios que resumen la contribución de la enseñanza de las ciencias sociales a los objetivos generales de la educación nos remiten a Michaelis (1962): la autorrealización, las relaciones humanas, la eficiencia económica y la responsabilidad cívica. Más adelante, este mismo autor enumera veintiún características que han de contener los programas en estudios sociales para que sean efectivos, entre las que destacan: promover la dignidad del hombre y un ideal de sociedad libre y con igualdad de oportunidades, prestar atención a los problemas sociales persistentes y utilizar las contribuciones de las ciencias sociales en la formulación de propuestas de solución, desarrollar el pensamiento creativo y la acción razonada, basada en el estudio objetivo de cuestiones controvertidas, así como ofrecer la oportunidad de usar técnicas para resolver problemas y desarrollar habilidades del pensamiento, de manera que se proporcionen experiencias que ayuden al alumnado a entender que los derechos implican responsabilidades y deberes.

Barth y Shermis (1990) clasifican los fines en tres ámbitos que sin ser idénticos se acercan a otras propuestas: como transmisión y adoctrinación de los rasgos del buen ciudadano, como adquisición de una serie de conceptos disciplinares y la forma en que los investigadores acceden al conocimiento, y como investigación reflexiva, un proceso encaminado a la toma de decisiones relacionadas con problemas sociales significativos en un contexto social y político determinados. En un sentido parecido, Ross (2006) encuadra las finalidades en tres categorías: socialización en las normas de la sociedad, transmisión de hechos, conceptos y generalizaciones de las disciplinas académicas, y promoción del pensamiento crítico o reflexivo. La orientación que adopte cada uno de estos propósitos depende de la importancia que se le otorgue a las dimensiones individual y social o a la materia escolar (Thornton, 2008).

En la misma dirección, Ross (2006) cuando habla de la historia de los estudios sociales en el currículum se refiere a la combinación dinámica entre el énfasis en la transmisión de la cultura de la sociedad dominante (para promover la adaptación social) y el desarrollo del pensamiento crítico (para la transformación social), un planteamiento que ratifica Pagès:

[...] subsisten estos dos enfoques en cuanto a las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales: las que están destinadas a proporcionar a las nuevas generaciones una idea de aquello que es permanente en la vida de una nación y, por el otro, las que apuestan por enseñar a criticar la tradición que se transmite a través de los estudios sociales (Pagès, 2009b: 6).

Tutiaux-Guillon (2008b) afirma que en Francia desde 1902 la construcción de la identidad nacional ha subordinado a los valores universales y de la ciudadanía, de manera que los conocimientos científicos se han convertido en políticamente útiles. Este proyecto se fundamenta en la difusión (a través de la historia escolar) de una memoria única y una visión compartida sobre el mundo. La misma autora aboga por una reorientación de las finalidades escolares y por una ciudadanía:

[...] basada más en la crítica activa, en la participación en el debate, el compromiso social; una identidad que concilie los valores republicanos y la diversidad cultural; una autonomía del ciudadano y la persona, articulada en torno a la responsabilidad hacia uno mismo, los demás y el medio ambiente, y sobre la capacidad de cooperar y colaborar (Tutiaux-Guillon, 2009: 45).

Haeberli (2005) ordena los fines de la enseñanza de la historia en tres grandes áreas. Una parte se organiza alrededor del conocimiento histórico, en un sentido que traspasa las aulas y en una relación personalizada que permite comprender y apreciar el mundo, así como desarrollar la conciencia de que se debe actuar sobre él; en este ámbito también aparece una vertiente externa que separa la historia de la vida personal o del contexto. El segundo componente se define como una conciencia práctica que contribuye a entender el presente, el funcionamiento de la sociedad y la vida de los individuos. Finalmente, menciona una función social o colectiva que ayuda a: 1) “no repetir los errores cometidos en el pasado”; 2) “actuar mejor en el futuro”; 3) “transmitir valores compartidos”; y 4) “crear una identidad nacional” (Haeberli, 2005: 22).

Pagès (2007) divide las finalidades en tres grupos: el primero cumple una función socializadora, al servicio de una idea de nación y del fomento de una identidad civil y política compartidas; la segunda función concibe a la historia como transmisora de una cultura común que busca preservar un orden social y nacional concretos; y la tercera recurre a la historia como herramienta para ubicarse en el presente y construir el futuro. Estas categorías resultan en cuatro modelos que expresan las finalidades explícitas del currículum de ciencias sociales (Pagès, 1998a):

- ∞ En el modelo tradicional se trata de adoctrinar en unos valores hegemónicos, cercanos a los principios del nacionalismo y que se han de asumir para integrarse a la sociedad.
- ∞ En el modelo activo se procura enseñar a los alumnos a ser felices y pretende que adquieran las nociones básicas de los seres y las cosas a través del contacto con las formas de vida, la naturaleza y el trabajo humano.
- ∞ En el modelo basado en la enseñanza de los aspectos intelectuales las finalidades son similares a las del modelo tradicional y en parte, se dirigen a formar en el conocimiento científico para entender los problemas del mundo y adquirir métodos y técnicas que ayuden a aprender.
- ∞ En el modelo crítico se busca desarrollar el pensamiento reflexivo, crítico y creativo, de manera que el alumnado aprenda a ubicarse frente a los problemas sociales del pasado, el presente y el futuro para intervenir en su solución.

El sistema educativo mexicano, inmerso desde el 2008 en un proyecto de reforma curricular, la enseñanza de la historia se considera “[...] importante por ser la memoria de la humanidad que nos introduce en la evolución de la civilización y los logros del género humano” (SEP, 2011c: 11). Santacana y Prats (2011), en el documento *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* editado por la Secretaría de Educación Pública, concentran en cinco apartados el valor formativo de la historia como materia educativa: facilitar la comprensión del presente a través del estudio de las sociedades del pasado, desarrollar habilidades intelectuales para adquirir una serie de estructuras cognitivas que ayuden a entender los problemas sociales que deben afrontar, enriquecer los temas del currículo en cuanto la historia contextualiza a otras disciplinas y estimular diversas aficiones para ocupar el tiempo libre, así como adquirir sensibilidad o conciencia respecto a los temas sociales.

En definitiva, las finalidades se organizan desde una orientación ética y política, y asumen un carácter instrumental que confiere un papel distintivo a la historia escolar. A este respecto, Santisteban (2011) propone que el profesorado reflexione sobre las finalidades para que haya coherencia entre la teoría y la práctica, una condición que implica ser conscientes de “qué concepto de sociedad, de poder, de conflicto, de organización o de relaciones sociales presentará a su alumnado” (2011: 66). Uno de los principales objetivos de la tesis se ajusta a ese cometido.

## **2.2. Marco conceptual sobre las finalidades de la enseñanza de la historia**

Los profesionales cuyo campo de estudio y trabajo se centra en la didáctica de las ciencias sociales por lo general comparten diversas concepciones sobre el *para qué* se debe enseñar historia. Esta situación se puede atender con la creación de estructuras conceptuales que ayuden a entender el soporte teórico sobre el que se fundamenta el pensamiento y la acción. En ese tenor, se pretende diseñar un modelo sobre las finalidades que “debe surgir de la reflexión científica y de la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales” (Santisteban, 2010: 36), y que además de ser consistente ha de tener la cualidad de sintetizar la realidad social y/o histórica.

Tutiaux-Guillon (2009) afirma que los modelos y su sucesión no se pueden concebir como hechos en sí, más bien son instrumentos para pensar una disciplina escolar donde las prácticas, los contenidos y las finalidades no siempre se relacionan de forma congruente. Estos modelos podrían ayudar al profesorado:

[...] a situar sus elecciones, sus creencias y sus hábitos, y eventualmente hacerlos evolucionar para ganar en coherencia profesional. Es decir, esta interpretación sistémica permite también poner en evidencia que las prácticas de enseñanza, los contenidos y las finalidades son consistentes, y que las posiciones *didácticas* son solidarias con las opciones éticas y políticas” (Tutiaux-Guillon, 2009: 46).

### **2.2.1. Conceptualización**

La construcción de clasificaciones, taxonomías, tipologías o modelos responde a la necesidad de estructurar y, en general, de sintetizar la experiencia en un conjunto reducido y significativo de categorías (López, 1996). Actividad habitual en la investigación científica, radica en la ordenación y reducción de los fenómenos a un número determinado de categorías conceptuales que resumen y delimitan una diversidad de características de la realidad social. En todos los casos, el proceso se basa en la comparación (detección de las diferencias y semejanzas), y organización de una serie de situaciones o hechos con la intención de reconocer las regularidades que reúnen, identifican y describen un todo y sus partes.

En esta misma línea, Giere (1999, 2004) recalca que los modelos representan una realidad de la que se quiere dar cuenta, por eso se distancian de la misma y sólo pueden ser entendidos cuando guían el desarrollo de una investigación. Asimismo, este autor coincide con Weber (1982) y con Marradi (1990) al afirmar que los modelos no son verdaderos ni falsos con respecto a la realidad que simbolizan, porque como

abstracciones constituyen entidades sin contenido referencial concreto (en el sentido isomórfico). Invariablemente, la relación que se puede establecer entre modelo y realidad es de similitud y por tanto, flexible y explicativa a través de la comparación.

[el tipo ideal] no constituye una exposición de la realidad, pero quiere proporcionar medios de expresión unívocos para representarla, y por eso, tiene el significado de un concepto *límite* puramente ideal, respecto del cual la realidad es *medida y comparada* a fin de esclarecer determinados elementos significativos de su contenido empírico (Weber, 1982: 81).

Por eso, cuando hace referencia al término ideal puntualiza que nunca debe entenderse como “positivo, deseable, perseguible, ejemplar”, sino como “abstracto, puro, lógico, utópico” (Weber, 1982: 82). En ese orden, Marradi (1990) recuerda que los conceptos son instrumentos de nuestra relación cognoscitiva con la realidad, así como un medio de mejora del patrimonio conceptual y en consecuencia, todos los esquemas clasificatorios, tipológicos y taxonómicos se han de valorar en cuanto a su adecuación a los problemas que plantea la investigación y a los objetivos que se quieren alcanzar porque, “en la medida en que son *creados* y no simplemente *descubiertos*” (Campero, 1979: 98) no existe un tipo ideal que tenga preferencia frente a otros.

En cuanto a los modelos como esquemas conceptuales Bourdieu, Chamborendon y Passeron (1976: 80) señalan que se trata de un “sistema de relaciones entre propiedades seleccionadas, abstractas y simplificadas, construidos conscientemente con fines de descripción, de explicación o previsión y, por ello, plenamente manejables”. Moran coincide con estos autores y define a los modelos como “una elaboración o construcción teórica que conjuga teoría y realidad” (Moran, 2008: 141); es decir, son una representación simplificada de un grupo de eventos, estructuras, experiencias y relaciones que se supone ocurren en el mundo real, y como tal, constituyen una analogía con la finalidad de delimitar algunas de sus dimensiones (Larriba, 2001; Escudero, 1981).

Al tratarse de la simplificación de un fenómeno, objeto, situación o proceso que se representa a manera de esquema, un modelo puede o no incluir todas las variables, aunque debe considerar aquellas que el diseñador considere importantes (Campero, 1979). De ese modo, la identificación de ciertos rasgos que configuran la forma del objeto y que son seleccionados de manera unilateral por el investigador crean un modelo de estructura conceptual unitario, lógico y no normativo que busca la comprensión de la realidad, analizar su naturaleza y cada uno de sus elementos. En definitiva, el diseño está supeditado a finalidades de carácter explicativo y se ha de concebir:

[...] como un medio para reducir las diversidades y las complejidades de los fenómenos a un nivel general y coherente, objetivamente probable y empíricamente relevante. Es un sistema de características diseñado en forma pragmática y formado por elementos abstractos, constituyendo un modelo conceptual unificado donde se pueden intensificar uno o más atributos para su mayor utilidad (López, 1994: 22, 27).

De lo anterior se deriva un principio clave para considerar válida cualquier propuesta de organización conceptual. Un modelo para que sea útil tiene que permitir que todos los datos se articulen de forma coherente; es decir, el investigador ha de tener la posibilidad de explicar lo que observa en la realidad de una manera lógica. Este precepto implica que la selección de dimensiones, conceptos o indicadores que constituyen un modelo y por tanto, la consiguiente construcción de conexiones, sólo parecen permisibles en relación a un esquema ideal y unitario que proporcione la ausencia de contradicciones (Morán, 2008). En suma, los modelos buscan primordialmente la coherencia interna por encima de la verosimilitud pragmática (López, 1994).

La identificación y selección de una serie de aspectos de la realidad que se consideran pertinentes y sustanciales para el objeto de investigación han de servir como guía en el trabajo descriptivo, interpretativo y propositivo (Morán, 2008). Esta función instrumental fue establecida por Weber al señalar que "la formación de tipos ideales abstractos entra en consideración, no como meta, sino como *medio*" (Weber, 1973, citado en Campero, 1979: 93) y le confiere a la teoría una asignación práctica que resulta fundamental para reflexionar sobre por qué es útil construir modelos conceptuales.

El hecho de que sirva como marco explicativo e interpretativo (en la medida que establece conexiones entre diferentes aspectos de un objeto) significa que, de acuerdo con Weber (1982), los modelos (en su caso, el tipo ideal) ofrecen la posibilidad de comprender situaciones concretas en su individualidad y obtener conclusiones sobre la realidad empírica. En ese aspecto, cabría añadir que los modelos no son en sí mismos verificables ni tampoco son una hipótesis acerca de una realidad específica, pero de ellos se pueden desprender hipótesis para explicarla (Reyna, 1971). Por tanto, la cuestión primordial que justifica la construcción de un modelo es la relación de comparación que se puede establecer entre los conceptos y la realidad. El carácter que asumen como sistemas teóricos, en la medida en que especifican una serie de características, ayudan a formular hipótesis explicativas y pueden dar lugar a una interpretación empírica (López, 1994), aunque también contribuyen a formular hipótesis en base a la relación entre varios tipos o sobre el desarrollo de éstos (Sánchez de Puerta, 2006).



Al permitir acercarse al fenómeno estudiado desde la complejidad de relaciones que se generan entre sus elementos se convierte en un instrumento que actúa como soporte de la investigación, como procedimiento explicativo y recurso para la validación de organizaciones previas. De cualquier modo, los conceptos clasificatorios como instrumentos para distintas finalidades de investigación no otorgan a los modelos una significación axiológica jerarquizada, aunque como señalábamos más atrás, se puede determinar si el instrumento es o no apropiado para determinados propósitos y en qué medida esta adecuación se satisface (López, 1994; López, 1996).

Larriba Naranjo (2001) sostiene que el profesorado se adscribe, desde el punto de vista disciplinar, a determinadas posturas teóricas y que además, sigue unos principios educativos de manera más o menos consciente y con más o menos coherencia. Agrega, que se trata de los marcos curricular y epistemológico, ámbitos que convergen en las didácticas específicas y configuran diferentes modelos.

En educación se habla de modelos didácticos para hacer referencia a “una representación sobre lo que sucede en cierto proceso de enseñanza- aprendizaje [y se definen como] un conjunto de principios, orientaciones y predicciones de carácter hipotético, fruto del saber académico y de la experiencia práctica, que sirven para determinar los objetivos y orientar los procesos que se producen en el aula” (Morán, 2008: 142). Joyce, Weil y Calhoun (2000) los consideran planes estructurados que pueden utilizarse para conformar un currículum, diseñar materiales y guiar la enseñanza.

La idea de modelo didáctico permite abordar de manera simplificada la complejidad de la realidad escolar, al tiempo que ayuda a diseñar procedimientos de intervención y fundamentar líneas de investigación educativa y de formación del profesorado. Los modelos didácticos son un instrumento que facilitan el análisis de la realidad escolar con vistas a su transformación (García Pérez, 2000) porque, como representación son un marco de referencia y una guía de trabajo, pueden usarse para organizar una actividad, “sirven para la reflexión, la toma de decisiones racionales y plausibles en el curso del pensamiento que antecede a la acción y en el transcurso de la acción misma” (Grupo Ínsula Barataría, 1994: 69). Además, son recursos para el análisis y la evaluación del sistema educativo desde los ámbitos más amplios, hasta la actividad cotidiana en el aula (Jiménez, 1991).

Los modelos y las perspectivas que adoptan han de resultar coherentes con los principios teóricos que los sustentan. Como construcciones expresan metas, contenidos, estrategias y situaciones diferenciadas que orientan las decisiones curriculares de cada didáctica específica. De no ser así, se corre el riesgo de caer en contradicciones entre la educación que se pretende promover y la forma y resultados de dicha acción (Larriba, 2001).

Este planteamiento sobre la consistencia se ha de contrastar con los aspectos epistemológicos del modelo didáctico por el que opta el profesorado, elección consciente o inconsciente que se relaciona con sus opiniones acerca de las finalidades de cada área de conocimiento y con su concepción sobre la objetividad y neutralidad de la ciencia.

### **2.2.2. Proceso de elaboración**

En tanto se consideran un instrumento del conocimiento científico, los esquemas clasificatorios siempre se organizan a través del trabajo con conceptos, definidos como construcciones mentales de la experiencia que implican un grado de abstracción y generalización, así como una reducción de la complejidad de los fenómenos realzando o seleccionando ciertos rasgos desde el interés teórico del investigador. En consecuencia, un requisito previo de los modelos es que los conceptos sean definidos con precisión y rigor, de forma que puedan ser reconocidos en la experiencia y ser comunicados. Este principio supone una serie de implicaciones relacionadas con el conocimiento social: la realidad es extensiva e intensiva, no todos los factores o elementos de un campo de estudio son conocidos, el proceso de selección obedece a ciertos criterios (valorativos y teóricos), y dicho sistema tiene que darse por concluido en un momento dado (Reyna, 1971).

Marradi (1990) hace referencia a tres tipos de operaciones relacionadas con la actividad clasificatoria que toman como eje articulador la agrupación y la interrelación entre conceptos. En todas ellas, el objetivo es obtener categorías homogéneas con el mayor grado de semejanza interna y máxima diferencia externa (López, 1994; Hempel, 1979). Asimismo, Marradi (1990) sugiere que las clasificaciones se construyan tomando en cuenta una serie de propiedades:

- ∞ *Nivel de generalidad*: se obtiene al comprobar que la extensión de un concepto no es parte de la extensión de otro concepto.
- ∞ *Mutua exclusividad*: las clases de una clasificación no pueden ser incluidas en dos categorías al mismo tiempo.

- ∞ *Exhaustividad*: se consigue cuando todos los casos pueden clasificarse en alguna de las categorías; este objetivo se garantiza creando una clase residual que incluye todos los casos no incluidos en las otras.

Al iniciar un proceso clasificatorio también se debe determinar si el modelo conceptual se va a construir desde la teoría o se va a obtener de la observación directa; la primera posibilidad surge de un procedimiento deductivo y la segunda se alcanza gracias a un ejercicio inductivo a partir de la revisión de casos empíricos. También se puede hablar de clasificaciones que intentan reflejar los aspectos generales de la realidad y que están dirigidas a la descripción e interpretación, de las encaminadas a la acción o comprensión sobre la actuación de los individuos (López, 1994). En este trabajo se sigue un enfoque que sintetiza las ventajas de la acción y la capacidad explicativa de la estructura conceptual; por esa razón, se pretende utilizar los modelos en dos momentos distintos de la investigación, como ejercicio de construcción teórica y en su contrastación con la realidad a la que hace referencia.

Sánchez de Puerta (2006) ofrece otras dos posibilidades para crear un esquema clasificatorio. La primera consiste en razonar un concepto de forma dialéctica (tradicional y moderno, pasado y presente), y la segunda, en organizar un concepto a partir de una tendencia que se proyecta hacia el futuro, como pueden ser la racionalidad o la complejidad creciente. Este autor añade que las tipologías y clasificaciones asumen dos variantes en función del número de criterios que atienden: las *múltiples* serían aquellas compuestas por dos o más tipos, mientras que las *simples* son las que incluyen una sola tradición o tendencia para el mismo concepto. A su vez, considera que se puede utilizar como criterio de clasificación la naturaleza de la relación entre los tipos.

López Roldán (1996) asegura que cualquier ejercicio de clasificación es el resultado de la aplicación de una serie de procedimientos razonados y elaborados por el investigador mediante un proceso metodológico que explicita y guía su generación. De esa forma, la construcción de un modelo conceptual implica seguir distintas etapas y operaciones que se han de enmarcar en la pregunta, los supuestos y los objetivos de la investigación.

#### 1. *Determinación del enfoque.*

Consiste en delimitar la orientación que adopta el investigador hacia el tema de estudio para guiar la elección del concepto general que se pretende tipificar.

## 2. *Fundamentación del concepto desde la teoría.*

El acercamiento a los datos relevantes sobre el objeto de estudio exige la selección y definición de los aspectos teóricos que delimitan el problema investigado. En esta fase se revisan los antecedentes y las conexiones que tiene el concepto con distintas tradiciones y en diferentes momentos.

## 3. *Especificación de las tradiciones y tendencias del concepto.*

La definición de cada una de las tendencias y tradiciones se establece en relación a las demás, acotando lo específico y lo diferente por comparación entre ellas. En este momento se han de concretar un conjunto de atributos alrededor de un número manejable de dimensiones, a fin de obtener una cantidad de categorías más reducidas y de carácter unidimensional.

## 4. *Elección de indicadores.*

Se procede a la simplificación del conjunto de atributos que caracterizan a cada tradición y tendencia, de manera que se escojan los aspectos típicos con la condición de que estén relacionados entre sí. En esta fase la formulación de uniformidades y la reducción (moverse desde las dimensiones y los indicadores a la tendencia) tiene como objetivo dar forma y consistencia interna a las partes. Los indicadores han de ser un resumen pertinente de una noción más abstracta y amplia mediante un esfuerzo de análisis y síntesis e interrelación múltiple que lleve a construir un todo coherente. El criterio para la selección de los indicadores está condicionado por el objetivo de la investigación y no agota otras posibilidades futuras.

## 5. *Verificación empírica.*

Se realiza una interrelación y adecuación entre los datos obtenidos por medio del análisis de la realidad con los componentes de su definición teórica. El hecho de que el esquema clasificatorio sea correcto en cuanto a la descripción del objeto de estudio es una cuestión de observación empírica y de análisis de las conexiones entre el modelo conceptual y la actuación de los individuos (adaptación de López, 1994 y de Sánchez de Puerta, 2006).

La metodología que se sigue en la construcción de un modelo conceptual, por consiguiente, implica la descomposición o separación del objeto investigado (que suele ser de naturaleza compleja o multidimensional) y en restablecer la estructura como entidad de carácter global para dar forma coherente, lógica y acabada al objeto de estudio. Este procedimiento ha de resultar flexible (en función de si se da o no una clara formulación teórica desde el inicio) y por tanto, la propuesta se ha de entender como un primer intento que permite sucesivas reformulaciones (López, 1996).

Este movimiento secuencial, en espiral y recurrente como criterio para validar la construcción del modelo también supone que, en la línea que plantea Kohlberg (1982), el producto final será *correcto* si la estructura conceptual es resultado de un análisis lógico más que de una opción ideológica. El esquema también ha de responder a una serie de requisitos metodológicos que se han de aplicar en la construcción del modelo de estructura conceptual sobre las finalidades:

1. La definición precisa del concepto general sobre el que se realiza la clasificación.
2. Las propiedades de los objetos que se toman en consideración (criterios de exclusión no muy discriminantes y la ponderación del grado de importancia o de su modificación en el tiempo).
3. La confirmación de que no se producen pérdidas de datos (al considerar los criterios de manejabilidad y de máxima información).
4. La garantía de la homogeneidad interna y la mutua heterogeneidad de las tradiciones, tendencias, dimensiones e indicadores.
5. La valoración de las diferencias entre las características de cada tradición y tendencia.
6. Las conexiones lógicas entre los atributos que definen a una tradición (si la caracterización es coherente en todos sus elementos).
7. La contrastación y confirmación de que una tradición y tendencia incluya y presuponga una anterior (como sucesión e inclusión).

Pero principalmente, la validez del modelo significa tener presente el doble flujo entre conceptualización y realidad, de manera que se consiga vincular la teoría con el desempeño que se observe en un contexto específico. Un criterio empírico que se podría añadir coincide con la indicación que hace Kohlberg (1982) de que los individuos encajen de manera prioritaria en una tradición. Este aspecto no está en contradicción con la ubicación o preferencia por una u otra perspectiva (se ha de tener presente que las tradiciones acerca de las finalidades se sustentan en distintas concepciones de persona y sociedad), sino que se refiere al principio de coherencia y a la manifestación del nivel de generalidad y exhaustividad.

### **2.2.3. Criterios de organización**

La definición de un modelo de estructura conceptual sobre las finalidades de la enseñanza de la historia conlleva la búsqueda de una caracterización mínima con la que docentes e investigadores puedan estar de acuerdo, independientemente de las

diferencias que asuman las tradiciones y tendencias. Por consiguiente, adopta un carácter de herramienta metodológica y heurística para la investigación comparativa.

En la construcción del modelo el *para qué* constituye el referente básico a partir del cual se puedan explicar todas las acciones docentes. De igual forma, en este trabajo se parte de la convicción de que las decisiones y juicios que realizan los maestros se orientan por principios prácticos, se constituyen en un medio para alcanzar diversos objetivos, son el resultado de la experiencia alcanzada al enfrentar diversas situaciones didácticas y no son nada más producto del cambio en las estructuras mentales. El problema se centra en que los investigadores y el propio profesorado aprendan a distinguir cuáles son las razones o las metas que guían la conducta y la manera en que toman decisiones sobre la práctica.

En el modelo conceptual las tradiciones y tendencias se distinguen por el tipo de estructuras lógicas diferenciadas que comprenden, por la orientación que adopta la enseñanza, así como por su racionalidad o consistencia interna:

- ⊕ Se categorizan como *cognitivas* porque abordan las finalidades a partir de las razones en que se fundamentan las diferentes perspectivas, pero no niega el relativismo porque se sostiene que no existen argumentaciones más efectivas, plausibles o mejores que otras.
- ⊕ Se consideran *formales* porque la concepción del modelo se basa en la aceptación de una estructura a priori que teoriza y enmarca la acción docente, cada vez más diferenciada e integrada para cumplir una intención que resulta común en sus principales rasgos. Esta manera de entender las finalidades remite a la existencia de una secuencia, orden o sucesión invariable en el desarrollo y en el enfoque acerca de la enseñanza de la historia.
- ⊕ Se conciben como *genéricas* porque contienen rasgos definitorios que superan las diferencias particulares que se puedan producir en distintos contextos educativos. La variación se explica en función de las condiciones sociales y educativas favorables para su manifestación; por eso, su generalidad se ha de demostrar a partir de las opciones que asuman los docentes sobre las finalidades en un momento y espacio concretos. Sin embargo, tanto la construcción teórica como la práctica siguen siempre un mismo orden, de menor a mayor nivel de complejidad (adaptación de Payá Sánchez, 1996).

Al mismo tiempo, la propuesta tipológica se asienta en tres supuestos o patrones relacionados con el juicio didáctico y la toma de decisiones del profesorado:

1. *Consistencia estructural y lógica.*

En principio, se sostiene que las diferentes formas en que los docentes procesan la información provienen de la interacción entre las estructuras mentales que han adquirido y retenido, así como por la forma en que valoran y desarrollan las situaciones didácticas.

Además, se acepta que cada maestro se ubica de manera preferencial en una perspectiva, aunque en la práctica se puedan observar rasgos de otras tendencias. En esta investigación se parte del supuesto de que el profesorado tiende a adquirir estructuras más sofisticadas de razonamiento didáctico conforme comprende y fundamenta su actuación en situaciones reales de enseñanza. No obstante, también se acepta que los docentes retienen sus antiguas formas de entender las finalidades y las utilizan al enseñar contenidos para los cuales están capacitados. Esta característica significa que, en lugar de que la siguiente tradición transforme y desplace a la anterior, los maestros adquieren las estructuras de cada perspectiva en forma aditiva y se constituyen en herramientas que utilizan dependiendo del tipo de situación que enfrenten. En ese aspecto, el desarrollo y el cambio se definen como una expansión en las estructuras del razonamiento didáctico disponibles, más que por el último modelo enseñado o adquirido en un proceso de formación.

2. *Consistencia social y profesional.*

Aunque se admita que el profesorado de historia responde de forma más flexible cuando cuenta con mayor número de recursos (según las exigencias de cada tradición o tendencia), también es evidente que ante situaciones didácticas similares ofrecen respuestas diferentes y que esa manera de actuar depende más del contexto que de la estructura de la tradición o tendencia.

También podemos considerar que el estilo de enseñanza y la respuesta de los docentes a cada perspectiva sobre las finalidades están influenciadas por su sensibilidad y su actitud de apertura intelectual, por la orientación didáctica que estime como más válida, por el grado de dependencia o autonomía respecto a las prescripciones curriculares, por los valores políticos con que se identifica y por la empatía que sienta hacia los estudiantes.

Sin duda, el tipo de contenido y los distintos contextos en que interactúan los maestros determinan la forma que adopta el juicio didáctico y el modo en que se

manifiestan las finalidades. Esto significa que cuando una situación de enseñanza se asocia a aspectos de mayor o menor familiaridad o al cumplimiento explícito de la normatividad, los profesores pueden situarse en tendencias diferentes. Por eso responden de manera más heterónoma cuando se encuentran en una posición de subordinación frente a las autoridades educativas.

### 3. *Consistencia personal y didáctica.*

Nada más en situaciones reales de enseñanza se pueden detectar otros aspectos que intervienen en el juicio de los docentes. Un ejemplo puede ser el conjunto de disposiciones que mueven al maestro a actuar de manera específica “por el bien” de sus alumnos; este factor implica ser consciente de que, desde el momento en que se encuentra involucrado en una situación de enseñanza, el profesorado reconoce que sus decisiones tienen consecuencias para los involucrados y que despiertan emociones, suscitan sentimientos y expectativas particulares (adaptación de Aguirre, 2009).

Más atrás se explicaba que el desarrollo en la toma de decisiones se da a través de la acumulación de aprendizajes procedentes de las estructuras de las perspectivas anteriores. Este principio plantea la posibilidad de que se produzca un cambio de enfoque hacia las finalidades. Esta oportunidad formativa entraña, entre otras cosas, que se ha de provocar una mejora en la capacidad de los docentes para justificar las acciones que realizan en la práctica, con lo cual las nociones de coherencia y fundamentación se convierten en elementos básicos para transitar entre tradiciones.

Antes de continuar con los rasgos que definen el cambio de perspectiva respecto a la enseñanza de la historia vamos a profundizar en varias ideas que consideramos clave:

- α El principio de la precondition significa que las tradiciones se pueden ordenar de manera lógica. Así, la primera tradición del modelo de estructura conceptual no presupone otras formas y sin embargo, se constituye en condición para las otras concepciones acerca de las finalidades (Rüsen, 1992). Este planteamiento acerca del desarrollo didáctico es progresivo y aunque se espera que se cumpla en cualquier docente, no significa que todos hayan de pasar por cada tradición.
- α De este modo, adoptar una tradición diferente depende, entre otros aspectos, de un dominio de la estructura lógica anterior. Admitir que hay un paralelismo entre la comprensión, la asunción y la capacidad de poner en práctica las características que definen a determinada finalidad, quiere decir que existe la opción de avanzar hacia



otras perspectivas, si bien, aunque el dominio sea una condición necesaria del cambio conceptual no es una condición suficiente.

- α Las finalidades contienen de manera oculta o manifiesta una dirección o preferencia hacia un modelo de persona y sociedad. Este principio significa que la neutralidad de la enseñanza es un recurso discursivo y no una realidad didáctica. Por ejemplo, aceptar las propuestas de la tradición crítica y emancipadora parte del supuesto de que el juicio didáctico será más completo en tanto más se acerque a la mejora de las condiciones de la racionalidad social, entendida como conciencia histórica y enseñanza del futuro.

En relación a estos preceptos, las finalidades en el esquema se organizan desde un grado de intervención que es progresivamente más comprometido, diferenciado y participativo que el anterior. En este trabajo se coincide con Rösen (1992) en que “la conciencia histórica amalgama *ser* y *deber* en una narración significativa que refiere acontecimientos pasados con el objeto de hacer inteligible el presente, y conferir una perspectiva futura a esa actividad actual [...], en el sentido de que los valores deben tener una relación aceptable con la realidad” (1992: 29). Dicho con otras palabras, las finalidades como construcción acerca del sentido histórico que adopta el pasado se relacionan con el compromiso y el rol que asume el docente respecto al currículum, remite a la manera en que ve a las otras personas, interpreta sus pensamientos y sentimientos, y concibe el lugar que han de ocupar los estudiantes en la sociedad. De esa forma, el tipo de conciencia histórica y de participación social que asuman los maestros es anterior al desarrollo de una tradición paralela o por lo menos, más sencilla de aprehender y poner en práctica (adaptación de Kohlberg, 1982).

En cuanto al cambio de perspectiva, el modelo de estructura conceptual plantea un conjunto de asunciones que se deben leer de manera simultánea:

- β El acercamiento a otras tradiciones depende de la apropiación de experiencias definidas en términos cognitivos, pero también se deriva de las oportunidades para intercambiar experiencias, reflexionar con otros y tomar decisiones sobre situaciones de enseñanza reales. La participación en espacios de formación que ofrezcan la posibilidad de enseñar desde otras tradiciones sobre las finalidades es un determinante básico del cambio conceptual. En definitiva, a menor número de situaciones en las que se deban tomar decisiones sobre la enseñanza, menos posibilidad de cambio.

- β El paso de una tradición a la siguiente se realiza mediante una reorganización reflexiva que resulte de las contradicciones percibidas en la estructura de la perspectiva prioritaria en la práctica. También se pueden dar casos de conflicto cognitivo (Kohlberg lo denomina *periodo de crisis o de transición*), ya sea mediante la exposición a situaciones en las que hay que tomar decisiones que provocan contradicciones internas en la consistencia de la propia fundamentación didáctica o por medio de la exposición al razonamiento de otras personas significativas que discrepan por su contenido del propio razonamiento (Kohlberg, 1982). Sin embargo, el influjo o la imitación no son aceptables como únicos dispositivos de cambio: los especialistas o capacitadores de un nuevo currículum por sí solos no son suficientes para asegurar una modificación en las perspectivas desde las cuales los docentes enseñan historia.
- β La reorganización del enfoque que adopte la enseñanza no incide de una sola vez en todo el esquema mental o en la actuación del profesorado. Las tradiciones están integradas en forma sistémica, en una estructura con límites que se entrecruzan y con redes conceptuales similares. Esta característica implica tomar en cuenta las distintas perspectivas, aceptar su complejidad (Santisteban, 2010) y remite a la flexibilidad didáctica con la que los maestros acostumbran a tomar decisiones: nunca se corresponden con estructuras totalmente homogéneas y tienden a evocar diferentes tradiciones y tendencias en respuesta a distintos problemas. Por eso, el uso de varias tradiciones se ajusta más a la realidad y pone en entredicho los planteamientos ideales o únicos.
- β En definitiva, el esquema está marcado por una dirección que adopta diferentes ritmos y velocidades, permanencias y cambios. También se ha de aceptar que un buen número de maestros puede presentar una regresión o estancamiento en tradiciones diferentes a las esperadas por su trayectoria profesional y a las planteadas en los programas de estudio.
- β En general, en el análisis sobre la toma de decisiones y la actuación didáctica se han de considerar las características propias de los contextos y los individuos, con sus intereses y biografías específicas. Asimismo, se debe aceptar que la identificación y la aplicación de una u otra perspectiva resulta de una interacción entre las estructuras interpretativas disponibles, la capacidad para reflexionar sobre la práctica, la posibilidad de acceder y manejar los elementos que definen a cada tradición o tendencia, las disposiciones individuales para comprometerse con los demás y una actitud abierta para enfrentar la complejidad y la incertidumbre.

Los aspectos que definen a cada una de las tendencias o tradiciones se establecen y se caracterizan a partir de un concepto más genérico que las dota de rasgos comunes unificadores. Al mismo tiempo, la delimitación y descripción de las perspectivas se establece en relación a las otras, acotando así lo específico y lo diferente de cada tradición y tendencia con respecto a las demás por comparación entre sus dimensiones. De esta manera, la constitución de tendencias implica, por un lado, que posean un carácter *intensional*, es decir, la existencia de connotaciones en las diversas perspectivas como rasgos complementarios y comparables provenientes de su pertenencia a una tradición que las engloba y, por otro, la interdependencia conceptual de sus elementos y atributos (adaptación de López, 1996).

#### **2.2.4. Determinación de la perspectiva**

La orientación que en esta investigación adquiere el diseño de un modelo conceptual sobre las finalidades se justifica en dos principios básicos: la necesidad de identificar las tradiciones científicas, historiográficas y curriculares que han tenido mayor influencia en la definición de los fines del conocimiento social, unido a la idea de que las finalidades intervienen de manera explícita o implícita en todos los aspectos relacionados con la acción didáctica, la toma de decisiones sobre el saber que se enseña o se deja de enseñar, los métodos y las estrategias de aprendizaje, la comunicación en el aula, los recursos y materiales, etc. (Pagès, 1998a).

Las tradiciones y tendencias han de ser el resultado del análisis y valoración de las finalidades que se plantean en la teoría, que “se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas e incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos [...] y que sobreviven en la organización, en el currículum” (Diker-Terigi, 1997: 110). Esta situación se enfrenta a un problema conocido y aceptado desde la didáctica de las ciencias sociales: “no hay un único modelo explicativo e interpretativo aceptado por toda la comunidad científica, sino que sobre este tema conviven teorías y concepciones diferentes e incluso opuestas” (Benejam, 1997: 34).

La construcción del modelo se fundamenta en una serie de prescripciones cuya validez puede ponerse a discusión:

- En primer lugar, a pesar de las conexiones o semejanzas que pueda haber entre cada tradición, las diversas formas de teorizar la realidad social “representan perspectivas en sí mismas consistentes” (Contreras, 1990: 187) y conllevan a una

elección que en algunas ocasiones es evidente, en otras oculta o inconsciente, a veces entremezclada y casi siempre complementaria.

- En segundo término, como asegura Benejam (1997), la selección de las finalidades educativas “depende, en gran medida, de la perspectiva teórica en que nos situemos [...] porque cada manera de concebir el mundo prioriza unos principios y conceptos susceptibles de ser aplicados a la enseñanza y establece sus prioridades y valores” (Benejam, 1997: 34). Por consiguiente, la didáctica de las ciencias sociales presupone “la posibilidad de plantear que las distintas finalidades darían lugar a diferentes enfoques dentro de una misma disciplina” (Rozada, 1997: 123).
- En tercer lugar, estas divergencias lo son por cuestiones ideológicas y expresan el pluralismo que caracteriza a las disciplinas sociales, por lo cual, para comprender las finalidades educativas que se asignan a su estudio es importante realizar una revisión de los supuestos epistemológicos y de la concepción que sobre la historia hay en los planteamientos curriculares o en la historia que se enseña.
- Por último, no basta, por tanto, con afirmar que “la intencionalidad didáctica se convierte en el espacio donde confluyen y se hacen visibles todas las asunciones científicas e ideológicas de los enseñantes en relación con las decisiones de su práctica” (Maestro, 1993: 135). En cualquier caso, creemos que la mejora en la enseñanza de las ciencias sociales se debe hacer desde la conciencia de lo que supone e implica toda elección, puesto que no hay otra manera de dar intencionalidad a los procesos de enseñanza y orientarlos hacia finalidades claramente formuladas (Benejam, 1997).

En definitiva, los aspectos epistemológicos de las ciencias sociales son un referente para determinar el tipo de enseñanza que se desea realizar. Decidir por una forma u otra de conocimiento histórico, entender cómo se adquiere y qué función cumple en el proceso educativo es fundamental si se pretende construir un proyecto formativo coherente. Esta consistencia exige que los docentes sean capaces de tomar decisiones respecto a un marco conceptual de referencia. Instar al profesorado a que la selección de tradiciones y tendencias concuerde con ese marco teórico comporta que conozca, analice y se decante por perspectivas científicas, historiográficas y curriculares que no sean contradictorias entre sí. Para que este requisito sea viable se ha de disponer de un trabajo previo que muestre y demuestre los nexos que hay entre las finalidades y las fuentes que caracterizan y fundamentan las intenciones educativas.

Este planteamiento no supone que se rechacen o enfrenten las aportaciones de diversos enfoques, significa que el maestro se identifique con un cuerpo central de presupuestos que le den forma a su propuesta formativa. Explicitar el marco ideológico y científico, justificar por qué se elige una y no otra tradición historiográfica, así como invertir tiempo y procurar argumentos para que la elección no derive en contradicciones curriculares significa superar el problema de que las decisiones sobre la enseñanza ignoren la teoría y se basen nada más en rutinas, en preferencias y opiniones (Benejam, 1997), en el hábito, el ritual, el precedente, la costumbre o las impresiones (Kemmis y Carr, 1988).

En el campo de la formación inicial y en las capacitaciones dirigidas a los maestros no se incluyen contenidos que ayuden a realizar una reflexión sobre las tradiciones científicas, historiográficas y curriculares que le den sentido a la enseñanza y al aprendizaje de la historia. En ese aspecto y con el objetivo de que los profesores construyan una estructura teórica que fundamente su práctica Rozada (1997) sugiere que:

1. Conozcan las variaciones conceptuales y procedimentales que se han ido dando a lo largo de la historia de la enseñanza de las ciencias sociales, relacionándolas siempre con sus presupuestos científicos e ideológicos, así como con el contexto de su surgimiento, y lo que haya sido de ellas en el sistema escolar.
2. Adquieran la competencia para elaborar la crítica de las mismas, de modo que su aceptación o rechazo total o parcial se realice con referencia a todas sus implicaciones, lo cual presupone la exigencia de ir desarrollando una “plataforma de pensamiento” desde la cual poder llevar a cabo dicha crítica.
3. Ese conjunto de principios deben someterse a debate sin eludir las argumentaciones de carácter ético y socio-político.

Así que, no se trata de estudiar aquellas tradiciones que se correspondan con un planteamiento teórico determinado, sino en conocer los elementos básicos de todas ellas, “profundizar en la comprensión de sus diferencias y en la crítica de lo que tengan de reduccionismos” (Rozada, 1997: 138), para estar en condiciones de comprender que en cualquier propuesta didáctica están presentes una serie de componentes ideológicos que determinan la forma que asumen las finalidades, en una relación dialéctica con diferente tipo de implicaciones.

### **2.2.5. Referentes teóricos del concepto de finalidad**

En el siguiente apartado se presentan los atributos que caracterizan a las tradiciones científicas, historiográficas y curriculares, de forma que se puedan establecer relaciones

descriptivas, explicativas y justificativas que permitan construir una propuesta sobre las finalidades de la enseñanza de la historia.

Esta actividad no se reduce a identificar y reseñar listas de finalidades procedentes de la investigación en didáctica de las ciencias sociales, tampoco se pretende desestimar los fines que ya se conocen o crear nuevas finalidades. En ambos casos, se trata de enunciados intencionales, coincidentes en algunos aspectos y diferentes en la cantidad de elementos que los componen. El objetivo de esta fase de la investigación es obtener a través de un proceso deductivo una propuesta no normativa sobre las finalidades de la enseñanza de la historia que reúna en un modelo unitario la diversidad de los fines sociales.

Los cuadros comparativos que aparecen en las siguientes páginas son una síntesis explicativa, han de facilitar la construcción y fundamentación de un modelo sobre las finalidades de la enseñanza de la historia, contribuir al análisis de la consistencia de la práctica con los principios curriculares y por último, orientar el diseño del trayecto de formación de los estudiantes a maestro. Asimismo, la selección de las tradiciones, las tendencias, las dimensiones y los indicadores se hace desde los criterios de amplitud y pertinencia, diferenciación, complementariedad, ordenación y operatividad (en cuanto a legibilidad y comprensión), y su elección no excluye ni se considera más válida que otras.

#### **a. Tradiciones científicas**

Identificar la intencionalidad con la que se hace ciencia y explicar cómo es posible el conocimiento, en qué condiciones se produce, cuál es la relación que establece con la sociedad en que se origina y qué correspondencia hay entre conocimiento e interés son cuestiones básicas que se han de precisar antes de delimitar las finalidades de la enseñanza de la historia.

Benejam (1999) cita a Kuhn para definir a la ciencia como el conjunto de respuestas que da la comunidad científica a los problemas en cada momento y por lo tanto, se ha de concebir como un producto histórico cuyo valor reside en cómo se justifica. El papel que juega el contexto en esta actividad afecta al conocimiento de los problemas que se consideran importantes, a las urgencias sociales que obligan a centrar la atención en determinadas cuestiones y a los intereses de las estructuras de poder que dominan al mundo en cada época. La ciencia se considera dinámica porque se desarrolla a lo largo de la historia, porque transforma la realidad, pero sobre todo, por la diversidad de valores

previos que orientan sus objetivos. La ciencia adquiere sentido a través de una intencionalidad de mejora del mundo, por eso, “si aceptamos que la finalidad de la ciencia no es sólo la producción de conocimiento, sino que también se propone intervenir y controlar el mundo”, debemos comprender y ser conscientes que “la relevancia de unos valores u otros cambia en función de los contextos y las situaciones” (Benejam, 1999: 16-17).

En ese marco hay que situar a las finalidades de la enseñanza de la historia, en tanto el proceso de descubrimiento no se puede separar de su justificación o de una narrativa que tiene unos destinatarios concretos. En consecuencia, la utilidad ideológica de la ciencia no siempre se corresponde con los criterios de científicidad y por ende, tampoco la eficacia del discurso teórico se reduce a una función de generación de conocimiento. La historia siempre se inscribe e interviene en una determinada realidad donde es más o menos útil para distinto tipo de intereses (Pereyra, 1980) y eso supone una selección y definición de conceptos siempre intencionales.

En la mayoría de las propuestas o modelos clasificatorios que se han diseñado desde la teoría de la educación, en los estudios sobre el currículum y la didáctica de las ciencias sociales subyace la propuesta sobre los intereses constitutivos del saber. Para Habermas (1982) el conocimiento no consiste sólo en el funcionamiento de una capacidad productora que se genera en el interior de un sujeto, sino que además es una actividad motivada por los intereses relacionados con el hecho de conocer, intereses que son definidos a partir de las necesidades naturales de la especie humana y configurados por las condiciones sociales, históricas y culturales. El interés, entendido como un medio de supervivencia y socialización, se relaciona con la formación de la identidad del individuo, el trabajo, la interacción y el lenguaje. Desde esta distinción surgen tres puntos de vista desde los que se organiza cualquier acto cognoscitivo y los modos de pensamiento por medio de los cuales se constituye y se actúa sobre la realidad: las informaciones (dominio), las interpretaciones (orientación) y el análisis (crítica) (Kemmis y Carr, 1988). Esta inflexión pragmática acerca del conocimiento conecta con las finalidades:

- En base a los planteamientos de Habermas, Kemmis (1993) sostiene que los intereses del saber generan tres tradiciones científicas con características diferentes, tanto en los procedimientos de búsqueda, cómo en los productos que se obtienen: interés técnico, práctico y emancipatorio. Las dimensiones que emplea para describir el conjunto de atributos de estas formas de investigación son las siguientes: finalidad

principal en términos de interés o usos del saber y perspectiva científica en cuanto a medios y resultados del saber.

- Carr y Kemmis (1988) a la hora de diferenciar los planteamientos teóricos en que se fundamenta la educación se refieren a tres tipos de enfoques: naturalista, interpretativo y crítico. En el momento de describir sus principales características se centran en los postulados científicos sobre la realidad y la generación del conocimiento, en los objetivos de la ciencia como ideales científicos y en la perspectiva metodológica a través de la cual se conoce el mundo.
- Benejam (1997) parte de cuatro corrientes de pensamiento científico: positivista, humanista, crítica y posmoderna. En la descripción que hace de cada una de ellas utiliza tres dimensiones: objeto del conocimiento como concepción de la realidad y propósito de conocer el mundo, método para llegar al conocimiento, función y concepción sobre la ciencia.

Acotar los aspectos semejantes y distintivos entre las tradiciones científicas tiene como propósito disponer de elementos que permitan ubicar, explicar y comparar la posición intencional que asume el conocimiento histórico en el currículum y en la enseñanza. En ese sentido, vamos a tomar en consideración las tres tradiciones con mayor coincidencia en la literatura y cuatro dimensiones:

1. Concepción sobre la realidad como objeto de conocimiento.
2. Principios en los que se fundamenta la adquisición del conocimiento.
3. Función de la ciencia, como alcance y orientación que sigue para conocer el mundo.
4. Procedimiento metodológico que se utiliza para generar el conocimiento.



Tabla 1. *Caracterización de las principales tradiciones científicas*

DIMENSIONES	TRADICIONES CIENTÍFICAS		
	POSITIVISTA	HUMANISTA	CRÍTICA
<b>Concepción sobre la realidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La realidad es única y objetiva.</li> <li>- Unidad y correspondencia entre el mundo físico y social.</li> <li>- El mundo tiene una estructura coherente y racional, existe como un sistema de variables diferentes que se pueden medir, clasificar, controlar y estudiar independientemente unas de otras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los objetos de la realidad natural y las acciones del mundo social son diferentes.</li> <li>- La realidad se construye socialmente.</li> <li>- La pluralidad de mundos se corresponde con la diversidad de intenciones del hombre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La percepción de la realidad está mediada por diversos procesos ideológicos.</li> </ul>
<b>Principios acerca del conocimiento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La objetividad se basa en el presupuesto de que el conocimiento científico concuerda con la realidad (tal y como la aprenden los sentidos o la experiencia).</li> <li>- La ciencia se ocupa de la evidencia que ofrecen los hechos. No se va a la realidad a descubrir, si no que se realiza con el objetivo de comprobar la veracidad o la adecuación de un concepto o supuesto o a recoger datos.</li> <li>- De esa forma, la racionalidad contiene un componente empirista (la certeza de la realidad a la que siempre se puede remitir) y un componente lógico (un modo de razonamiento infalible a partir de un conjunto de premisas).</li> <li>- La autonomía de la ciencia se basa en la convicción de que el aspecto lógico es suficiente para comprender su esencia y su desarrollo.</li> <li>- La ciencia se haya libre de interpretaciones, presupuestos filosóficos, metas y valores humanos. La teoría científica es una explicación neutral de cómo funcionan las cosas; el cómo deben ser es cosa de la teoría moral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El conocimiento es producto de la actividad humana. Los hechos sociales no son lo que los sujetos hacen, si no lo que significa para los que toman parte de ese acontecimiento.</li> <li>- Por tanto, se llega al conocimiento a partir de los datos suministrados por el sujeto (actividad y experiencia del mundo). Las teorías son creaciones de los individuos para explicar el mundo en que viven.</li> <li>- En todos los casos el conocimiento es intencional y las acciones deben ser interpretadas en referencia a los motivos o propósitos de los individuos.</li> <li>- La objetividad supone la creación de un sistema compartido de significados.</li> <li>- De esa manera, la comprensión conlleva un conocimiento cargado de relatividad y entraña un comportamiento coherente.</li> <li>- Las teorías científicas nunca pueden ser verificadas concluyentemente (provisionalidad permanente) y eso pone límites al progreso científico (se admite la imposibilidad del conocimiento absoluto y la falibilidad de todas las creencias).</li> <li>- La teoría adquiere carácter científico cuando sugiere maneras mejoradas de entender las experiencias y adquiere validez en tanto son puestas a prueba y confirmadas por la experiencia práctica.</li> <li>- En general, la ciencia social es diferente a la natural.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El conocimiento es consecuencia de la actividad humana motivada por necesidades e intereses naturales y está comprometido con opciones de</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El conocimiento científico es absoluto, definitivo e infalible: nunca se equivoca en su explicación del mundo.</li> <li>- Como consecuencia, la ciencia es producto de la evolución histórica y el progreso es continuo e ilimitado, cada vez se conoce más y mejor la realidad (sistematicidad y acumulación).</li> <li>- La explicación y comprensión de la realidad atiende las relaciones conceptuales que se ordenan dentro de un marco lógico comprobado empíricamente (primacía del entramado teórico).</li> <li>- La manera adecuada de formular el conocimiento es a base de establecer relaciones causales entre variables.</li> <li>- La teoría debe ser universal, no limitada a un contexto específico o a las circunstancias reales en las que se formulan las generalizaciones. La visión causal de la explicación científica se basa en la subsunción de casos individuales bajo leyes generales hipotéticas de la naturaleza. Por consiguiente, es posible la generalización de los descubrimientos o teorías en tanto son accesibles a otros (comunicables y reproducibles).</li> <li>- Por tanto, la ciencia descansa en la posibilidad de realizar predicciones (el valor de una variable se puede anticipar sobre la base del conocimiento previo de otra variable) y de controlar-regular objetos y la acción social (mejora de las relaciones causales entre variables a través de cambios deliberados).</li> <li>- Los objetivos, los conceptos y los métodos de explicación de las ciencias naturales son aplicables a las indagaciones científico-sociales.</li> </ul>	<p>observan, perciben, interpretan y asimilan.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se otorga primacía al entramado práctico.</li> </ul>	<p>valor.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El conocimiento está condicionado por la interpretación del sujeto y por su contexto social e histórico (primacía del entramado crítico).</li> <li>- La ciencia, el espacio y el tiempo son constructos sociales al servicio de los intereses de quienes detectan el poder.</li> <li>- La ciencia es humana porque requiere un conocimiento activo por parte de los que intervienen en la práctica de la vida social.</li> <li>- La ciencia es social porque influye en la práctica a través de los procesos sociales dinámicos de la comunicación y la interacción.</li> <li>- La ciencia es política, en cuanto lo que se haga depende de la manera en que estén controlados los procesos sociales del saber y el obrar en determinadas situaciones.</li> <li>- La ciencia es democrática porque se basa en las ideas de racionalidad (en la comunicación y toma de acuerdos), justicia (en la toma de decisiones) y acceso a una vida interesante y satisfactoria (en relación con el trabajo).</li> <li>- La racionalidad implica que las teorías sean capaces de resistir a la crítica (todos los datos y supuestos son discutibles). La finalidad de la razón consiste en ser crítica y no justificativa.</li> </ul>
<p><b>Función de la ciencia</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La ciencia y la técnica son instrumentos para alcanzar una sociedad más rica y más justa (progreso como bienestar).</li> <li>- El objetivo del conocimiento es aportar soluciones eficaces y eficientes para resolver los problemas (racionalidad y productividad).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crítica de las actitudes optimistas respecto a la ciencia y a la técnica: incapaces de dar solución a la pobreza, a la ignorancia, a la injusticia y a la desigualdad.</li> <li>- Asumir el relativismo del conocimiento humano para llegar a una mejor comprensión de la realidad.</li> </ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hacer extensivos los ideales científicos de explicación, predicción y control.</li> <li>- Generar modelos y teorías fiables y generalizables en forma de explicaciones lineales de causa-efecto entre variables, no limitados por los contextos o circunstancias concretas</li> <li>- Las explicaciones científicas han de suministrar el conocimiento preciso para predecir a través de leyes causales la aparición de un proceso y los medios para controlar los acontecimientos del mundo natural y los resultados de diferentes líneas de acción práctica (producto).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El objetivo del conocimiento es comprender las intenciones, motivos y razones de las acciones de los sujetos y los significados que le otorgan otros individuos con los que interactúan.</li> <li>- Se trata de una utilidad situada que responde a problemas o necesidades concretas.</li> <li>- Producir informes interpretativos (históricos o evolutivos) que ayuden a comprender y fundamentar una idea, una situación social o un acontecimiento.</li> <li>- Atención a los procesos, y no sólo a los productos o resultados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revelar cómo los procesos sociales son distorsionados por el poder en las relaciones sociales de dominación, coerción y mediante la ideología (prejuicios, dogmatismos) y explicar cómo pueden condicionar y limitar las interpretaciones de la realidad.</li> <li>- Crear las condiciones para que las relaciones sociales puedan ser transformadas en acción organizada, cooperativa, de manera que las personas traten de superar la irracionalidad y la injusticia.</li> <li>- Utilizar el conocimiento para desarrollar la autonomía y la libertad: capacitar para hacer una reflexión crítica sobre lo que se piensa y se quiere (consciencia sobre el propio sistema de valores) y así poder pensar en alternativas creativas.</li> <li>- Organizar la actividad investigadora con referencia a los propósitos generales (valores e intereses) por los cuales se emprende.</li> </ul>
<p><b>Procedimiento metodológico</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ciencia empírico-analítica.</li> <li>- Unidad del método científico por entre la diversidad de objetos temáticos de la investigación científica.</li> <li>- Las ciencias naturales exactas, establecen un ideal metodológico que mide el grado de desarrollo y perfección de todas las demás ciencias.</li> <li>- La indagación científica se basa en el método hipotético-deductivo: delimitar un problema y comprobación empírica de hipótesis deducidas a partir de leyes provisionales o enunciados teóricos.</li> <li>- El análisis se efectúa mediante la aplicación de técnicas estadísticas, la ordenación y la interpretación de datos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de métodos cualitativos para llegar a la comprensión de la realidad.</li> <li>- Las situaciones naturales como fuente directa para la obtención de datos (se acude a los contextos reales en los que se generan los significados y por tanto, la propia realidad). Atención a todo tipo de datos.</li> <li>- Adecuación metodológica en función del objeto de estudio (plan inacabado).</li> <li>- Diversidad de instrumentos y técnicas de investigación (observación participativa, estudio de casos, investigación-acción, grabación audiovisual, entrevista, cuestionarios y discusiones abiertas, procesos de triangulación, descripciones y observaciones exhaustivas, etc.).</li> <li>- Análisis de procesos porque la realidad está en constante cambio.</li> <li>- Las abstracciones se construyen a medida que los casos particulares se agrupan (análisis inductivo de los datos).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ciencia crítica.</li> <li>- Procesos de investigación que se desarrollan en grupos inmersos en la</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El modo correcto de resolver las cuestiones y de tomar decisiones es recurrir a los procedimientos racionales de la ciencia (problemas que se pueden resolver objetivamente mediante un examen razonado de los datos).</li> </ul>	<p>pecto a un marco de referencia consistente) y ha de pasar la prueba de la confirmación de los participantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Confirmación en lugar de generalidad.</li> <li>- Variables no medibles: creencias, expectativas, intenciones, necesidades, motivaciones, sentimientos, prejuicios, cambios de significado.</li> </ul>	<p>acción.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El relativismo impone una metodología pluralista, flexible y pragmática que promueve procesos de autoconciencia y autorregulación, junto con métodos basados en la comunicación (debate y negociación entre las propias razones y las razones ajenas).</li> <li>- El razonamiento dialéctico utiliza el estudio de las contradicciones para descubrir cómo las teorías de las personas se contradicen en la práctica (y viceversa).</li> <li>- La teoría debe ser coherente (rigor, consistencia lógica) y superar un examen bajo la luz de las evidencias aportadas en contextos relevantes. El examen de la veracidad de tales proposiciones sólo puede llevarse a efecto bajo la condición de libertad en el discurso (argumentación abierta e imparcial).</li> <li>- Descubrimiento de la teoría a partir de unos datos sistemáticamente obtenidos por medio de la investigación (teoría fundamentada).</li> </ul>
--	--	--	--

## **b. Tradiciones historiográficas**

La historia implica una determinada filosofía de la historia y por añadidura, una toma de posición sobre el sentido, la temática y la construcción del conocimiento histórico (Ramos, 1999). En este apartado partimos de la dificultad que significa establecer una correspondencia entre la estructura y el contenido de las perspectivas científicas e historiográficas:

- Porque no siempre es posible hacer coincidir el concepto de ciencia, el centro de interés y los presupuestos desde los que se construye el discurso sobre el mundo y la sociedad.
- Por la abundante literatura y la diversidad de criterios que utiliza cada escuela historiográfica para delimitar el objeto del conocimiento histórico, la falta de unanimidad acerca de la temporalidad, la metodología de investigación o el tratamiento de las fuentes no facilita el acercamiento a las tradiciones científicas.
- Porque a medida que se amplía el número de corrientes a las que se hace referencia aumentan las coincidencias y las áreas complementarias, de ahí que resulte complicado incluir todas las vertientes historiográficas en un único marco explicativo que resuma y compare las diferentes formas de hacer historia y ciencia.

Por consiguiente, además de simplificar y reducir la atención en las tradiciones que posibiliten el contraste desde la didáctica de las ciencias sociales, vamos a tomar en cuenta la capacidad de síntesis del esquema como herramienta de análisis e interpretación.

La bibliografía sobre teoría de la historia adopta orientaciones muy diversas. Los siguientes autores se seleccionaron por su representatividad y capacidad de síntesis:

- Cardoso y Pérez Brignoli (1981) hacen una primera distinción entre historia lineal e historia de las estructuras, que complementan con una diferenciación en cuanto al campo de estudio (historia política, diplomática y militar, historia económica, demográfica e historia social, dentro de la cual cabe el estudio de las mentalidades). Los elementos que emplean para caracterizar a cada escuela no son idénticos en todos los casos: el objeto y los sujetos de la historia, las formas de presentación y la síntesis de la explicación histórica, la función del trabajo del historiador, la concepción sobre el tiempo y el cambio en la historia.
- Clary y Nimes (1988, citado en González, 1993) seleccionan seis temas desde los que describen las principales características del positivismo, la Escuela de los Annales, la

Nueva Historia y la historiografía marxista: el objeto de estudio, las fuentes, la investigación histórica, la síntesis explicativa, el tiempo histórico y, el historiador y la historia.

- Burke (1993) engloba en dos bloques la producción historiográfica: el paradigma tradicional y la Nueva Historia. La comparación entre estas perspectivas la realiza con el soporte de seis categorías: el objeto de estudio, la explicación histórica, el enfoque o punto de vista desde el que se hace historia, el tipo de fuentes, los sujetos históricos y el papel del historiador.
- Fontana (1982, 1992) efectúa un recuento de la teoría de la historia, de las ideas sociales que subyacen en el pensamiento del historiador para realizar su trabajo y hace una reflexión crítica sobre la situación actual de la ciencia histórica (historia narrativa, cliometría, historia de la cultura, de las mentalidades, etc.). En ambos casos, después de revisar las principales propuestas historiográficas sugiere repensar la historia, en clave de renovación, para replantear el futuro.
- Iggers (1995) organiza el recorrido por las corrientes historiográficas del siglo XX: en una primera parte incluye el historicismo y la historia como ciencia social (historia económica y social, los Annales), y en la segunda abarca la historia cultural, el marxismo, la microhistoria y el giro lingüístico o la narrativa. Entre los tópicos que utiliza para caracterizar a cada corriente destacan la concepción de la realidad y del objeto de la historia, el método y la forma en que se formula la explicación histórica, y las fuentes a las que recurren los historiadores.

Como comentábamos, conectar y diferenciar las tradiciones científicas e historiográficas se hace en arreglo a la vinculación que tienen con la didáctica de las ciencias sociales y más en concreto, con las finalidades que se consideran más importantes para que los maestros enseñen y los estudiantes aprendan historia. Por tanto, vamos a asociar las tres grandes corrientes de pensamiento científico con el mismo número de perspectivas historiográficas desde cinco coordenadas descriptivas:

1. El objeto del conocimiento, en cuanto a los sujetos y los aspectos en que se centra el estudio de la historia.
2. Los procedimientos metodológicos y las fuentes históricas, tanto los recursos que se utilizan como la forma en que se organiza la construcción del conocimiento.

3. El discurso histórico como síntesis explicativa y soporte de los productos de la investigación.
4. El enfoque sobre la temporalidad, en relación a las dimensiones pasado, presente y futuro, el cambio y la causalidad, la duración y la periodización<sup>2</sup>.
5. La función del historiador respecto al conocimiento y a la realidad social desde la que se escribe la historia.

---

<sup>2</sup> Existen tradiciones historiográficas no occidentales (maya, náhuatl, inuit, lakota, etc.) que entienden la historia como una espiral o resorte bidireccional ascendente y descendente al mismo tiempo, donde se analiza el paralelismo de las situaciones para prever los subsiguientes momentos.

Tabla 2. Caracterización de las principales tradiciones historiográficas

DIMENSIONES	TRADICIONES HISTORIOGRÁFICAS		
Objeto del conocimiento	POSITIVISTA	NUEVA HISTORIA	HISTORIA SOCIAL
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El hecho histórico existe por sí mismo y el conocimiento se puede adquirir de manera general, homogénea y absoluta.</li> <li>- Optimismo en el futuro y en las posibilidades de mejora de la humanidad, como producto de la evolución natural y del progreso de la marcha histórica (desarrollo material y poder del conocimiento).</li> <li>- Hechos históricos: acontecimientos singulares, únicos e irrepetibles (fechas, efemérides, lugares, datos biográficos, héroes, anécdotas).</li> <li>- Historia política, diplomática y militar de las élites y los grandes personajes, los estados, los reinos y las naciones. Lucha por el poder político, económico y por el territorio.</li> <li>- Sujetos históricos: los personajes como arquetipos o modelos hacedores de la historia (la ideología como característica personal). El resto de la sociedad asume un papel de espectador pasivo o se excluye de la historia (mujeres, etnias, etc.).</li> <li>- Sucesos sociales presentados de forma aislada, fragmentada y con connotaciones afectivas.</li> <li>- Espacio histórico: escenario donde se desarrollan los hechos. Preponderancia del ámbito nacional e internacional sobre el local.</li> <li>- La historia universal como el estudio de las relaciones entre Occidente y el resto del mundo (progreso y eurocentrismo)</li> <li>- La historia nacional como construcción de una comunidad con un origen distintivo (cohesión respecto al territorio, la raza, la lengua, el poder político, los valores y la memoria) que implica la distinción de los diferentes (extranjeros).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realidad histórica: expresión de fuerzas y actividades humanas, problemas, estructuras y procesos, permanencias y cambios en el tiempo y el espacio.</li> <li>- Asunción de esquemas asociados al progreso, el excepcionalismo europeo y la modernización.</li> <li>- Toda la experiencia de los hombres se considera significativa.</li> <li>- Diversificación e inclusión de nuevos temas: los sectores marginados y populares, el entramado social, cultural y las estructuras económicas, el espacio geográfico, la población y las mentalidades colectivas, la vida cotidiana, los valores, el lenguaje, etc.</li> <li>- Análisis de la interrelación entre las estructuras económicas, sociales, geográficas y políticas en sus dimensiones temporales (tendencias, ciclos y acontecimientos).</li> <li>- Respeto por la especificidad histórica de cada época y sociedad. Atención a realidades históricas de otros territorios. Disolución del concepto de nación en el ámbito supranacional.</li> <li>- Análisis global de la realidad adaptado a espacios reducidos para permitir una mayor profundización (la región y la localidad).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los hechos históricos y la evolución social como el complejo resultado de la interacción de fuerzas diversas.</li> <li>- Renuncia al eurocentrismo y a un modelo único de evolución humana. En lugar del concepto de progreso se proponen las ideas de aproximación, actualización y posibilidad: presencia de trayectorias diversas que se combinan y contraponen, y que podrían haber dado resultados diferentes.</li> <li>- Los sujetos históricos construyen una realidad compuesta por fracturas y discontinuidades.</li> <li>- Estudio de los problemas del pasado y del presente (y de un futuro inmediato) que afectan a los hombres y a las mujeres que viven en sociedad (la existencia humana y no sólo conceptos abstractos).</li> <li>- Se toman en consideración diferentes componentes en la construcción de la realidad (hechos, protagonistas individuales y sociales, comunidades y territorios) de naturaleza política, social, cultural y económica, con especial atención a sociedades distintas a la europea y a quienes aparecen al margen de las grandes corrientes dominantes (mujeres, minorías étnicas, grupos social y culturalmente marginales).</li> <li>- Consideración de los problemas desde una perspectiva temporal, evolutiva y global que abarque todos los terrenos de las ciencias sociales y no como la suma de espacios segmentados, distintos y autónomos entre sí.</li> <li>- Relación entre las estructuras globales y la experiencia vital de los individuos, entre las condiciones de producción, las relaciones de dominación y los comportamientos.</li> </ul>



			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revelar la evolución que ha conducido al presente, como herramienta para interpretar los problemas colectivos de los hombres y avanzar hacia una sociedad de ciudadanos libres, responsables y emancipados.</li> </ul>
<p style="text-align: center;">Procedimiento metodológico y fuentes históricas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Confianza en la racionalidad y en la certeza de los documentos. La evidencia empírica como medio para acceder al conocimiento histórico: fijación y comprobación de los hechos.</li> <li>- La investigación consiste en establecer, coordinar y exponer los hechos históricos.</li> <li>- El hecho se establece a partir de la crítica externa e interna de los textos y documentos escritos oficiales e institucionales, procedentes de los gobiernos y conservados en archivos.</li> <li>- La pertinencia de los hechos se realiza en relación a la regularidad y la predictibilidad: se trata de encontrar leyes generales que expliquen la particularidad y le den sentido al devenir social.</li> <li>- Se recurre a las ciencias auxiliares escritas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hecho histórico reelaborado a partir de una problemática que se origina en el presente y que interroga al pasado.</li> <li>- El investigador dota de significado a los hechos y los verifica mediante fuentes confiables y directas.</li> <li>- Métodos cuantitativos y cualitativos.</li> <li>- Diversificación. Todo puede ser fuente histórica.</li> <li>- La historia tiene carácter científico: planteamiento de preguntas, formulación de hipótesis y de conceptos que permitan construir los hechos.</li> <li>- Análisis estructural de la realidad histórica.</li> <li>- Disociación de los diferentes niveles de la realidad y descubrimiento de las articulaciones relevantes para realizar una síntesis que haga comprensible la totalidad de la historia.</li> <li>- Establecer las relaciones de influencia entre unos hechos con otros, en un mismo tiempo y a lo largo del tiempo. Análisis sincrónicos y diacrónicos.</li> <li>- Prioridad a los contenidos conceptuales: se aplican en distintos ámbitos temáticos y como referente para la interpretación de los hechos, problemas y procesos.</li> <li>- Los historiadores se interesan por una diversidad mayor de actividades humanas y por eso examinan una variedad también más amplia de pruebas para extraer información comparable: tradición oral, documentos materiales, iconografía, textos de todo tipo, cuestionarios, etc.</li> <li>- Apertura y diálogo con las ciencias sociales: métodos, técnicas, problemas y objetos.</li> <li>- Incorporación del análisis estadístico para descubrir ciclos en los procesos económicos, demográficos y sociales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La historia se concibe como ciencia social orientada por el estudio de los problemas humanos fundamentales, que intenta abarcar lo humano en su conjunto y explicar el funcionamiento de la sociedad desde el punto de vista de la totalidad, tomando en cuenta los vínculos y conexiones con las coordenadas espaciales, temporales y contextuales.</li> <li>- La reflexión teórica como punto de partida y de llegada, para discutir y perfeccionar los presupuestos con que se ha iniciado la investigación.</li> <li>- El análisis de la historia se hace libre de prejuicios, tópicos y esquemas interpretativos deterministas.</li> <li>- La historia como un cuerpo de conocimientos y un sistema de interpretación de los mismos: no proporciona certezas definitivas sobre los problemas que estudia (tendencias, paralelismos, similitudes).</li> <li>- La comprensión de los conflictos aumenta con la presentación de puntos de vista opuestos. Los acontecimientos se estudian desde diferentes ángulos que se entrecruzan o encajan en diversos modelos (perspectiva dialéctica).</li> <li>- Tratamiento de información histórica para dar respuesta a una pregunta-problema.</li> <li>- La memoria como instrumento de información que relaciona el pasado y el presente, a la vez que abre un vínculo con el futuro</li> </ul>

			<p>(conciencia histórica).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La empatía (como logro) para comprender las conexiones internas entre las creencias de un agente (o un grupo social) y sus metas. La empatía (como disposición) implica tomar en cuenta otros puntos de vista.</li> <li>- La comparación histórica como reconstrucción de la realidad pasada desde perspectivas presentes vinculadas con expectativas de futuro: análisis de los objetos de estudio en un contexto, como momentos o partes de procesos de cambio diacrónicos y de relaciones sincrónicas (formas de exploración que analizan desarrollos distintos).</li> </ul>
<p>Discurso histórico</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La historia se escribe desde una perspectiva única, cerrada y acabada.</li> <li>- Compilar, enumerar y unir, medir, contar y consignar conocimientos sobre el pasado.</li> <li>- Enunciar y ordenar con precisión una secuencia cronológica de hechos y regularidades de la evolución humana.</li> <li>- Construir un discurso descriptivo, enunciativo, esquemático, objetivo, imparcial y coherente, centrado en personajes individuales e institucionales.</li> <li>- Exclusión de la interpretación y de los hechos particulares inexplicables.</li> <li>- La biografía, la crónica y el relato como formas de exposición de los acontecimientos históricos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Producir una explicación científica-racional, coherente y neutral de la dinámica del continuo cambio de las sociedades humanas del pasado (situar los hechos en su contexto y considerar los rasgos de las formaciones sociales).</li> <li>- Perspectiva múltiple en las producciones de los historiadores. Unión de la científicidad rigurosa y una exposición narrativa.</li> <li>- Explicación causal en forma de síntesis global y articulada de las relaciones entre los distintos niveles de la realidad (reducción a sistemas y subsistemas), de los diferentes ritmos y oposiciones entre ellos</li> <li>- En el discurso histórico se produce una jerarquización entre los niveles de la realidad social: primero los aspectos económicos y demográficos, luego la estructura social y finalmente, los desarrollos intelectuales, religiosos, culturales y políticos.</li> <li>- Alcanzar una justificación (desde la perspectiva de los actores) de la percepción de la realidad histórica como proceso complejo, coherente y contradictorio.</li> <li>- Generación de análisis multicausales: determinantes históricas más poderosas que otras y reconocimiento de interconexiones, tanto verticales como horizontales.</li> <li>- Discurso justificativo, en el sentido de tratar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desmontar el cuerpo de ideas en que se apoya el sistema social en que vivimos. El análisis histórico ayuda a encontrar en cada etapa de la evolución social las causas que explican la destrucción, la explotación y los mecanismos de desigualdad (visión histórica sobre el orden establecido).</li> <li>- Construcción de un proyecto social y una historia asentada en una comprensión crítica de la realidad presente.</li> <li>- Los discursos explicativo y justificativo como recursos para ordenar, comprender e interpretar el mundo: de dónde venimos, por qué la realidad es como es, podría haber sido de otra manera, qué hemos de conservar y cambiar, por qué.</li> <li>- Lectura interesada del pasado para trazar desde una perspectiva racional, un discurso argumentativo como propuesta alternativa de desarrollo y transformación de la realidad.</li> <li>- Análisis de problemas concretos, para usar después el conocimiento adquirido en estas exploraciones parciales y elaborar una explicación global del acontecimiento.</li> <li>- Poner orden en la multitud de visiones o puntos de vista para conseguir algún tipo de síntesis que integre de manera coherente datos de la historia política, social y cultural, sin olvidar que sus protagonistas son seres</li> </ul>

		<p>el problema de los motivos, las intenciones o tendencias que permiten la comprensión de los procesos históricos y las acciones de los actores sociales.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Construcción de coyunturas cíclicas para comprender la estabilidad y el cambio histórico.</li> <li>- Estudios sincrónicos comparativos para detectar la diversidad de ritmos.</li> </ul>	<p>humanos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El discurso histórico como un medio para formar una idea de las necesidades sociales, ayudar a su difusión, presentar evoluciones históricas diferentes y transmitir una imagen positiva de las posibilidades de decisión sobre el futuro.</li> </ul>
Temporalidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El tiempo histórico posee un valor universal.</li> <li>- La duración es algo dado de antemano y a lo que el historiador ha de adaptarse: se limita a situar los hechos en una secuencia cronológica.</li> <li>- Concepción del tiempo en una línea de progresión única y ascendente dividida en fragmentos homogéneos.</li> <li>- Sucesión de acontecimientos unívocos, organizados en una continuidad de edades y periodos históricos de carácter político.</li> <li>- Establecimiento de cortes y rupturas en la evolución de la sociedad. Fechas como límites entre edades (eurocentrismo).</li> <li>- Dirección, selección, ordenación y secuencia genealógica, cronológica y justificativa del pasado hacia el presente y del presente hacia el futuro. Pasado y presente no problemáticos.</li> <li>- La causalidad se deriva de las acciones e intencionalidades individuales.</li> <li>- La conexión entre los hechos históricos se interpreta como explicación y su antecedente en el tiempo como causa (marca el inicio de una secuencia y la condición de la existencia temporal).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visión global del movimiento temporal de la historia.</li> <li>- Temporalidad diferenciada: el tiempo en historia es múltiple, la duración y el ritmo de las distintas realidades sociales es diverso y la evolución de una sociedad a otra es variable.</li> </ul>	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- El historiador construye la duración porque cada objeto de estudio tiene su propia periodización.</li> <li>- Doble dirección en la relación temporal: presente-pasado y pasado-presente. El conocimiento del pasado es un factor necesario para la comprensión del presente</li> <li>- Énfasis en los cambios, los ritmos y la duración.</li> <li>- Menor interés por el acontecimiento, atención por la coyuntura y mayor preocupación por la larga duración (unidad básica del referente temporal).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La realidad adquiere una dirección temporal que puede guiar la acción intencionalmente (a través de la mediación de la memoria histórica) y enseñar a relacionar el pasado y el presente como un medio para construir el futuro: percepción de otro tiempo como diferente, interpretación de los cambios y continuidades, orientación y motivación para la acción en la práctica.</li> <li>- Cada momento del pasado y del presente contiene una diversidad de futuros posibles. Uno de los futuros acaba convirtiéndose en dominante, sin que signifique que sea el mejor ni que los otros estén totalmente descartados (aceptación de la pluralidad de las evoluciones posibles).</li> <li>- El cambio es una sucesión de rupturas y bifurcaciones, donde entra en juego la capacidad de elegir (rechazo a las secuencias lineales encadenadas de causas y efectos).</li> <li>- El pasado se compone como escenario en el que encajan y se interpretan los hechos nuevos que se nos presentan.</li> </ul>
Función del historiador	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alejamiento en el tiempo de los hechos para disponer de una perspectiva histórica que permita tratar los temas con objetividad.</li> <li>- Reproducir el pasado objetivo.</li> <li>- Verificar de forma imparcial el conocimiento histórico que arrojan las fuentes y los hechos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ofrecer a sus contemporáneos una mejor comprensión del presente y del pasado.</li> <li>- No se identifica con ninguna filosofía de la historia.</li> <li>- Rechazo de todo dogmatismo. Cada época y cultura tienen su manera de concebir y hacer historia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El historiador realiza una aproximación consciente al mundo social para comprender el presente (cómo es, a qué se deben sus cambios), reinterpretar el pasado y ayudar a construir el futuro (producto de lo que se sabe y se quiere hacer).</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recabar, sistematizar y ordenar cronológicamente los datos que se registran en los documentos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construye su propio objeto de investigación y los hechos históricos: decide su selección, ordenación e interpretación (relativismo del conocimiento histórico).</li> <li>- Hace inteligibles los hechos dentro de un marco teórico previo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enseñar a otros a ver el mundo con ojos críticos, para ayudar a transformarlo.</li> <li>- Combatir los tópicos y prejuicios históricos que obstaculizan la comprensión del mundo basados en lecturas adoctrinadoras del pasado.</li> <li>- Contribuir a que se perciban con mayor claridad los diversos caminos, las posibilidades de elección hacia una sociedad en la que haya mayor igualdad, justicia y libertad.</li> </ul>
--	--	--	---

### **c. Tradiciones curriculares**

Elliot (1983) considera que los fines educativos se refieren a ideales, valores y principios, y que “constituyen criterios intrínsecos para juzgar lo que cuenta como un *proceso educativo de valor*” (Elliot, 1983: 109). En ese sentido, el currículum como construcción social e histórica siempre incluye una propuesta de intencionalidades que se convierte en un conjunto articulado de especificaciones destinadas a la práctica. Sin importar el enfoque que adopte el currículum, su diseño se organiza desde una idea del *deber ser* que se considera legítima y necesaria. Así entendido, cualquier programa de estudios implica optar por determinadas preferencias, refleja una pretensión y concepción sobre el mundo, la cultura y el hombre, y se traduce en un plan de acción en forma de recomendaciones e indicaciones que fundamentan, organizan y hacen posible la enseñanza. Desde esta contextura, la metodología, las actividades, los recursos, el enfoque respecto al aprendizaje y los saberes escolares, las relaciones de autoridad, los intercambios grupales e individuales y cualquier otro elemento del sistema didáctico nunca son independientes de las finalidades. De esta exigencia se deriva una problemática que enlaza con la ubicación y el papel que asumen las finalidades en las propuestas educativas de carácter general: el desacuerdo teórico y conceptual que hay entre las diferentes tradiciones como consecuencia de la desigual atención que ofrecen a las necesidades e intereses sociales.

La teoría curricular se centra en tres dimensiones de análisis: el aspecto sustantivo o teorización, el aspecto formal o el modo en que se encara la teorización y el aspecto práctico o a la manera en que el currículum concibe la práctica (Contreras, 1990). Estas dimensiones coinciden con la división tradicional de la teoría del currículum en dos momentos interdependientes: el diseño y el desarrollo. El diseño se ocupa de la relación entre los componentes, su estructura y su justificación (extensiones sustantiva y formal). El desarrollo tiene que ver con los procesos de implementación del currículum (dimensión práctica). En esta parte de la construcción del modelo de estructura conceptual nos ocuparemos del diseño y de la traducción que la teoría curricular hace de las finalidades (prescriptivas o abiertas, determinadas de antemano o conformadas desde la realidad de la escuela) y de su concreción en un conjunto de dimensiones.

Sin embargo, antes de continuar vamos a hacer varias precisiones sobre el desarrollo curricular que conviene tener presentes al tratar el tema de las finalidades. El currículum,

como un instrumento que se puede aplicar, interpretar o crear, se utiliza de manera explícita o implícita para tomar decisiones sobre la práctica y marca la ausencia o la presencia de la autonomía, la reflexión y la congruencia respecto a una propuesta, meta o idea educativa. El principio de coherencia sólo adquiere significado a partir de unas intenciones definidas, informadas y asociadas a un planteamiento curricular que el docente ha de ser capaz de explicar y justificar; por eso, la elección de un medio, estrategia o contenido se ha de corresponder con los rasgos definitorios de una tradición y por consiguiente, con las finalidades por las que se enseña.

En la realidad no es usual que la práctica concuerde de manera absoluta con los rasgos de una única tradición curricular, entre otras razones, porque el profesorado transita durante su desarrollo profesional por más de un modelo (no de forma ideal, permanente o única) y porque sus actuaciones contienen elementos diversos entre sí que pueden variar en función del contexto del aula, de la escuela, del nivel educativo, de su formación, etc.

Los cuatro autores que respaldan la construcción de un esquema sobre las orientaciones del currículum se identifican (en su mayoría) con la teoría crítica. Esta coincidencia se debe principalmente a que nada más desde esta perspectiva se han realizado estudios generales sobre el currículum. En todo caso, la información se utiliza con el propósito de presentar una síntesis descriptiva que ayude a ubicar, comprender y comparar las tradiciones más representativas de la teoría curricular:

- Gimeno (1988) hace un recorrido por las corrientes del currículum y las organiza en cuatro variantes: academicismo, como base de experiencias, tecnológico-eficientista y configurador de la práctica. Los elementos que toma en consideración para delimitar cada perspectiva son los objetivos, los contenidos, las relaciones de comunicación, los medios, la organización y la evaluación.
- Kemmis (1993) clasifica la teoría del currículum en tres tendencias que se derivan del carácter que asume el interés constitutivo del saber: técnica, práctica y crítica. A su vez, Kemmis y Carr (1988) hablan de planteamiento naturalista, interpretativo y crítico desde un análisis centrado en los fines, en los medios, en la concepción del conocimiento y en la relación entre teoría y práctica.
- Contreras (1994) utiliza cuatro categorías para hacer referencia al carácter sustantivo del currículum: la concepción sobre el conocimiento, el papel de la enseñanza y de la

escuela en la sociedad, el papel de la enseñanza y de la escuela respecto a los individuos, y la concepción de aprendizaje. También contempla el mismo número de tendencias para designar el modo en que se encara la teorización curricular: la racionalización de programas, la racionalización de procedimientos, la explicación de fenómenos curriculares y la investigación práctica.

- Santisteban (2009 y 2010, ampliación de Pagès, 1994 y 1998a) se refiere a tres modelos de currículo (técnico, práctico y crítico) que describe a partir de una representación del sistema didáctico dividido en cuatro vértices conectados entre sí: profesorado-enseñanza, conocimiento escolar-transposición didáctica, contextos de aprendizaje-interpretación de las finalidades y alumnado-aprendizaje.

Las tradiciones curriculares se relacionan con la teoría de la ciencia, se vinculan con las corrientes historiográficas y se concretan en la didáctica de la historia. En ese sentido, seleccionamos seis dimensiones descriptivas:

1. El concepto de currículum en cuanto al diseño, el desarrollo, la innovación y las posibilidades de cambio.
2. Los fines de la educación y la función de la escuela, en orden al proceso de construcción de un modelo de persona y sociedad.
3. El conocimiento escolar y la trasposición didáctica, tanto en su relación con las ciencias de referencia, como a su selección y organización como objeto de enseñanza-aprendizaje.
4. El papel del profesorado respecto al currículum, al conocimiento, hacia su propia formación profesional y al aprendizaje del alumnado.
5. La metodología y los medios de enseñanza, el lugar que ocupan y el carácter que adoptan en el proceso educativo, el grado de diversificación y la responsabilidad en la elaboración de los materiales, la planificación, los agrupamientos, el uso del espacio y del tiempo.
6. El aprendizaje y la función del alumnado como sujeto u objeto de la acción educativa, los procesos y las actividades que realiza cuando aprende, las relaciones que establece con el saber, con sus iguales, con el profesorado y con los recursos de enseñanza.

Tabla 3. Caracterización de las principales tradiciones curriculares

DIMENSIONES	TRADICIONES CURRICULARES		
	TÉCNICA	PRÁCTICA	CRÍTICA
<p>Concepto de currículum</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El currículum como producto acabado, responsabilidad de administradores y expertos.</li> <li>- Documento sistemático, objetivo, neutral, exhaustivo y cerrado (dividido en apartados relacionados de forma lógica entre sí), cuyo diseño se realiza de manera general sin especificar a quién se aplica ni en qué contexto.</li> <li>- El cambio curricular es racional, lineal y gestionable. La innovación se produce de arriba hacia abajo (con la intención de modificar la práctica).</li> <li>- Capacidad de solucionar problemas: las reformas y la mejora de la enseñanza se basan en la obtención de resultados rápidos y eficaces.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El currículum como proceso en construcción y reconstrucción. Hipótesis a experimentar en la propia práctica.</li> <li>- El diseño y desarrollo curricular como traducción y recreación del profesorado. Proyecto de investigación-acción que se fundamenta en la deliberación práctica.</li> <li>- Adaptación a las necesidades e intereses educativos del alumno, así como a unas condiciones contextuales determinadas.</li> <li>- El cambio curricular y la innovación mediados por los agentes educativos (imprevisible y evolutivo).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El currículum como proceso y producto.</li> <li>- Atención a aspectos sociales, políticos e ideológicos que mediatizan la intervención didáctica.</li> <li>- Integra las relaciones entre profesorado, alumnado, conocimiento escolar y función social de la escuela.</li> <li>- El diseño y el desarrollo del currículum como un proceso de apertura y de participación. Crear las condiciones que posibiliten a los profesores plantearse de forma colectiva los dilemas que el nuevo marco curricular plantea.</li> <li>- El cambio curricular como producto del desarrollo del conocimiento en profesores y alumnado.</li> </ul>
<p>Fines de la educación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los fines son estados terminales que se usan como criterio de valoración acerca del éxito o fracaso de algún medio (causa-efecto).</li> <li>- Separación entre los fines de la educación y las formas de alcanzarlos. Las cuestiones educativas versan sobre la manera más idónea de lograr las finalidades educativas comúnmente aceptadas en la sociedad (eficacia-eficiencia).</li> <li>- Contribuir a la permanencia de la cultura y al avance de los sujetos dentro de una sociedad. Conocer y reproducir los conocimientos, valores, normas, ideas y costumbres, en concordancia con el orden establecido de determinada realidad social.</li> <li>- Poner en contacto los estudiantes con las principales realizaciones de la humanidad.</li> <li>- Incrementar el nivel de logro y preparar capital humano de más calidad. Fomentar el</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La determinación normativa de la educación está en la realización de las finalidades en los propios procesos.</li> <li>- La educación debe orientarse al presente, para garantizar que el estudiante viva de manera completa su infancia.</li> <li>- Desarrollar cualidades latentes en el alumnado y no las elegidas por los adultos. Se considera a los estudiantes como personas a educar y como centro del sistema educativo.</li> <li>- Conseguir que los alumnos sean los protagonistas de su educación. Respetar al estudiante como ser autónomo, digno, libre y creativo, con intereses, características personales e identidad propios.</li> <li>- Formar sujetos pragmáticos y posibilistas.</li> <li>- Contribuir al desarrollo personal y a la socialización del alumnado. Desarrollar capacidades de carácter intelectual, de maduración personal y orientar la actitud social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La educación cumple una función política y social, y la escuela se convierte en un agente para el cambio social.</li> <li>- Formar ciudadanos activos que se comprometan en la construcción de una sociedad basada en los valores de la libertad, la igualdad, la justicia, la solidaridad y en la participación democrática.</li> <li>- Conjunción entre las intenciones educativas del profesorado y los intereses del alumnado.</li> <li>- Ayudar al estudiante a situarse en la sociedad y superar los problemas de su entorno.</li> <li>- Desarrollar la comprensión, la capacidad de autonomía y la posibilidad de realizar juicios críticos e informados.</li> <li>- Utilizar el conocimiento para pensar alternativas de intervención y mejora.</li> </ul>



	<p>esfuerzo, la capacidad de superación, contribuir a la laicidad, a la neutralidad y a la imparcialidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Preocupación por el qué y el cómo enseñar: adquirir conocimientos sin considerar su dimensión ética.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preocupación por el cómo enseñar: desarrollar destrezas y capacidades cognitivas que se puedan aplicar a cualquier problema intelectual.</li> <li>- Hacer progresar a todos los alumnos. Ayudar a los estudiantes con dificultades.</li> </ul>	
Conocimiento escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El conocimiento adquiere un carácter objetivo, cerrado, definido, sumatorio y estandarizado.</li> <li>- Fuente epistemológica (saber válido, confiable y aplicable) como punto de referencia para seleccionar y secuenciar los contenidos.</li> <li>- El conocimiento se extrae de la disciplina académica de manera lógica y lineal (estructuras conceptuales y procedimentales). Admite una única lectura.</li> <li>- El saber se organiza en asignaturas compuestas por temas cerrados, cíclicos y graduales que amplían su densidad conceptual en diversos grados o niveles.</li> <li>- Predominio de los contenidos conceptuales y procedimentales (destrezas).</li> <li>- Relación subordinada del alumno y del maestro con el saber. Los contenidos a enseñar, no se debaten o modifican.</li> <li>- La mejor forma de preparar para la vida es formar la inteligencia, tener capacidad para resolver problemas, atención y esfuerzo.</li> <li>- Los conocimientos son útiles en la medida que ayuden al progreso de toda la personalidad.</li> <li>- Los conocimientos escolares se organizan al margen de la vida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Carácter subjetivo, abierto e indeterminado de los contenidos de enseñanza.</li> <li>- Adaptación de los contenidos curriculares por el profesor, el centro y los estudiantes.</li> <li>- Los contenidos se subordinan, se seleccionan y se organizan en función del interés real, la maduración personal y las características cognitivas de quien aprende.</li> <li>- Experiencias cotidianas de la vida como medio para despertar el interés (fuera de la escuela se encuentran nuevos contenidos).</li> <li>- Las disciplinas tienen un valor instrumental con respecto al aprendizaje de capacidades cognitivas.</li> <li>- Adquisición de conceptos y procedimientos afines a las disciplinas científicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El saber, como un constructo social relativo y contextualizado (determinado por el tiempo, el espacio y la cultura), no se legitima únicamente a través de las definiciones de los profesionales de la ciencia, del currículum y de la enseñanza.</li> <li>- La naturaleza tentativa del conocimiento conlleva a su construcción por medio del diálogo y la crítica (no se espera que el alumnado se ajuste a las interpretaciones de la realidad definidas oficialmente).</li> <li>- La selección y organización de los contenidos como responsabilidad de cada profesor concreto, desde sus circunstancias personales y profesionales, y a partir de las experiencias de quienes aprenden (problemas reales de la comunidad, la escuela, el mundo y del alumnado).</li> <li>- Relación multidisciplinar e integrada de diferentes conocimientos.</li> <li>- Predominio de los conocimientos actitudinales y procedimentales. Los conceptos y las aportaciones disciplinares asumen un carácter constructivo e instrumental.</li> </ul>
Papel del profesorado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consumidor, intermediario, ejecutor y técnico al servicio del proyecto curricular de una comunidad.</li> <li>- Preocupación por cómo cumplir con las prescripciones curriculares. El qué y el para qué son decisiones que toman los expertos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sujeto activo en la construcción y adaptación del currículum.</li> <li>- Interesado por el qué, el cómo y el para qué de la enseñanza.</li> <li>- Formación basada en la acción práctica, el análisis y la renovación de la experiencia de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sujeto con identidad y características diferenciadas. Dispone de intenciones educativas definidas y coherentes.</li> <li>- Intelectual crítico que asume decisiones curriculares, agente de transformación y de cambio.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conformidad con las recomendaciones prácticas de los teóricos e investigadores de la educación.</li> <li>- Acercar de manera directa la lógica del conocimiento científico a la lógica del alumno. Instruir y transmitir información y conductas.</li> <li>- Extensión del profesional de la disciplina científica. Sabe, sabe hacer y está capacitado para juzgar los resultados de aprendizaje.</li> <li>- Formación instrumental centrada en el dominio de contenidos (condición para enseñar) y en las orientaciones didácticas del currículum.</li> <li>- Actuación individual. La enseñanza se resuelve en el aula.</li> <li>- La prioridad se dirige al cumplimiento del programa y a la enseñanza de todos los contenidos. La seguridad la ofrece el método (adopción de materiales y seguir la secuencia que marcan el programa y los libros de texto).</li> <li>- Base y condición del éxito de la educación. Simplifica, prepara, organiza, ordena y dirige los ejercicios según una distribución fija y gradual.</li> <li>- Modelo y guía, es a quien se debe imitar y obedecer. Ordena, ajusta y regula la inteligencia de los estudiantes.</li> </ul>	<p>enseñar. Autonomía y creatividad, adquisición de capacidades relacionadas con los modos de hacer y generador de ideas propias sobre la enseñanza. Diseña recursos y estrategias.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vigilar y auxiliar el desarrollo libre, espontáneo e integral del educando.</li> <li>- Abre caminos y muestra posibilidades. Provocador de procesos intencionales de enseñanza y seguidor de los centros de interés sugeridos por los alumnos. Animar, modelar, promover y guiar la actividad, la toma de decisiones y el pensamiento de los estudiantes para que asuman su libertad y responsabilidad.</li> <li>- Capacidad de interacción y empatía. Rol no coercitivo, apoyar la espontaneidad, la libertad y la imaginación de los alumnos.</li> <li>- Individualista e idealista. Su desempeño no implica un compromiso social.</li> <li>- Intelectual técnicamente competente. Experto que selecciona los contenidos esenciales, las estrategias adecuadas y los momentos óptimos. Conocimientos sobre métodos y técnicas de trabajo. Dominio de la metodología del científico.</li> <li>- Ofrecer métodos para que los alumnos se los apropien. Interrogar al alumno sobre lo que sabe. Poner en situación de elaborar el saber a partir de la observación y el análisis de los recursos que facilita y presenta al estudiante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigador educativo que se compromete con el desarrollo de la educación y que indaga de manera intencional y sistemática sobre sí mismo, y sobre las condiciones institucionales que dificultan o facilitan su labor (límites y posibilidades).</li> <li>- Formación fundamentada en la reflexión y la creatividad: se inscribe en los contextos de trabajo y vincula la teoría con la práctica, los problemas con procedimientos de mejora.</li> <li>- Comparte intereses dentro de un colectivo de profesionales que intercambian de forma democrática experiencias y criterios. Elabora materiales e instrumentos.</li> <li>- La práctica se orienta a alcanzar mayores niveles de autonomía y responsabilidad, no sólo para sí mismos, si no también para el resto de la comunidad educativa.</li> <li>- Interlocutor de los alumnos. Analiza e interpreta, propone y ayuda a definir situaciones problema, crea las condiciones para solucionarlos, aporta información y muestra posibles caminos de razonamiento, fomenta la reflexión crítica y el debate, conduce hacia una actitud abierta al descubrimiento, a la propuesta de alternativas creativas y facilita que el estudiante convierta la cultura vivida en saber intelectual.</li> </ul>
<p style="text-align: center; color: orange;">Metodología y medios de enseñanza</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enseñanza objetiva, instructiva y transmisiva centrada en el profesor y en los materiales curriculares. Orden y control de todo el proceso.</li> <li>- La enseñanza se reduce a variables específicas que se pueden analizar independientemente de otros elementos del sistema.</li> <li>- Los objetivos y contenidos como organizadores de la enseñanza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La enseñanza como una actividad práctica que busca su consistencia interna con los fines que persigue.</li> <li>- Metodología didáctica como un conjunto de acciones prácticas. Programaciones abiertas, creativas y globalizadas.</li> <li>- Adaptación de los métodos a las características de los sujetos, a sus intereses y a la libertad individual. El esfuerzo didáctico se</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La enseñanza como praxis compleja, caracterizada por la incertidumbre de las situaciones didácticas.</li> <li>- La metodología como coherencia global que tiene su fundamentación teórica y su recreación constante en contacto con la realidad del aula. Programaciones abiertas.</li> <li>- La enseñanza involucra actividades que implican la puesta en práctica de acciones</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La metodología como un conjunto de normas reguladoras de la acción educativa procedentes de los análisis teóricos (enunciados en forma de principios generales y objetivos). Mismo método para todos los estudiantes.</li> <li>- Repaso como repetición exacta y minuciosa de lo que exponen el maestro o los materiales curriculares.</li> <li>- Ejercicios escolares como medio para que los estudiantes adquieran disposiciones físicas e intelectuales que faciliten el contacto con los modelos culturales y científicos.</li> <li>- La acción educativa como una relación medios-fines: un buen proceso de enseñanza (programado y secuenciado a manera de algoritmo) produce el aprendizaje en cualquier situación y con resultados predecibles y similares.</li> <li>- Problemas de la enseñanza como cuestión de eficacia instrumental, de calidad técnica en las programaciones, los medios y la actuación del profesorado.</li> <li>- Actividades comunes, en gran grupo o individuales, dirigidas por el docente en un único espacio y con una distribución regulada del tiempo.</li> <li>- Estrategias diseñadas para aumentar la eficacia de la práctica educativa. Aportan soluciones objetivas avaladas por el uso de los métodos de la ciencia.</li> <li>- Los medios difunden y ponen en práctica el diseño curricular prescrito.</li> <li>- Los libros de texto como resumen y acopio del conocimiento que proponen las disciplinas de referencia. El manual escolar organiza, ordena y programa todo lo que el estudiante debe aprender.</li> </ul>	<p>concreta en conocer a qué edad o en qué momento es posible proponer al alumno determinado aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tomar en consideración el nivel de la clase y adecuar la intervención a los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.</li> <li>- Los procedimientos por sí solos son capaces de desarrollar el pensamiento y las capacidades cognitivas. Énfasis en cómo se produce el conocimiento más que en los productos finales.</li> <li>- Enseñanza activa y no directiva: búsqueda y recogida de información en el entorno, descubrimiento de la realidad o de las evidencias (no inclusión de teorías o conceptos que apoyen la comprensión).</li> <li>- Recopilar, organizar, presentar y dejar libertad al alumno para que use los recursos.</li> <li>- Motivar al alumno a hacer el esfuerzo que representa la expresión de su pensamiento (opiniones, preferencias y sentimientos), y la aceptación de la duda o del posible conflicto entre puntos de vista.</li> <li>- Flexibilidad en la distribución del tiempo. Uso de recursos y espacios diversificados (visitas, trabajo de campo, juegos de simulación, etc.).</li> </ul>	<p>reales (no sólo pensadas).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Seguir procesos de razonamiento (hacer preguntas, descubrir información relevante, identificar un problema) y aplicar una metodología fundamentada en el método científico.</li> <li>- Enseñar para la comprensión y el cambio conceptual: autoconciencia de las ideas previas, confrontación con conceptos superiores, elaboración de respuestas heurísticas de manera conjunta, aplicación a nuevas situaciones, reflexión sobre el cambio teórico y conceptual producido.</li> <li>- Negociación de intenciones, significados, procesos y productos.</li> <li>- La lengua y el diálogo como instrumentos para construir y reconstruir significados, así como para comunicar el conocimiento (verbalizar, explicitar, contrastar y reelaborar ideas con rigor y de forma estructurada).</li> <li>- Los recursos como un medio al servicio de una intención educativa: diversidad de materiales (también producidos por el profesorado), descentralización del espacio y variación en el uso del tiempo.</li> </ul>
<p><b>Aprendizaje y función del alumnado</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Línea conductista: el proceso de maduración es resultado de los conocimientos que se adquieren del mundo exterior. El aprendizaje como consecuencia directa de la enseñanza</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Línea cognitiva: el aprendizaje como proceso interno, innato y personal en función del grado de desarrollo (responde a la existencia genética de estructuras cognitivas que cam-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Línea socioconstructivista: elaboración conjunta del conocimiento por medio de la interacción y el diálogo.</li> <li>- El alumno como sujeto inteligente, con per-</li> </ul>

	<p>(relación causa-efecto).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El alumno llega a la escuela sin experiencias y conocimientos previos. Susceptible de que aprenda todo lo que se le enseñe.</li> <li>- El conocimiento se sitúa en una posición externa y puede ser aprendido a través del profesorado o de los materiales curriculares.</li> <li>- Los estudiantes no presentan entre sí diversidades considerables y todos tienen que responder positivamente como consecuencia de la eficacia del sistema.</li> <li>- Los aprendizajes anteriores aclaran, confirman y refuerzan lo que se aprende después. Aprender primero lo sencillo, lo cercano, las partes; después lo complejo, lo difícil, lo lejano, el todo.</li> <li>- La exposición directa, individual y receptiva a los contenidos produce el aprendizaje. Acumulación aritmética.</li> <li>- Comportamientos uniformes, homogéneos y estandarizados, basados en un pensamiento rutinario que se debe imitar: atención, identificación, repetición y memorización de información y algoritmos.</li> <li>- Las dificultades de aprendizaje se consideran cuestiones técnicas que tienen una solución concreta y eficaz.</li> <li>- Todos los alumnos han de aprender los mismos contenidos (cantidad y diversidad). El dominio de las disciplinas permite el desarrollo intelectual.</li> </ul>	<p>bian con la edad por maduración) y la interacción con el medio.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La infancia como etapa con su propia funcionalidad y como finalidad en sí misma, regida por una ley propia y sometida a necesidades particulares.</li> <li>- Los aprendizajes efectivos han de partir de alguna necesidad o interés de los estudiantes. La comprensión se produce a partir de la experiencia y del estudio de la realidad cercana. Poner al alumno en contacto directo con el mundo. Escasa participación del docente.</li> <li>- Ciclo de exploración, integración y trascendencia: los alumnos aprenden a desarrollar sus intereses y capacidades, a valorar el aprendizaje como un proceso, a ser más creativos, curiosos e imaginativos y a integrar todos los aspectos de su vida.</li> <li>- Los estudiantes tienen distintos estilos de aprendizaje, intereses y tipos de inteligencia (no deben estudiar las mismas cosas). Seguir los procesos naturales del aprendizaje y dar libertad de explorar a su manera y a su ritmo.</li> <li>- Para acceder a nuevos conocimientos, además del deseo de alcanzarlos, se necesita establecer una relación entre los esquemas conceptuales, las formas de procesar la información por parte del que aprende y lo que llega desde el exterior.</li> <li>- Aprender haciendo cosas. Descubrir, reelaborar, experimentar, manipular, jugar.</li> <li>- Descripción, ordenación, comparación y clarificación de información procedente de la observación. Explicación de las causas y los efectos del fenómeno observado.</li> </ul>	<p>sonalidad, identidad e ideas propias. Potencialidad de una serie de capacidades que se pueden desarrollar en una relación comunicativa y en un entorno diverso, retador y con objetivos comunes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizaje en espiral, progresivo y conceptual.</li> <li>- El aprendizaje se adquiere desde el análisis de una realidad compleja, a través de la construcción de conceptos explicativos de forma interactiva e interdisciplinaria.</li> <li>- Conflicto y contradicción entre la teoría personal y la realidad como forma de generar un cambio conceptual.</li> <li>- Predisposición para pensar el propio conocimiento (emergencia y metacognición), comprobación de sus límites (confrontación), elaboración de otras representaciones que reorganicen las antiguas e integren las nuevas (reconstrucción).</li> <li>- Procesamiento de información de manera comprensiva, descripción y explicación de fenómenos y procesos, justificación de interpretaciones, argumentación de los propios puntos de vista de manera oral y escrita.</li> <li>- Reflexionar y ser consciente de cómo se aprende (autorregulación), considerar que es útil para otros aprendizajes, anticipar y planificar las acciones.</li> <li>- La significatividad de los aprendizajes remite a su capacidad para dar respuesta a las cuestiones de la vida real de aquellos a quienes se enseña. Fomentar la curiosidad, la capacidad de buscar soluciones alternativas y originales. Aplicación del conocimiento y transferencia a otras situaciones.</li> </ul>
--	--	---	---

### **2.2.6. Construcción de las tradiciones y tendencias sobre las finalidades**

En esta fase de la investigación se pretende obtener un modelo conceptual sobre las finalidades de la enseñanza de la historia. La posibilidad de lograr este objetivo se basa en la convicción de que las tradiciones sobre las finalidades se pueden ordenar de manera lógica y secuencial porque contienen un conjunto de rasgos unificadores, distintivos y autónomos que permiten la contrastación. Asimismo, la construcción del esquema se respalda en otros preceptos que han sido tratados con anterioridad y que se resumen a continuación:

- Las tradiciones científicas, historiográficas y curriculares sustentan y por tanto, determinan la definición de las finalidades de la enseñanza de la historia.
- Las perspectivas de las tradiciones científicas, historiográficas y curriculares son interdependientes y complementarias a nivel longitudinal.
- Las tendencias de las tradiciones científicas, historiográficas y curriculares son excluyentes entre sí e incorporan a nivel transversal aspectos de otros enfoques.
- Las tendencias sobre las finalidades de la enseñanza de la historia se pueden organizar en categorías que centran la atención en diversos aspectos.
- Las tendencias sobre las finalidades que se ubican en diferentes tradiciones dan prioridad a distintos ámbitos de formación.

Para poder concretar el producto final se aplica un procedimiento múltiple y recurrente, que agrupa las propiedades comunes de cada finalidad, que cuida las pérdidas de información y la mutua exclusión por medio de la comparación.

#### **a. Derivación de las finalidades**

En primer lugar, se identifican, seleccionan y especifican en términos de finalidad las intenciones más significativas que resultan de revisar de manera longitudinal e independiente las tradiciones científicas, historiográficas y curriculares. Esta actividad de derivación produce un conjunto de enunciados con diferente grado de precisión en función del tipo de tradición de la cual proceden (menor si se originan en las tradiciones científicas y mayor si provienen de las tradiciones historiográficas), muchos de ellos semejantes entre sí y en algunos casos, también modificamos la redacción para que se ajusten a la forma en que se presentan los fines sociales.

Antes de exponer el cuadro general de las finalidades mostramos dos ejemplos con el propósito de clarificar el proceso de transformación:

- Una característica de la tradición científica positivista que se ubica en la dimensión *Principios acerca del conocimiento* establece: “Como consecuencia, la ciencia es producto de la evolución histórica y el progreso es continuo e ilimitado, cada vez se conoce más y mejor la realidad (sistematicidad y acumulación)”. La conversión en finalidad se realiza con la conservación de los conceptos clave (evolución y continuidad) y con la adecuación del significado al contexto que nos interesa: “Valorar que las formas de vida actual son producto del pasado y de un proceso de evolución que transcurre de manera lineal-ascendente a lo largo de la historia”.
- Un elemento de la tradición curricular crítica que aparece en la dimensión *Conocimiento escolar* plantea: “La selección y organización de los contenidos como responsabilidad de cada profesor concreto, desde sus circunstancias personales y profesionales, y a partir de las experiencias de quienes aprenden (problemas reales de la comunidad, la escuela, el mundo y del alumnado)”. La modificación mantiene el ámbito de selección (problema y realidad), y sin variar el significado sustancial se añaden dos verbos de acción (preocupar y comprometer): “Problematizar el conocimiento histórico para preocupar y comprometer al estudiante con alguna necesidad real de la comunidad, la región, el país y el mundo”.

El resultado es un conjunto de 210 finalidades divididas de la siguiente forma:

- 47 derivadas de las tradiciones científicas: 8 del positivismo, 9 del humanismo, 14 de la tradición crítica y 16 comunes a las dos últimas.
- 67 procedentes de las tradiciones curriculares: 16 resultan de la tradición técnica, 24 de la práctica y 27 de la crítica.
- 96 originadas en las tradiciones historiográficas: 27 del positivismo, 32 de la Nueva Historia, 29 de la Historia Social y 8 comunes a las dos últimas.

Tabla 4. Derivación de las finalidades desde las tradiciones científicas

DIMENSIONES	FINALIDADES PROCEDENTES DE LAS TRADICIONES CIENTÍFICAS		
	POSITIVISTA	HUMANISTA	CRÍTICA
Concepción sobre la realidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aceptar que la historia ofrece una explicación única, objetiva y neutral sobre el pasado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descubrir que la pluralidad de discursos históricos se corresponde con la diversidad de intenciones de los historiadores.</li> <li>- Transmitir una concepción del saber histórico como un constructo social relativo y contextualizado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demostrar que la explicación histórica está mediada por diversos procesos ideológicos y culturales.</li> </ul>
Principios acerca del conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asumir que la sociedad contemporánea genera progreso y bienestar de manera continua e ilimitada.</li> <li>- Valorar que las formas de vida actuales son producto del pasado y de un proceso de evolución que transcurre de manera lineal-ascendente a lo largo de la historia.</li> <li>- Reconocer que la explicación y la comprensión históricas se han de realizar a base de establecer relaciones causales y ordenadas dentro de un entramado teórico.</li> <li>- Admitir que la historia adopta un carácter universal (no se limita a un contexto específico).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Admitir la falibilidad de todas las perspectivas en la interpretación histórica.</li> <li>- Convencer de la posibilidad de construir una visión propia del pasado y del mundo desde el significado y los datos que los sujetos le otorgan a través de su actividad y experiencia.</li> <li>- Construir el conocimiento histórico en referencia a los motivos o propósitos de las acciones de los sujetos.</li> <li>- Cuestionar la confianza en el progreso económico-tecnológico y la fe en la primacía de la cultura occidental en la historia.</li> <li>- Comprobar que la historia adquiere carácter científico cuando sugiere maneras mejoradas de entender el pasado, y adquiere validez en tanto son puestas a prueba y confirmadas por la actividad práctica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aceptar que el conocimiento histórico es consecuencia de una actividad humana motivada por necesidades e intereses naturales y que siempre está comprometido con opciones de valor.</li> <li>- Relacionar la interpretación del conocimiento histórico con el contexto social y temporal en que se produce.</li> <li>- Generar en el alumnado la disposición e interés hacia la construcción del conocimiento, desarrollar la curiosidad, la capacidad para buscar soluciones alternativas y originales, así como para aplicar el conocimiento social en</li> </ul>

			<p>contextos concretos y diferentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ayudar a develar los procesos sociales del saber y los intereses que hay detrás de cualquier discurso histórico.</li> <li>- Preparar ciudadanos capaces de pensar por sí mismos (racionalidad crítica), de dialogar, participar, tomar acuerdos (comunicación) y estar en condiciones de acceder a una vida interesante y democrática.</li> </ul>
<p>Función de la ciencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Constatar, a través del estudio de la historia, las posibilidades que ofrecen la ciencia y la tecnología para alcanzar una sociedad más rica y más justa (progreso como bienestar).</li> <li>- Reconocer que la historia suministra conocimientos que explican un proceso que resulta en el presente y los medios para anticipar los resultados de diferentes líneas de acción en el futuro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender que los hechos históricos son interpretaciones de los historiadores.</li> <li>- Identificar y evaluar versiones diferentes sobre un mismo acontecimiento histórico.</li> <li>- Proporcionar conocimientos científicos y habilidades que ayuden a ubicarse en el mundo.</li> <li>- Aprender el funcionamiento de las sociedades con el fin de situarse desde una determinada perspectiva ante los problemas sociales, culturales y políticos de la actualidad.</li> </ul>	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender las intenciones, motivos y razones de las acciones de los sujetos históricos y los significados que le otorgan otros individuos con los que interactúan.</li> <li>- Estudiar historia para responder a intereses, necesidades o problemas concretos,</li> <li>- Producir informes interpretativos (históricos o evolutivos) que ayuden a comprender y fundamentar una idea, una situación social o un acontecimiento.</li> <li>- Prestar atención a los procesos históricos y no sólo a los acontecimientos o a los hechos puntuales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ayudar a comprender el mundo en el que vivimos desde una actitud crítica y reflexiva.</li> <li>- Desarrollar actitudes críticas respecto a la ciencia y a la técnica como medios para solucionar la pobreza, la ignorancia, la injusticia y la desigualdad.</li> <li>- Convencer de la necesidad de intervenir en el mundo con conocimiento de causa.</li> <li>- Revelar cómo los procesos sociales son distorsionados por la dominación, la coerción, la ideología (prejuicios, dogmatismos) y explicar cómo pueden condicionar y limitar las interpretaciones históricas.</li> <li>- Crear las condiciones para que a través del estudio de la historia las relaciones sociales puedan ser transformadas en acción organizada, cooperativa, de manera que las personas traten de superar la irracionalidad y la injusticia.</li> <li>- Utilizar el conocimiento histórico para desarrollar la autonomía, la libertad y para poder pensar en alternativas creativas.</li> </ul>



<b>Procedimiento metodológico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Admitir que el modo correcto de obtener explicaciones históricas consiste en recurrir a los procedimientos racionales de la ciencia y realizar un examen minucioso de los datos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Familiarizar a los estudiantes en el manejo de métodos cualitativos que permitan llegar a la comprensión de la realidad histórica.</li> <li>- Aprender a utilizar diversos instrumentos y técnicas de investigación históricas en función del objeto de estudio.</li> <li>- Manejar fuentes directas de todo tipo para la obtención de datos y significados.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar discursos históricos coherentes que se confirmen en el ámbito de un contexto específico.</li> <li>- Enfocar la explicación histórica en los aspectos subjetivos y personales: creencias, expectativas, intenciones, necesidades, sentimientos, prejuicios.</li> <li>- Centrar el análisis histórico en los procesos y no tanto en los aspectos específicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover la participación en procesos de investigación histórica sustentados en intenciones conscientes (valores e intereses).</li> <li>- Desarrollar procedimientos de investigación plurales, flexibles y pragmáticos que promuevan la autoconciencia y la autorregulación, el debate y la negociación.</li> <li>- Construir conceptos y explicaciones históricas a partir de datos obtenidos por medio de la investigación</li> </ul>

Tabla 5. *Derivación de las finalidades desde las tradiciones historiográficas*

<b>DIMENSIONES</b>	<b>FINALIDADES PROCEDENTES DE LAS TRADICIONES HISTORIOGRÁFICAS</b>		
	<b>POSITIVISTA</b>	<b>NUEVA HISTORIA</b>	<b>HISTORIA SOCIAL</b>
<b>Objeto del conocimiento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contribuir a aumentar la cantidad de conocimientos históricos en los alumnos (de forma homogénea, objetiva, general y absoluta).</li> <li>- Aceptar las posibilidades de mejora de la humanidad, como producto de la evolución natural y del progreso de la marcha histórica (desarrollo material y poder del conocimiento).</li> <li>- Considerar a los hechos históricos como acontecimientos singulares, únicos e irrepetibles (fechas, efemérides, lugares, datos biográficos, héroes, anécdotas).</li> <li>- Conocer curiosidades de otros tiempos, datos de acontecimientos políticos, diplomáticos y militares, nombres de luga-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterizar a las sociedades en el pasado, saber situar los hechos en su contexto y considerar los rasgos de las formaciones sociales.</li> <li>- Promover la comprensión de las causas que explican los procesos históricos por medio de la interrelación entre las estructuras económicas, sociales, geográficas y políticas en sus dimensiones temporales (tendencias, ciclos y acontecimientos).</li> <li>- Respetar la especificidad histórica de cada época y sociedad.</li> <li>- Desarrollar la empatía con seres humanos de otros tiempos y de distintas condiciones sociales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Considerar la evolución social como el complejo resultado de la interacción de fuerzas diversas.</li> <li>- Aceptar y proponer un modelo de evolución humana basado en las ideas de aproximación, actualización y posibilidad de trayectorias diversas que se combinan y contraponen, y que podrían haber dado resultados diferentes.</li> <li>- Centrar el estudio de la historia en los problemas del pasado y del presente (y de un futuro inmediato) que afectan a los hombres y a las mujeres que viven en sociedad.</li> <li>- Considerar en la construcción de la realidad componentes de naturaleza política, social, cultural y económica, con especial atención a</li> </ul>

	<p>res y de los personajes más importantes de la historia nacional y universal.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber hechos del pasado relacionados con la lucha por el poder político, económico y por el territorio.</li> <li>- Reconocer a la historia de Europa como determinante en la historia de la humanidad.</li> <li>- Aceptar que la historia explica quiénes somos y nos da pistas sobre nuestra identidad social y cultural.</li> <li>- Asumir que existe un único pasado, una cultura común para toda la ciudadanía (desarrollo de una memoria colectiva).</li> <li>- Configurar la conciencia histórica y ofrecer una visión del pasado que sirva para fortalecer sentimientos patrióticos, justificar ideas y realidades políticas actuales.</li> <li>- Otorgar relevancia al conocimiento del ideario y la personalidad de las figuras centrales en la formación de la identidad nacional (arquetipos y modelos hacedores de la historia).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aceptar que cada pueblo tiene una historia diferente y la historia de todos los pueblos forma el mosaico de la historia general.</li> <li>- Analizar y respetar la diversidad social, cultural, étnica y religiosa de las sociedades pasadas y presentes.</li> <li>- Atender el estudio de los sectores marginados y populares, el entramado social, cultural y las estructuras económicas, el espacio geográfico, la población y las mentalidades colectivas, la vida cotidiana, los valores, el lenguaje, etc. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Facilitar el descubrimiento y acercamiento a diversas sociedades, identificar las semejanzas y diferencias históricas con otros territorios y culturas para conocer las relaciones que nos unen.</li> </ul> </li> <li>- Reconocer los cambios en la propia familia, en la historia local o regional y describir los aspectos que han tenido efecto en la vida de las personas.</li> <li>- Adquirir vocabulario y categorías historiográficas que permitan manejar una teoría interpretativa en diferentes contextos.</li> <li>- Priorizar el estudio de los intereses, valores, fuerzas y actividades humanas que llevaron a los sujetos históricos a actuar de determinada manera y las consecuencias que generaron.</li> <li>- Asumir esquemas de explicación histórica asociados al progreso, el excepcionalismo europeo y la modernización.</li> </ul>	<p>sociedades distintas a la europea y a quienes aparecen al margen del discurso oficial.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudiar problemas sociales actuales desde una perspectiva temporal, evolutiva y global.</li> <li>- Revelar la evolución que ha conducido al presente, como herramienta para interpretar los problemas colectivos de los hombres y avanzar hacia una sociedad de ciudadanos libres, responsables y emancipados.</li> </ul>
<p style="text-align: center;">Procedimiento metodológico y fuentes históricas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorar los documentos escritos como fuente de conocimiento y de verdad histórica (manuales, libros de texto, etc.).</li> <li>- Confiar en la evidencia que ofrecen los documentos oficiales como el medio más válido para construir el conocimiento histórico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construir el conocimiento histórico desde una problemática que se origine en el presente y que interroge al pasado.</li> <li>- Desarrollar aptitudes y utilizar recursos relacionados con la metodología de investigación (proceso de construcción de la historia).</li> <li>- Confrontar y evaluar críticamente hechos y procesos del pasado y del presente con interpretaciones diferentes u opuestas.</li> <li>- Describir, explicar o expresar conclusiones utilizando fuentes confiables y directas.</li> <li>- Aprender a seleccionar información relevante, leer, analizar, comparar y evaluar fuentes de</li> </ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Considerar que saber historia consiste en establecer, coordinar y exponer los hechos históricos.</li> <li>- Aceptar la selección de los hechos históricos en función de su regularidad, de su capacidad para explicar la particularidad y dar sentido a lo que acontece en la actualidad.</li> </ul>	<p>todo tipo (testimonios escritos, orales y gráficos, como libros, manuscritos, fotografías, vestimenta, edificios, monumentos, etc.).</p>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Guiar en la construcción del conocimiento histórico (conocimientos, métodos y técnicas de trabajo), a través de situaciones de simulación de la indagación</li> <li>- Centrar el aprendizaje en contenidos conceptuales que se apliquen en distintos ámbitos temáticos y como referente para la interpretación de los hechos, problemas y procesos históricos.</li> <li>- Realizar investigaciones abiertas al descubrimiento en relación a acontecimientos históricos y al contexto del alumnado (interés, actividad y pensamiento).</li> <li>- Capacitar para hacer análisis estructurales de la realidad histórica (disociación de los diferentes niveles y descubrimiento de las articulaciones relevantes para realizar una síntesis que haga comprensible la totalidad).</li> <li>- Establecer las relaciones de influencia entre unos hechos y otros, en un mismo tiempo y a lo largo del tiempo.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concebir a la historia como una ciencia social orientada al estudio de los problemas humanos fundamentales, que intenta abarcar lo humano en su conjunto y explicar el funcionamiento de la sociedad desde coordenadas espaciales, temporales y contextuales.</li> <li>- Realizar análisis históricos centrados en tendencias, paralelismos y similitudes, libres de prejuicios, tópicos y esquemas interpretativos deterministas.</li> <li>- Utilizar la perspectiva dialéctica para comprender que los conflictos admiten interpretaciones que se entrecruzan o encajan en diversos modelos.</li> <li>- Aprender a leer y procesar información, a confrontar textos históricos, a justificar una interpretación y a argumentar los propios puntos vista para dar respuesta a una pregunta-problema.</li> <li>- Recurrir a la memoria como instrumento que relaciona el pasado y el presente, a la vez que abre un vínculo con el futuro.</li> <li>- Desarrollar la imaginación y la creatividad históricas: empatía, movilizar y aplicar los conocimientos en situaciones nuevas, realizar valoraciones y pensar alternativas sobre el futuro.</li> <li>- Aplicar la comparación histórica para reconstruir la realidad pasada desde perspectivas presentes vinculadas con expectativas de futuro.</li> </ul>

<p>Discurso histórico</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Admitir que la historia se escribe desde una perspectiva única, cerrada, resumida y acabada.</li> <li>- Compilar, enumerar y unir, medir, contar y consignar el mayor número de conocimientos sobre el pasado.</li> <li>- Enunciar y ordenar con precisión una secuencia cronológica de hechos y regularidades de la evolución humana.</li> <li>- Estar en condiciones de elaborar un discurso histórico descriptivo, enunciativo, esquemático, objetivo, imparcial y coherente, centrado en personajes individuales e institucionales.</li> <li>- Apreciar la biografía, la crónica y el relato como formas de exposición de los acontecimientos históricos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender acontecimientos históricos para poder emitir explicaciones (causas y consecuencias), y realizar interpretaciones que hagan más interesante la historia.</li> <li>- Describir los objetos, tradiciones y creencias que perduran en el presente, así como reconocer el esfuerzo y las características de las sociedades que las crearon.</li> <li>- Desarrollar la capacidad narrativa para comprender, seleccionar y ordenar escenarios, hechos y personajes del pasado.</li> <li>- Producir una explicación causal, neutral y articulada en forma de síntesis global entre los distintos niveles de la realidad de las sociedades humanas del pasado.</li> <li>- Construir discursos justificativos sobre los motivos e intenciones que permiten la comprensión de los procesos históricos y las acciones de los actores sociales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construir un proyecto personal y social asentado en una comprensión crítica de la realidad presente.</li> <li>- Develar el cuerpo de ideas en que se apoya el sistema social actual y encontrar en cada etapa de la evolución social las causas que explican la destrucción, la explotación y los mecanismos de desigualdad.</li> <li>- Elaborar discursos explicativos y justificativos como recursos para ordenar, comprender e interpretar el mundo.</li> <li>- Aprender a hacer una lectura interesada del pasado para trazar, desde una perspectiva racional, un discurso argumentativo como propuesta alternativa de desarrollo y transformación de la realidad.</li> <li>- Conseguir elaborar una síntesis que integre de manera coherente datos de la historia política, social y cultural, sin olvidar que sus protagonistas son seres humanos.</li> <li>- Concebir el discurso histórico como un medio para formar una idea de las necesidades sociales, ayudar a su difusión, presentar evoluciones históricas diferentes y transmitir una imagen positiva de las posibilidades de decisión sobre el futuro.</li> </ul>
<p>Temporalidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender que las causas de los problemas históricos se deben a acciones e intencionalidades individuales.</li> <li>- Concebir el tiempo histórico como una línea de progresión única y ascendente dividida en fragmentos homogéneos.</li> <li>- Saber ordenar en edades, periodos y fechas secuenciales los hechos del pasado (de carácter político y eurocéntrico).</li> <li>- Considerar el presente y el pasado como no problemáticos.</li> <li>- Aceptar que la selección, ordenación y conexión entre los hechos históricos se han de interpretar como antecedentes en</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obtener una visión global del movimiento temporal de la historia.</li> <li>- Reconocer que el tiempo en historia es múltiple, la duración y el ritmo de las distintas realidades sociales es diverso y la evolución de una sociedad a otra es variable.</li> <li>- Aceptar que la historia sirve para explicar el presente porque ofrece una perspectiva que ayuda a su comprensión (conocer mejor los antecedentes: cómo hemos llegado hasta aquí y las opciones que se tuvieron que hacer).</li> <li>- Ubicar acontecimientos y procesos de la historia en el tiempo y establecer su secuencia, duración, ritmo y simultaneidad en un contexto general.</li> <li>- Identificar a través de estudios sincrónicos comparativos lo que se ha transformado con el tiempo, así como los rasgos que perma-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pensar en el pasado como un escenario en el que encajan y se interpretan los hechos que se nos presentan en la actualidad.</li> <li>- Enseñar a descubrir las maneras de construir o conservar el pasado en el presente.</li> <li>- Asumir que la realidad adquiere una dirección temporal que puede guiar la acción in-</li> </ul>

	<p>el tiempo, como causas que avanzan desde el pasado hacia el presente.</p>	<p>necen a lo largo de la historia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adquirir la capacidad para usar las medidas y los instrumentos de medición para descubrir el paso del tiempo y los periodos históricos.</li> <li>- Comprender, distinguir y utilizar conceptos relacionados con el tiempo histórico y la cronología.</li> <li>- Aprender a construir la duración y la periodización en diferentes objetos de estudio.</li> <li>- Reconocer que el conocimiento del pasado es un factor necesario para la comprensión del presente.</li> <li>- Saber explicar las causas de los cambios históricos.</li> </ul>	<p>tencialmente (a través de la mediación de la memoria histórica).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Construir la conciencia histórico temporal para comprender que el cambio social y la continuidad en el pasado (derechos de las personas, principios de justicia social y económica) muestran las posibilidades del futuro.</li> <li>- Concebir el cambio como una sucesión de rupturas y bifurcaciones, donde entra en juego la capacidad de elegir.</li> <li>- Facilitar que el alumnado construya su temporalidad para pensar la historia y dar significado a otros conceptos históricos.</li> <li>- Relacionar y tener conciencia de las tres categorías de la temporalidad humana: pasado, presente y futuro.</li> </ul>
<p>Función del historiador</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reproducir con el mayor detalle posible el pasado objetivo.</li> <li>- Admitir que el conocimiento histórico que arrojan las fuentes y los hechos es imparcial.</li> <li>- Recordar y ordenar cronológicamente los datos que se registran en los materiales curriculares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ofrecer una mejor comprensión del presente y del pasado.</li> <li>- Aceptar que cada época y cultura tienen su manera de concebir y hacer historia.</li> <li>- Aprender a construir los propios objetos de investigación y los hechos históricos (selección, ordenación e interpretación).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar una aproximación crítica al mundo social para comprender el presente, reinterpretar el pasado y ayudar a construir el futuro.</li> <li>- Ayudar a combatir los tópicos y prejuicios históricos basados en lecturas adoctrinadoras del pasado que obstaculizan la comprensión del mundo.</li> <li>- Contribuir a que se perciban con claridad las posibilidades de elección hacia una sociedad en la que haya mayor igualdad, justicia y libertad.</li> </ul>

Tabla 6. Derivación de las finalidades desde las tradiciones curriculares

DIMENSIONES	FINALIDADES PROCEDENTES DE LAS TRADICIONES CURRICULARES		
	TÉCNICA	PRÁCTICA	CRÍTICA
Fines de la educación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formar ciudadanos a partir de unos valores compartidos y de una herencia cultural común a todas las personas que habitan un mismo territorio.</li> <li>- Aceptar que la historia explica quiénes somos y nos da pistas sobre nuestra identidad social y cultural.</li> <li>- Conocer, entender y reproducir los conocimientos, valores, normas, ideas y formas de pensar, en concordancia con el orden establecido en determinada realidad social.</li> <li>- Desarrollar la capacidad de recibir, identificar y recordar conocimientos históricos factuales y conceptuales.</li> <li>- Fomentar el esfuerzo, la capacidad de superación, contribuir a la laicidad, a la neutralidad y a la imparcialidad a través del estudio de la historia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formar ciudadanos libres, orientar la actitud social y la socialización del alumnado.</li> <li>- Desarrollar conocimientos y destrezas de carácter intelectual que permitan ubicarse en el mundo y aplicarse a cualquier temática.</li> <li>- Ampliar la cultura histórica de los estudiantes, entendida como una herramienta a través de la que se da sentido a la vida y que es imprescindible para formar parte de la sociedad.</li> <li>- Promover, a partir del estudio de la historia, la autonomía, la libertad, la creatividad y la flexibilidad en las formas de pensamiento.</li> <li>- Desarrollar el interés por el conocimiento del pasado.</li> <li>- Ayudar a descubrir la realidad histórica mediante la interacción con el medio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formar ciudadanos activos que se comprometan en la construcción de una sociedad basada en los valores de la libertad, la igualdad, la justicia, la solidaridad y la participación democrática.</li> <li>- Desarrollar la comprensión, la capacidad de autonomía y la posibilidad de realizar juicios críticos e informados.</li> <li>- Aplicar el conocimiento histórico para la interpretación de los problemas sociales relevantes de nuestro tiempo (defender los principios de la justicia social y económica, rechazar la marginación de las personas).</li> <li>- Utilizar el conocimiento histórico para pensar alternativas de intervención y mejora social.</li> <li>- Aprender a verse como personas que necesitan interrelacionarse con otras, para asumir compromisos más colectivos, sociales y políticos.</li> <li>- Predisponer al alumnado para que quiera pensar e intervenir en la construcción de su futuro personal y social.</li> <li>- Aceptar que se pueden tomar decisiones sobre situaciones del entorno inmediato y más alejado, en el presente y en el futuro.</li> </ul>
Conocimiento escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar el saber histórico con una visión erudita del conocimiento del pasado</li> <li>- Considerar el conocimiento histórico como objetivo, definitivo y único, válido y fiable, gradual y cíclico.</li> <li>- Aceptar que el conocimiento histórico escolar se ha de corresponder con la disciplina científica de manera lógica y lineal (estructuras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender contenidos relacionados con la vida, a partir de situaciones reales y desde los intereses de los alumnos, para desarrollar actitudes positivas hacia la historia.</li> <li>- Adquirir conceptos y procedimientos afines a la historia como disciplina científica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender aspectos relacionados con problemas de la vida cotidiana, del medio ambiente, de la familia, de las relaciones personales y sociales.</li> <li>- Facilitar la comprensión histórica a través del aprendizaje de conceptos y la elaboración de respuestas heurísticas.</li> </ul>

	<p>conceptuales y procedimentales).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorar la adquisición de contenidos históricos de carácter conceptual y procedimental.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudiar la interrelación entre los componentes de la realidad local, regional, nacional y mundial (naturales, sociales, económicos, políticos, etc.).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transmitir una concepción del saber histórico como un constructo social relativo y contextualizado.</li> <li>- Problematicar el conocimiento histórico para preocupar y comprometer al estudiante con alguna necesidad real de la comunidad, la región, el país y el mundo.</li> <li>- Relacionar de forma multidisciplinar e integrada el pasado y el presente como un medio para construir el futuro.</li> <li>- Estudiar contenidos que giren alrededor de la realidad social actual, del pasado que la explica y del futuro que la puede mejorar.</li> <li>- Utilizar con carácter constructivo e instrumental los conceptos y las aportaciones disciplinares.</li> </ul>
<p>Papel del profesorado</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acercar de manera directa la lógica del conocimiento histórico (seleccionado por especialistas) a la lógica del alumnado.</li> <li>- Acceder y dominar los contenidos históricos procedentes de la historia como disciplina científica (sintetizados en los programas y en los materiales curriculares).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover la autonomía y la creatividad, la adquisición de capacidades relacionadas con los modos de hacer y generar ideas propias sobre la historia.</li> <li>- Tomar en cuenta los centros de interés hacia la historia sugeridos por los alumnos.</li> <li>- Conocer y aprender a usar técnicas de trabajo relacionadas con la metodología de la historia.</li> <li>- Elaborar el saber histórico a partir de la observación y el análisis de los recursos que maneja el estudiante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Generar un cambio conceptual en las ideas de los estudiantes a través del contraste entre las ideas personales y la realidad.</li> <li>- Orientar la enseñanza de la historia hacia la adopción de mayores niveles de autonomía, responsabilidad, compromiso y solidaridad.</li> <li>- Fomentar la reflexión crítica y el debate, conducir hacia una actitud abierta al descubrimiento y a la propuesta de alternativas creativas.</li> <li>- Facilitar que el estudiante convierta la cultura vivida en saber intelectual.</li> </ul>
<p>Metodología y medios de enseñanza</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber utilizar procedimientos y recursos que permitan identificar, seleccionar y reproducir información histórica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar procedimientos de la historia para desarrollar el pensamiento y las capacidades cognitivas.</li> <li>- Buscar, recoger, organizar y presentar información en el entorno, descubrir la realidad a partir del trabajo con fuentes.</li> <li>- Motivar al alumno a expresar su pensamiento sobre hechos, personajes y procesos históricos (opiniones, preferencias y sentimientos).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seguir procesos de razonamiento (hacer preguntas, descubrir información relevante, identificar un problema) y aplicar una metodología fundamentada en el método científico.</li> <li>- Enseñar a aprender historia por medio de la interacción entre iguales, la negociación de intenciones, significados, procesos y productos.</li> </ul>

			- Utilizar el conocimiento histórico para diseñar y aplicar acciones reales que enfrenten los problemas sociales de nuestro tiempo.
Aprendizaje y función del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender primero la historia cercana y conocida, después la historia universal, del pasado al presente, desde las partes hasta el todo.</li> <li>- Acumular de forma progresiva una mayor cantidad y diversidad de conocimientos históricos.</li> <li>- Aceptar que los contenidos de aprendizaje se han de recibir del profesorado y de los materiales curriculares.</li> <li>- Conceder que el dominio de la historia como disciplina permite el desarrollo intelectual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Favorecer la comprensión partir de la experiencia y del estudio de la realidad cercana.</li> <li>- Poner al alumno en contacto directo con el mundo social de su entorno.</li> <li>- Valorar el aprendizaje de la historia como un proceso creativo que integra todos los aspectos de la vida.</li> <li>- Respetar los procesos naturales del aprendizaje y dar libertad de explorar el mundo y la historia (a su manera y a su ritmo).</li> <li>- Aprender historia por medio del descubrimiento, la reelaboración, la experimentación, la manipulación y las actividades lúdicas.</li> <li>- Ordenar, comparar y clarificar información procedente de la observación y del trabajo con fuentes.</li> <li>- Realizar descripciones de situaciones y procesos históricos.</li> <li>- Explicar las causas y los efectos de diversos fenómenos históricos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construir el saber histórico a través de la generación de conflictos y contradicciones entre las representaciones iniciales de los estudiantes y la realidad.</li> <li>- Desarrollar la capacidad crítica y el ejercicio de la duda (uso de la lógica, la argumentación, la discusión) y la habilidad para organizar los conocimientos (síntesis y análisis) de manera oral y escrita.</li> <li>- Adquirir habilidades comunicativas como medio para construir el conocimiento histórico de manera conjunta (verbalizar, explicitar, contrastar y reelaborar ideas con rigor y de forma estructurada).</li> <li>- Procesar información de manera comprensiva, describir y explicar fenómenos y procesos históricos, justificar interpretaciones, argumentar los propios puntos de vista y verificar los de los demás.</li> <li>- Aplicar el conocimiento histórico mediante su transferencia a situaciones de la vida real.</li> </ul>



## **b. Integración de las finalidades**

En segundo término, las finalidades de las tradiciones científicas, historiográficas y curriculares que pertenecen a una misma corriente (a nivel longitudinal) se integran en apartados convergentes y divergentes entre sí. La agrupación de las partes se hace para obtener una clasificación más resumida, homogénea, coherente y unidimensional (desde distintos ángulos y con el soporte de atributos similares). Asimismo, hay que tener presente otros aspectos constructivos:

- Esta actividad toma en consideración la correlación que se observa entre dimensiones de distintas tradiciones, como por ejemplo: “Principios acerca del conocimiento” (científica) y “Aprendizaje y alumnado” (curricular) o “Concepción sobre la realidad” (científica), “Objeto del conocimiento” (historiográfica) y “Conocimiento escolar” (curricular).
- La coincidencia de varias finalidades en una misma tradición se resuelve a partir de los criterios de complementariedad y continuidad, lo cual significa que se incorporan a la siguiente tradición aunque en la clasificación no se observe de manera explícita:
  - Las tradiciones científicas humanista y crítica comparten 16 fines: por ejemplo, en la dimensión *Función de la ciencia* “Proporcionar conocimientos científicos y habilidades que ayuden a ubicarse en el mundo”.
  - Las tradiciones historiográficas Nueva Historia e Historia Social coinciden en 8 finalidades: por ejemplo, en la dimensión *Procedimiento metodológico y fuentes históricas* “Desarrollar aptitudes y utilizar recursos relacionados con la metodología de investigación (proceso de construcción de la historia)”.
- La presencia de finalidades que se complementan entre sí conlleva a la absorción mutua. Por ejemplo, en la línea positivista técnica:
  - “Aceptar que la historia ofrece una explicación única, objetiva y neutral sobre el pasado” y “Admitir que la historia adopta un carácter universal (no se limita a un contexto específico)” pueden subsumirse en,
  - “Aceptar que la historia adopta un carácter universal porque ofrece una explicación única, objetiva, válida y neutral sobre el pasado”.

Las 54 finalidades para la enseñanza de la historia que se originan en las tradiciones científicas, historiográficas y curriculares desde las perspectivas positivistas y técnica se convierten en 31 tras un trabajo de abstracción:

Tabla 7. Reducción de las finalidades de las tradiciones positivistas y técnica

<b>TRADICIONES POSITIVISTAS y TÉCNICA</b>	
<b>1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Constatar las posibilidades que ofrecen la ciencia y la tecnología para alcanzar una sociedad más rica y más justa.</li> <li>• Admitir que el progreso y el bienestar de la humanidad son producto de la evolución natural y del proceso de la marcha histórica (desarrollo material y poder del conocimiento).</li> <li>• Valorar que las formas de vida actuales son producto del pasado y de una evolución que transcurre de manera lineal y ascendente a lo largo de la historia.</li> <li>• Formar ciudadanos a partir de la asunción de que la historia explica quiénes somos, de que existe un pasado único, unos valores compartidos y una herencia cultural común a todas las personas que habitan un mismo territorio (desarrollo de la identidad social y cultural a través de la memoria colectiva).</li> <li>• Considerar el presente y el pasado como no problemáticos.</li> <li>• Reconocer a la historia de Europa como determinante en la historia de la humanidad.</li> </ul>
<b>2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aceptar la selección de los hechos históricos en función de su regularidad, de su capacidad para explicar la particularidad y dar sentido a lo que acontece en la actualidad.</li> <li>• Comprobar que la ordenación y conexión entre los hechos históricos se han de interpretar como antecedentes en el tiempo, como causas que avanzan desde el pasado hacia el presente.</li> <li>• Adoptar los conocimientos, valores, normas, ideas y formas de pensar que concuerdan con el orden establecido de determinada realidad social.</li> <li>• Configurar la conciencia histórica y ofrecer una visión del pasado que sirva para fortalecer sentimientos patrióticos, justificar ideas y realidades políticas actuales.</li> <li>• Comprender que las causas de los problemas históricos se deben a acciones e intencionalidades individuales.</li> <li>• Otorgar relevancia al conocimiento del ideario y la personalidad de las figuras centrales en la formación de la identidad nacional (arquetipos y modelos hacedores de la historia).</li> </ul>
<b>3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aceptar que la historia adopta un carácter universal porque ofrece una perspectiva general, homogénea, objetiva y resumida sobre el pasado.</li> <li>• Admitir que el conocimiento histórico que arrojan las fuentes y los hechos es válido e imparcial.</li> <li>• Suscribir que el conocimiento escolar se ha de corresponder con la disciplina científica de manera lógica, gradual y lineal.</li> <li>• Acercar de manera directa la lógica del conocimiento histórico a la lógica del alumno por medio de la adquisición de estructuras conceptuales y procedimentales.</li> <li>• Considerar a los hechos históricos como singulares, únicos e irrepetibles (fechas, efemérides, lugares, datos biográficos, héroes, anécdotas).</li> <li>• Concebir el tiempo histórico como una línea de progresión única y ascendente dividida en fragmentos homogéneos.</li> </ul>
<b>4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Admitir que el modo correcto de obtener explicaciones históricas consiste en recurrir a los procedimientos racionales de la ciencia.</li> <li>• Valorar los documentos escritos como fuente de conocimiento y de verdad histórica (manuales, libros de texto, etc.).</li> <li>• Utilizar recursos que permitan identificar, seleccionar y reproducir información histórica.</li> <li>• Ordenar en edades, periodos y fechas secuenciales los hechos del pasado (de carácter político y eurocéntrico).</li> <li>• Reconocer que la explicación y la comprensión históricas se han de realizar a base de establecer relaciones causales ordenadas.</li> <li>• Elaborar un discurso histórico descriptivo, enunciativo, esquemático, objetivo y coherente.</li> </ul>
<b>5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominar los contenidos históricos procedentes de la historia como disciplina científica (sintetizados en los programas y en los materiales curriculares) para contribuir al desarrollo intelectual.</li> <li>• Adquirir la capacidad de compilar el mayor número de conocimientos factuales y conceptuales sobre el pasado.</li> <li>• Recordar con precisión una secuencia cronológica de hechos y regularidades de la evolución humana relacionadas con la lucha por el poder político, económico y por el territorio.</li> <li>• Conocer curiosidades de otros tiempos, datos de acontecimientos políticos, diplomáticos y militares, nombres de lugares y de los personajes más importantes de la historia nacional y universal.</li> </ul>

<b>6</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar la capacidad de superación y la confianza en el esfuerzo como un medio para alcanzar el bienestar individual.</li> <li>• Promover la laicidad y a la neutralidad como principios que se observan en el estudio de la historia.</li> <li>• Legitimar la acción individual en la ciencia, la jerarquía, la tradición, el ideario de personas e instituciones y en preceptos o normas sociales.</li> </ul>
----------	---

Las 89 finalidades para la enseñanza de la historia de las tradiciones científicas, historiográficas y curriculares de las perspectivas humanista, Nueva Historia y práctica se reducen a 34 enunciados:

Tabla 8. *Reducción de las finalidades de las tradiciones humanista, práctica y Nueva Historia*

<b>TRADICIONES HUMANISTA, PRÁCTICA Y NUEVA HISTORIA</b>	
<b>1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asumir esquemas de explicación histórica asociados al progreso, el excepcionalismo europeo y la modernización.</li> <li>• Poner al alumno en contacto directo con el mundo social de su entorno.</li> <li>• Desarrollar el interés por el conocimiento del pasado y ampliar la cultura histórica como una herramienta a través de la que se da sentido a la vida y es imprescindible para formar parte de la sociedad.</li> <li>• Convencer de la posibilidad de construir una visión propia del pasado y del mundo desde el significado y los datos que los sujetos le otorgan a través de su actividad y experiencia.</li> <li>• Describir los objetos, tradiciones y creencias que perduran en el presente, así como reconocer el esfuerzo y las características de las sociedades que las crearon.</li> <li>• Facilitar el descubrimiento y acercamiento a diversas sociedades, identificar las semejanzas y diferencias históricas con otros territorios y culturas (del pasado y del presente) para conocer las relaciones que nos unen.</li> <li>• Reconocer que el tiempo es múltiple, la duración y el ritmo de las distintas realidades sociales es diverso y la evolución de una sociedad a otra es variable.</li> <li>• Mostrar las raíces históricas de la cultura popular.</li> <li>• Participar en manifestaciones culturales y promover el cuidado del patrimonio histórico.</li> </ul>
<b>2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formar ciudadanos libres, orientar la actitud social y la socialización del alumnado.</li> <li>• Aprender el funcionamiento de las sociedades con el fin de situarse desde una determinada perspectiva ante los problemas sociales, culturales y políticos de la actualidad.</li> </ul>
<b>3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transmitir una concepción del saber histórico como un constructo social relativo y contextualizado.</li> <li>• Aceptar que el saber histórico integra todos los aspectos de la vida y se construye de forma creativa por medio del descubrimiento y la reelaboración.</li> <li>• Adquirir conceptos y procedimientos afines a la historia como disciplina científica para entender el pasado.</li> <li>• Alcanzar la comprensión del presente y del pasado a partir de la experiencia, del estudio de la realidad cercana y de los intereses de los alumnos.</li> <li>• Priorizar el estudio de los valores, fuerzas y actividades humanas que llevaron a los sujetos históricos a actuar de determinada manera y las consecuencias que generaron.</li> <li>• Caracterizar a las sociedades en el pasado, saber situar los hechos en su contexto y considerar los rasgos de las formaciones sociales que se han transformado con el tiempo, así como los que permanecen a lo largo de la historia.</li> <li>• Promover la comprensión de los procesos históricos por medio de la interrelación entre las estructuras económicas, sociales, geográficas y políticas en sus dimensiones temporales (tendencias, ciclos y acontecimientos).</li> <li>• Ubicar acontecimientos y procesos de la historia en el tiempo y establecer su secuencia, duración, ritmo y simultaneidad en un contexto general.</li> <li>• Atender el estudio de los sectores marginados y populares, el entramado social, cultural y las estructuras económicas, el espacio geográfico, la población y las mentalidades colectivas, la vida cotidiana, los valores, el lenguaje, etc.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender, distinguir y utilizar conceptos relacionados con el tiempo histórico y la cronología.</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar métodos y técnicas de trabajo que permitan construir los propios objetos de conocimiento (selección, ordenación e interpretación).</li> <li>• Confrontar y evaluar críticamente hechos del pasado y del presente con interpretaciones diferentes u opuestas.</li> <li>• Buscar, recoger, organizar y presentar información procedente del trabajo con evidencias.</li> <li>• Realizar investigaciones abiertas al descubrimiento en relación a acontecimientos históricos y al contexto del alumnado (interés, actividad y pensamiento).</li> <li>• Elaborar discursos históricos coherentes que se confirmen en el ámbito de un contexto específico.</li> <li>• Producir explicaciones causales y neutrales en forma de síntesis global entre los distintos niveles de la realidad de las sociedades humanas del pasado.</li> <li>• Construir discursos justificativos sobre los motivos e intenciones que permiten la comprensión de los procesos históricos y las acciones de los actores sociales.</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar conocimientos y habilidades que ayuden a ubicarse en el mundo.</li> <li>• Producir interpretaciones que ayuden a comprender y fundamentar una idea, una situación social o un acontecimiento.</li> <li>• Comprender las intenciones, motivos y razones de las acciones de los sujetos y los significados que le otorgan otros individuos con los que interactúan.</li> <li>• Aprender a construir la duración y la periodización en diferentes objetos de estudio.</li> <li>• Manejar fuentes directas de todo tipo para la obtención de datos y significados.</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover la autonomía, la libertad, la creatividad y la adquisición de capacidades relacionadas con los modos de hacer y generar ideas sobre el mundo.</li> <li>• Enfocar la atención en los aspectos subjetivos y personales (creencias, expectativas, intenciones, necesidades, sentimientos, prejuicios, etc.).</li> </ul>

Las 70 finalidades procedentes de las tradiciones científicas, historiográficas y curriculares de las perspectivas críticas y de la Historia Social se sintetizan en 32 expresiones intencionales:

Tabla 9. Reducción de las finalidades de las tradiciones críticas e Historia Social

<b>TRADICIONES CRÍTICAS E HISTORIA SOCIAL</b>	
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ayudar a comprender el mundo en el que vivimos desde una actitud crítica y reflexiva.</li> <li>• Desarrollar actitudes críticas respecto a la ciencia y a la técnica como medios para solucionar la pobreza, la ignorancia, la injusticia y la desigualdad.</li> <li>• Aceptar y proponer un modelo de evolución humana basado en las ideas de aproximación, actualización y posibilidad de trayectorias diversas que se combinan, se contraponen y que podrían haber dado resultados diferentes.</li> <li>• Develar el cuerpo de ideas en que se apoya el sistema social y la evolución que ha conducido al presente, como herramienta para interpretar los problemas colectivos de los hombres y avanzar hacia una sociedad de ciudadanos libres, responsables y emancipados.</li> <li>• Preparar ciudadanos capaces de pensar por sí mismos (racionalidad crítica), de dialogar, participar, tomar acuerdos (comunicación) y estar en condiciones de acceder a una vida democrática.</li> <li>• Participar en el cuidado del patrimonio cultural del país y de la humanidad.</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asumir que la realidad adquiere una dirección temporal que puede guiar la acción intencionalmente (a través de la mediación de la memoria histórica).</li> <li>• Descubrir las maneras de construir o conservar el pasado en el presente.</li> <li>• Predisponer al alumnado para que desde la comprensión crítica de la realidad presente quiera pensar e intervenir en la construcción del futuro.</li> <li>• Formar ciudadanos activos que perciban las posibilidades de elección hacia una sociedad basada en los valores de la libertad, la igualdad, la justicia, la solidaridad y la participación democrática.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender a verse como personas que necesitan interrelacionarse con otras, para asumir compromisos más colectivos, sociales y políticos.</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar la perspectiva dialéctica para comprender que la explicación histórica está mediada por procesos ideológicos y culturales que admiten diversas interpretaciones.</li> <li>• Vincular la interpretación del conocimiento histórico con el contexto social y temporal en que se produce.</li> <li>• Centrar el estudio de la historia en los problemas del pasado y del presente (y de un futuro inmediato) que afectan a los hombres y a las mujeres que viven en sociedad desde una perspectiva temporal, evolutiva y global.</li> <li>• Aprender aspectos relacionados con problemas de la vida cotidiana, del medio ambiente, de la familia, de las relaciones personales y sociales.</li> <li>• Encontrar en cada etapa de la evolución histórica las causas que explican la destrucción, la explotación y los mecanismos de desigualdad.</li> <li>• Considerar en la construcción de la realidad componentes de naturaleza política, social, cultural y económica, con especial atención a sociedades distintas a la europea y a quienes aparecen al margen del discurso oficial.</li> <li>• Construir el saber histórico a través de la generación de conflictos y contradicciones entre las representaciones iniciales de los estudiantes y la realidad.</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover la participación en procesos de investigación histórica sustentados en intenciones conscientes (valores e intereses), como un medio para comprender la vida presente y guiar la construcción del futuro.</li> <li>• Recurrir a la memoria como instrumento que relaciona el pasado y el presente, a la vez que abre un vínculo con el futuro.</li> <li>• Realizar análisis históricos centrados en tendencias, paralelismos y similitudes, libres de prejuicios, tópicos y esquemas interpretativos deterministas, que ayuden a entender el cambio y la continuidad en los problemas sociales.</li> <li>• Conseguir construir una síntesis que integre de manera coherente datos de la historia política, social y cultural, sin olvidar que sus protagonistas son seres humanos.</li> <li>• Elaborar discursos explicativos y justificativos como recursos para ordenar, comprender e interpretar el mundo.</li> <li>• Aprender a hacer una lectura interesada del pasado para trazar, desde una perspectiva racional, un discurso argumentativo como propuesta alternativa de desarrollo y transformación de la realidad.</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar el conocimiento histórico para interpretar y actuar en contextos concretos y diferentes de la vida real.</li> <li>• Ayudar a develar los procesos sociales del saber y los intereses que hay detrás de cualquier discurso histórico.</li> <li>• Desarrollar la imaginación y la creatividad históricas (empatía, movilizar y aplicar los conocimientos en situaciones nuevas, realizar valoraciones y pensar alternativas sobre el futuro).</li> <li>• Adquirir habilidades comunicativas para construir el conocimiento por medio de la interacción entre iguales y la negociación de intenciones y significados.</li> <li>• Facilitar que el alumnado construya su temporalidad para pensar la historia y dar significado a otros conceptos sociales.</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar el conocimiento histórico para desarrollar mayores niveles de autonomía, responsabilidad, compromiso y solidaridad.</li> <li>• Desarrollar la curiosidad, conducir hacia una actitud abierta al descubrimiento y a la capacidad para buscar soluciones alternativas creativas.</li> </ul>

### c. Creación de categorías sobre las finalidades

Tras obtener esta primera aproximación se procede a sintetizar al máximo el número de finalidades, a unificar su grado de amplitud explicativa y a generar categorías desde una clasificación previa en 6 apartados. Estas actividades se realizan de forma gradual:

- Se generan conceptos para identificar cada apartado a partir de una serie de características que agrupen la totalidad de los significados:

1. Por ejemplo, los conceptos y frases de los apartados 1, 3 y 4 comparten una misma perspectiva, se refieren a conocimientos culturales, disciplinares y metodológicos (Michaelis, 1988, citado en Santisteban, 2011).
2. A su vez, los apartados 2 y 5 se vinculan con aspectos sociales desde dos enfoques, preparación para la vida (Audigier, 1992) y participación social, política y cultural.
3. La finalidad del apartado 6 se concreta en aspectos del desarrollo personal.

La clasificación en tres perspectivas (conocimiento, social y personal) ha de ayudar a delimitar los elementos de cada apartado a través de comparaciones sucesivas.

- A los tres conceptos se les añade una cualidad común que permita trazar una línea de continuidad y oposición en una misma categoría. En este caso, *recibir*, *interpretar* y *transformar* resumen el carácter distintivo que asumen el conocimiento, el análisis de la sociedad y el desarrollo del alumno en cada tradición o conjunto de finalidades.
- Después se realiza una lectura horizontal por apartado con el propósito de nombrar cada categoría o tendencia. La denominación puede inferirse, obtenerse de algún concepto global y común a las tres filas de tradiciones o acudir a otras propuestas que se han realizado desde la investigación en didáctica de las ciencias sociales (Audigier, 1992; Santisteban, 2011).
  1. Transmisión e identidad cultural, concepto de progreso, conocimientos de referencia, formas comunes de pensar y representar el mundo: *finalidades culturales*.
  2. Formación ciudadana, identidad social y política, enfoque sobre la temporalidad y conciencia histórica: *finalidades políticas*.
  3. Historia disciplinar, saberes científicos, transposición didáctica, concepto y actitudes sobre el conocimiento, contexto social, intereses y necesidades del alumnado: *finalidades científicas*.
  4. Formas de razonamiento y de acceso al conocimiento, metodología, discursos históricos, capacidad para comprender y analizar la realidad, formación del pensamiento: *finalidades intelectuales*.
  5. Aplicación del conocimiento, funcionalidad del aprendizaje, utilidad práctica de los saberes y procedimientos, vida cotidiana: *finalidades prácticas*.

6. Autonomía personal, libertad, responsabilidad y justificación de las intenciones, conocimiento de sí mismo, consciencia, autoevaluación, regulación de la conducta: *finalidades para el desarrollo personal.*

#### **d. Denominación de las finalidades**

Las finalidades se designan, distribuyen y ordenan en tradiciones. Este ejercicio toma en cuenta el nombre que recibe cada corriente en las tradiciones científicas, historiográficas y curriculares, las expresiones con mayor presencia y más representativas, con la intención de llegar a una propuesta que relacione y ayude a identificar el conjunto de fines que son propios de una misma perspectiva:

- El primer grupo de tradiciones conserva los nombres Positivista y Técnica (PT).
- En la segunda columna se utilizan tres conceptos, de los cuales se mantienen Humanista y Práctica (HP).
- El último grupo de tradiciones atesora el término Crítica y se añade Emancipadora (CE).

#### **e. Conexión entre tradiciones y tendencias**

Las tendencias, entendidas como corrientes o preferencias, implican localizar en cada categoría y tradición finalidades orientadas en distintas direcciones. Para poder realizar esta acción es necesario detectar las cualidades o características propias que predominan y que sin ser completamente opuestas, no pueden considerarse idénticas.

- En la tradición positivista hay dos vertientes diferenciadas, una que pone el acento en el conocimiento científico y otra en los aspectos sociales e identitarios.
- En la tradición humanista se detectan también dos trayectorias, una se pronuncia hacia la perspectiva social y las finalidades prácticas, la otra se centra en el conocimiento desde su carácter intelectual.
- En la tradición crítica se manifiestan dos orientaciones complementarias, una más cercana al conocimiento como racionalidad, y otra inclinada a la conciencia y la participación social.

Tabla 10. Tradiciones y tendencias sobre las finalidades para la enseñanza y el aprendizaje de la historia

<b>TRADICIONES Y TENDENCIAS</b>	<b>Finalidades culturales</b>	<b>Finalidades políticas</b>	<b>Finalidades científicas</b>	<b>Finalidades intelectuales</b>	<b>Finalidades prácticas</b>	<b>Finalidades para el desarrollo personal</b>
<b>POSITIVISTA Y TÉCNICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer que la historia explica quiénes somos, de que existe un pasado único, unos valores compartidos y una herencia cultural común.</li> <li>• Conocer y reproducir la cultura predominante.</li> <li>• Aceptar que la evolución social y cultural siguen una línea ascendente con el objetivo de alcanzar una sociedad con mayor bienestar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aceptar el orden político, económico y social vigente que se transmite desde el discurso histórico.</li> <li>• Ofrecer una visión del pasado que sirva, a través de la conciencia histórica, para fortalecer sentimientos patrióticos y justificar realidades políticas actuales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transmitir una determinada interpretación de la historia como disciplina científica con carácter universal.</li> <li>• Reproducir el discurso histórico contenido en los materiales curriculares y en la exposición del profesorado.</li> <li>• Conocer el ideario de las figuras y de los procesos centrales en la formación de la identidad nacional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquirir capacidades intelectuales a través del dominio del conocimiento disciplinar.</li> <li>• Elaborar un discurso histórico enunciativo, descriptivo y esquemático.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquirir conocimientos históricos válidos por sí mismos.</li> <li>• Identificar las ideas esenciales en los discursos históricos y sociales.</li> <li>• Legitimar la acción individual en la ciencia, la jerarquía, la tradición, el ideario de personas e instituciones y en las normas sociales producto de la historia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorar el esfuerzo, la eficacia, la neutralidad y la superación presente en la narrativa histórica como un referente para alcanzar el bienestar individual.</li> </ul>
<b>HUMANISTA Y PRÁCTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asumir esquemas de explicación cultural asociados al progreso, el excepcionalismo europeo y la modernización.</li> <li>• Considerar la diversidad en la evolución cultural y social.</li> <li>• Mostrar las raíces históricas de la cultura popular.</li> <li>• Apreciar y cuidar el patrimonio cultural del país y de la humanidad.</li> <li>• Promover y participar en manifestaciones culturales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formar ciudadanos libres y desarrollar los valores cívicos.</li> <li>• Orientar hacia la formación de una actitud personal ante los problemas sociales y políticos de la actualidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ofrecer una concepción del saber histórico como un constructo relativo, plural y contextualizado.</li> <li>• Aprender a diversificar los sujetos y las dimensiones de la realidad histórica.</li> <li>• Considerar el tiempo y el espacio históricos como recursos que facilitan la comprensión de los principales hechos y procesos históricos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representar el proceso de trabajo del historiador para construir los propios objetos de conocimiento.</li> <li>• Desarrollar habilidades del pensamiento a partir de la solución de problemas históricos o la comparación temporal de temas de interés.</li> <li>• Producir explicaciones causales y discursos justificativos que permitan la comprensión de los procesos históricos y las acciones de los actores sociales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar la historia como recurso para comprender el entorno cercano y la propia historia familiar y personal.</li> <li>• Aplicar la temporalidad en diferentes objetos y situaciones reales.</li> <li>• Comprender las intenciones y razones de las acciones de los sujetos con los que se interactúa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interesar, descubrir y sentirse parte de la historia.</li> <li>• Promover la autonomía, la libertad, la creatividad y la adquisición de capacidades relacionadas con los modos de hacer y generar ideas sobre el mundo.</li> </ul>



<p><b>CRÍTICA Y EMANCIPADORA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Develar el cuerpo de ideas en que se apoya el sistema social hegemónico y la evolución histórica que ha conducido al presente.</li> <li>• Reinterpretar la cultura para avanzar hacia una sociedad de ciudadanos libres, responsables y emancipados.</li> <li>• Concebir la evolución social y cultural como posibilidad de cambio y de elección.</li> <li>• Participar en el cuidado del patrimonio cultural del país y de la humanidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educar para ejercer la ciudadanía democrática.</li> <li>• Aprender a verse como personas que necesitan interrelacionarse con otras, para asumir compromisos más colectivos, sociales y políticos.</li> <li>• Predisponer al alumnado para que desde la comprensión crítica de la realidad presente quiera pensar e intervenir en la construcción del futuro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconstruir el conocimiento histórico a partir del trabajo con fuentes y la generación de conflictos sobre las representaciones iniciales.</li> <li>• Considerar los valores democráticos como un referente en la selección y el tratamiento de los temas de estudio.</li> <li>• Estudiar componentes de naturaleza política, social, cultural y económica, con especial atención a sociedades distintas a la europea y a quienes aparecen al margen del discurso oficial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formar el pensamiento histórico para guiar la vida presente y las perspectivas de futuro.</li> <li>• Comprender el cambio y la continuidad en los problemas sociales a través de estudios comparativos.</li> <li>• Elaborar explicaciones causales, intencionales y argumentativas.</li> <li>• Desarrollar la empatía, la imaginación y la creatividad históricas como un medio para atender problemas sociales relevantes.</li> <li>• Aprender a seleccionar, analizar e interpretar fuentes históricas como un medio para comprender y atender problemas del presente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar el conocimiento para resolver problemas sociales relevantes desde una perspectiva histórica y a diferentes escalas espaciales.</li> <li>• Aplicar las habilidades comunicativas para interactuar con otros, construir significados y alcanzar acuerdos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorar la autonomía como autocomprensión y autorregulación sobre lo que se piensa y se hace.</li> <li>• Desarrollar una actitud atenta, abierta, activa, consciente y libre que no admita el adoctrinamiento ni el dominio.</li> <li>• Facilitar la construcción de la temporalidad para elaborar proyectos personales y sociales (interpretar el presente y pensar el futuro).</li> </ul>
--------------------------------------	---	--	--	--	--	--

La validación del modelo de estructura conceptual pasa por la determinación del nivel de generalidad de cada tradición y tendencia, la comprobación de que cada perspectiva no puede ser incluida en dos categorías a la vez y la confirmación de que cualquier finalidad puede ser admitida en alguna de las tradiciones y tendencias. Pero principalmente, el esquema clasificatorio será válido como construcción teórica y síntesis explicativa si se utiliza como coordinada para determinar las finalidades y la orientación que adquiere la historia en el currículum y en la enseñanza escolar, tanto desde la consistencia respecto a las intenciones que guían la toma de decisiones en la práctica, como de su utilidad para analizar documentos curriculares o diseñar propuestas para la formación inicial en didáctica de la historia. Estos objetivos forman parte de los siguientes momentos de la investigación.

### **2.3. Caracterización de la investigación desde la didáctica de las ciencias sociales**

La revisión que hacen Pagès (1997a) y Henríquez y Pagès (2004) sobre la investigación en didáctica de las ciencias sociales y la historia en el contexto internacional nos sirve para ubicar este estudio en la formación inicial del profesorado, las representaciones sociales y el cambio de perspectiva en las finalidades de la enseñanza de la historia, así como para caracterizar los principales rasgos metodológicos que sigue la investigación en la actualidad (enfoque globalizador y etnográfico basado en el estudio de casos). Las aportaciones de estos dos trabajos pasan por aceptar que se ha de profundizar en los problemas de la práctica y que la finalidad última de la didáctica de las ciencias sociales es la formación del profesorado y la mejora de su capacidad para intervenir en la enseñanza escolar. Por otra parte, coincidimos en que para poder iniciar procesos de innovación sobre el enfoque y las estrategias que se utilizan en los cursos de didáctica los estudiantes se han de convertir en prácticos reflexivos, explicitar las creencias y principios en que fundamentan la enseñanza, y conocer el grado de concordancia que hay entre el pensamiento y la acción.

Después de hacer una lectura de las temáticas más frecuentes producidas en Francia desde 1986 en didáctica de la historia y la geografía Gérin-Grataloup y Tutiaux-Guillon (2001) plantean la primera dificultad respecto al tópico principal de este estudio. Ambas autoras aseguran que gran parte de las investigaciones se centran en los saberes y/o en las formas didácticas, y afirman que pocos trabajos consideran a las finalidades como el objeto principal de la investigación, tal vez por ser un tema más próximo a la filosofía de

la educación que a la didáctica. Esta limitante se acentúa cuando trasladamos la atención a las finalidades y la formación inicial en didáctica de la historia.

En otro trabajo, Tutiaux-Guillon (2003) apunta que el análisis de los obstáculos que enfrenta el profesorado para tomar en cuenta las finalidades es un aspecto necesario para construir situaciones de formación eficaces. Aunque la investigación no comprueba si las dificultades son parecidas para los maestros que inician y para los que tienen más experiencia, la autora se propone aplicar los resultados para que la reflexión acerca de las finalidades resulte un elemento familiar e inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje. En el apartado dedicado a la metodología explica que el estudio se divide en dos etapas: en la primera (de la que se ocupa el artículo) trata de analizar las concepciones y las prácticas de un grupo de maestros que aseguran incluir las finalidades cívicas y culturales de las disciplinas sociales; en la segunda, se pretenden crear “soportes y situaciones de formación para fomentar la reflexión y las competencias profesionales en lo referente a las finalidades, prácticas y contenidos” (Tutiaux-Guillon, 2003: 33). Las dificultades para encontrar colaboradores y la propuesta de hacer un replanteamiento de la investigación (hacia la acción y no sólo en forma descriptiva e interpretativa) también ponen de manifiesto que, tras descubrir que los docentes no se plantean cuestiones relacionadas con las finalidades, la investigación no resulta de un problema o de una necesidad compartida. Después de detectar la problemática que se deriva de la metodología, Tutiaux-Guillon esboza la posibilidad de vincular al profesorado y poner en práctica situaciones de enseñanza-aprendizaje más directamente relacionadas con las finalidades. Esta modificación se acerca al enfoque que adopta esta investigación.

Las referencias sobre los procesos de cambio didáctico del profesorado y los aspectos que lo facilitan u obstaculizan proceden principalmente de la literatura sobre didáctica de las ciencias:

- a. Duit y Treagust (2003) remarcan que la noción de cambio intencional es análoga a una toma de conciencia que refleja un estado voluntario de la mente y que conecta motivación, cognición y aprendizaje. Este aspecto conecta con la afirmación de que la clave para el cambio está en cuestionarse su carácter práctico, lo que sirve y es viable en determinado contexto, supone preguntarse si le conviene al maestro, si sintoniza con sus fines o lesiona sus intereses (Hargreaves, 1996).
- b. Mellado (2001) realiza una analogía entre el cambio científico (según distintas teorías filosóficas) y el cambio didáctico de los maestros, describe los factores que

inciden en el modelo de cambio conceptual y asegura que si en la formación inicial “no se tienen en cuenta los obstáculos y dificultades [que conlleva], es muy posible que los cambios no se consoliden y se vuelva a las prácticas docentes anteriores” (Mellado, 2001: 343). Más adelante, puntualiza que “[...] la formación tiene que dar oportunidades a cada profesor para que, por medio de un proceso metacognitivo de reflexión, sea consciente de sus concepciones, actitudes y de sus prácticas de aula al enseñar su materia específica, para que pueda autorregularlas y reestructurarlas y pueda ir desarrollando su modelo didáctico personal” (Mellado, 2001: 348-349), y añade que difícilmente se realizan cambios si no compensan afectivamente y contribuyen a dar más satisfacción personal en el trabajo.

- c. Asimismo, en esta propuesta formativa se consideran las cuatro condiciones del proceso de cambio que plantean Posner y otros (1982), y que se aplican después de conocer y valorar las ideas iniciales de los estudiantes: inteligibilidad (saber explicar con sus propias palabras cómo enseñan historia), plausibilidad (encajar otras orientaciones con lo que los estudiantes saben o creen saber), utilidad de las nuevas concepciones (para resolver problemas y asegurar el aprendizaje) e insatisfacción con las representaciones existentes. Esta acomodación incluye una serie de implicaciones para la educación que se traducen en recomendaciones sobre los contenidos (entendimiento de las concepciones acerca de la historia aprendida y enseñada), las estrategias de enseñanza (conflicto cognitivo, formas de resistencia, diagnóstico de experiencias, representación múltiple de las finalidades y técnicas de autoevaluación), y el rol que le corresponde cumplir al formador (tutor socrático y facilitador para detectar las discrepancias entre creencias, teoría y evidencia empírica procedente de la práctica).
- d. Por último, Capello y Sanmartí (2001) desde el socioconstructivismo, la autorregulación y la metacognición del aprendizaje presentan un modelo de formación basado en la toma de decisiones, la mediación de la reflexión dialógica y la construcción del conocimiento en la zona de desarrollo próximo de cada profesor, que nos sirve como ejemplo y referencia.

Aunque la administración no pueda aceptar un plan de estudios para la formación inicial ofertado por ella y que se vuelva en su contra, coincidimos en que “[...] la formación del profesorado reclama una relación educativa a base de intercambios, reflexión, aportaciones teóricas, experimentación, etc., en fin, una metodología a la vez ascendente y descendente en el estudio de la práctica docente” (Imbernón, 1994: 44). Como manifiesta Benejam (2002a) “[...] para construir el conocimiento profesional se han de

tener referentes prácticos, que den significado e intencionalidad a la teoría, al tiempo que la teoría educativa ilumina y dirige la acción” (2002a: 94) y por eso, se ha de conceder un papel central a la preparación de la práctica, a la realización de la misma y a su valoración. En este estudio la vinculación con las aulas de la escuela primaria es permanente y rompe con los diseños que utilizan la práctica como laboratorio de las actividades académicas.

En concordancia con estos planteamientos, la formación ha de “provocar, facilitar y orientar el proceso por el que cada individuo reconstruye sus sistemas de interpretación y acción” [y la estrategia privilegiada], ha de consistir en implicar a los aprendices en teorizaciones prácticas, disciplinadas e informadas sobre su propia práctica” (Pérez Gómez, 2010a: 45, 47). Como resultado, esta investigación incluye espacios para realizar una reflexión compartida sobre la práctica que permita comprender, aceptar y/o modificar el rol como enseñante, el desarrollo de la autonomía personal y el protagonismo en su propia formación (para contribuir a la adquisición de la responsabilidad y la libertad de decisión), enseñar a interpretar el currículum y facilitar las condiciones de intervención en los centros escolares (Santos Guerra, 2010). A su vez, si pretendemos modificar el modelo que impera en la actualidad en muchas instituciones formadoras de docentes es necesario dotar a los estudiantes de un conocimiento base, de estrategias para seguir aprendiendo y asegurar la disponibilidad para el aprendizaje de otras perspectivas sobre la historia escolar.

Sin embargo, todas estas sugerencias y directrices se enfrentan a una situación problemática difícil de solucionar: las resistencias al cambio y las razones por las que los estudiantes a maestro no aprenden lo que se les enseña. Muchos alumnos tienen concepciones sobre su desempeño aprendidas de forma vicaria y procedentes de sus experiencias previas que les sirven para guiar su acción; se sitúan frente a la información y a las situaciones didácticas de manera fragmentaria; adoptan una perspectiva funcional y no siempre comprensiva de lo que hacen, y por eso tienden a basar sus actuaciones en opiniones y argumentaciones de sentido común (Hernández, 1996-1997). A estos factores se le añaden los sentimientos de incertidumbre, vulnerabilidad e inseguridad que representa conocer, comprender, interiorizar y asumir nuevas formas de enseñar historia (adaptación de Monereo, 2010b), la propia dinámica de las instituciones educativas o la frágil cultura general y política con que ingresan a las escuelas normales.

Estas concepciones iniciales se indagan desde las recomendaciones metodológicas que ofrecen Abric (2001) y Araya (2002) para la selección y el diseño de instrumentos, la recolección y el análisis de los datos obtenidos. Además, los trabajos dedicados a las representaciones de los estudiantes a maestro sobre las ciencias sociales (Pagès, 1996 y 2000; Slekar, 1998; Bravo, 2000; Santisteban, 2000 y 2005) proporcionan pautas para organizar la investigación y comparten un mismo objetivo, la reconstrucción del pensamiento pedagógico de los futuros docentes.

En este estudio se sostiene que las representaciones de los estudiantes sobre las finalidades de la enseñanza de la historia tienen su origen en sus propias experiencias escolares. Estas representaciones pueden sufrir cambios durante la formación inicial a partir del análisis o el debate teórico sobre las finalidades y su influencia en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente, de la reflexión sobre la propia práctica. En resumen, primero se formalizan las concepciones (acercamiento preliminar) y se establece una relación abierta, sin temores ni prejuicios, con los vacíos e incongruencias que se derivan de la enseñanza; en este punto, se han de aceptar las diversas representaciones y concebir el error como un medio de aprendizaje. En segundo término y una vez que hayan surgido las divergencias e inconsistencias, se han de profundizar, justificar y contrastar los distintos puntos de vista con las fuentes y con otras prácticas de enseñanza (aproximación teórica) Por último, la formulación o aceptación de una nueva representación se obtiene cuando se comprueba su eficacia en cuanto a la mejora de los resultados de aprendizaje (experimentación en el aula). Estos tres momentos tienen en común la toma de conciencia y la reflexión como herramientas para el cambio.

Aunque la investigación se basa en las aportaciones de diversos trabajos, su concreción y desarrollo es del todo diferente. Por ejemplo, en el diseño de la investigación se utilizan como referencia los productos de varios congresos de la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS).

Del XI Simposium, dedicado a los modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales y editado por Joan Pagés, Gabriel Travé y Jesús Estepa, tomamos diversas ideas sobre la relación entre teoría-práctica en la formación inicial de los maestros en didáctica de las ciencias sociales y las condiciones para la organización de una experiencia formativa asentada en un modelo reflexivo y crítico (Casas, 2000; Casas y otros, 2000).

El XVII Symposium, con la temática *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales*, incluye un trabajo de Tutiaux-Guillon (2006) en el que describe las prácticas dominantes en la enseñanza de la historia y la geografía (que confirman los resultados del cuestionario y la entrevista sobre las experiencias previas en la historia escolar), un conjunto de sugerencias metodológicas (procedimientos para observar, registrar y analizar situaciones didácticas), la recomendación de introducir en el concepto de representación los componentes valorales y las condiciones para que los resultados de la investigación puedan ser contenidos de formación (necesidad y expectativas de los estudiantes, conciliación con las obligaciones de formación, posibilidad de transformar la disciplina escolar en prácticas y formas de hacer). Por su parte, el artículo de Llobet (2006) resume una investigación en formación inicial del profesorado con la que compartimos algunos compromisos de diseño: análisis de las concepciones de los estudiantes y relación entre teoría-práctica en un curso de didáctica de las ciencias sociales, decisiones sobre metodología (cualitativa, crítica y en forma de estudio de casos que pretende la transformación de la práctica y la implicación de la investigación en un contexto educativo concreto), la consideración de las personas como principal fuente de información, el uso de diversos instrumentos y la triangulación de técnicas y sujetos en diferentes fases.

Del XIX Symposium sobre el currículo escolar y la formación del profesorado rescatamos del artículo de Santisteban (2008) las relaciones entre la investigación, la construcción del conocimiento y la formación desde las experiencias escolares y la reflexión sobre la práctica, así como las competencias profesionales necesarias para enseñar ciencias sociales. De Audigier (2008) consideramos valiosa la adaptación que hace del concepto de situación didáctica de Brousseau a la didáctica de las ciencias sociales: la propuesta de esta investigación se fundamenta en la construcción del conocimiento que se requiere para resolver un problema (en consonancia con la noción de competencia) y se corresponde con las situaciones de acción (el problema de las concepciones y su ineficacia para enseñar de manera satisfactoria), las situaciones de formulación (la puesta en práctica de programaciones sobre diversas tradiciones) y las situaciones de validación (reflexión después de la experimentación). Este planteamiento es similar al que expone Huber (2004) respecto a las situaciones problema como estrategia que provoque un conflicto cognitivo y obligue a los estudiantes a movilizar sus propios esquemas (contradecir los elementos del sistema periférico y después actuar sobre los principales aspectos del núcleo central).

Por último, del XXI Simposium celebrado en Zaragoza sobre metodología de investigación recuperamos los planteamientos de Canals, González y Bosch (2010) desde el Grupo de Investigación e Innovación del Currículum de Ciencias Sociales (GRICCSO): la formación como miembros de un grupo supone la reflexión colectiva y la construcción compartida, la formulación de preguntas y propuestas alternativas, la capacidad para reflexionar sobre la propia práctica a partir de la crítica de los otros, además de la disposición para estudiar, reflexionar y dialogar como formas de aprender. Asimismo, compartimos la manera de investigar que apunta el Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials (GREDICS): diálogo constante entre la teoría y la práctica, compartir en comunidad las reflexiones teóricas, el diseño de programaciones y el análisis crítico de la experimentación en la práctica. En definitiva, la investigación es concebida como un instrumento de mejora (Santisteban, González y Pagès, 2010; Santisteban y Pagès, 2011) y por eso, coincidimos en que son más importantes los propósitos de la investigación que la naturaleza de los instrumentos que se utilicen.

Las estrategias y los objetivos sobre la formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales se basan en las experiencias de Pagès (1994) en cuanto a la reflexión sobre la propia enseñanza, la comparación y análisis de las diferentes tradiciones historiográficas y curriculares, las posibilidades de cambio de perspectiva desde el debate, el pluralismo y la construcción conjunta con el investigador. Esta propuesta conecta con varios aspectos de la estructura para el aprendizaje reflexivo en la formación inicial y permanente que sugieren Korthagen y otros (2010): partir de las experiencias recientes, incluir nuevas situaciones, vincular la teoría y la práctica, la reflexión sistemática y el uso del diario, el aprendizaje interactivo y el pensamiento dialógico.

Este conjunto de criterios concuerdan con el carácter práctico y real que adopta la investigación en estudios sociales, en cuanto a la producción de un cuerpo de evidencia empírica que puede usarse para tomar decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje, resultados que deben ser filtrados a través de la realidad práctica de un contexto concreto (Barton, 2006). También asumimos las características del ciclo recursivo de la investigación-acción de Johnston (2006): determinación de las preguntas y problemas de interés, diseño del plan de acción, decisión sobre los datos que es necesario recopilar, comunicar qué se ha aprendido y derivar nuevas preguntas del análisis de datos. En cuanto a los modelos del proceso de investigación-acción y la organización del proyecto de intervención nos apoyamos en Latorre (2005) y en la experiencia de Rekalde, Vizcarra



y Makazaga (2011) sobre el estudio de casos, la selección de instrumentos y los procedimientos de obtención y análisis de datos.

Desde el ámbito de la investigación constructivista y crítica tomamos diversos trabajos incluidos en el libro coordinado por Pérez Gómez para delimitar el sentido, la interacción de la teoría y la práctica, los propósitos, actividades, contextos y agentes del prácticum en la formación docente (Pérez Gómez, 2010b; Pérez Gómez, 2010c), la sistematización de la experiencia de la práctica (Martínez Bonafé, 2010), la evaluación del prácticum, el uso del diario y del portafolios (Soto, Serván y Pérez Gómez, 2010). También acudimos a González y Fuentes (2011) para explicar los principales factores que influyen en el aprendizaje de la enseñanza en los maestros noveles, la confrontación entre las experiencias escolares y de aula durante las prácticas, y los siete principios que sugieren para mejorar las propuestas de formación: aprender a enseñar implica responder a demandas conflictivas y cambiantes continuas, entender que el conocimiento no es algo creado sino que debe construirse, cambiar el foco de interés desde el currículum a los aprendices, generar un proceso de investigación en el que debe comprometerse el futuro profesor, trabajar conjuntamente con colegas, establecer relaciones significativas entre las escuelas, las universidades y los futuros profesores, y modelar los programas formativos desde la propia práctica de los formadores de docentes.



## **CAPÍTULO 3**

### **PRINCIPIOS Y ORGANIZACIÓN METODOLÓGICAS**

Moreno Bayardo (1998) y Souto (2011) caracterizan la investigación y la innovación desde una concepción del profesorado como investigador, un profesional comprometido que interroga la realidad con la intención de modificarla. El planteamiento de Souto se sustenta en un principio fundamental que se puede relacionar con la formación inicial en didáctica de la historia: la imposibilidad de educar y de conducir hacia la autonomía personal e intelectual de los estudiantes a maestro sin investigar acerca de los obstáculos que conlleva la práctica. Moreno Bayardo agrega que la innovación implica “la introducción de algo nuevo que produce mejora” (1998: 38) en aspectos sustanciales de la práctica y que la investigación es el medio a través del cual surgen, se aplican y validan las innovaciones en educación. Por esa razón, en este trabajo la intervención y la investigación son concurrentes y solidarias, buscan la construcción conjunta de los conocimientos que son imprescindibles para enseñar desde la orientación de las finalidades y tratan de incidir en la formación del profesorado en un entorno concreto sin la pretensión de que los resultados se generalicen a otras realidades.

#### **3.1. Enfoque de la investigación**

La selección y definición del conjunto de medios teóricos, conceptuales y procedimentales que se desarrollan en esta investigación obedecen a su capacidad de adecuación al objeto de estudio y a los fines que se desean alcanzar. Este principio se debe ajustar a la naturaleza del tipo de conocimiento que se pretende generar y a la exigencia de que los productos de la indagación se conviertan en acciones prácticas conscientes e informadas (Kemmis y Carr, 1988). Por tanto, la relevancia de la investigación queda condicionada por su potencialidad para introducir cambios y conseguir que los estudiantes a maestro adopten una actitud crítica, amplia y comprometida hacia la enseñanza de la historia o en términos de Dewey (2007), mentalidad abierta, absorción del interés y responsabilidad ante las consecuencias.

La racionalidad didáctica que contiene la propuesta de intervención asume una inflexión ética y sigue un proceso deliberativo (cuestionamiento de los fines y de los medios), y reflexivo (modificación dialéctica de los fines y de los medios) basado en el juicio informado (defender a través de la argumentación qué se debe hacer en una situación particular) (Carr, 2007a). Así, el conocimiento que dirige e informa la práctica ha de ser

explícito para que los alumnos normalistas estén en condiciones de comprender y cuestionar qué valores o fines educativos y qué medios se utilizan al enseñar historia. Este diálogo consigo mismo y con los demás siempre ha de ser situado, divergente, constructivo y creativo para que se convierta en una conciencia didáctica que se enfrente al conformismo y al control técnico que ejercen las autoridades a través de un currículum obligatorio y único. En definitiva, la legitimidad al momento de decidir *para qué* enseñar historia ha de estar fundada en la comprensión, la argumentación y en la libertad para escoger entre lo posible y lo deseable.

### **3.1.1. Paradigma crítico**

Lincoln y Guba (2002) definen los paradigmas como sistemas de principios y creencias sobre la naturaleza de la realidad investigada, el modelo de relación entre el investigador y lo investigado, y sobre el modo en que se puede obtener el conocimiento. A nivel ontológico, la perspectiva crítica supone que la realidad se materializa a lo largo del tiempo en una serie de estructuras que se consideran reales, naturales e inmutables, pero susceptibles de ser comprendidas y construidas por las personas involucradas en la situación que se estudia. A nivel epistemológico, sostiene que el investigador y el objeto de estudio están vinculados interactivamente, y que los valores del investigador inevitablemente influyen la investigación. Por último, a nivel metodológico mantiene que la naturaleza negociada de la investigación requiere de un diálogo de carácter dialéctico entre el investigador y lo investigado con el propósito de superar la ignorancia y los conceptos erróneos en una conciencia más informada (el conocimiento como comprensión de las acciones necesarias para efectuar el cambio). En ese sentido, el propósito de la investigación se consolida en el papel de incitador y facilitador que juega el investigador, un aspecto que implica entender a priori cuáles son las transformaciones necesarias.

Aunque una investigación basada en la teoría crítica puede emplear “la misma metodología etnográfica que un investigador que trabaja desde un paradigma de interpretación” (Armento, 1997: 6), introduce a los alumnos y al investigador en un proceso democrático de formación fincado en el planteamiento de situaciones problemáticas, en la negociación, la colaboración, la acción, la reflexión y la conciencia, la responsabilidad y la fundamentación sobre las decisiones que se toman al enseñar.

En ese cariz, colocar las finalidades como centro de la investigación supone que la reflexión incida sobre el uso ideológico que adquiere la enseñanza de la historia, así

como integrar el conocimiento, la acción y los valores para disminuir la distancia que hay entre los fines de la educación y la realidad de la práctica. Para abreviar, el enfoque crítico se hace patente en la toma de conciencia, en la adquisición de una mayor autonomía personal y profesional, en el desarrollo de un compromiso con el cambio y la mejora educativa, pero sobre todo, contribuye a develar y aceptar el rol ideológico que desempeña el profesorado cuando enseña historia (Pagès y Santisteban, 2010). Por eso, la investigación crítica no sólo aspira a producir interpretaciones que sirvan para entender cómo se configura y se transforman las representaciones sociales sobre la enseñanza de la historia, sino que contiene pautas para ayudar a otros a emprender proyectos de cambio.

### **3.1.2. Perspectiva cualitativa**

La selección de la metodología cualitativa no obedece a la casualidad o a una predilección personal. El hecho de que la investigación suponga la inclusión, implicación e intervención en una situación educativa real hace que resulte imposible situarse en una posición externa y neutral (Íñiguez Rueda, 1999). Por otra parte, las dificultades que enfrenta un investigador cuando intenta poner en evidencia la relación entre conocimientos, capacidades, prácticas, pensamiento y acción aconsejan utilizar un enfoque cualitativo. La complejidad del objeto de estudio y la posibilidad de que se pueda estudiar empíricamente en su totalidad es un factor determinante para escoger un método u otro (Flick, 2004).

En palabras de Denzin y Lincoln (2005) la investigación cualitativa es interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva, se ocupa de la práctica real y se fundamenta en un proceso interactivo con los participantes. Se trata de estudios de carácter empírico que abordan problemas actuales y orientados a comprender, responder y transformar el mundo. Por ese motivo, se recurre a diversas fuentes de información, se utilizan diferentes instrumentos, procedimientos de análisis y se acude a una propuesta teórica como referente para desarrollar la investigación.

Los diseños cualitativos son emergentes y dinámicos, se enmarcan en un contexto particular y facilitan la recogida de datos de diverso tipo, información que ha de conducir al desarrollo de categorías y nexos que permitan la interpretación y la innovación en la práctica (Quecedo y Castaño, 2002). La variabilidad del objeto de estudio, el hecho de que los sujetos interactúen de manera activa, la aspiración de que las actitudes se modifiquen y se conviertan en comportamientos observables significa que el proceso de

investigación debe ser flexible e involucrar de manera permanente la imaginación y la creatividad.

Janesick (2002) explica las principales características del enfoque cualitativo que se asumen en esta investigación: toma en cuenta el panorama completo y busca la comprensión del todo, examina las relaciones que se producen dentro de un sistema, hace referencia a lo personal e inmediato, se concentra en entender un escenario educativo dado, exige al investigador que permanezca en el campo durante algún tiempo y que invierta el mismo esfuerzo en el proceso de análisis. En este tenor, los métodos cualitativos se distinguen por una serie de presupuestos sobre la complejidad, el dinamismo y la variabilidad de la realidad educativa, aspectos que no se pueden separar de los valores, las intenciones, expectativas y preferencias de los individuos que intervienen en el estudio, así como de las propuestas de solución para atender los problemas de la práctica. En síntesis, la investigación se puede considerar como cualitativa y etnográfica porque se analizan las experiencias y recuerdos de los estudiantes acerca de la enseñanza de la historia (cuestionario y entrevista), se compara con su materialización en diferentes propuestas de enseñanza (secuencias didácticas propias y ajenas), y avanza en la toma de conciencia sobre la consistencia (reflexión sobre la programación) y la posibilidad de enseñar desde otras perspectivas (práctica educativa e ideal formativo).

Janesick también plantea la necesidad de que el investigador realice una descripción de los propios prejuicios y preferencias ideológicas para que durante el desarrollo del trabajo esté abierto a enfrentar diferentes dilemas y problemas éticos: la investigación que nos ocupa está motivada y guiada por una concepción de la didáctica de las ciencias sociales, la formación inicial y las finalidades de la enseñanza de la historia cercanas a la perspectiva crítica y a la educación para la ciudadanía democrática. Sin embargo, la conciencia sobre los principios que le dan sentido al estudio no se contradice con el rigor de los procedimientos metodológicos ni con el propósito de que los estudiantes de maestro aprendan a tomar decisiones libres, conscientes e informadas sobre el tipo de personas y el mundo social con el que se identifican y quieren ayudar a construir. La aceptación de la diversidad y de la libertad para comprometerse con cualquier perspectiva es una condición necesaria e irreversible en esta investigación.

### 3.1.3. Investigación-acción

En general, la investigación-acción se puede definir como una estrategia de estudio y acción participativa que busca obtener resultados convincentes y útiles sobre una situación que afecta de manera personal y/o colectiva a un grupo de individuos. Se trata de un estilo de investigación abierto, democrático y centrado en problemas vinculados con la práctica profesional que conjuga la indagación y la acción, el pensar y el hacer (Pérez y Nieto, 1992-1993). Estos mismos autores enumeran los rasgos que identifican a la investigación-acción desde el ámbito de la educación:

1. Implica la colaboración, transformación y mejora de una realidad concreta.
2. Se orienta hacia la creación de grupos de reflexión autocríticos, conscientes, comprometidos con el cambio de sí mismos y de su trabajo educativo.
3. Supone la participación constante y democrática a lo largo del proceso.
4. Asume una visión dinámica de la realidad, pues reconoce que los fenómenos educativos siempre están interrelacionados y son susceptibles de mejora.
5. Opta por un punto de vista metodológico amplio y flexible, tanto en la recogida de información como en la triangulación de perspectivas y procedimientos de análisis.
6. Aporta un tipo de investigador que participa en el proceso y toma conciencia de su posición ideológica.
7. Se construye en y desde una realidad situacional, social, educativa y práctica de los sujetos implicados en las preocupaciones y problemas que forman parte de su experiencia cotidiana.
8. Pretende un rigor metodológico que somete las ideas a la prueba de la práctica (Pérez y Nieto, 1992-1993: 183-185).

En relación al último punto, Carr plantea “que la teoría educativa está atrapada entre dos objetivos en conflicto que son incompatibles: puede ser prácticamente relevante o académicamente rigurosa pero no puede, al mismo tiempo, ser ambas” (Carr, 2007b: 30). En esta investigación vamos a intentar demostrar que ambos objetivos son conciliables.

Desde la perspectiva de la teoría crítica los procesos de investigación e innovación tienen como finalidad facilitar la comprensión y la actuación reflexiva, consideran al docente como un agente de cambio y asumen un compromiso con el aprendizaje del alumnado y las problemáticas educativas. El protagonismo de los sujetos incluye la delimitación del problema, la definición de las estrategias, su implementación en las aulas y su posterior evaluación. De este modo, la generación de conocimiento inicia en las preguntas, supuestos y objetivos sobre la naturaleza y las características de la práctica, continúa con

la construcción del objeto de estudio y la apropiación de los referentes teóricos, sigue durante el diseño de las estrategias de intervención y no termina con su aplicación, con el seguimiento que se hace de la misma ni con la etapa de reflexión porque las posibilidades de transformación permanecen siempre abiertas. Este planteamiento ha de estar vigente a lo largo de toda la investigación para no correr el riesgo de que se pierda el punto de equilibrio entre el esfuerzo que representa la creación de conocimiento y el margen que se le otorga a la intervención como propuesta de cambio.

Una exigencia de los procesos de investigación-acción es que los participantes perciban las situaciones como problemáticas y relevantes, las asuman como propias y estén dispuestos a resolverlas, un tipo de convencimiento que pasa por la mejora de las actuaciones y de los resultados de la práctica. Elliot (1990) se refiere a varios tipos de situaciones que pueden experimentar los profesores y que se ajustan al planteamiento de esta investigación:

- *Inaceptables en algunos aspectos o problemáticas*: los estudiantes a maestro sienten insatisfacción hacia la enseñanza de la historia que aprendieron por observación durante su escolaridad y tienen dudas cuando tratan de concretar su voluntad de innovación, así como dificultades para reconocerse cuando enseñan historia (rechazan imitar a sus profesores).
- *Susceptibles de cambio o contingentes*: la poca experiencia con propuestas múltiples y variadas, sus aspiraciones de mejora y la aceptación del compromiso con el aprendizaje de los alumnos se contraponen a la obediencia y dependencia hacia las disposiciones curriculares.
- *Necesitadas de una respuesta práctica o prescriptivas*: la contradicción entre el enfoque de los programas de historia de la educación primaria, su concreción en los materiales curriculares y la perspectiva que adopta la didáctica en la formación inicial, unido a la exigencia de enseñar de acuerdo a unas orientaciones obligatorias y únicas. A esta situación se le añade un hecho notorio: los profesores disponen de un área de libertad para controlar, modificar y/o mejorar la práctica de la enseñanza de la historia.

En 1916, Dewey expresaba que:

[...] el individuo que se plantea un problema que, siendo realmente tal para él, instiga su curiosidad, que alimenta su avidez de información, es intelectualmente libre. [...] Sus propios propósitos dirigirán sus acciones. De otro modo, su aparente atención, su docilidad, sus memorizaciones y reproducciones caerán en la servidumbre intelectual (1995: 256-257).



En ese orden de ideas, el pensamiento reflexivo e intencionado se concibe como costoso en términos de inversión de tiempo, energía, concentración y esfuerzo. Por eso, plantear y sostener cualquier propuesta de cambio se ha de relacionar con el valor que los sujetos le asignen a las actividades formativas. Para Valenzuela y Nieto (2008) este aspecto depende de la importancia (hacer bien las cosas), del interés (satisfacción que representa una tarea), de la utilidad (adecuación a los planes presentes y futuros o a resultados observables en el corto plazo), y del costo (tiempo, esfuerzo y desgaste emocional) que implica abandonar un estilo personal de enseñar y aceptar la adquisición de otros conocimientos. Asumir los riesgos que causan las innovaciones y la incertidumbre, enfrentar el miedo a la crítica, sumado a la exigencia de modificar unas prácticas que están bajo control y que dan seguridad, para adoptar otras inciertas, provoca la negación y llevan al profesorado a dejar de aplicar los cambios y regresar a su práctica habitual (Monereo, 2010a).

Finalmente, los aspectos que en este estudio caracterizan a la investigación-acción toman en consideración una serie de principios que se relacionan con la deconstrucción y reconstrucción del pensamiento de los estudiantes de maestro: se utiliza de manera recurrente y sincrónica la reflexión teórica y la experimentación en la escuela primaria; se construye de forma conjunta el conocimiento didáctico desde y para la práctica; se analiza la coherencia entre las finalidades, el diseño de las programaciones y su implementación en el aula; se invita a que los normalistas hagan emerger sus concepciones sobre la enseñanza de la historia y las finalidades en que se sostienen, las comprendan y las analicen desde su racionalidad curricular e historiográfica; se da la oportunidad de poner en práctica otras alternativas de enseñar y valorar de manera crítica las condiciones necesarias para que decidan si las asumen como propias en su ejercicio profesional.

#### **3.1.4. Estudio de casos**

Martínez Bonafé (1988) señala que los estudios de caso se refieren a un conjunto de métodos y técnicas de investigación que tienen en común el examen en profundidad de un determinado ejemplo o caso. Esta metodología se deriva de la tradición cualitativa, adopta un carácter globalizador (visión total y compleja de la realidad) e integra la individualización (delimitación, intensidad y detalle), permite el rigor de la exploración en contextos de práctica con el compromiso ideológico de la participación democrática, el intercambio cooperativo de reflexiones, experiencias e información y la capacidad para orientar la toma de decisiones y la conducta. Estas características y las que se presentan

a continuación (Coller, 2005) resumen las razones de la elección en esta investigación del estudio de casos:

1. *Objeto de estudio*: compuesto por un grupo de estudiantes inmersos en un proceso de formación en didáctica de la historia y en su inserción a un grupo de la escuela primaria como auxiliares de un maestro tutor. El trabajo se centra en el procedimiento que se puede seguir a lo largo de un curso para que, desde la reflexión sobre las finalidades, identifiquen, exploren, evalúen, confirmen, cambien y amplíen los conocimientos que tienen sobre diversos enfoques didácticos y las finalidades de la enseñanza de la historia.
2. *Alcance del caso*: se trata de un grupo de normalistas que cursan la licenciatura en educación primaria en una de las 262 instituciones que existen en México (González y Guevara, 2004); es decir, el caso ilustra un proceso formativo que se podría extrapolar de manera genérica a otros contextos.
3. *Naturaleza del caso*: la representatividad es típica porque reúne las características que tiene cualquier otro grupo de estudiantes en el último año de la licenciatura en educación primaria (siguen el mismo plan de estudios, han de alcanzar un mismo perfil de egreso y cumplen las mismas actividades académicas), situación que permite comprobar el funcionamiento de una propuesta formativa sin garantizar que el caso sea único o excepcional. Stake asegura que “no es probable que la muestra de sólo un caso o de unos pocos casos sea una buena representación de otros” (1998: 17) y añade, que como mucho, de los casos particulares las personas pueden aprender muchas cosas que son generales (transferencia hacia la teoría).
4. *Tipo de acontecimiento*: se considera que es un caso contemporáneo porque tiene lugar en el momento en que se desarrolla la investigación, aunque en una parte del trabajo se recurra a acontecimientos pasados (experiencias escolares) para ubicar y explicar una situación presente (concepciones sobre la enseñanza de la historia), con miras a construir el futuro (ideal formativo respecto a las finalidades).
5. *Uso del caso*: se estudia el funcionamiento de las representaciones y la práctica de la enseñanza de la historia (exploratorio y descriptivo), pero también tiene como objetivo llenar un vacío relacionado con la reflexión sobre las finalidades desde la didáctica de la historia y la formación inicial (aspecto que lo dota de significación y relevancia).
6. *Número de casos*: se utiliza a un grupo de personas con diferentes actitudes hacia la historia escolar, pero no asume un carácter comparativo con casos localizados en otros lugares o momentos. El interés se acerca más a la particularización que a la generalización de los resultados; a fin de cuentas, más que buscar la calidad y la

eficacia de la formación del profesorado a través de estrategias y planteamientos que nunca pueden ser del todo originales, el estudio de casos ayuda a centrarse en las variables situacionales y experienciales que afectan a un grupo específico de estudiantes.

Los criterios de utilidad que justifican la selección del estudio de caso se relacionan con la facilidad para permanecer en el campo durante un espacio prolongado de tiempo, gracias a que el investigador cumple la función de coordinador de los estudiantes de maestro. Esta situación ayuda a que se establezca una relación cercana y de confianza con los sujetos de la investigación, a la recopilación directa de todo tipo de evidencias, a participar con los alumnos durante la preparación de la enseñanza y acceder a las aulas de educación primaria como observador durante la aplicación de las secuencias didácticas.

En la investigación-acción los estudios de caso son útiles porque cubren un amplio abanico de situaciones y acogen la combinación de diferentes fuentes y técnicas en la recogida y análisis de datos. Aunque esta estrategia incide en el diseño de la investigación no se reproducen las fases que constituyen para Yin (2009) un estudio de caso o las que propone Martínez Bonafé (1988) para la investigación educativa. Más bien, se convierte en un medio para crear comunidades de estudiantes que aprenden juntos, comparten la interpretación que hacen de las finalidades y reflexionan sobre las variantes de actuación con la intención de transformar la realidad de la enseñanza de la historia (adaptación de Stenhouse, 1984).

### **3.2. Fundamentación de la investigación**

Cho y Trent (2006) mencionan que dentro de la literatura sobre la investigación cualitativa conviven en la actualidad dos orientaciones completamente diferentes. En el enfoque *transaccional* la validez se obtiene en un proceso continuo e interactivo entre la pregunta de investigación y los participantes, en términos de credibilidad, transferencia, dependencia y confirmabilidad. El uso de ciertas técnicas, métodos y/o estrategias aseguran una reflexión exacta de cómo los sujetos construyen la realidad; se involucra a los informantes para asegurar que los resultados y los datos se correspondan con las interpretaciones de los investigadores, y se emplea la triangulación para comprobar y emitir juicios sobre la exactitud de las concepciones. Como contraste, el enfoque *transformacional* no acepta que la validez pueda ser conseguida únicamente por medio de ciertas técnicas. Desde esta perspectiva, la validez se caracteriza por ser un proceso

emancipatorio que conduce al cambio, convergente con el modo en que el investigador reflexiona sobre las dimensiones en que se conduce la pregunta de investigación, involucra la revisión de los significados que son aceptados como evidentes y se crean prácticas donde las connotaciones iniciales son deconstruidas y reconstruidas en estrategias innovadoras.

El problema es que hasta ahora no se han obtenido soluciones generalizables a cualquier diseño que permitan el reconocimiento de la legitimidad y calidad de una investigación en cuanto a su rigor y relevancia (Flick, 2004). A la dificultad que representa la igualación, combinación o conexión entre criterios alternativos o tradicionales para evaluar una investigación cualitativa, se le suma la utilización de conceptos que no procedan o se deriven del enfoque racionalista y la discusión sobre el establecimiento de criterios propios o cercanos a la teoría crítica. Esta situación se torna más compleja cuando se pretende armonizar la validez metodológica con el carácter práctico, moral y ético de la perspectiva crítica, en cuanto a la transformación de la propia práctica desde las finalidades y por medio de la indagación reflexiva.

El marco de validez que se plantea en este trabajo responde a la necesidad de obtener un diseño global, recurrente, apropiado al contexto en que se desarrolla el estudio, que admita varias voces y que establezca, a través del esfuerzo que implica el proceso metodológico, una relación abierta con las preguntas, los supuestos y los objetivos de la investigación. Por eso, la variedad de criterios que fundamentan la validez proceden principalmente del enfoque transformacional y se combinan con pruebas usuales en el enfoque transaccional porque consideran tanto la validez de la acción como la forma en que se produce el conocimiento:

- Eisenhart y Howe (1992) proponen como estrategia para valorar el rigor y la relevancia de una investigación que se realice una articulación entre cinco criterios generales y su adecuación a un diseño específico: correspondencia entre la pregunta de investigación, los procedimientos de obtención de información y las técnicas de tratamiento de los datos, aplicación competente de las técnicas de recogida y análisis de los datos, coherencia con la tradición teórica y los conocimientos de determinada área de estudio, explicitación de las restricciones internas y externas derivadas de los valores e integración y equilibrio entre los argumentos técnicos y los valores relacionados con la investigación.

- Estos aspectos se pueden conjuntar con los que plantean Guba y Lincoln (2002) y Guba (1989) desde el paradigma interpretativo: fidelidad de los criterios de credibilidad, transferencia, confiabilidad y la posibilidad de confirmación.
- Además, cabe la opción de incluir los criterios que formulan Anderson y Herr (1999) para la investigación-acción: validez de resultado, validez de proceso, validez democrática, validez catalítica y validez dialógica.
- Por último, también se pueden revisar las pruebas y tácticas que recomienda Yin (2009) para el estudio de casos: validez de la construcción, validez interna, validez externa y fiabilidad.

No obstante, los criterios que fundamentan la investigación se han de comprobar en el contexto de su aplicación y sobre todo, han de ayudar a legitimar la validez y no crear límites o barreras que distorsionen el objetivo principal de esta propuesta de formación en didáctica de la historia.

### **3.2.1. Consistencia y veracidad científicas**

Los criterios que se agrupan en esta sección se pueden aplicar por separado, pero no son significativos para la validez a menos que se consideren juntos. En primer lugar, se debe valorar si las pruebas que se presentan son creíbles de acuerdo a los principios en que se enmarca el estudio, y si la recogida de datos y los procedimientos de análisis se desarrollan de manera lógica a partir de las preguntas de investigación; después se ha de valorar si las estrategias y técnicas se aplicaron de manera competente; y por último, la respuesta a estos cuestionamientos debe relacionarse con la identificación del contexto disciplinario en que se ubica el estudio y su metodología.

#### **a. Validez de los resultados**

Este aspecto se relaciona con la credibilidad de la investigación cualitativa y la fiabilidad del estudio de casos, pero mayormente, coincide con la necesidad de que los procedimientos de recogida de datos y las técnicas de análisis se seleccionen, modifiquen o combinen en función de su capacidad para responder a la pregunta de investigación.

En específico, este trabajo surge y se organiza a partir de una pregunta que se ubica en el contexto de la formación inicial y que contiene dos elementos relacionados entre sí, el cambio de orientación y la reflexión sobre la enseñanza de la historia desde el enfoque de las finalidades. Como consecuencia, la validez de la construcción se puede tratar

primero desde la novedad del planteamiento (la posibilidad de enseñar desde modelos didácticos y finalidades diferentes) y a continuación, asegurar que se abarcan todos los aspectos que deben ser analizados para alcanzar los resultados que se derivan de los objetivos.

En este estudio de casos se consideran diversos factores que repercuten en la dirección que adopta la enseñanza de la historia: las representaciones sociales de los estudiantes, las propuestas de la formación inicial sobre didáctica de la historia, el currículum de la educación primaria, la comprensión de los principios en que se asientan las finalidades y la elaboración, aplicación y valoración de secuencias didácticas afines a diferentes perspectivas o finalidades. Asimismo, las categorías que se utilizan como guía para determinar el desarrollo didáctico se derivan del modelo de estructura conceptual sobre las finalidades de la enseñanza de la historia y de los cuadros que sintetizan a las tradiciones historiográficas y curriculares. La coherencia respecto a los indicadores de cada tradición y tendencia, así como la conciencia que demuestren los estudiantes en el análisis, el diseño y la práctica se convierte en otro criterio para evaluar los objetivos que se pretenden alcanzar.

La pregunta de investigación se relaciona con el desarrollo didáctico, se ocupa del pensamiento práctico del profesorado y de las consecuencias que significa modificar la orientación que adoptan las finalidades sobre la enseñanza de la historia. En consecuencia, el diseño de la investigación se constituye en una serie de eslabones enlazados entre sí cuya composición puede variar respecto a los planteamientos iniciales. Esta estrategia exige analizar la evidencia a medida que se obtiene, revisar permanentemente la propuesta y de ser necesario, replantear las actividades desde las prioridades, capacidades y dificultades que se observen o hagan explícitas los estudiantes. Sin embargo, en todo momento hay que tener presente el objetivo original de la investigación y evaluar las alternativas para evitar cualquier alteración o alejamiento del propósito formativo. En síntesis:

1. El estudio parte de la caracterización teórica de los diferentes modelos a partir de los cuales se puede desarrollar la enseñanza de la historia para disponer de un referente que nos ayude a identificar dónde se ubican los estudiantes.
2. Enseguida, por medio de un cuestionario y una entrevista en profundidad se describe, analizan e interpretan los rasgos distintivos de las finalidades, los contenidos, el papel del profesorado, las actividades didácticas, el aprendizaje y los recursos que utilizaban los maestros de historia durante la educación primaria,

secundaria y bachillerato. El aprendizaje por observación se concibe como la fuente principal para definir el estilo de enseñanza de los normalistas y por esa razón, más adelante se emplea un plan de clase de los mismos alumnos para que comparen las dimensiones tratadas en las representaciones con las que ponen en práctica cuando enseñan historia. Por último, redactan un texto sobre el ideal formativo que se deriva de la planeación para disponer de una marca que nos permita juzgar si al final del proceso evolucionaron hacia otras propuestas sobre las finalidades y la enseñanza de la historia. Este proceso preliminar es similar a un diagnóstico e incluye evidencias sobre la decisión de los estudiantes a participar en un espacio formativo que incorpore la presentación, análisis y puesta en práctica de otros proyectos didácticos.

3. La siguiente fase está orientada a generar esquemas de actuación y reflexión que superen las representaciones iniciales, en cuanto a la capacidad para describir, explicar, justificar y argumentar la enseñanza de la historia desde diferentes tipos de finalidades. La adquisición de competencias se desarrolla a nivel de discurso en reuniones de seminario donde los normalistas se implican en la resolución de las situaciones problemáticas que se plantean. En este momento, se recopilan documentos escritos sobre la habilidad de los alumnos para correlacionar las diversas finalidades con los componentes didácticos de distintas tradiciones y tendencias, analizar de manera crítica los materiales curriculares de la educación primaria y valorar sus experiencias como alumnos y maestros de historia.
4. La fase final está destinada a poner en práctica diferentes perspectivas para enseñar historia y evaluar de forma sistemática su capacidad para alcanzar las finalidades que se promueven. En esta etapa del proceso las evidencias se concatenan entre sí, desde la programación de la acción (diario de campo del asesor y programaciones), la práctica en el aula (guía de observación, grabación en audio, diario de clase del estudiante, productos de aprendizaje), hasta la reflexión posterior a la acción sobre las tensiones que aparecen al articular las ideas o intencionalidades, la consistencia lógica en el diseño curricular y su puesta en práctica.

Una prueba de la validez de la investigación-acción resulta del reconocimiento de que en ocasiones el problema se ha de volver a enmarcar a causa de la espiral dinámica en que se desarrolla el proceso de formación. Después de aplicar la primera fase de la investigación y de realizar el análisis preliminar de algunos datos encontramos que el dominio de contenidos era uno de los aspectos que más preocupaban a los estudiantes y una de las razones que explicaban, por ejemplo, por qué se resistían a

dejar de utilizar los libros de texto como principal recurso de enseñanza. Así que, más que hacer una pregunta diferente o cambiar el enfoque, se ajustaron los procedimientos para que encajaran en las características de los sujetos e incluimos en la parte dedicada a la intervención estrategias que ayudaran a mejorar los conocimientos conceptuales sobre los temas que debían enseñar. Ya no era suficiente experimentar situaciones didácticas relacionadas con distintas perspectivas o usar la reflexión como un medio para comprender el significado de la acción y tomar decisiones informadas, ahora también se trataba de resolver las tensiones que surgían al articular las intenciones, las competencias y la práctica, y analizar todo el proceso.

Los cambios específicos que han de ser estudiados respecto a los objetivos originales de la investigación se miden a través de un portafolios que contiene un conjunto de evidencias sobre el proceso que siguen los estudiantes en la propuesta de formación. El uso de múltiples fuentes y su alineación convergente con la pregunta de investigación se suma a la revisión constante que realizan los normalistas sobre los avances y cambios respecto a la perspectiva inicial. Este aspecto se constata en el diario que escriben después de cada sesión de seminario y que contiene los conocimientos, actitudes y reflexiones vinculadas con las actividades y la enseñanza de la historia. El portafolios se constituye en una cadena de evidencia en la que destacan dos hitos que se han de contrastar entre sí: por una parte, el ideal formativo derivado del aprendizaje por observación y de los cursos en didáctica de la historia que recibieron en la escuela normal; y por otra, la modificación (o no) del ideal formativo que construyen al final de la propuesta. Si bien un paquete de estrategias aplicadas durante varios meses no es suficiente para asegurar un cambio total en la perspectiva desde la que se organiza la enseñanza, sí se puede constatar el grado de conciencia didáctica a través de la capacidad para identificar diferentes estilos o modelos desde las finalidades y analizar su coherencia curricular. Este propósito se verifica con la revisión y valoración que hacen los alumnos normalistas de planes de clase propios, de maestros en servicio o de otros estudiantes en formación.

La corroboración estructural o validación de los resultados implica la comprobación y comparación de los datos obtenidos y las interpretaciones que se derivan de su análisis. En concreto, el criterio de credibilidad pretende asegurar que el objeto de estudio es identificado y descrito de manera exhaustiva, y señala hasta qué punto las construcciones del investigador se fundamentan en las de los sujetos investigados y en qué medida resulta transparente para otros. El trabajo prolongado en un mismo lugar y la



observación persistente son dos técnicas que se utilizan para asegurar que la información obtenida sea verdadera y que los comportamientos observados no se diferencien de las declaraciones:

- La continuidad e intensidad en el acompañamiento durante un curso escolar como coordinador de la práctica docente y asesor en la escuela normal, y el hecho de que los maestros tutores, los niños y los propios estudiantes estén acostumbrados a la presencia del investigador en las aulas disminuye la posibilidad de que se produzcan distorsiones y asegura en buena medida la credibilidad de las explicaciones y resultados.
- La observación persistente se deriva de la función que cumple el asesor durante el último periodo formativo: acude cada semana a los salones de clase de la escuela primaria, situación que le permite identificar las cualidades y las características atípicas, comprender los rasgos esenciales y aparentes en el desempeño de los estudiantes y el estilo de aprendizaje del grupo escolar. El conocimiento sobre la organización de las escuelas primarias y de los sujetos de la investigación resultan de una inversión previa relacionada con el trabajo del investigador.
- El registro de evidencias de diferente tipo se utiliza para comprobar la consonancia entre el discurso y el comportamiento didáctico, aspecto que se subraya con la comparación entre los datos proporcionados por cada sujeto.

Finalmente, el criterio de fiabilidad se refiere al grado de seguridad o consistencia de una investigación y se utiliza para demostrar que si un investigador posterior sigue los mismos (o similares) procedimientos y el mismo (o similar) estudio de casos puede llegar a parecidos resultados y conclusiones. El objetivo de esta prueba es reducir los errores, prejuicios y desviaciones que puedan producirse en la investigación. Por ese motivo, en el siguiente apartado se define el diseño, se describen los sujetos y el contexto, se especifica la estructura, los métodos y pasos de la propuesta formativa, y se genera una base de datos que incluye las evidencias y los instrumentos que se han utilizado para estar en condiciones de responder ante un auditor que requiera la justificación de los alcances del trabajo.

#### **b. Competencia en la recopilación y análisis de datos**

La determinación de la validez del proceso pasa por cuestionar hasta qué punto el problema delimita, refleja, explica y soluciona la situación analizada, de manera que permita el aprendizaje en curso de los sujetos que participan en la investigación. Más que centrar la atención en la capacidad para manejar una serie de herramientas y

estrategias metodológicas nos preocupa que las acciones orientadas a abordar la pregunta, los supuestos y objetivos sean superficiales, poco pertinentes o erróneos en su aplicación porque eso va a significar que los resultados no pueden ser confiables.

Verificar que los hallazgos se fundamentan en los datos es uno de los criterios que se utilizan para evaluar la credibilidad de la investigación. Este principio comporta cuidar la selección de los instrumentos, su diseño y aplicación, así como el registro, reducción, categorización, descripción e interpretación de la información. Por su parte, la consistencia se consigue en función de la cantidad de datos que se reúnen sobre los participantes y los hechos observados, además de la comparación, la síntesis y la coherencia entre los resultados que aportan los diversos instrumentos. En definitiva, la validez del proceso pasa por demostrar que se dispone de pruebas suficientes para sostener los productos que se originan en el estudio, por la descripción de los procedimientos en el tratamiento de la información, las razones de su elección y de sus limitaciones.

En la investigación cualitativa los datos se recolectan en el escenario donde se producen, condición que exige al investigador adoptar actitudes y habilidades que den certidumbre a las operaciones de recogida y registro. Así, por ejemplo, el grado en que se involucra en la situación recorre un continuo desde la participación directa (negociador en las actividades de intervención, colaborador en la elaboración de planes de clase y acompañante en el proceso de reflexión sobre la práctica), hasta su separación como espectador externo (observador en la experimentación, aplicador del cuestionario sobre las experiencias previas en la enseñanza de la historia).

Aunado a esto, la definición de los aspectos significativos está mediada por el modelo de estructura conceptual sobre las finalidades, el enfoque de la investigación, el historial escolar de los estudiantes de maestro, las relaciones personales y los contextos donde se desarrolla la práctica. No obstante, siempre se procura respetar tres condiciones vinculadas con la calidad en la recolección de datos: aplicar las técnicas de forma sistemática, no interferir en la dinámica o hábitos de los participantes y mantener una actitud abierta y flexible. Otro requisito se relaciona con la transparencia y la comunicación permanente que se establece con los sujetos que participan en la investigación, sea para explicar los objetivos, el contenido y la metodología, aceptar su inclusión en el proceso formativo, solicitar su permiso para realizar grabaciones, hacer comprobaciones sobre los datos e interpretaciones o acceder a los grupos de la escuela

primaria. En cualquier caso, se garantiza la confidencialidad sobre la identidad de las personas, se procura ganar la confianza mediante la aclaración de las dudas, la disipación de los temores, el respeto hacia las capacidades, el lenguaje o el ritmo de trabajo y el interés por resolver y participar en cada situación que emane del estudio.

La recolección de datos conlleva el uso de diversas fuentes de evidencia, con la intención de que confluyan las fases de la investigación y no se cuestionen los resultados. La información es fundamentalmente cualitativa, acciones que se transforman en palabras y que en este trabajo adoptan tres variantes:

1. Descripciones sobre las situaciones que se producen en las sesiones de seminario y de preparación de la práctica (diarios de campo del investigador y de los estudiantes), así como en las experiencias de aula (anotaciones sobre la observación).
2. Transcripciones de las vivencias, actuaciones, creencias, actitudes y pensamientos relacionados con las concepciones sobre las finalidades y la práctica en un grupo escolar (entrevistas semiestructuradas e interacciones durante la observación de la práctica).
3. Extractos y textos completos de registros o actividades formativas (portafolios de trabajo, diario de clase de las estudiantes y del investigador, preguntas abiertas del cuestionario, programaciones, ideal formativo, etc.).

En el siguiente cuadro se puede constatar el tipo de instrumentos que se utilizan en cada momento de la investigación:

Tabla 11. *Distribución de los instrumentos en las fases de la investigación*

<b>INSTRUMENTOS</b>	<b>Representaciones sobre las finalidades</b>	<b>Intervención sobre las finalidades</b>	<b>Planeación y práctica docente</b>
<b><i>Cuestionario</i></b>	√		√
<b><i>Entrevista semiestructurada</i></b>	√		√
<b><i>Documentos escritos</i></b>	√	√	
<b><i>Diario de campo</i></b>	√	√	√
<b><i>Planes de clase</i></b>	√	√	√
<b><i>Observación de la práctica</i></b>		√	√

El modelo de estructura conceptual sobre las finalidades es una construcción realizada desde la epistemología. Esta propuesta y los cuadros sobre las tradiciones curriculares e historiográficas son el referente básico a partir del cual se elabora el cuestionario para

revisar las representaciones sobre la enseñanza de la historia, organizar la intervención, diseñar planes de clase y realizar el análisis de su puesta en práctica, pero sobre todo, los enunciados que contiene especifican relaciones jerárquicas entre sus componentes y han de ser un medio para hacer asociaciones, identificar gradientes, valorar el grado de coherencia y establecer analogías (Miles y Huberman, 2000).

Como comentábamos más arriba, el análisis de datos depende de los principios teóricos, de las preguntas, los supuestos y los objetivos, aunque también se utilizan como referentes las dimensiones de interés que surgen durante el proceso de recolección, la exigencia de relacionar el todo con las partes y las partes dentro del todo, así como la validación cruzada de fuentes y resultados. Estas condiciones determinan la búsqueda, resumen, ordenación y descripción de la información con la intención de obtener significados y relaciones entre los elementos del objeto de estudio.

En el mismo orden, el análisis se puede definir como heterogéneo o mixto porque mezcla el razonamiento inductivo y deductivo. En síntesis, los datos se analizan en varios niveles. Uno es longitudinal e incluye la descripción de los perfiles individuales desde las experiencias previas, continúa con los cambios detectados en la fase de intervención, se suman a la tutoría durante la elaboración de las planeaciones y la reflexión sobre la práctica, en todos los casos desde la perspectiva de cada estudiante hacia la enseñanza y los fines. Otro es transversal y se realiza a través del análisis de las semejanzas y diferencias entre los normalistas.

Aunque en el análisis caben las técnicas cuantitativas y cualitativas, los datos numéricos no se separan de las ideas, opiniones y actitudes que responden a las razones y a la forma en que se produce una situación. Este principio coincide con una apreciación que hace Barton: “[...] la construcción de cualquier medida cuantitativa siempre depende de la investigación cualitativa, porque el contenido de esas medidas siempre deriva en conceptos que han sido expresados en términos verbales” (2006: 5). Los procedimientos para construir este conocimiento comprende tres pasos fundamentales, reducción de la información, elaboración de la información y obtención de conclusiones dentro de un proceso interpretativo (Miles y Huberman, 2000):

- Primero se comprueba que los datos estén completos y antes de comenzar el análisis se organiza, segmenta y reduce la información de las descripciones, transcripciones y textos en unidades o dimensiones que sean semejantes y manejables.

- Después, la información que trata sobre un mismo tema se agrupa y ordena sobre la base de categorías y propiedades, ya sea a través de una clasificación ya establecida o del desarrollo de una nueva. El proceso de dar significado a los distintos elementos que conforman los datos se realiza desde la identificación general de similitudes, diferencias y particularidades, aspecto que implica el análisis individual de la información y la reunión de los datos en frecuencias absolutas (cantidad que presenta cada categoría) y/o relativas (porcentajes o fracciones), así como mediante el uso de medidas que representen valores de tendencia central.
- Más adelante se realiza la enunciación de los datos y se organiza en partes para que sea más comprensible. Esta reconstrucción de los discursos más representativos implica la descripción concatenada, exhaustiva y clara de una serie de hechos, además de la presentación de la información en forma condensada (tablas, gráficas, resúmenes) para facilitar la visualización y reflexión sobre su significado.
- Por último, se establecen posibles explicaciones e interpretaciones que ayuden a responder a un aspecto de la investigación, así como a la elaboración y revisión de conclusiones. En este trabajo tienen cabida la comparación, el contraste, la diferencia y los casos extremos, la identificación de patrones, de regularidades y direcciones, la clasificación en grupos conceptuales, etc.

De forma abreviada, se puede decir que el examen acerca de la seguridad de los procedimientos incluye la reducción de los datos por medio de cuadros de tabulación, listas y resúmenes, implica la reconstrucción de la información según la estructura de diferentes categorías relacionadas con el marco conceptual de referencia, la inclusión de notas sobre decisiones metodológicas (modificación de los planes preliminares en función de los avances y resultados), la certidumbre de los hallazgos y el desarrollo de los instrumentos en su aplicación final. Al mismo tiempo, la credibilidad y la validación de la recolección y el análisis de datos se sostienen en el uso de la triangulación y la saturación, técnicas que pretenden asegurar la comprensión y justificar los resultados a través del uso de múltiples pruebas.

La saturación señala el momento en que se debe abandonar la recopilación y/o el análisis porque se pone de manifiesto la repetición de los hallazgos y la imposibilidad patente de encontrar nuevos datos. Así por ejemplo, el número de entrevistas, de actividades en las fases sobre las representaciones sociales, la intervención acerca de las finalidades y la cantidad de observaciones en los grupos de práctica están determinadas por la

imposibilidad de obtener información adicional para desarrollar la descripción y explicación de una categoría o aspecto del objeto de estudio.

La triangulación implica la combinación de una variedad de fuentes y métodos que se encuentran unos a otros con el fin de contrastar los datos e interpretaciones. No aceptar ninguna información que no pueda ser verificada como mínimo en dos fuentes o métodos se justifica en el siguiente razonamiento: “[...] si cada método lleva a diferentes rasgos de la realidad empírica, entonces ningún método por sí mismo podrá capturar todos los datos relevantes de esa realidad”; eso quiere decir que se han de “emplear múltiples métodos para analizar los mismos eventos empíricos” (Denzin 2002: 166). Por tanto, el contraste, la comparación constante, la intersección y las coincidencias han de servir como medida de control para asegurar la confiabilidad y validez de la información, o dicho con otras palabras, para proteger contra la presentación de datos y procedimientos de análisis simplistas y parciales.

En este estudio el acto de investigación se concibe de forma procesual y eso significa que la combinación de prácticas metodológicas, materiales empíricos, perspectivas y observadores tienen una relevancia variable en cada fase (Flick, 2004). En general, se utilizan tres tipos de triangulación:

- De datos producidos por distintas personas (documentos, estudiantes, investigador y formadores de docentes), y obtenidos en diferentes espacios (centros de educación primaria y normal) para realizar comparaciones sobre un mismo aspecto.
- De estrategias metodológicas que se combinan en una misma o en varias fases (cuestionario-entrevista, cuestionario-planes de clase, documentos escritos-diario de campo, observación-diario de clase-entrevista).
- De resultados y experiencias desde la investigación, la planeación y la enseñanza procedentes de diversas categorías (elaboración, análisis y evaluación de secuencias formativas, relación entre finalidades y otros componentes curriculares), y fases (ideal formativo inicial y final, programación y práctica docente) con el objeto de determinar el nivel de congruencia entre las decisiones didácticas y las finalidades de diversos modelos (ajuste entre los datos y lo que los sujetos hacen y manifiestan).

### **c. Coherencia respecto a la investigación en didáctica de las ciencias sociales**

El capítulo dedicado a la fundamentación teórica, así como el apartado que más arriba delimita el enfoque y los compromisos metodológicos se constituyen en la primera

aproximación sobre la perspectiva que adopta el investigador. Ahora bien, para evaluar la validez interna también debemos enmarcar el diseño de investigación a la luz de los principios, normas y debates al interior de un campo de estudio determinado (Eisenhart y Howe, 1992). Este ejercicio se corresponde con la triangulación teórica o revisión de los modelos propios de una disciplina y se utiliza para comparar los objetivos, determinar los procedimientos y técnicas que se pueden emplear e incluso, para emparejar los resultados y explicar su grado de coincidencia. Como dice Barton (2006), un estudio nunca es aislado, parte de un conjunto creciente de datos, textos y materiales de investigación empírica, y se construye sobre el trabajo anterior. Estas tradiciones incluyen a investigadores que se ocupan de problemas similares y que tienen como propósito ayudar a entender mejor las posibilidades de la docencia y el aprendizaje.

La transferencia de los procedimientos y resultados a otras realidades es un criterio que se utiliza para valorar la calidad de una investigación. Aunque no se pretenden obtener generalizaciones, este trabajo puede ser una referencia para guiar otras experiencias en el campo de la didáctica de las ciencias sociales. Sin embargo, no disponer de estudios precedentes que hayan generado una explicación similar limita aún más la posibilidad de traspasar esta propuesta a otros contextos. Por tanto, en esta investigación sólo se intenta descubrir en un caso concreto las condiciones que favorezcan la implementación de un proceso de formación fundado en las finalidades.

De este modo, el conocimiento que se obtenga es relativo a determinados marcos de actuación y por eso, la transferibilidad de los descubrimientos a otros entornos o sujetos habrá de tomar en cuenta las características, similitudes, correspondencias y circunstancias de cada objeto de estudio.

### **3.2.2. Compromiso y trascendencia educativa**

Cumplir con los requisitos del apartado anterior resulta insuficiente e irrelevante si no se satisfacen también las exigencias éticas y el valor potencial de los resultados. En torno a esta preocupación, después de realizar un resumen de las tendencias recientes y actuales de la investigación en la enseñanza de la historia, Laville (2001) se pregunta cómo se puede asegurar que los productos de la investigación beneficien a la realidad de la práctica de los estudios sociales. Esta inquietud se asocia con los criterios de legitimidad del diseño que se presentan a continuación, en tanto tratan de precisar la utilidad del trabajo para informar y mejorar la práctica educativa, así como para asumir los principios de la ética de la investigación.

### **a. Restricciones internas derivadas de los valores**

La mejora de las experiencias educativas se produce cuando se atienden las expectativas e incertidumbres de los que participan en el proceso y se aseguran las condiciones para que los estudiantes de maestro se comprometan con un proyecto de cambio. Al respecto, desde la investigación-acción Johnston (2006) recomienda valorar la cooperación, atender las cuestiones éticas que permean a los estudios sociales y compartir las decisiones sobre el diseño, la observación de la práctica y la interpretación de los resultados, de manera que el investigador conecte de manera precisa con los participantes.

Por consiguiente, la validez democrática se refiere al grado en que la investigación es hecha en colaboración: en este trabajo busca obtener la implicación de los normalistas para enfrentar el problema de la enseñanza de la historia desde el soporte de las finalidades. Así, la relevancia o los criterios de aplicabilidad no proceden de las motivaciones o intereses del investigador, sino que responden a las condiciones del contexto y a las necesidades de los estudiantes. De este modo, el énfasis se pone en cómo se toman las decisiones, en la diferenciación entre una declaración de los sujetos y una interpretación del investigador, y al confirmar que los cambios se producen como un ejercicio de libertad y coherencia:

- Respecto al consentimiento informado, antes de que el estudio comenzara se instruyó a los estudiantes acerca del contenido, los objetivos, las actividades y los resultados probables que se podían obtener. También se clarificó el origen de la investigación, cómo iba a ser la participación de cada normalista, la duración del trayecto formativo y el tiempo de las sesiones, los instrumentos y estrategias de recopilación de datos que los involucraban de forma directa, así como los mecanismos de elaboración y experimentación de las planeaciones. Como consecuencia de esta presentación, una alumna decidió desvincularse del proyecto, dos más lo hicieron en otro momento y el resto aceptaron participar hasta su conclusión.
- Durante las fases de intervención, preparación y práctica de la enseñanza se planteaba una situación problemática y después de justificar si la consideraban pertinente se negociaban los productos que le podían dar solución, el tipo de actividades y la organización del proceso de aprendizaje. Además, para otorgar mayor credibilidad al estudio se compartían los avances y resultados, se valoraba su validez y se discutían las preguntas, dudas, discrepancias e ideas alternativas que surgían en las sesiones de seminario o en los encuentros individuales.



- En relación a la confidencialidad, no se hacen públicos los nombres de los normalistas ni se ponen en evidencia las competencias, las actitudes o los estilos de enseñar historia. El investigador siempre tuvo presente que la interrupción de la seguridad de los estudiantes respecto a la enseñanza de la historia se debía contrarrestar con sensibilidad y humildad científica.
- Finalmente, la revelación de la verdad pasa por la demostración de que los resultados no se manipulan para asegurar un sesgo favorable a las preguntas, a los objetivos y a los supuestos de la investigación. La credibilidad o comprobación con los participantes significaba mostrar lo que se había realizado y las formas en que la investigación se alteró como producto de esa actividad, nunca en función del reconocimiento de la comunidad académica o de la certificación de un tribunal de iguales.

Más que garantizar que los objetivos y las conclusiones pesan más que las implicaciones y riesgos, la apertura, la confianza y el consenso son las estrategias que responden a las consecuencias personales y educativas que podía provocar el conocimiento que se derivaba de la investigación. En este aspecto, se trataba de establecer confianza en la verdad de los descubrimientos, cometido que sólo es posible cuando los hallazgos son reconocidos como verdaderos por las personas que participan en el estudio.

#### **b. Restricciones externas derivadas de los valores**

Bartolomé (1992) apunta que en las investigaciones orientadas al cambio educativo la fuente fundamental de validez ha de ser la constatación de si “se ha efectuado realmente en las prácticas a las que supuestamente afecta y la permanencia del mismo” (1992: 33). En efecto y como declara Barton (2006), el potencial emancipador de una investigación se deriva en parte de su capacidad de dar respuesta a las preocupaciones de la comunidad y beneficiar a los participantes.

Los criterios apropiados para juzgar la autenticidad de una investigación pasan por demostrar hasta qué grado consigue “erosionar la ignorancia y los conceptos erróneos [...], proporciona un estímulo para la acción, es decir para la transformación de la estructura existente” (Guba y Lincoln, 2002: 136). En este caso, no sólo los normalistas, sino también el investigador están abiertos a modificar sus representaciones, su papel como maestros de historia y los enfoques sobre las finalidades, a aumentar los

conocimientos de base y a conocer y reflexionar sobre la realidad de la práctica. Estos aspectos se acreditan de la siguiente forma:

1. Los implicados en la investigación profundizan en su entendimiento sobre la enseñanza de la historia y son movidos a participar en acciones que tienen como objeto completar, reafirmar o transformar sus concepciones. En ese sentido, los estudiantes realizan un diario en el cual pueden supervisar su propio proceso de cambio, pero también diseñan, ponen en práctica y reflexionan sobre los resultados de diferentes modelos y finalidades para la enseñanza de la historia. La comparación entre las concepciones iniciales y finales se puede constatar a través de los dos ideales formativos que escriben en momentos diferentes, y el conjunto de actividades se pueden consultar en los portafolios de evidencias para que los propios interesados actúen como jueces y evalúen los resultados del estudio.
2. La prueba fehaciente de que la propuesta formativa incide en el cambio de las concepciones debería obtenerse de la observación de la práctica como maestros en servicio y titulares de un grupo de educación primaria. Ante la inviabilidad de este ejercicio se puede aprovechar la evaluación que se realiza como parte del proceso de titulación para comprobar qué perspectiva adopta la enseñanza de la historia y valorar la coherencia entre la propuesta de planeación y su aplicación en el aula.

La validez dialógica supone la revisión o auditoría por parte de otros especialistas educativos y practicantes. La imposibilidad de que los estudiantes y el investigador participen en un diálogo crítico y reflexivo con otros colectivos o comunidades de aprendices obliga a que el director de tesis asuma el rol de amigo crítico a través de un diálogo basado en el razonamiento y en consideraciones sobre la investigación. Además, se establece una cadena de evidencias y para ello, en el capítulo dedicado al análisis e interpretación de resultados se incluyen citas y referencias a los datos obtenidos por medio de diversas técnicas. Este aspecto se complementa en los anexos en forma de un archivo que reúne ejemplos de los cuestionarios, la información recopilada en las entrevistas, productos de aprendizaje, programaciones, diarios de campo y muestras del diario de las estudiantes, de manera que otros investigadores puedan revisar directamente las pruebas en que se sostiene el trabajo.

### **3.2.3. Legitimidad y coherencia general**

La integración de los cuatro puntos anteriores a través de un juicio sobre la calidad teórica y técnica total respecto a la validez de los resultados, la vinculación con la investigación en didáctica de las ciencias sociales y la competencia en la recopilación y

análisis de datos, así como entre el valor del estudio y los principios éticos que lo guían resulta de la imposibilidad de separar la intencionalidad que le da significado de la estructura formal y procedimental.

Este esfuerzo debe manifestarse en el documento escrito, en cuanto a la consistencia y sincronización lógica en un todo relacionado, de manera que se ha de comprobar cada dato y la interpretación con todos los otros para asegurar que no existan conflictos ni contradicciones. Después de plantear las preguntas de investigación, los procedimientos metodológicos han de ayudar a reunir pruebas relevantes, confiables y detectar interpretaciones similares proporcionadas por más de una fuente.

### **3.3. Diseño del proceso de investigación**

El diseño de la investigación es abierto y su construcción, aunque se especifiquen sus aspectos más genéricos, se desarrolla y se ajusta de manera emergente en función de la complejidad de la realidad de la práctica y de la interacción democrática con las personas que intervienen en el proceso formativo.

#### **3.3.1. Participantes, contexto y condiciones de la investigación**

La investigación se desarrolló durante los cursos 2012-2013 y 2013-2014 en la Escuela Normal “Yermo y Parres” de Creel, en el Estado de Chihuahua, México, una institución particular de sostenimiento propio que se dedica a la formación de docentes en educación primaria, con una opción preferencial por estudiantes procedentes de la Sierra Tarahumara (59.874 km<sup>2</sup> de extensión). En el ciclo escolar 2013–2014 la escuela contaba con una matrícula de 157 alumnos, la mayoría procedentes de familias de escasos recursos (un 2% de origen indígena) y una distribución descendente por grado: 48 en 1°, 39 en 2°, 41 en 3° y 29 en 4°.

En México, la formación inicial depende de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) y se basa en los criterios establecidos por la Secretaría de Educación Pública en el plan de estudios 1997, de carácter único y obligatorio a nivel nacional. El mapa curricular está dividido en 49 asignaturas, abarca ocho semestres y está estructurado en tres áreas generales: actividades principalmente escolarizadas, actividades de acercamiento a la práctica escolar y práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. A lo largo del último año un asesor se responsabiliza de 8 a 10 estudiantes que realizan varias actividades interrelacionadas entre sí. En este centro educativo la carrera se cursa en horario vespertino, situación que permite intercalar la

práctica diaria en un grupo de la escuela primaria con sesiones teóricas en la escuela normal:

- *Trabajo docente.* Inserción de los alumnos a la escuela primaria como maestros auxiliares, un total de 19 semanas en el 7° y 15 semanas en el 8° semestres.
- *Seminario de análisis del trabajo docente.* Cada semana se desarrollan dos sesiones grupales de dos horas en las que se utilizan estrategias de trabajo cooperativo y se incluye una asesoría individual para preparar la planeación didáctica y contrastar información sobre la experiencia docente. Esta organización propicia la reflexión sistemática sobre el desempeño del normalista, el intercambio de ideas y la generación de soluciones inmediatas a los problemas de la práctica.
- *Observación de la enseñanza.* El seguimiento individual de los estudiantes en la escuela primaria se realiza periódicamente, aspecto que permite la revisión del tipo de actividades pedagógicas que implementan y responder con conocimiento de causa a las características del grupo escolar.

El estudio se realizó con diversos alumnos en función de los requerimientos del proceso de investigación: la muestra está compuesta por un total de 40 estudiantes de tercero y cuarto años. A estos últimos se les impartieron los dos semestres de la asignatura *Historia y su enseñanza*, y cumplieron cinco periodos de observación y práctica docente (de quince días cada uno, los tres últimos con intervenciones en la asignatura de historia).

La exploración de las representaciones previas sobre la enseñanza de la historia inició en el curso 2012-2013 con 40 estudiantes de tercer año y en el siguiente ciclo se seleccionó a un grupo de 10 alumnas del 7° y 8° semestres que conforman el núcleo central de la investigación. El análisis en profundidad acerca del modelo didáctico prioritario se realiza con esta misma selección de estudiantes por medio de una entrevista semiestructurada y continúa con la aplicación de un cuestionario que se contesta en base a secuencias didácticas propias. El seguimiento en la fase destinada a la intervención sobre las finalidades (en la modalidad de seminario) concluye con la parte dedicada a la planeación y la práctica docente. En este momento se preparan planes de clase mediante el diálogo estudiante-asesor y para su observación durante su implementación en el aula. Posteriormente, se realiza una entrevista en forma de diálogo constructivo acerca de su posición respecto a las finalidades, las dificultades y los avances al enseñar historia.

En el ciclo escolar 2012-2013 entró en vigencia un nuevo plan de estudios para la formación inicial de maestros. Por esta razón, se abre la posibilidad de enseñar un curso del tercer semestre (*Educación histórica en el aula*) y otro más del cuarto semestre (*Educación histórica en diversos contextos*) para aplicar en el futuro las tres fases de la investigación, como una intervención didáctica para introducir cambios en las representaciones sobre las finalidades y, al mismo tiempo, en sus competencias profesionales.

### **3.3.2. Estructura del proceso de investigación**

Las concepciones de los estudiantes a maestro son el punto de partida. Una vez detectadas se propone analizar sus fundamentos, valorar su correspondencia con el estilo de enseñar de las normalistas (desde los principios de coherencia y conciencia), para después comprobar que hay otras opciones. El objetivo básico es aprender a reflexionar sobre los problemas que representa cada alternativa sobre las finalidades, discutir y argumentar las posibilidades de cada propuesta, experimentar en el aula y desarrollar un pensamiento crítico que ponga las bases para transitar hacia otras formas de entender los fines de la historia escolar. De este modo, la investigación se puede dividir en cuatro fases generales:

- Exploración sobre las representaciones de los estudiantes acerca de las finalidades para la enseñanza de la historia.
- Intervención sobre las finalidades desde el estudio de diversas tradiciones o enfoques y de su racionalidad didáctica.
- Preparación y aplicación de secuencias didácticas en la escuela primaria.
- Reflexión sobre la experiencia de enseñar y definición de un ideal formativo propio<sup>3</sup>.

A su vez, cada fase conforma una estructura más específica que se caracteriza por la interrelación secuencial, lógica y progresiva de todos sus elementos, así como por las intenciones e instrumentos que se utilizan:

1. Detección y análisis de las representaciones sobre la enseñanza de la historia de un grupo de normalistas del sexto semestre de la licenciatura en educación primaria a partir de la aplicación de un primer cuestionario.
2. Selección de las estudiantes del séptimo semestre que van a formar parte del estudio de casos y del proceso de intervención sobre las finalidades.

---

<sup>3</sup> Una descripción más pormenorizada se puede consultar en los anexos bajo el título *Estructura y desarrollo de la propuesta para la formación inicial en didáctica de la historia*.

3. Profundización en las representaciones sobre las finalidades con la muestra de estudiantes por medio de un segundo cuestionario y una entrevista que pretende confrontar las concepciones con la planeación de la práctica. Definición del ideal formativo de partida para la enseñanza de la historia.
4. Intervención teórica sobre las finalidades en sesiones de trabajo bajo la modalidad de seminario. Los recursos principales giran en torno al trabajo con los cuadros que sintetizan las tradiciones curriculares e historiográficas, el modelo conceptual de las finalidades y su correspondencia con diversas propuestas de enseñanza. El diario de campo de las alumnas y del investigador, las producciones escritas y las discusiones grupales son los instrumentos básicos.
5. Diseño de secuencias didácticas de cada tendencia construidas a través del diálogo y la negociación con las estudiantes.
6. Aplicación de programaciones en la escuela primaria: observación, registros y transcripciones de la práctica.
7. Reflexión acerca de la experiencia de enseñar con diferentes modelos y finalidades: encuentro individual y público en forma de diálogo reflexivo.
8. Posición personal acerca de las finalidades y la enseñanza de la historia: ideal formativo de llegada y de partida.
9. Análisis e interpretación de resultados desde la triangulación de instrumentos y datos procedentes de diferentes momentos de la investigación.

El esquema que se presenta a continuación sintetiza las fases, los objetivos, las herramientas previas, el nivel de intervención y los instrumentos utilizados:

Tabla 12. *Fases generales de la investigación*

FASES	Objetivos generales	Nivel de intervención	Instrumentos y documentos
<i>Representaciones sobre las finalidades y la enseñanza de la historia</i>	Determinación de las finalidades prioritarias	40 estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionario</li> <li>• Entrevista en profundidad</li> <li>• Imágenes representativas</li> <li>• Plan de clase. Cuestionario</li> <li>• Texto: ideal formativo</li> </ul>
<i>Intervención sobre las finalidades</i>	Adquisición, desde la reflexión teórica sobre las finalidades, de un conocimiento que permita tomar decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia	10 estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Textos historiográficos y de didáctica de las ciencias sociales</li> <li>• Materiales curriculares</li> <li>• Propuestas de enseñanza de docentes y especialistas en didáctica de las ciencias sociales</li> </ul>
<i>Planeación y práctica docente</i>	Definición y experimentación de la tradición y las finalidades con las que se identifican como maestras de historia	7 estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asesoría individual</li> <li>• Planes de clase</li> <li>• Observación de la práctica</li> <li>• Diálogo constructivo</li> <li>• Texto: ideal formativo</li> </ul>

El diseño y la implementación de proyectos de innovación pone de manifiesto la necesidad de que la investigación en didáctica de la historia y la formación docente se organicen desde situaciones reales que permitan conocer las prácticas preponderantes, reflexionar sobre ellas y reconsiderar las decisiones que se toman al enseñar.





## **PARTE III**

**Descripción, análisis e interpretación de  
los resultados de la investigación**



## **CAPÍTULO 4**

### **REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LAS FINALIDADES**

En esta parte del trabajo se pretende indagar en el pensamiento de los estudiantes de maestro sobre las finalidades y la enseñanza de la historia para comprender la influencia que las experiencias escolares han tenido en sus ideas y perspectivas, así como para caracterizar los rasgos del modelo didáctico que recibieron de manera prioritaria. El recorrido comienza con el análisis de los resultados de un cuestionario sobre diferentes ámbitos de la enseñanza de la historia, se complementa con una entrevista que profundiza en aspectos que requerían una mayor explicación y concluye con un nuevo cuestionario que se centra en una planeación elaborada y aplicada por las normalistas, para determinar si el tipo de historia que enseñan se relaciona de forma directa con la historia que aprendieron. El producto final es un texto que describe el ideal formativo de un grupo de estudiantes en sus primeros acercamientos a las aulas de la escuela primaria. En definitiva, develar, ubicar, entender y contrastar qué historia aprendieron y qué historia han decidido enseñar es el punto de partida y el referente para poder reflexionar sobre las finalidades e intervenir en la práctica docente.

#### **4.1. Las experiencias escolares en la asignatura de historia**

La identificación del modelo de enseñanza de la historia al que han sido expuestos los normalistas a lo largo de la educación básica y media superior se obtiene de un cuestionario dividido en siete ámbitos. A su vez, los resultados se complementan con una entrevista focalizada en una muestra que en su mayor parte fue seleccionada para participar en las siguientes fases del proceso de investigación. Ambos instrumentos han de servir para elaborar un marco explicativo sobre el pasado escolar de los alumnos, se han de usar como acotación para determinar en qué tradición curricular, didáctica e historiográfica se circunscribe la enseñanza, han de perfilar el presente de la formación del profesorado y ayudar a concretar las estrategias que posibiliten el cambio en la didáctica de la historia desde el enfoque de las finalidades.

##### **4.1.1. Los contenidos**

La responsabilidad en la selección y organización del tipo de contenidos que se estudiaban con mayor y menor frecuencia en la asignatura de historia señala un primer límite en la actuación docente, influye en las actividades y en los recursos, pero sobre todo, delimita el carácter que asumen las finalidades.

El cuestionario en un primer momento preguntaba hasta qué punto durante la educación primaria se impartían contenidos relacionados con el pasado, el presente y el futuro.

Tabla 13. *Porcentaje de contenidos que se enseñaban durante la educación primaria vinculados con los tres componentes de la temporalidad humana*

<b>Valoración</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>El pasado</b>	0%		10%		<b>90%</b>	
<b>El presente</b>	<b>42.5%</b>		<b>45%</b>		12.5%	
<b>El futuro</b>	<b>80%</b>		17.5%		2.5%	

El porcentaje de estudiantes que ubicaron el pasado como principal componente de la temporalidad humana (90%) contrasta con la cifra que obtuvo el futuro (2.5%) y con el lugar intermedio que ocupa el presente, datos que anticipan el tipo de historia que se enseñaba en la educación primaria. Estos resultados enlazan de manera directa con el siguiente cuestionamiento.

El criterio que usaba el profesorado para seleccionar y organizar los contenidos en el 95% de los casos (casillas 4 y 5) señala al programa o al libro de texto; si le añadimos que ninguno de los 40 estudiantes escogió una de las tres primeras casillas (0, 1 y 2) se puede afirmar que el pasado constituye el núcleo temporal a partir del cual se estructuraba la historia como disciplina escolar. Este planteamiento es característico de una concepción técnica del currículum y de una tradición historiográfica que concibe la temporalidad como una sucesión de acontecimientos organizados en una continuidad de edades y periodos históricos.

Tabla 14. *Tipo de criterios que se utilizaban durante la educación primaria para seleccionar los contenidos de enseñanza*

<b>Valoración</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Problemas sociales de la localidad, el país o el mundo</b>	4	17	7	9	2	1
<b>Contenidos del programa o del libro de texto</b>	0	0	0	2	<b>6</b>	<b>32</b>
<b>Intereses o necesidades de los alumnos</b>	<b>20</b>	<b>8</b>	<b>11</b>	1	0	0

En una posición muy distante, el 97.5% (0, 1 y 2) de los normalistas consideran que los intereses y necesidades de los alumnos no eran un criterio que tomaran en cuenta los docentes para seleccionar y organizar los temas de estudio. Este porcentaje, en el que se

sitúan 39 de 40 encuestados, se relaciona con las cifras que hablan del presente como centro de atención de la enseñanza (el 12.5% de los casos) y refleja la predisposición de los estudiantes de maestro para que la historia se vincule con el entorno inmediato, con la vida cotidiana y con el presente, una tendencia característica de la tradición curricular práctica.

En las entrevistas, 4 de 8 alumnas escogieron la tercera opción como el principio desde el que se debía organizar la enseñanza porque infieren que “es más significativo el aprendizaje” (AEN) y “porque en base a eso se puede desarrollar mejor el tema y los niños comprenden lo que les estás diciendo” (HEN), mientras que NEN apuesta por una mezcla entre los problemas sociales y el interés para “crear una situación donde se tenga que regresar al pasado a buscar cosas que ya ocurrieron para ver por qué están sucediendo ahora” e “incluir lo que afecte a los alumnos”. Sin embargo, al preguntar hasta qué punto durante las prácticas del 4º, 5º y 6º semestres de la licenciatura los intereses y necesidades de los alumnos determinaron la toma de decisiones reconocieron que “nada más era utilizar actividades que no fueran copiar información o contestar preguntas, pero no en sí relacionadas con los intereses de los niños” (MEN) o que buscaban aplicar “juegos, dinámicas, más materiales para que les atrajera el tema” (EEN), sin caer en la cuenta que hablan del *cómo* y no del *qué* enseñar. En el extremo contrario, FEN y CEN afirman que no les importaba el interés “si no cumplir con lo que nos pedían” (los encargados de supervisar la programación).

Una situación similar se observa en el apartado que solicitaba indicar con qué frecuencia los problemas sociales de la localidad, el país o el mundo eran el referente para organizar los contenidos: el 70% de los estudiantes coinciden en que los maestros no enseñaban historia a partir de este tipo de temas y sólo el 7.5% colocan su elección en el límite de la escala (3 de 40 alumnos). En concordancia, el futuro obtuvo 1 elección (si sumamos las opciones 4 y 5), que corresponde a un 2.5% del total de temas que se estudiaron durante los seis años de la educación primaria. Esta falta de familiaridad de los normalistas para organizar el estudio de la historia desde PSR de la comunidad, el país, el mundo o del propio alumnado es consecuencia de una cultura escolar acostumbrada a aceptar que el currículum es un producto acabado y prescriptivo, cuyo diseño es responsabilidad de administradores y expertos. La imposibilidad de entender y aceptar que un programa de estudio se ha de experimentar y construir en la práctica, que integra una relación dialéctica entre las condiciones del contexto, los maestros, los niños y el conocimiento escolar, que se recrea a partir del diálogo entre los que participan en el proceso

educativo, limita las posibilidades de cambio en la concepción sobre qué se debe o puede enseñar.

Los contenidos de historia que se estudiaban con mayor frecuencia durante la educación primaria confirman el patrón que se acaba de describir. De un total de 14 posibles, los 4 con mayor número de elecciones corresponden a un discurso representativo de la historiografía positivista:

- El 92.5% de los estudiantes recuerdan que los hechos históricos, las efemérides, el recuento de datos, el nombre de lugares o personajes era un contenido que se estudiaba *bastantes*, *muchas veces* o *siempre*. Ningún alumno seleccionó la opción *nunca* y 3 consideran que *pocas veces* los maestros atendían estos temas.
- Las guerras y enfrentamientos por el poder político, económico y por el territorio son el segundo contenido con mayor número de elecciones (*bastantes veces*, *muchas veces* y *siempre*): 80% de los casos, cifra que respaldan 32 de 40 alumnos.
- En tercer término, el tipo de contenidos que más se enseñaban durante la educación primaria corresponde a la ubicación en el tiempo y el espacio de hechos históricos, la división en periodos, el cálculo de duraciones, la sucesión y ordenación cronológica. El 72.5% de los alumnos estudiaban *bastantes veces*, *muchas veces* y *siempre* aspectos relacionados con la medición del tiempo y nada más 11 recuerdan que eran temas que se atendían *pocas veces*.
- Las ideas políticas de distintos personajes y movimientos de la historia nacional y universal presentan datos similares: en el 72.5% de los casos ocupaban tiempo de enseñanza.

Por su parte, los aspectos económicos, sociales, geográficos y culturales muestran una distribución más repartida: el 40% se ubican en *muchas veces* y *siempre*, el 20% eligieron la opción *bastantes veces*, y el 32.5% *pocas veces* o *nunca*. Este tipo de contenidos marcan la línea de separación entre los temas que con mayor y menor frecuencia se estudiaban en las clases de historia. Si bien puede parecer que se adoptaba la perspectiva de la Nueva Historia o de la Escuela de los Annales, como una síntesis global y articulada de los distintos niveles de análisis de la realidad, de sus diferentes ritmos y oposiciones, nada más se trataba de enumerar, enunciar y describir de manera aislada diversos ámbitos de un periodo histórico (económico, social, político y cultural, tal y como se observa en los programas de historia 2011 para la educación primaria).

- El estudio de las causas y consecuencias de acontecimientos y periodos de la historia contiene resultados parecidos: el 40% de los alumnos marcaron en la escala de frecuencia *pocas veces* (16), el 30% *bastantes veces* (12) y el otro 30% *muchas veces* y *siempre* (8 y 4, respectivamente).
- En este grupo de contenidos se puede incluir el estudio del vocabulario histórico, aunque las elecciones están repartidas de forma más o menos equilibrada en las cinco opciones de la escala: 17.5% *nunca*, 22.5% *pocas veces* y *bastantes veces*, 27.5% *muchas veces* y 10% *siempre*. La única estudiante a la que se preguntó por qué había marcado *muchas veces* mencionó algunos ejemplos (“revolución, progreso, crisis, democracia”) y aseguró que no era algo que al maestro le preocupara enseñar, “sólo escuchábamos” (EEN).
- El estudio de los conceptos temporales, un contenido muy relacionado con la gramática de la historia, obtiene resultados afines: 27.5% *pocas veces* y *bastantes veces*, 25% *muchas veces* y 15% *siempre*.

MEN confirma en dos frases cómo se atendían estas temáticas: “nada más era como viene en el libro” y las dimensiones de la realidad histórica “eran independientes”. En el caso de EEN es evidente la falta de comprensión: “económicos y geográficos con mapas. Indicábamos las partes donde habían sucedido los hechos”; AEN recurre a la ejemplificación, “en el aspecto económico la maestra nos hablaba de la siembra que había en San Juanito, luego nos explicaba cómo se intercambiaban esas mercancías y en lo social nos explicó de la feria del hongo”, pero al solicitar que describiera cómo se desarrollaban en un periodo histórico dijo que no se acordaba “que nos hayan dado historia sin el libro”. En definitiva, los resultados del cuestionario se deben relativizar porque siempre remiten a los manuales escolares y a la explicación del profesorado.

En la misma línea quedan incluidos los contenidos que menos se estudiaban en las sesiones de historia, en principio, cercanos a una didáctica que entronca con el currículum práctico y/o crítico:

- En primer término se ubica la comparación de diferentes interpretaciones sobre un mismo suceso histórico: en el 77.5% no se estudiaba o se hacía *pocas veces* (31 elecciones de 40 posibles) y en 9 casos se hacía *bastantes* o *muchas veces*.
- Los problemas sociales reúnen 10 elecciones en la celda *nunca* y 17 en *pocas veces*, cifra que representa el 67.5% del total de la población. Ningún alumno eligió *siempre*, el 20% optó por *bastantes veces* y los 5 restantes por *muchas veces*. Este último porcentaje pierde credibilidad con la aclaración que hace MEN: “no me

acuerdo de problemas sociales de la localidad, en realidad no los abordábamos como tales, eran nada más ejemplos para contextualizar un contenido”. KEN explica que uno de sus maestros “hacía una comparación de cómo era la vida anteriormente y cómo se vive en la actualidad”, y CEN definió el término como el “análisis que se hace de la etapa histórica en correspondencia a lo que vivimos actualmente”, siempre dirigido por el maestro y “porque venía indicado en el libro de texto”.

- Idénticos resultados se observan en el contenido que hace referencia a los cambios en la propia familia y en la historia de la localidad: 67.5% (*nunca* y *pocas veces*, 27 elecciones), 17.5% (*bastantes veces*, 7) y 12.5% (*muchas veces*, 5).
- La herencia en el presente de determinados hechos y periodos históricos no era un contenido frecuente en la asignatura de historia: *nunca* y *pocas veces* en el 60% de las ocasiones, 9 menciones *bastantes* y 6 *muchas veces*. Estos temas se entienden como identidad y continuidad temporal, como queda demostrado en la explicación de CEN: “lo que tenemos ahora, qué costumbres que vienen del pasado han permanecido y las seguimos usando”.
- En quinto lugar, 23 alumnos (57.5%) *pocas veces* trataron contenidos vinculados con la vida cotidiana, las costumbres, valores o creencias de determinado periodo, grupo o espacio histórico: el 22.5% lo hicieron *bastantes veces* (9) y el 15.5% *muchas veces* (7). Una estudiante aclaró la dirección que asumían estas temáticas: “era sobre la contextualización del tema [...] como ejemplos, nada más” (FEN).
- El contenido que hace referencia a las condiciones de vida de diferentes grupos sociales (mujeres, minorías étnicas, campesinos, etc.) arroja cifras similares en el orden de frecuencia: 32.5% *nunca* y *pocas veces*, 47.5% *bastantes veces*, 17.5% *muchas veces* y 5% *siempre*, datos que no concuerdan con los temas que se enseñaban con mayor frecuencia durante la educación primaria. La interpretación que realizaron las normalistas sobre los elementos que incluyen y su relación con los aspectos sociales que de manera general se atienden cuando se estudia un periodo o etapa de la historia explican estos resultados: KEN retoma los ejemplos entre paréntesis para hablar “del desempeño de la mujer en épocas actuales y ahora las minorías étnicas y los campesinos, a qué se dedicaban, cómo trabajaban”<sup>4</sup> y BEN recuerda que en una ocasión “terminamos con una escenificación del derecho al voto de las mujeres”.

---

<sup>4</sup> El libro del maestro de quinto grado en el apartado *Orientaciones para la enseñanza de la historia* explica el sentido que debían asumir estos contenidos: “Otro tipo de transformaciones de la vida humana que debe abordarse al estudiar determinadas épocas se refiere a algunos aspectos de la vida diaria de los hombres y mujeres: sus formas de vida, de trabajo, de pensar (cómo vivían, qué hacían, cómo lo hacían, cómo explicaban algunos fenómenos naturales o sociales)” (SEP, 1994: 44).



La última pregunta de este ámbito trataba de vincular los contenidos enseñados con los que en alguna vez resultaron de interés para los estudiantes. La familiaridad o afinidad entre ambos podía señalar una primera línea de transferencia, aceptación e imitación cuando ejerzan la profesión de maestros.

De un total de 36 contenidos, el 67% corresponden a historia de México, 14% a la historia de la entidad federativa y 20% a historia universal. Estos datos responden a la organización de los programas de estudio: en 1° y 2° grados, en el marco de una materia que integraba historia, educación cívica, geografía y ciencias naturales se incluían un total de 10 conmemoraciones cívicas relacionadas con la historia nacional; en 3° la asignatura se ocupaba de la historia, la geografía y la educación cívica en el ámbito estatal; en 4° se estudiaba historia general de México; en 5° aparecían cinco bloques que iban desde el origen del hombre al siglo XVIII y los absolutismos; y en 6° se volvía a enseñar historia de México desde el inicio de la Independencia en el siglo XIX, hasta la década de los años sesenta del siglo XX. A la postre, había contenidos que se veían cuatro veces durante los seis años de primaria, como por ejemplo, el movimiento de Independencia o la Revolución Mexicana (1°, 3°, 4° y 6°). Este hecho confirma que la reiteración en el estudio de un tema es uno de los factores que pueden explicar su aceptación e interiorización.

La mitad de los 24 contenidos de historia de México se refieren a acontecimientos o hitos en la construcción de la nacionalidad (México Prehispánico, Independencia, Guerra de Reforma y Revolución de 1910), y el resto atienden temas puntuales (Guerra de los Pasteles contra Francia), la presencia española (Descubrimiento, Conquista y Colonia), y diferentes rasgos del Porfiriato (época de progreso económico y de regresión política y social, según el enfoque que plantean los libros de texto).

Respecto a las culturas mesoamericanas (4 elecciones) destacan los estilos de vida, así como la organización política, social y cultural. Las expresiones “se me hacía importante sobre las culturas (*sic*)” y “las tradiciones de cada cultura” indican una relación entre el interés y la realidad histórica presente.

En una segunda sección aparecen una serie de contenidos relacionados con la presencia española en la historia de México: el Descubrimiento de América, la Conquista y el Virreinato (5 menciones). Los alumnos coinciden en destacar “la manera en que el profesor impartió el contenido”, “estudió muy bien el tema, lo preparó y realizó un debate

donde todos participamos” y la trascendencia de esta etapa para el presente: “marcó nuestra historia formando distintos modos de vida, por la herencia cultural y arquitectónica”. Un estudiante señala que “los hechos me llenaban de dudas y me interesaba conocer diferentes puntos de vista en los libros y en los profesores”, y también destaca la puntualización que hace otro: “los de historia universal nunca me interesaron porque no alcancé a comprenderlos, siempre se me hizo complicado ubicarme en el tiempo y en el espacio”. Este último comentario incorpora al análisis las dificultades de aprendizaje y las habilidades del pensamiento histórico.

En un tercer apartado pueden incluirse 9 contenidos relacionados con dos periodos históricos que conforman la historia nacional. El primero indica de manera genérica “las conmemoraciones cívicas” y justifica la elección con una razón práctica: “porque me gustaba saber lo que se celebraba en el pueblo”. Los 5 siguientes coinciden en señalar la Independencia de México como el contenido de mayor interés. Tres normalistas subrayan el valor de este periodo en la constitución de la nacionalidad: “me pareció importante cómo el pueblo se levantó en armas y así logró su libertad y México logró ser un país independiente”, “fue un hecho relevante que cambió la vida de los individuos del país; ya no dependían de los españoles” y “porque es parte de la historia de nuestro país y es un movimiento armado que costó muchas vidas, además es el inicio del México independiente”. En los otros 2 casos el interés se relaciona con la forma de enseñanza: “el maestro llevó una película y luego la interpretamos con nuestra imaginación; al final, nos explicó todo el contenido” y “se dio una narración de hechos y después se realizó una representación del tema en la que participó todo el grupo”.

Los siguientes 3 contenidos se refieren a la Revolución Mexicana y justifican el interés en la manera en que se desarrollaron las actividades: “por la forma en que narró la historia, los gestos y ademanes lograron la atención del grupo”, “el estilo de los personajes, las imágenes muestran hechos más parecidos a una película que reales” y “porque nos pusieron a actuar, nos vestimos como revolucionarios y lo presentamos en Honores a la Bandera”. Un estudiante rescata la relación que guarda el tema con el presente: “por ser algo más cercano en el tiempo y en el espacio”.

Los otros 7 contenidos de historia de México comparten razones diversas en cuanto al interés que generaron en los alumnos: La Guerra de los Pasteles (“me llamó la atención más el nombre que el acontecimiento” y “se basa en muchas interpretaciones”), el Porfiriato (“la vida, las costumbres, la forma de tratar al pueblo me llamaba la atención” y

“hubo un gran avance en los pueblos y en las grandes ciudades”), y la guerra entre liberales y conservadores (“me tocó exponer el tema, lo tuve que leer varias veces y es el que más he comprendido” y “el maestro impartió la clase de manera amena”).

En referencia a los 5 temas relacionados con la historia del Estado de Chihuahua, un alumno menciona la flora y la fauna, y otros 2 las actividades económicas, “a su origen y cómo cambió a través del tiempo”. Las razones que explican el interés en dos casos se deben a la cercanía de los contenidos (“era de nuestro interés por la vivencia diaria” y “algunos se llevaban a cabo en mi contexto”), y en 1 a la forma de enseñar (“la manera en que la maestra abordaba los temas”).

Tres contenidos de historia universal son específicos (los primeros seres humanos, Mesopotamia y la Segunda Guerra Mundial), y los otros 4 aluden a la agricultura, las clases sociales, las herramientas e instrumentos del pasado y “la vida de nuestros antepasados”. Los motivos que justifican el interés se agrupan en dos categorías: el tipo de actividades didácticas y los recursos de enseñanza (“el docente nos llevó al campo en época de siembra y plantamos maíz, frijol y calabaza; enseguida narró e hicimos una maqueta”, “el maestro trajo material para explicarlo” o “los dibujos que aparecían con los personajes me llamaban la atención”) y la relación con el presente (“porque es algo que le daba sentido a la actualidad” y “me permitía hacer comparaciones con la vida actual”). Un alumno expresó “me agrada por su relato y te adentras de lleno en el suceso por la curiosidad de cómo termina”.

Como se puede observar, las razones relacionadas con el interés varían en función del contenido, se repiten en otros apartados del cuestionario y aparecen en la explicación de por qué se debe enseñar historia en la educación básica (cf. 4.1.7.). En resumen y por orden de frecuencia, se refieren a la función social de la historia (próximas a una historiografía positivista), a las formas de enseñanza, al entorno cercano (emparentadas con la tradición curricular práctica) y al tipo de información.

La relación del maestro y de los propios alumnos con el saber, así como la manera de acercarse y adquirir el conocimiento se sustenta en un proceso de trasposición didáctica que resume y estandariza (desde la fuente disciplinar) la historia que se ha de estudiar. En definitiva, durante la educación primaria el elemento *qué* enseñar se organiza a partir del estudio del pasado, se ajusta a los lineamientos que se establecen en los programas oficiales y obligatorios, los contenidos se centran en la mayoría de las ocasiones en una

historia cronológica y en un discurso que se organiza en torno a temas característicos de la historiografía positivista (la lucha por el poder político, económico y por el territorio, la construcción de una comunidad nacional e internacional que comparte un origen común), y de una didáctica de la historia de corte técnico y conservador. Estos serían los rasgos distintivos de los contenidos de enseñanza que se han de tomar en consideración cuando se hable de las experiencias escolares de los estudiantes a maestro.

#### **4.1.2. El papel del profesorado**

La caracterización que hacen los normalistas sobre los maestros de historia, principalmente de educación primaria, es un referente del modelo de docencia que conocen, valoran o cuestionan. Sin duda, la observación como aprendices del trabajo del profesorado se ha de relacionar con la aceptación o el rechazo hacia la asignatura. En ese sentido, más adelante se explica que casi la mitad de los normalistas desarrollaron actitudes positivas hacia la historia escolar, que la personalidad del docente es considerada como el factor clave para entender la posición que tienen hacia la materia y que para 3 de cada 4 alumnos la intervención del maestro era fundamental para aprender en una clase de historia. En otras palabras, los resultados de este ámbito van a indicar si los estudiantes se proyectan o no en el rol del profesor de historia con el que están familiarizados.

En primer término destaca que de los 11 cursos de primaria, secundaria y bachillerato en los que les enseñaron historia, el 56.6% de los normalistas valoran de manera positiva el interés de los maestros hacia la asignatura (235 elecciones de 412 posibles). Este resultado se confirma y amplía al desglosar por grado y nivel escolar la apreciación de los alumnos:

- En 8 cursos la calificación es positiva (cerca del 72.7%), en 2 está repartida de forma equitativa y en 1 es negativa.
- En primaria, el 57% de las elecciones son positivas, el 58% en secundaria y el 55% en bachillerato, cifras muy similares entre sí.

Tabla 15. Valoración sobre el interés hacia la asignatura de historia por parte de los docentes que los estudiantes normalistas tuvieron a lo largo de su escolaridad

VALORACIÓN	Positiva				Negativa	Equitativa	
PRIMARIA	1° 57.5%	4° 62.5%	5° 55%	6° 67.5%		2° 50%	3° 50%
SECUNDARIA	1° 53.8%		2° 55.5%	3° 64.8%			
BACHILLERATO	3° 61.3%				2° 51.7%		

En los cuatro grados escolares con mayor porcentaje se estudian contenidos de Historia de México (color azul oscuro), le siguen los cursos dedicados a la historia universal (color azul claro), el tercer lugar corresponde a conocimiento del medio (color morado) y en última posición se ubica la asignatura estatal (color morado claro).

Por lo general, los dos primeros grados de la educación primaria están a cargo de un mismo docente y los contenidos son parecidos. En muchos casos, sucede lo mismo en los siguientes ciclos escolares (3° y 4°, 5° y 6°), situación que nos hace suponer que los programas y los temas son fundamentales para determinar el juicio que realizan los normalistas acerca del grado de interés de los maestros por la historia. Asimismo, la dirección que se observa en esta pregunta se vincula con el tipo de contenidos que seleccionaron los estudiantes como de mayor interés a lo largo de su educación primaria (de historia de México).

Pero sobre todo, hay que subrayar que la interpretación de los estudiantes sobre la actitud de los maestros hacia la asignatura de historia se ha de emparejar con el tipo de contenidos, las actividades didácticas, los recursos, las formas de aprender y las funciones que cumplían los docentes al enseñar. Al preguntar qué tomaron en cuenta para diferenciar entre el profesorado traducen la respuesta en términos de disposición: “se preocupaban de que no estuviéramos siempre recibiendo información tal cual, veía que siempre llevaban sus clases planeadas” (MEN) y tenían “interés en que comentáramos lo que estábamos haciendo, que lo comprendiéramos” (FEN). Unas más recurren a “las actividades que nos ponían, me acuerdo que eran historietas, interpretaciones y narraciones” (HEN) y a los recursos porque “utilizaban materiales didácticos diferentes” (AEN). Otras llegan al extremo de señalar que “sí impartían la

asignatura” (KEN) y explican que su valoración era negativa “por como nos enseñaban, transcribir textos, hacer cuestionarios” (KEN), “leer, subrayar y pasarlo al cuaderno” (HEN) o por la propia declaración de los docentes, como recuerda una normalista: “ahora vamos con historia, a mí no me gusta y tampoco creo que les guste a ustedes” (NEN). El testimonio de una estudiante acerca de cómo van a comprobar sus alumnos su interés hacia la historia revela hasta qué punto son persistentes las representaciones sobre el oficio de enseñar: “a mí me pasó ahora con el grupo de tercero, muchas cosas no las dominaba y cómo podía interesar a los niños si yo no estaba interesada” (KEN).

En la misma línea, resulta significativa la valoración que hacen sobre la capacidad para enseñar historia de los profesores durante la educación primaria. En principio, los datos son contradictorios respecto al interés que mostraban hacia la materia y al mismo tiempo, reflejan que los normalistas son conscientes de las competencias que han de tener los maestros: el 59.6% de los alumnos consideran que el profesorado no tenía suficiente capacidad para enseñar (143 de 240 elecciones posibles en las celdas 0, 1 y 2, para una escala dividida en seis intervalos) y de los 6 rubros que se contemplan, en 4 la valoración es negativa (por encima del 65%) y en 2 positiva.

Resulta significativo que los estudiantes subrayen que los maestros tenían capacidad para manejar con seguridad y fluidez los temas incluidos en los programas (65%) y que conocían de manera suficiente las finalidades y los propósitos marcados en los programas de estudio (52.5%). El primer aspecto acumula el mayor número de elecciones en las 36 casillas que reúne la pregunta (15 en el apartado 4 de la escala y ninguna elección en la celda 0), refleja una preocupación por el cumplimiento de las prescripciones curriculares y es un criterio para medir la competencia para enseñar, aunque el dominio de contenidos (extensión del historiador positivista) sea un atributo de un profesorado afín al currículo técnico (prolongación del profesional de la disciplina científica).

En la entrevista se preguntó a cuatro alumnas qué dos capacidades consideraban más importantes en un maestro de historia: la mitad escogió el dominio de los temas de estudio y todas coincidieron en la adecuación de los contenidos a las características cognitivas y a los intereses de los niños. Las explicaciones de cómo detectaban estas competencias docentes se refieren a diversas situaciones de enseñanza:

- α IEN: “Porque nos narraban, nos contaban la historia y lo hacían con mucha seguridad”.

- α EEN: “[...] relataban, era más como una plática que te interesaba y aprendías”.
- α BEN: “Lo notaba porque yo era muy curiosa, me gustaba preguntar. En la primaria los maestros contestaban mis dudas [...]. Al momento de ponernos el trabajo la explicación que nos daban nos dejaba conformes, [...] nos daban a entender que sabían”.
- α CEN: “[...] uno en primaria piensa que sus maestros lo saben todo. Tuve la misma profesora cuatro años seguidos, creo que sí sabía porque hasta llegó a ser directora”.
- α Como contraparte, las normalistas que ponen en cuestión el dominio de contenidos del profesorado argumentan que “se basaban en el libro de texto” (FEN).

Los estudiantes señalan que la capacidad que menos dominaban los maestros se relaciona con el conocimiento de distintas formas de evaluación para valorar el aprendizaje de los alumnos (75%). IEN apunta que “en todos los niveles educativos no tomaban varios elementos para evaluarlos, eran el cuestionario o el resumen y ahí se quedaban. No sentía que evaluaran las clases con algún instrumento más” y EEN dice que “en primaria no tengo noción de qué hacían, no nos decían” y en otros niveles educativos circunscribe la evaluación “al examen, nada más”.

Después colocan en un mismo nivel de importancia (70%) la capacidad para diseñar estrategias y actividades didácticas adecuadas a los contenidos, a los grados escolares y a los estilos de aprendizaje, así como la capacidad para adecuar los contenidos a las características cognitivas y a los intereses del alumnado. Por último, en el 65% de los casos valoran como insuficiente el conocimiento y la capacidad para usar los materiales de enseñanza y los recursos disponibles. La triangulación con los datos que se obtengan en los ámbitos dedicados a las actividades didácticas (cf. 4.1.3.) y a los materiales de enseñanza (cf. 4.1.4.) han de explicar con mayor detalle la valoración que hacen los normalistas sobre estos cuatro aspectos. Además, más adelante la investigación ha de confirmar el supuesto que se deriva de los vacíos que detectaban en las clases de historia: la preocupación por las actividades, los medios y las actitudes de los alumnos (características definitorias del currículum práctico), así como el hecho de que las finalidades y los contenidos queden supeditados a estos elementos. No obstante, queda sin aclarar la resistencia a emitir un juicio más severo sobre el papel del maestro de historia. El análisis de planes de clase propios y su comparación respecto a la enseñanza que recibieron durante su educación formal pueden clarificar este punto (cf. 4.2.).

Las dos siguientes preguntas están dedicadas a las funciones que cumplían los docentes en la asignatura de historia. Los resultados ratifican alguna de las ideas que se anticipan en los párrafos anteriores y que son propias de una historiografía positivista, en la que el historiador (o el maestro) pretende reproducir, desde una perspectiva objetiva e imparcial, un pasado que está registrado en las fuentes o documentos (léase manual escolar):

Tabla 16. *Clasificación de las funciones que cumplían los docentes al enseñar historia durante la educación primaria*

ORDEN	FUNCIÓN DOCENTE	ELECCIONES
1°	Repetir información de manera objetiva	22
2°	Enseñar desde una posición neutral	20
2°	Interpretar la información histórica	20
3°	Utilizar el pasado para comprender el presente	18
4°	Cuidar la veracidad de la información	14
5°	Usar el pasado para pensar en el futuro	3
5°	Poner en duda los prejuicios y tópicos ideológicos	3

Antes de continuar hay que puntualizar varios aspectos. Al preguntar a tres estudiantes qué sentido le daban a la frase ‘interpretar información histórica’ coinciden que era “como ellos explicaban y entendían la historia” (KEN), “cuando el maestro narraba un tema o nos lo trataba de explicar [...]. A veces se estaba basando en el libro, pero utilizaba otras palabras” (MEN), “por la manera en que lo explicaba, más fácil de comprender para el niño” (CEN). Por consiguiente, una concepción próxima al resumen y a la opinión.

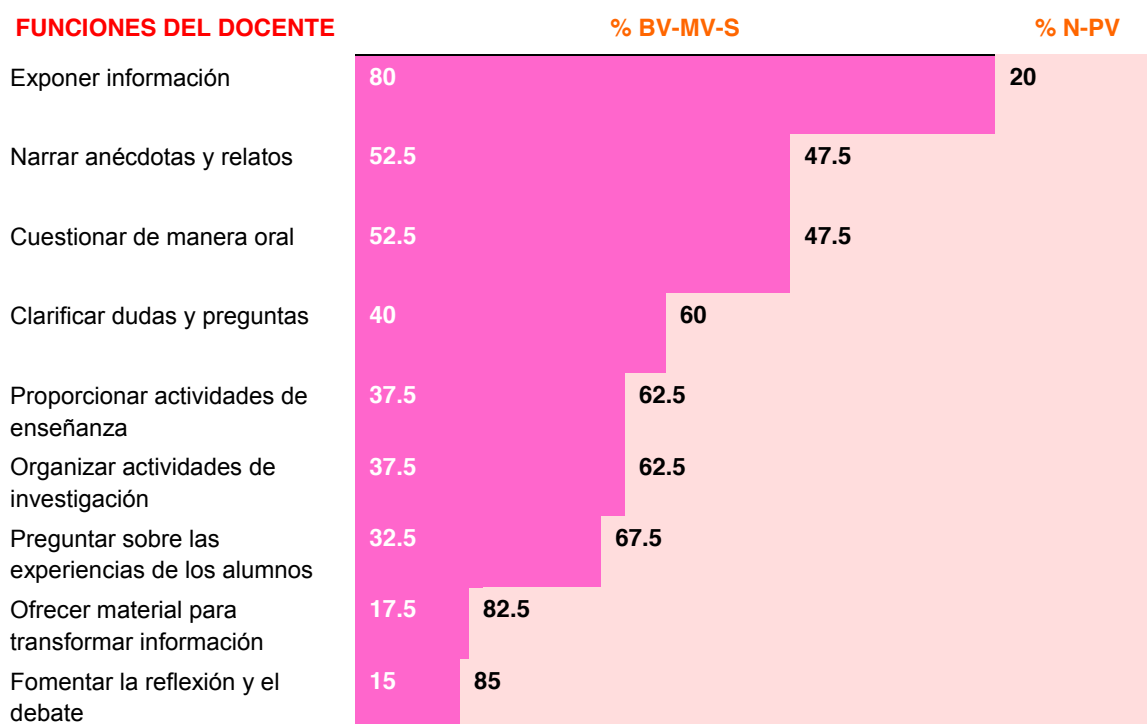
A su vez, el número de elecciones del rubro ‘utilizar el pasado para comprender el presente’ disminuye cuando se complementa con los resultados que se obtuvieron en las entrevistas: FEN recuerda que “se hacía con ejemplos” y KEN después de un largo silencio dijo “cómo fue evolucionado mi comunidad, cómo era antes y cómo la gente se involucró”.

Las dos últimas funciones corresponden a un profesorado de historia que asume decisiones curriculares, interesado por el *para qué* de la enseñanza, un intelectual con autonomía y con capacidad para crear propuestas propias, características que no corresponden con el perfil de maestro que se ha descrito hasta ahora.

En concordancia con esta afirmación, en otra pregunta se cuestionaba con qué frecuencia los profesores realizaban una serie de actividades en las clases de historia durante la educación primaria.



Tabla 17. *Porcentaje de funciones que cumplían los maestros al enseñar historia en la educación primaria (BV, bastantes veces; MV, muchas veces; S, siempre; N, nunca; PV, pocas veces)*



Como se puede observar, nada más las tres primeras actividades se llevaban a la práctica con relativa continuidad, todas propias de la tradición curricular técnica, aunque narrar anécdotas y relatos sea distintivo de una didáctica que se preocupa por el interés hacia la historia. También resalta el hecho de que clarificar dudas y preguntas, así como proporcionar actividades de enseñanza se mantenga en un porcentaje inferior al 50%, cuando se trata de funciones típicas de un profesorado que actúa como intermediario entre el conocimiento escolar y el aprendizaje del alumnado. Las últimas cuatro actividades son las que obtienen una menor frecuencia: corresponden a una didáctica de la historia cercana a los modelos práctico y crítico.

El siguiente cuestionamiento se centra en las explicaciones orales y tenía como objeto examinar una de las principales funciones docentes en las clases de historia. De las 5 variantes que se presentan, 4 las realizaban de manera frecuente (más de la mitad de las elecciones si se suma *bastantes veces*, *muchas veces* y *siempre*), y 1 *nunca* o *pocas veces*:

- En el 70% de las ocasiones servía para completar la información del libro de texto o de otro material.
- En el 62.5% de los casos se ofrecía toda la información sobre un tema.

- El 57.5% de las intervenciones estaban dirigidas a hacer una presentación general.
- Un resultado similar se aprecia en aclarar las dudas de los alumnos: 45% (*pocas veces*), cifra semejante a la obtenida en la pregunta anterior.
- La única función que los maestros no cumplían de manera continua era retroalimentar un tema, un 25% del total de las intervenciones.

En el espacio dedicado a las actividades didácticas se podrá corroborar y entender el lugar que ocupaban las explicaciones orales en la enseñanza de la historia, las diversas formas que adoptaban y el tiempo que se invertía en transmitir información a los alumnos.

En conclusión, podemos realizar un perfil del profesorado de historia que se puede contrastar más adelante con el de los estudiantes a maestro: conocedor de los propósitos y los temas incluidos en los programas, preocupado por el dominio de los contenidos de enseñanza, encargado de exponer información objetiva desde una posición imparcial y siempre en conformidad con las recomendaciones de los expertos en la materia, propenso a completar las explicaciones de los libros de texto y a hacer interesante la historia mediante la narración y la interpretación personal. En otras palabras, un intermediario entre el proyecto curricular (aplicador de las orientaciones didácticas y los materiales) y el alumnado (acercar al conocimiento histórico).

#### **4.1.3. Las actividades didácticas**

Las actividades didácticas se pueden considerar como una unidad que por sí misma reúne las propiedades de cada uno de los elementos de un plan de clase. La confluencia de varias actividades constituye una secuencia que resume el significado de una propuesta educativa porque desarrollan un contenido preciso, implican una serie de recursos, obligan a realizar un conjunto de acciones que llevan al aprendizaje y se rigen por unas u otras finalidades. Por tanto, si conocemos el número, el carácter y la secuencia de las actividades podremos caracterizar el modelo de enseñanza dominante en los profesores de historia.

Para alcanzar este propósito, al principio presentaremos el tipo de actividades que se realizaban con mayor y menor frecuencia en las clases de historia durante la educación primaria, secundaria y bachillerato, después analizaremos cómo se distribuían los diferentes momentos, explicaremos qué proporción de tiempo correspondía a cada actividad y concluiremos con las formas de agrupación más usuales.

Los datos que definen el cariz que tomaba la enseñanza de la historia se relacionan con la diversidad de actividades que utilizaba el profesorado: de un total de 29 posibles, los maestros nunca emplearon 13 y en específico, se centraban en 8 que superan el 80% en grado de frecuencia. Estos resultados se confirman si se considera que 9 actividades obtuvieron 0 elecciones en la celda *nunca* y 7 en *siempre*.

Tabla 18. Clasificación por tradición curricular de las actividades más frecuentes

Técnica	%	Práctica	%	Crítica	%
Resumir información del libro de texto o de otro material	95	Elaborar historietas	32.5	Identificar, describir y analizar problemas sociales	5
Dictado del maestro (secundaria y bachillerato)		Participar para preguntar, plantear dudas, curiosidades, etc.	35	Diseñar y desarrollar proyectos de intervención	
Lectura en el libro de texto (primaria y secundaria)	92.5				
Contestar cuestionarios escritos					
Elaborar líneas del tiempo		Hacer dibujos, colorear (primaria)	30		
Copiar fragmentos del libro o de otro material	90	Investigar sobre un tema general o de la localidad			
		Lectura de otros materiales			
Escuchar las explicaciones del profesor	87.5	Redactar textos de opinión			25
Subrayar el libro de texto u otro material (primaria y secundaria)		Crear noticias, cuentos, etc.	26.7		
Exposición de los alumnos	77.5	Realizar ejercicios de simulación (juegos de rol, representaciones)			
Contestar hojas de trabajo	75	Compartir anécdotas, historias familiares, etc.	22.5		
Hacer esquemas, mapas conceptuales		Comparar fuentes de información sobre un mismo tema			12.5
Contestar preguntas del profesor		Debates y discusiones grupales			

En el cuadro se puede apreciar la importancia que cobraban las actividades típicas de una didáctica de la historia de corte técnico (12 variantes) y también que el porcentaje de aplicación disminuye de forma drástica en las actividades que corresponden a las tradiciones práctica y crítica. Las matizaciones y la ratificación de la dirección que tomaban algunas de ellas se obtiene con ayuda de la entrevista en profundidad. Por ejemplo, la elaboración de líneas del tiempo es una actividad que puede ubicarse en cualquiera de las tres tradiciones, decisión que depende del objetivo y del procedimiento

que se utilice durante su implementación. En las cinco entrevistas donde se retomó esta estrategia aparecen resultados parecidos:

- ∞ FEN explica que se trataba de un ejercicio de transcripción: “eran como las que venían en el libro de texto, hacerlas en el cuaderno y platicábamos sobre los hechos”.
- ∞ HEN distingue entre las que hacía de 1º a 4º grados donde “el profesor nos daba las fechas y nosotros teníamos que ordenarlas”, de las de 5º y 6º de primaria: “era leer, subrayar y localizar las fechas”. La duración de la actividad era “casi desde la hora de entrada hasta la salida”.
- ∞ IEN es más precisa: “sacábamos la información del libro, los maestros nos daban cartulinas, buscábamos recortes, copiábamos las fechas del libro y de ahí al material”.
- ∞ NEN coincide en que la información procedía del libro de texto y añade que “organizábamos la secuencia cronológica y a veces poníamos un poco de los principales acontecimientos”.
- ∞ EEN recuerda otro material del que obtenían los datos para elaborar líneas del tiempo: “de láminas, atrás de la imagen venía información”.

Algo similar sucedía con la lectura de otros materiales. La exposición, por mencionar otra estrategia, asume una dirección idéntica: los alumnos copiaban información del libro y la leían frente a sus compañeros. AEN hace un recuento de las acciones que implicaba: “de un tema nos repartía un pedazo y nos daba cartulinas [...] nosotros hacíamos todo el párrafo que nos tocaba y cada quien leía una línea”. Esta actividad era frecuente en los dos últimos grados de primaria, en secundaria y bachillerato, donde además buscaban en internet: “después el maestro agregaba una explicación para que comprendiéramos mejor” (FEN).

Las demás actividades no dan cabida a la interpretación: contestar cuestionarios escritos, compartir anécdotas e historias familiares, identificar, describir y analizar problemas sociales, etc. De este modo, se puede afirmar que la preponderancia de actividades tradicionales coloca al resto como complementarias y derivadas de un acceso a la información transmisiva y receptiva.

En un grupo aparte se pueden reunir cuatro actividades que obtienen un porcentaje semejante y que requieren un comentario aclaratorio:

- El análisis de textos históricos (55%, en secundaria y bachillerato), así como extraer, procesar y usar información a partir de una fuente histórica (52.5%, en secundaria y bachillerato), lejos de convertirse en un medio para descubrir, reunir, organizar y presentar datos para comprender la realidad o resolver un problema tenía como propósito recurrir a un mayor número de aspectos de los contenidos programáticos:
  - KEN confunde las fuentes con el libro de texto o con copias fotostáticas y utiliza la frase “responder cuestionarios” cuando se le solicita recordar el tipo de actividades más usuales.
  - A la pregunta de cómo extraían, procesaban y usaban información de fuentes históricas CEN contesta “con la lectura, compartir lo que leíamos en clase y también hacíamos resúmenes o cuestionarios”. La última parte de la explicación revela el tipo de historia que aprendían: “[...] en la misma biblioteca investigábamos o hacíamos trabajos de un personaje”.
  - AEN se refiere a las actividades de comprensión: “en la secundaria el profesor llevaba impresiones o copias de la misma biblioteca, ahí había libros de historia y sacaba muchos textos, entonces nos hacía leer y luego nos ponía cuestionarios [...] preguntaba de qué habla este relato histórico, qué personajes, cuál es el desarrollo, el conflicto”.
  - NEN recuerda que “era buscar las causas y consecuencias en un texto, cómo, cuándo”.
  - MEN es la única que ofrece una variante: “a veces recurríamos a testimonios, más bien cuando se trataba de investigar la historia del pueblo, pero en realidad no procesábamos la información”.
- Las narraciones del maestro (50%) se han de situar en el momento en que se producen, considerar los objetivos con que se realizaban y hasta qué punto eran coherentes con el resto de la secuencia didáctica. A cuatro normalistas se les pidió que especificaran cómo se desarrollaba esta estrategia:
  - IEN: “Me acuerdo que mi maestra o maestro las usaban exclusivamente en historia, como a la mitad de la clase. Iniciábamos leyendo la lectura del libro, luego explicaba con una narración y cerraba su clase dictándonos un cuestionario o contestando alguna página del complemento”. Esta alumna delimita el término cuando asegura que “no se metía en los papeles de los personajes, no había intercambio de diálogos, más bien era una explicación”.
  - AEN: “En primero de secundaria tuvimos un profesor nuevo que nos narraba, me acuerdo mucho del 20 de noviembre, las fechas las memorizábamos más así, se disfrazaba y luego nos relataba, no nos contaba la historia como viene en el libro,

como que ya se la sabía”. Este maestro organizaba toda la sesión alrededor de la narración y “al finalizar, había veces que nada más nos preguntaba qué habíamos entendido, qué se celebraba o nos ponía una pregunta: ¿qué fue lo que aprendiste este día?, ¿qué fue lo más relevante para ti?”.

- EEN explica en qué momento de la clase: “al inicio o al final, veíamos el tema y nos narraba [...] me acuerdo de Miguel Hidalgo, de cómo tocaba la campana” (como señal del inicio de la Independencia de México en 1810).
- CEN habla de la narración “como de un cuento que pasó hace mucho. Más bien era sobre lo sucedido en ese entonces, no explicar por qué sucedió sino que daban a conocer lo que había pasado en etapas históricas concretas”.
- La proyección de videos y películas (45%) se producía al principio de la clase (EEN: nada más comentábamos y a veces no, luego seguían las actividades”) y al final como un añadido al tema (BEN: “ahora vamos a ver esta película”. CEN: “[...] como complemento, nunca fue al inicio, siempre fueron primero lecturas”). En ningún caso se utilizaba una guía y la selección dependía del contenido (MEN: “por ejemplo, una película que llevara el tema de la Independencia”).

La pregunta que solicitaba explicar cómo se organizaba de manera general una clase de historia durante la educación primaria permite precisar los resultados que se acaban de comentar. Aceptamos que ninguna actividad por sí sola impone un modelo didáctico y que la combinación de diferentes actividades da lugar a productos diversos en un sentido cualitativo y asimismo, aseguramos que la selección, repetición y organización de un mismo tipo de actividades arroja una homogeneización en la estructura de una clase.

En primer lugar, las actividades que se utilizaban con mayor frecuencia eran las siguientes:

- Lectura del libro de texto, 18 veces en el cierre y 20 menciones en el desarrollo. La suma de ambas fases indica que en el 95% de los casos aparecía como apoyo en una o varias actividades.
- La resolución de cuestionarios se menciona 9 veces en el desarrollo y 18 en el cierre (igual al 67.5%).
- El resumen o copia de información de una lección del libro se usaba 13 veces en el desarrollo y 9 en el cierre (55%).
- Las explicaciones orales del maestro se localizan en 15 ocasiones en la fase de inicio y 6 en el desarrollo (52.5%)

En segundo término, el hecho de que en la fase de inicio se contemplen 10 actividades diferentes, en la de desarrollo 23 variantes y en el cierre 21, en principio indica un alto grado de variabilidad. Un análisis pormenorizado de las actividades más frecuentes en cada momento refleja otra tendencia:

- En el inicio de la clase primero se producía una explicación del maestro con o sin el apoyo del libro de texto (15 menciones), en otros casos se realizaba una narración sobre una experiencia o un hecho vinculado con el contenido que iba acompañada de una interpretación (8), algunas veces se hacían preguntas directas o dirigidas al grupo para detectar qué conocían sobre el tema (5), después se indicaba la página del libro, el nombre de la lección (7) y se pasaba directamente al trabajo con el libro de texto (18).
- En el desarrollo de la sesión, principalmente se trabajaba a partir de la lectura de un apartado del libro de manera individual o grupal con la conducción del maestro (20 referencias), se resumía (13) y/o se subrayaba con o sin la guía del docente (9) y se contestaban cuestionarios (que en algunas ocasiones se dictaban, 8). Derivado de la lectura se hacían esquemas (7), líneas del tiempo (7), se copiaba la información en el cuaderno (4), se elaboraban historietas (3) o se organizaban representaciones (2). A veces y como complemento, el profesorado ofrecía explicaciones (6), se observaban videos o películas (2), se comentaban las ideas que más llamaban la atención, se aclaraban dudas (3) o se resolvían actividades del libro (2).
- En el cierre de la secuencia, de manera usual se contestaban cuestionarios (18 llamadas) y se resumía información del libro de texto (9), después se llenaban hojas de trabajo o del complemento didáctico (4), se elaboraban historietas (2), líneas del tiempo (2) y en muchos casos se realizaban exposiciones en las que se compartían los resultados de las actividades anteriores (11). Como agregado, se comentaba el tema, se aclaraban dudas, se expresaban opiniones personales y anécdotas (5), se contestaban las preguntas que hacía el maestro (4) o escuchaban sus explicaciones (2).

En tercer lugar y a manera de síntesis, la estructura más usual de una clase de historia adoptaba dos vertientes:

- *Variante principal:* la sesión iniciaba con la presentación que hacía el maestro sobre el tema, con o sin preguntas, para identificar lo que sabían los alumnos. Después, en el desarrollo se realizaba una lectura de la lección correspondiente y se resumía la información más importante, con o sin el apoyo del subrayado, algunas veces se optaba por los esquemas, se elaboraban líneas del tiempo, historietas o se

comentaban las ideas más relevantes. Para finalizar, se resolvían cuestionarios objetivos y se compartían las respuestas de manera grupal.

- *Variante complementaria*: esta organización cambiaba respecto a la anterior en el acompañamiento del docente, a través de indicaciones sobre lo que se debía hacer (lección, actividades, revisión, etc.), narraciones para acercar e interesar, explicaciones que ampliaban y aclaraban la información del libro, dictado de preguntas y de datos sobre el contenido, contestar y plantear preguntas a los alumnos, corregir y evaluar los productos de aprendizaje, etc.

Después de mostrar las dos variantes a las estudiantes que participaron en la siguiente fase de la investigación se les solicitó que eligieran la más frecuente y confirmaran, corrigieran o ampliaran el tipo de actividades. Seis señalaron la variante principal como la más común y le adicionaron o restaron algunos elementos:

- ∅ FEN: “Tal vez las historietas, pero todo lo demás era así”.
- ∅ MEN: “Nada más llevar las actividades a que el maestro te revisara y ya”.
- ∅ EDEN: “[...] no preguntaban para identificar lo que sabían los alumnos”.
- ∅ NEN: “[...] se iniciaba con un relato, no tanto con preguntas, la lectura no podía faltar, en cuarto, quinto y sexto siempre subrayábamos, nada más contestábamos preguntas y hacíamos líneas del tiempo”.
- ∅ HEN: “Le cambiaría que iniciaba explorando los conocimientos previos. [...] Nos ponía el título de la lección y nos decía, léanlo y luego contesten el cuestionario o elaboren una línea de tiempo. Eso y estar al pendiente de cada paso y del tiempo”.



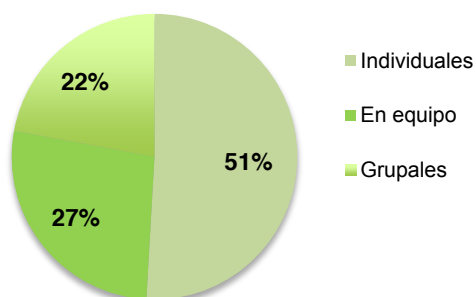
La descripción del uso del tiempo es un correlato de la secuencia de una clase de historia y se distribuye de la siguiente forma:

Tabla 19. *División de 60 minutos entre las actividades más frecuentes durante la educación primaria*

Actividades	Porcentaje %	Minutos
Leer el libro de texto	22.5	13.5
Escuchar al profesor	20.6	12.3
Copiar del libro o de otro material	17.7	10.6
Contestar preguntas escritas	12.1	7.3
Resumir información	10.6	6.4
Participar en clase	5.6	3.4
Contestar preguntas orales	5.2	3.1
Buscar información	4.2	2.5
Redactar diverso tipo de texto	1.5	0.9

Más de la mitad de los 40 alumnos de la muestra seleccionaron 5 actividades para repartir el tiempo de enseñanza: casi las tres cuartas partes (72.9%) se invertía en leer el libro de texto (13.5 minutos), escuchar al profesor (12.3 minutos) y copiar del libro o de otro material (10.6 minutos). Esta estabilidad en los resultados implica que para una hora de enseñanza bastaba con un repertorio reducido de actividades cuyo ejercicio no requería de excesivas competencias. Si a estos datos le sumamos que la mayoría se realizaban de manera individual, algo más de la cuarta parte en equipo y el resto de forma grupal, queda patente la presencia de una espiral inalterable.

Figura I. *Agrupación del alumnado en las clases de historia*



En general, la dinámica de la clase comenzaba con la recepción grupal de indicaciones y explicaciones, continuaba con la resolución individual de ejercicios iguales para todos y

terminaba con una exposición oral de los productos de aprendizaje. El orden y el control implicaban mantener ocupados a los alumnos, claridad en lo que se debía hacer y la aceptación de concluir las actividades se conseguía con la privación de algún derecho (NEN: “salir al recreo, dejarnos más tarea”).

Los conceptos clave que definen a este conjunto de actividades son automatización, persistencia y semejanza. El conservadurismo, como sinónimo de un esquema de actuación que da seguridad al maestro, que implica tomar pocas decisiones en la preparación o conducción de la enseñanza y la constancia en el tiempo reflejan una coincidencia en los estilos de enseñar y su continuidad en diferentes cursos y niveles educativos.

En definitiva, las actividades con mayor asiduidad en las clases de historia concuerdan con la concepción acerca de los contenidos y el papel del profesorado. Las actividades repetitivas y mecánicas coinciden con contenidos programáticos poco significativos, constituidos por temas ordenados de manera secuencial y que se estudian en varios grados escolares, compuestos por un conjunto de información presentada de forma general y acabada a la que el profesorado se acomoda porque le da seguridad y confianza.

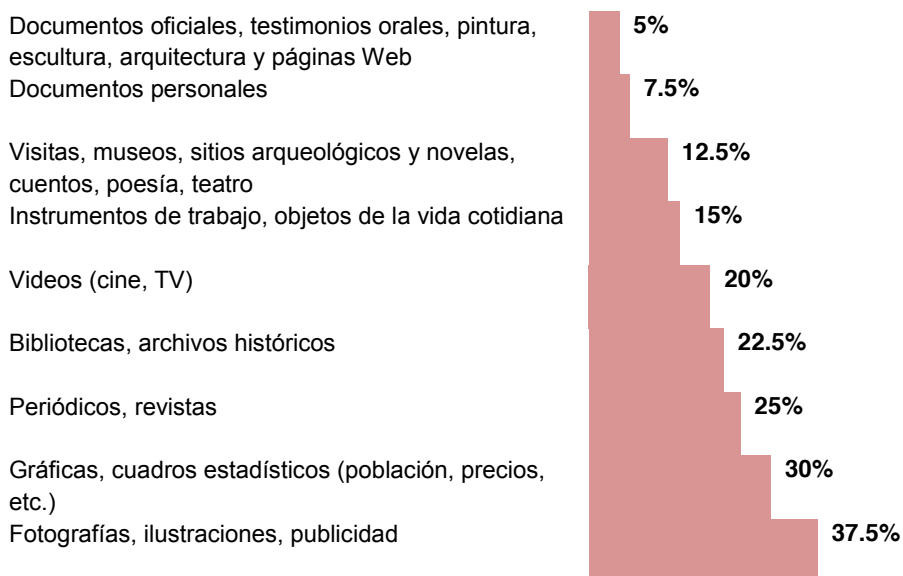
Las actividades contienen una potencialidad que se corresponde con la relevancia y variedad de los temas de estudio. Sin duda, no hay acciones genéricas y categóricas para cualquier contenido porque cada uno implica procesos y habilidades diferenciadas. Por consiguiente, la imposibilidad de que el conocimiento se construya a partir de la acción y de la experiencia condiciona el uso de otras estrategias. En el apartado 4.1.5 se comprobará que las formas rutinarias de aprendizaje son el efecto de una selección poco variada de las actividades. Un escenario similar se manifiesta en el siguiente punto.

#### **4.1.4. Los materiales de enseñanza**

Los medios de enseñanza son un reflejo de las actividades y de la propuesta metodológica del docente y/o del currículum. De un total de 17 recursos que podían utilizar los profesores el mayor porcentaje (*bastantes veces, muchas veces y siempre*) se centra en el libro de texto (100%), en la explicación oral (97.5%), en los ejercicios y textos fotocopiados (60%), así como en los mapas y planos (60%, vinculados de manera directa con los libros). En los 13 materiales restantes las opciones *bastantes veces, muchas veces y siempre* se seleccionaron en el 5.3% de las ocasiones posibles (53 de 1560) y de

igual forma, destacan los que *nunca* o *pocas veces* se utilizaban en las clases de historia. Posiblemente, no caben otro tipo de sugerencias en una programación cerrada donde no es admisible plantear preguntas, negociar y seguir procesos de razonamiento, dejar que los alumnos descubran la realidad y diversificar los recursos en función de las intenciones y los productos.

Tabla 20. *Recursos de enseñanza menos usuales en las clases de historia*



En la entrevista en profundidad se cuestionó cómo se usaban algunos de estos recursos. Las respuestas de las normalistas asumen el mismo tono que cuando se les preguntó sobre las actividades didácticas:

- ⊗ AEN aclara que no iban a la biblioteca, que más bien se trataba de un rincón de lectura que había en el salón donde “nada más revisábamos los libros y no le poníamos interés en leer”.
- ⊗ EEN recuerda que durante la educación primaria visitaron un museo sobre la cultura de Paquimé y que no se relacionó con una tarea escolar.
- ⊗ Las fotografías e ilustraciones adoptan un viso parecido: HEN y NEN refieren que procedían del libro o que el profesorado mostraba láminas para introducir un tema y leía la información que contenía; mientras que EEN menciona que en una ocasión el maestro les solicitó fotografías de sus abuelos y que “las expusimos en la escuela como un periódico mural”.

El libro de texto merece un espacio aparte en un contexto educativo donde los medios de enseñanza son los responsables de difundir y poner en práctica el diseño curricular

prescrito por la administración. En México, desde 1964 asumen el carácter de obligatorios, únicos y gratuitos, fungen como resumen de los contenidos que plantean los programas de estudio y son la principal vía para acceder a la información. Esta situación explica que en una escala del 1 al 10 el 95% de los estudiantes seleccionaran las casillas 8, 9 o 10 para indicar hasta qué punto el libro de texto en la educación primaria y secundaria se empleaba como único recurso en las clases de historia. Ningún alumno marcó una de las cuatro primeras celdas.

Tabla 21. *Frecuencia de uso del libro de texto en las clases de historia durante la educación primaria y secundaria*

Frecuencia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Elecciones	0	0	0	0	1	0	1	10	13	15

El grado de interiorización sobre el uso del manual de historia después de tres años de formación inicial queda representado en la respuesta de tres estudiantes: dos se ubicaron en el intervalo 3, una en el 4 y otra en el 6. A pesar de que hay una disminución en el nivel de frecuencia aceptan que “hay veces que sí se necesita” (AEN) y que se puede enseñar sin el libro “pero siento que es útil, como de información”. Precisamente, esta es una de las razones que justifican su continuidad. MEN después de recordar las tres primeras prácticas en la asignatura de historia asegura que “me basaba mucho en la información que contenía, para conocer el tema y estudiarlo” y reconoce que nunca se planteó no emplear el libro “porque es el único recurso que los niños tienen para obtener información”. NEN argumenta “que en los planes y programas los marcan”, y FEN explica un factor relacionado con la cultura escolar que nos parece determinante: “para empezar, los contenidos se nos daban del libro [...] los maestros nos decían, estas lecciones las das tú, de tal a tal página, por eso uno se basaba en la información que ahí venía, si no entendías algo lo buscabas, pero resumido, nada más para saber”.

La comprensión de la información escrita en los libros contrasta con el uso de este material: de 240 elecciones posibles, el 52.1% se ubican en las tres primeras opciones de la escala (0, 1 y 2), lo que indica un nivel bajo de comprensión y el 47.9% señala un mayor nivel de dominio (3, 4 y 5). Estos resultados se complementan con la afirmación de que ningún normalista considera que comprendía de forma absoluta (5) el contenido de los libros de texto y que sólo cuatro seleccionaron una de las casillas en el nivel más bajo de la escala (0). En específico, de un total de seis indicadores:

- Dos superan el porcentaje positivo: fechas y conceptos temporales (60%) y nombres de personajes y periodos (55%).
- Los otros cuatro aspectos quedan emplazados por debajo del dominio básico: ubicación de lugares y territorios (47.5%), descripciones históricas (45%), causas y consecuencias (45%), y manejo de conceptos históricos (35%).

En las entrevistas a profundidad admiten que eran conscientes de los problemas que representaba entender el texto principal y que las razones por las que incluían este material en sus planeaciones era “por el tiempo” (EDEN), porque no conocían otros recursos y “por hacer lo mismo que todos. En la observación era lo que veía, que los maestros utilizaban el libro, pues nosotros también” (FEN).

Si se compara el 47.9% como indicador del alto nivel de comprensión con las palabras y frases que sintetizan el concepto que los estudiantes tenían sobre los libros de historia se observa una discrepancia. Los términos y expresiones suman un total de 96, de las cuales el 69.5% contienen una carga negativa (66), el 26.3% un valor positivo (25) y el 4.2% se pueden calificar como indeterminadas (4) si no se contextualiza el sentido que tienen para los normalistas. El conjunto de conceptos y frases se pueden categorizar a partir de la información explícita que transmiten:

- Los términos que definen al libro como objeto (4) se utilizan con diferente intencionalidad: una palabra habla de su representatividad (*emblemáticos*) y las otras tres son más ambiguas, pero tienen matices negativos, *oficiales*, *formales* y *cerrados*.
- Un total de 29 expresiones se relacionan con su función como medio de enseñanza. En el primer grupo se usan conceptos positivos, *recurso didáctico*, *fuentes de consulta*, *complemento didáctico*, *ayuda* (13) y en segundo orden aparecen palabras y frases con una concepción opuesta: *única fuente de consulta*, *recurso que guía la clase* (12), *prioridad*, *excesivo* (2) y *limita al profesor*.
- En concordancia con el punto anterior, el libro como recurso abarca conceptos que califican las características de las estrategias (*falta de actividades*, *actividades no buenas*), palabras que valoran su efectividad para ayudar a aprender (*inútiles*), pero sobre todo se refieren al uso didáctico: *memorización* (5), *repetición* (2), *lecturas* (2), *transcribir*, *explicación* y *evaluación* (3).
- Sobre la información escrita en los libros de historia se pueden obtener tres calidades complementarias:
  - En cuanto a la valoración del contenido, en dos casos se emplean los conceptos *veracidad* y *verdad*, mientras que en siete ocasiones se recurre a expresiones

contrarias, *no verdad absoluta, información errónea* (2) y en otros se refieren a su intencionalidad, *ocultar hechos de la realidad, intereses políticos, verdad política* (5).

- En menor cantidad aluden al tipo de información que se presenta en los libros: *culturas, conflictos bélicos y fechas*.
- El mayor número de conceptos de este apartado se relaciona con la cantidad de datos: *mucho texto, demasiada información* (8) y su versión contraria, pero también negativa, *cortos y sin información* (2). Después realizan un juicio sobre su valor didáctico, *conceptos mal desarrollados, desordenados, poco explicativos* y se añaden expresiones sobre la comprensión, *difíciles, complejos* (3), *incomprensión* (2) y *entendibles*.
- Todos los conceptos conectan con los adjetivos que emplean los usuarios de este material: de 22 términos y expresiones nada más uno adopta un carácter positivo (*interesantes*), el resto van desde *poco llamativos, a aburridos* (15 menciones), *tediosos, cansados o pesados* (5).

Esta miríada de palabras vienen a demostrar hasta qué punto se confrontan las representaciones sobre los libros. A la mayor alusión a su función didáctica (nivelada en cuanto a su valoración) se le ha de agregar el evidente rechazo que producía en el alumnado. Este sorprendente equilibrio plantea un reto para la formación inicial, que como vamos a comprobar, las estudiantes resolvieron con la carta dirigida a diversas autoridades de la Secretaría de Educación Pública que escribieron al concluir la fase de intervención (cf. 5.5).

De esta forma quedan establecidos varios aspectos que van a determinar la posición de los normalistas ante este material. Por una parte, son conscientes de hasta qué extremo era utilizado en las clases de historia; por otro lado, son capaces de detectar sus deficiencias y calificar las actitudes que generaban. La impronta de este recurso durante la escolaridad básica y la posibilidad de superar su omnipresencia han de manifestarse en las planeaciones de historia que elaboraron en diferentes periodos de la práctica docente.

#### **4.1.5. El aprendizaje y la función del alumnado**

Las habilidades que los estudiantes ponían en práctica en las sesiones de historia se han de relacionar de manera directa con el tipo de actividades más frecuentes. De una lista de 15 habilidades, el 82.5% de las elecciones (165 de 200 posibles) se agrupan en

menos de la mitad: memorización (35 elecciones, 87.5%), atención (33, 82.5%), repetición (30, 75%), comprensión (16, 45%), identificación (17, 42.5%), descripción y explicación (16, 40%).

El número mayor de elecciones, en función del lugar que ocupan en una escala ordinal de cinco elementos, queda distribuida de la siguiente forma:

Tabla 22. *Número de elecciones de las habilidades intelectuales en función del lugar que ocupan en una escala de cinco elementos*

Orden	Elección de habilidades			
<i>Primera</i>	Atención	16	Memorización	13
<i>Segunda</i>	Memorización	18	Repetición	7
<i>Tercera</i>	Descripción	8	Repetición	7
<i>Cuarta</i>	Atención, repetición y comparación			6
<i>Quinta</i>	Explicación	9	Comprensión	7

Las actividades consideradas como las más usuales concuerdan con las 7 habilidades seleccionadas por los alumnos que se requerían para aprender historia. Por ejemplo, escuchar explicaciones orales implicaba prestar atención, comprender, en ocasiones memorizar, repetir y explicar. La lectura del libro de texto conllevaba subrayar, resumir, elaborar líneas del tiempo, hacer esquemas o contestar cuestionarios.

La interpretación (22.5%) y la comparación (20%) quedan en un nivel intermedio con 9 y 8 elecciones (la mayoría en tercer y cuarto lugar de entre las cinco habilidades prioritarias para aprender). Una pregunta de la entrevista en profundidad buscaba entender cómo se desarrollaban:

- Ω EDEN mezcla la comprensión o la copia textual con la interpretación: “cuando leíamos, al momento de resolver los cuestionarios, al encontrar la respuesta”.
- Ω FEN explica que “comparábamos lo que habíamos visto del libro y con el ejemplo que nos daba el profesor. Siempre, en todas las lecciones del libro el maestro daba ejemplos más cercanos a nosotros para comprender lo que decía el libro, entonces comparábamos los cambios que había entre el pasado y el presente”.

La concepción que prevalece sobre el aprendizaje es cercana a la línea conductista. El conocimiento se adquiere de forma receptiva como producto de la actuación del docente o del trabajo con los materiales curriculares, en una relación de dependencia hacia el contenido basada en la imitación y en la aplicación de procedimientos rutinarios que no

compromete la comprensión profunda. Las habilidades del pensamiento que se enumeran como básicas van dirigidas al reconocimiento, la reproducción y la adquisición de datos objetivos para obtener productos del todo previsible. No se trataba de transformar la información para lograr una nueva versión sino de copiar de manera selectiva ideas ya terminadas.

Los procesos cognitivos que permiten profundizar o construir el conocimiento quedan incluidos en las 6 habilidades con menor número de elecciones (9%), con una primera y ninguna segunda elección: aplicación (0), transferencia (2), demostración (2), relación (3), creatividad (5) y argumentación (6). Se trata de acciones que además de la comprensión exigen tomar decisiones, descubrir y adoptar una postura personal hacia la información.

Una consecuencia de concebir el aprendizaje como producto de la enseñanza se puede confirmar en la siguiente pregunta del cuestionario. De entre los siete elementos que se consideran fundamentales para aprender en una clase de historia los estudiantes normalistas señalaron la intervención del maestro, los contenidos de enseñanza y las actividades didácticas (70% del total de las elecciones):

- La participación del docente fue escogida como una de las tres opciones posibles por el 72.5% de los alumnos (29), cuenta con el mayor número de elecciones como primer lugar (14) y ocupa el segundo puesto como segunda opción (9). Estos datos ponen de manifiesto que la enseñanza es el factor clave para aprender.
- El 70% de los normalistas escogieron los contenidos (28) y tiene el mayor número de elecciones como segunda opción (13) y el segundo lugar como primera (10). La aclaración que hace HEN permite comprender el sentido que le dieron a este indicador, diferente al que planteaba el investigador: “llevar todo lo que dice el libro de texto”, en alusión al orden y al conjunto de los temas de estudio. FEN nada más confirma esta idea: “porque era lo que se nos iba a enseñar”.
- El 67% de los estudiantes (27) creen que las actividades didácticas también eran importantes y por eso obtiene el mayor número de elecciones como tercer lugar (18). Si recordamos el tipo de actividades más frecuentes (escuchar, leer, subrayar, resumir, copiar, contestar) y las relacionamos con este resultado queda demostrado que los normalistas las aceptan como las únicas posibles (o las más eficaces) para aprender.

Los recursos y materiales con 17 elecciones (42.5%), la disposición del alumno con 11 (27.5%), las experiencias y conocimientos previos con 8 (20%) y la aplicación del



conocimiento con 0 completan la lista. Estos últimos registros son una declaración de principios: el relativo valor que se le otorga a los medios de enseñanza se ha de separar del poco protagonismo que tiene el alumnado y de la utilidad práctica del aprendizaje (también sin elecciones). Lejos de entender el aprendizaje como un proceso interno y personal o producto de una construcción social y como respuesta a cuestiones de la vida real, el papel preponderante que se le otorga al docente determina una concepción técnica de la enseñanza, lo convierte en un intermediario con capacidad para aplicar estrategias y hacer posible que los contenidos del programa se aprendan de manera completa y eficiente.

La siguiente pregunta contiene 20 enunciados con la intención de distinguir el grado de dificultad de los aprendizajes que adquirieron en la asignatura de historia. Los resultados se han de triangular con un cuestionamiento dedicado a las finalidades (4.1.6.) que hace alusión a los aspectos que lograron alcanzar como estudiantes de historia.

Los alumnos reconocen que 9 eran *difíciles* o *muy difíciles* de aprender, recuerdan que 4 eran *fáciles* o *muy fáciles* y en 7 casos el grado de dificultad queda repartido de manera equitativa. En otras palabras, el 57.4% de las elecciones se ubican en las casillas *muy difíciles* y *difíciles*, y el resto en *fáciles* y *muy fáciles*. Los extremos de la escala son los que incluyen menor número de opciones por casilla: el 12.1% del total en *muy difíciles* y el 1.1% en *muy fáciles*.

Los aprendizajes que consideraban difíciles van desde conocimientos generales, como la ubicación en el tiempo y el espacio, el manejo de nociones temporales y de conceptos históricos, hasta el uso de herramientas necesarias para trabajar con información y construir el conocimiento. Por el contrario, los aspectos que catalogan como fáciles, en general se refieren al cambio y a la línea temporal pasado-presente.

Tabla 23. Distribución del tipo de aprendizaje en función del grado de dificultad

% Difíciles y muy difíciles		% Fáciles y muy fáciles	
<b>80</b>	Ubicar acontecimientos y procesos de la historia en el tiempo y establecer su secuencia, duración y simultaneidad	<b>82.8</b>	Identificar y comprender que ciertos rasgos del pasado repercuten en el presente.
<b>78.9</b>	Usar las convenciones temporales y el nombre de los periodos históricos	<b>76.9</b>	Comprender que las sociedades tienen sus propias características y están sujetas al cambio.
<b>78.4</b>	Emplear las habilidades cartográficas para localizar y representar sucesos históricos en mapas	<b>64.8</b>	Identificar lo que se ha transformado con el tiempo, así como los rasgos que permanecen a lo largo de la historia
<b>73.7</b>	Emplear conceptos históricos	<b>61.1</b>	Señalar y describir los objetos, tradiciones y creencias que perduran en el presente; reconocer el esfuerzo y las características de las sociedades que las crearon.
<b>73.0</b>	Analizar, comparar y evaluar diversas fuentes e interpretaciones sobre hechos y procesos pasados	<b>51.4</b>	Desarrollar la empatía con seres humanos de otros tiempos y de distintas condiciones sociales
<b>69.7</b>	Describir, explicar o expresar conclusiones utilizando fuentes	<b>51.2</b>	Identificar las acciones que en el pasado y en el presente favorecen el desarrollo de la democracia, la igualdad, la justicia, el respeto y el cuidado del ambiente
<b>68.4</b>	Recuperar el conocimiento histórico para valorar el presente y como sujeto histórico plantear proyectos para actuar con responsabilidad social	<b>50.0</b>	Formular y responder interrogantes sobre el pasado
<b>64.1</b>	Identificar, describir y evaluar las causas económicas, sociales, políticas y culturales que provocaron un acontecimiento		Analizar y discutir sobre la diversidad social, cultural, étnica y religiosa de las sociedades pasadas y presentes
<b>57.9</b>	Reconocer en los otros aquellos elementos que le son comunes y le dan identidad		Reconocer los intereses y valores que llevaron a los sujetos históricos a actuar de determinada manera y las consecuencias que generaron
<b>52.6</b>	Comprender y seleccionar información relevante de testimonios escritos, orales y gráficos, como libros, manuscritos, fotografías, vestimenta, edificios, monumentos, etc.		
<b>51.4</b>	Describir y establecer relaciones entre la naturaleza, la economía, la sociedad y la cultura en un espacio y tiempo determinado		

Estos datos enlazan y se amplían en la siguiente pregunta. El 60% de los estudiantes normalistas (27) consideran que el nivel de aprendizaje que lograron durante su escolaridad en la asignatura de historia es *deficiente* o *regular* y el 40% (13) piensa que es *bueno*, *muy bueno* o *excelente*. Los aspectos en que se puede desglosar el aprendizaje son los siguientes:

- El 67.5% creen que el grado de conocimientos históricos que adquirieron es *deficiente* (5) o *regular* (22) y nada más el 30% aceptan que es *bueno* (12).
- El 62% piensan que sus habilidades intelectuales para comprender la historia son *deficientes* (8) o *regulares* (17), el 27.5% creen que son *buenas* (11) y el 10% que *muy buenas* (4).

- La mitad de los alumnos tienen *deficientes* (7) y *regulares* (13) actitudes hacia la historia y el otro 50% *buenas* (15), *muy buenas* (4) y *excelentes* (1).

En primera instancia, la valoración que hacen del nivel de conocimientos los pone en desventaja al momento de preparar y conducir la enseñanza, una situación que los puede abocar a depender del libro de texto o de otro material curricular. En segundo término, la concepción sobre las habilidades del pensamiento histórico que dominan puede empujar a los estudiantes a concentrarse más en la transmisión de información que en la creación de nuevos conocimientos. Por último, las actitudes hacia la historia pueden convertirse en una preocupación que guíe la selección de las actividades y lleve a pensar en el interés de los alumnos como uno de los aspectos primordiales de la enseñanza.

Asimismo, los resultados de este ámbito dejan entrever una correspondencia con las habilidades que se usaban para aprender y con los factores que incidían en el aprendizaje. La certidumbre de que los contenidos conceptuales son sinónimo de aprendizaje deriva en los procesos intelectuales que seleccionaron como más frecuentes, en el reconocimiento del docente como figura básica y en la conciencia del tipo de objetivos que no pudieron alcanzar durante su escolaridad.

#### **4.1.6. Las finalidades de la enseñanza de la historia**

Las finalidades son el principal criterio para valorar la coherencia del proceso educativo. En ese sentido, las dos preguntas que conforman esta sección contienen fines que se corresponden con las tres tradiciones y tendencias que caracterizan a la didáctica de la historia, para dilucidar si hay congruencia entre los contenidos, el papel del maestro, las actividades, los recursos y el aprendizaje que se promovía en las clases de historia.

En la primera pregunta se ofrecían 12 fines diferentes para que los estudiantes seleccionaran los que eran más y menos importantes en las sesiones de historia. Las tres finalidades consideradas en primer lugar como *muy importantes* para los maestros suman el 64.2% del total de elecciones, pertenecen a la tradición positivista y técnica (PT) y en todos los casos coinciden con los resultados de los ámbitos que se han analizado hasta ahora:

- El 85% de los alumnos escogieron aumentar la cantidad de conocimientos históricos de los alumnos (34 menciones).
- El 65% eligió enseñar de manera completa los contenidos de la asignatura (26) y,
- El 42.5% ampliar el dominio de la cronología y del tiempo histórico.

Las dos finalidades con mayor número de elecciones como *más o menos importantes* para los docentes cuando enseñaban historia se ubican en la tradición humanista y práctica (HP):

- Adquirir explicaciones causales que permitieran la comprensión de los procesos históricos, 30% de 40 estudiantes.
- Aplicar estrategias y recursos que ayudaran a desarrollar actitudes positivas hacia la historia, 27.5% de los alumnos.

Las finalidades para la enseñanza de la historia que el profesorado pensaba que eran *poco importantes* obtienen el mismo porcentaje en tres casos (17.5% o 52.5% si se suman entre sí). Aunque se trata de fines con diferente sentido formativo tienen en común su distanciamiento de una didáctica de la historia de carácter técnico.

- Predisponer al alumno para que desde la comprensión crítica de la realidad presente quisiera pensar e intervenir en la construcción del futuro (si se agregan las elecciones *muy importantes* y *más o menos importantes* este fin obtiene el menor número de opciones totales, 3 de 200 posibles).
- Enseñar lo que necesitaban e interesaba a los alumnos.
- Enseñar a usar la metodología de investigación de la historia para construir los propios objetos de conocimiento.

Los fines restantes pertenecen a diversas tradiciones y se reparten de la siguiente forma:

- Desarrollar en los alumnos el interés por el pasado: 11 elecciones como *muy importante* (cuarto lugar), 10 como *más o menos importante* (tercer lugar) y 2 como *poco importante*.
- Conocer el ideario de las figuras y de los procesos centrales en la formación de la identidad nacional: 7 elecciones como *muy importante* (sexto lugar), 8 como *más o menos importante* (cuarto lugar) y 1 como *poco importante* (último lugar).
- Acercar la lógica del alumno a las características del conocimiento histórico: 2 elecciones como *muy importante* (último lugar), 7 como *más o menos importante* (quinto lugar) y 3 como *poco importante*.
- Ayudar a comprender las características y problemas del mundo en el que viven los estudiantes: 2 elecciones como *muy importante* (último lugar), 5 como *más o menos importante* (séptimo lugar) y 3 como *poco importante*.

La pregunta que indagaba sobre los aspectos que lograron o no alcanzar como aprendices en la asignatura de historia contiene 18 enunciados que se relacionan con

diversas finalidades: en el 53.6% de las elecciones (386 de 720 posibles) los estudiantes consideran que sí las alcanzaron y en el 46.4% restante que no (334 elecciones).

En la entrevista a profundidad se preguntó a cinco normalistas qué criterios tomaron en cuenta para decidir la opción que debían escoger: unas pensaron “en los conocimientos que tengo” (FEN), “en todos los acontecimientos que sabía de historia” (MEN) y otras valoraron “sí me sentía preparada, capaz” (EDEN), como una autoevaluación en forma de examen que en algunos casos significaba recordar “lo que venía en el libro de texto”. Se desestimó indagar si las finalidades que no adquirieron podían influir en su propuesta de enseñanza porque en el siguiente apartado se retomó en términos de interés hacia la asignatura de historia.

Los resultados coinciden en su mayoría con la pregunta sobre el grado de dificultad de los aprendizajes (cf. 4.1.5.). Las 5 primeras finalidades que sí se aprendieron hacen referencia a actitudes de diferente tipo (valores personales, sociales, nacionales), aspectos que contrastan con el fin no alcanzado con mayor porcentaje (interés hacia la historia, 32 alumnos respondieron que no y 8 que sí). El resto de enunciados de la segunda columna, aunque en una proporción no tan marcada, repiten las limitaciones expresadas con anterioridad: conocimientos sobre cronología, características de diferentes periodos, personajes, etc. y competencias del pensamiento histórico.

Tabla 24. Comparación entre concepciones sobre el nivel de logro de las finalidades

FINALIDAD ALCANZADA	PORCENTAJE		FINALIDAD NO ALCANZADA
Adquirir valores éticos personales y de convivencia social	90	80	Desarrollar el gusto por la historia
Reconocer que en el estudio de la historia intervienen múltiples protagonistas, desde personas del pueblo, hasta grandes personajes	87.5	65	Identificar las principales épocas de la historia de la humanidad, sus características más importantes y su herencia para el mundo actual
Desarrollar la identidad nacional	82.5	60	Comprender temporal y espacialmente sucesos y procesos históricos
Reconocer y apreciar la diversidad cultural de la humanidad como producto de la historia	80		Adquirir habilidades intelectuales para organizar e interpretar información y continuar aprendiendo
Valorar la historia como área de estudio que favorece la adquisición de otros conocimientos	65		Establecer relaciones entre la historia del país y la de otros pueblos del mundo
Comprender las relaciones entre la economía, la política, la sociedad y la cultura de cada periodo de la historia	57.5	57.5	Reconocer la influencia del medio geográfico sobre el desarrollo humano
Identificar las acciones que en el pasado y en el presente favorecen el desarrollo de los valores democráticos	52.5	55	Adquirir nociones y desarrollar habilidades para identificar hechos y procesos históricos (causalidad, continuidad, cambio y herencia cultural)
Promover la confianza en la capacidad de los seres humanos para transformar y mejorar sus formas de vida		52.5	Considerar los conocimientos históricos como una verdad relativa y diversa
Obtener elementos para poder entender y analizar la realidad presente	50		Valorar la personalidad y el ideario de las figuras centrales en la formación de nuestra nacionalidad
			Obtener elementos para poder entender y analizar la realidad presente

Analizar los pares de finalidades con mayor y menor porcentaje de logro, así como identificar a qué tradiciones y tendencias corresponden puede ser un ejercicio que clarifique la orientación que van a seguir los estudiantes de maestro:

- El 90% aseguran que adquirieron valores éticos personales y de convivencia social, pero esta aseveración no se ajusta a la afirmación de que nada más el 52.5% son capaces de identificar las acciones que en el pasado y en el presente favorecen el desarrollo de los valores democráticos, un fin propio de la tradición crítica y emancipadora (CE). La diferencia muestra vaguedad e indecisión en la consecución de estas finalidades.
- El 80% se consideran capaces de reconocer y apreciar la diversidad cultural de la humanidad como producto de la historia (HP, CE), cifra que se opone al 60% de normalistas que no pueden establecer relaciones entre la historia del país y la de

otros pueblos del mundo (HP). La relativa fiabilidad de esta combinación le resta valor como fin previsible.

- El 87.5% de los normalistas reconocen que en el estudio de la historia intervienen múltiples protagonistas, desde personas del pueblo, hasta grandes personajes (HP, CE), pero el 65% son incapaces de identificar las principales épocas de la historia de la humanidad, sus características más importantes y su herencia para el mundo actual (PT). No está a discusión que el dominio de la segunda finalidad disminuya la posibilidad de que la primera se convierta en objeto de estudio.
- Una contradicción más surge al comparar al 65% de normalistas que valoran la historia como área de estudio que favorece la adquisición de otros conocimientos (PT) con el 60% de alumnos que no consiguieron adquirir habilidades intelectuales para organizar e interpretar información y continuar aprendiendo (HP).
- La última pareja se obtiene al unir el 82.5% de estudiantes que desarrollaron su identidad nacional con el 80% a los que no les gusta la historia. Aceptar el primer fin (PT) puede significar renunciar al interés por la materia (HP).

En esencia, el escenario que acabamos de presentar ratifica que las finalidades de la tradición PT (culturales, políticas y científicas), y algunas de la tradición HP (prácticas y para el desarrollo personal) son las que marcan la pauta, aunque la consistencia entre los elementos del sistema didáctico (profesorado-enseñanza, conocimiento escolar, contextos de aprendizaje) se aproximan más a la primera propuesta.

#### **4.1.7. Valoración general**

La parte final del cuestionario sobre las representaciones de los estudiantes a maestro incluye un espacio en el que se analizan las asignaturas del plan de estudios de primaria desde su grado de interés y dificultad, después se cristaliza esa información en una valoración referente a la actitud hacia la historia, a continuación se explican las razones del interés o rechazo y se finaliza con una toma de posición acerca de si se debería o no estudiar historia en la educación básica. Esta pregunta va acompañada de las razones que justifican la decisión de enseñar, respuestas que se interpretan desde la perspectiva de las finalidades y constituyen el punto de partida de la siguiente fase de la investigación.

Entre las ocho asignaturas de la educación primaria, las dos más interesantes para los alumnos eran español (22 elecciones de 40, si se suman las opciones 1 y 2), y matemáticas (17). Historia era la segunda de menor interés (después de educación física)

y la primera si tomamos en cuenta los cuatro últimos lugares de la escala (28), seguida de formación cívica y ética (27), y geografía (21). A su vez, historia obtiene la mayor cantidad en la opción 8, la que corresponde a la menos interesante (11), seguida por formación cívica y ética, y educación física. En las casillas que indican el mayor grado de interés (1 y 2) historia y formación cívica y ética suman 2 elecciones (5% cada una), seguidas de geografía (4, 10%). Como se puede observar, las tres materias que conforman el área de ciencias sociales están en el grupo de las menos interesantes para los alumnos.

Tabla 25. *Concepción sobre el interés y la dificultad de las asignaturas del plan de estudios de educación primaria*

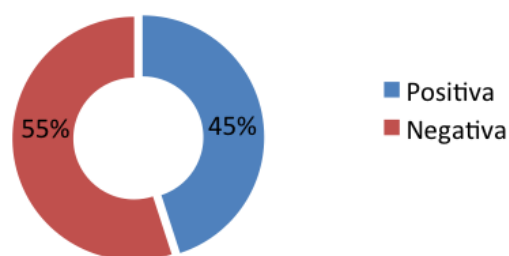
Orden de elección	1 – 2		3 – 4		5 – 6		7 – 8	
Educación física	12	-22	5	8	5	4	-18	6
Matemáticas	+17	10	6	4	9	7	8	+19
Ciencias naturales	11	6	17	13	12	17	0	4
<b>Historia</b>	2	1	10	7	<u>13</u>	5	<u>-15</u>	+27
Español	+22	12	8	7	5	14	5	7
Geografía	4	3	15	12	<u>14</u>	18	<u>7</u>	6
Educación artística	9	-20	11	8	8	7	12	5
Formación cívica y ética	2	7	10	21	<u>14</u>	8	<u>13</u>	4
<b>Interés y dificultad</b>	I	D	I	D	I	D	I	D

En este mismo orden se enmarcan los resultados de la pregunta que solicitaba clasificar las asignaturas del plan de estudios según el nivel de dificultad que representaba su aprendizaje. Historia es la asignatura que ocupa el primer lugar: 27 elecciones en los intervalos 7 y 8 (67.5%), seguida de matemáticas (19 elecciones, 47.5%), aunque matemáticas es valorada a pesar de su dificultad. Si unimos las opciones 1 y 2 las asignaturas con menor grado de dificultad son educación física (22 elecciones, 55%) y educación artística (20, 50%).

El bajo interés y la dificultad que significaba estudiar historia se reflejan en las actitudes de los alumnos hacia la asignatura durante la educación primaria, secundaria y bachillerato.



Figura II. Actitudes de los estudiantes de maestro hacia la historia durante su escolaridad



Este hecho puede influir en las actitudes de los estudiantes hacia la enseñanza de la historia, sea motivado por lo que piensan respecto a la predisposición del alumnado que esté bajo su responsabilidad, como a su propia querencia y determinación a la hora de planear o implementar una secuencia didáctica.

Una aparente contradicción se produce entre la actitud hacia la asignatura y el tipo de enseñanza que las normalistas recibieron durante la escolaridad obligatoria. Las alumnas que hablan de interés por la historia se refieren a la influencia familiar (BEN: “en mi casa mi papá me enseñaba historia, mi abuela también, a la escuela iba con entusiasmo por participar”) y lo asocian a otros factores (CEN: “en el momento en que estaba en primaria y secundaria era la que más se me dificultaba. Pero cuando adquirí el gusto por la lectura me interesó más la historia”).

Las siete estudiantes que participaron en las fases de intervención, programación y práctica aceptan que la actitud que tienen hacia la historia puede influir en su manera de enseñar:

- z HEN reconoce que “[...] puede que siga el mismo patrón”, aunque no se resigna a reproducir el esquema de sus maestros: “creo que una de las principales formas para crecer es aceptar en lo que andas mal”.
- z NEN amplía el comentario de su compañera y asegura que “como aprendimos creemos que es la única forma de aprender, es la actitud que siempre se nos fomentó y a lo mejor en ocasiones la actitud abre puertas para mejorar”.
- z EEN afirma que “tengo todo vago, estudiaba el tema cuando quería que aprendieran algo. No se refleja que no me gusta, porque no aprendí”.
- z EDEN asume el problema como un reto y dice que espera “aprender junto con los alumnos”.

- z FEN es consciente de que en los tres primeros acercamientos a la práctica “hacia lo mismo que hicieron conmigo, porque como no tenía interés era sólo por cumplir y dar los contenidos exactamente como vienen en el libro”, y admite que nunca ha disfrutado enseñar historia: “es estresante”.
- z AEN también responsabiliza al profesorado y asegura que “siento que no me motivaron por aprender”. Después de decir que los niños pueden tener las mismas actitudes cifra sus expectativas en que “tengan una actitud mejor que la que yo tenía”.
- z MEN cree que el dominio de contenidos determinó su desempeño como maestra de historia: “como no tenía conocimientos que me ayudaran a desarrollar una buena práctica, tampoco mostraba interés y no me gustaba”.

En la siguiente pregunta se presentaban cuatro elementos que se debían ordenar por orden de influencia para explicar el interés o rechazo hacia la historia.

Tabla 26. *Factores que determinan la actitud de los estudiantes hacia la historia escolar*

FACTORES	1°	2°	3°	4°
La personalidad del docente	19	5	8	8
Los materiales didácticos	6	16	8	10
Las actividades de enseñanza	8	13	14	5
Los contenidos del programa	7	6	10	17

La personalidad del docente es considerada como la principal causa para explicar la actitud de los alumnos hacia la asignatura de historia (47.5%), los materiales didácticos obtienen el mayor número de elecciones como segundo elemento (40%), las actividades ocupan el tercer lugar (35%) y le siguen los contenidos (42.5%). Estos resultados concuerdan con los obtenidos en la lista de los siete elementos que eran fundamentales para aprender historia, sobre todo en cuanto a la intervención del maestro. Los contenidos ocupaban el segundo lugar (aquí el 4°), las actividades el tercero (aquí la misma posición) y los recursos y materiales pasan del cuarto lugar a una posición más destacada (aquí el 2°). Por consiguiente, hay una concepción que puede determinar el compromiso de los normalistas hacia la enseñanza de la historia: el profesorado como eje del aprendizaje y su función como docentes. En las entrevistas traducen estos factores de dos formas:

1. Como productor de estrategias y de interés: “porque si ves al maestro nada más poniendo resúmenes o preguntas no te va a interesar. En cambio, si llegas con algo

diferente, los motivas, los pones a hacer una obra de teatro o algo así, van a decir: me gusta historia, que venga esta maestra” (AEN).

2. Como transmisor de actitudes y responsabilidades: “a lo mejor lo hacían porque tenían que hacerlo, no porque quisieran. Si le diéramos la oportunidad a un docente de que enseñe o no historia posiblemente muchos dejaban de enseñar” (NEN).

Al hilo de este último comentario, después de realizar un recorrido por las experiencias escolares de los estudiantes de maestro se cuestionó si se debía o no enseñar historia durante la educación básica. El propósito era indagar desde qué perspectiva iban a asumir su rol como maestros, si su papel como aprendices había influido en su valoración de la historia como asignatura y principalmente, entender los motivos que justificaban sus respuestas. El resultado que más destaca es que ningún alumno opina que no se deba enseñar historia en la educación básica.

Tabla 27. Nivel educativo desde el que los estudiantes de maestro consideran que se debe enseñar historia (expresado en porcentajes)

PREESCOLAR	PRIMARIA	SEC.
25.5%	62.5%	10%

Los enunciados que explican por qué aceptan que se incluya la historia en los planes de estudio deben leerse de manera conjunta:

- En principio, suponíamos que las razones relacionadas con el desarrollo cognitivo podían ser una limitante pero, además de ser las de menor peso, nada más un alumno las utilizó para sugerir que se enseñara historia hasta la educación secundaria.
- En la mayoría de los casos la enseñanza y el interés sirven como descarga para comprender el rechazo y como orientación sobre el rumbo que ha de seguir la asignatura.
- Finalmente, los motivos vinculados con la función social que cumple la materia son cercanas a una historia que interpreta el presente a partir del estudio del pasado, unidas a la necesidad de acceder al conocimiento científico como un medio para desarrollar aspectos sociales e identitarios.

Las 73 razones que se exponen quedan desglosadas de la siguiente forma:

- El 34.3% se refieren a la función social que desempeña la historia (7 en preescolar y 16 en primaria), sumadas a su contribución para adquirir capacidades intelectuales (1 en preescolar y 1 en primaria).
- El 23.3% apuntan al interés por la materia (8 en preescolar, 8 en primaria y 1 en secundaria).
- El 21.9% se relacionan con distintos aspectos de la enseñanza (7 en preescolar, 7 en primaria y 2 en secundaria), y
- El 20.5% hacen alusión a la maduración cognitiva (3 en preescolar, 10 en primaria y 2 en secundaria).

Por lo general, los estudiantes combinan dos y tres razones de diferente tipo para sustentar la necesidad de enseñar historia durante la educación básica (en 24 de 40 casos):

- Interés más enseñanza (6 menciones): “es importante fomentar el gusto por la historia; no nos gusta por la manera en que se enseña, porque no se puede transmitir el interés si a los maestros no les gustaba o no la dominaban”.
- Maduración más enseñanza (1): “desde secundaria porque los contenidos se repiten mucho y se aprenden de manera autónoma”.
- Maduración más función social (3): “para que niño vaya relacionando y conociendo la historia de su país y el porqué de cada hecho y para que en un nivel superior no presente dificultades”.
- Maduración más interés (1): “los niños en esta edad escolar [primaria] tienen capacidad para aprender, siempre y cuando les llame la atención y sea adecuada para su edad”.
- Maduración, más enseñanza, más interés (3): “el alumno puede aprender la historia de su entidad, su municipio, el país y el mundo según su capacidad cognitiva, la facilidad y sobre todo el interés que muestra por la asignatura”.
- Función social más interés (1): “para crear el interés por el pasado, crecer con la importancia que tiene para conocer y enmendar el pasado”.
- Función social más enseñanza (3): “desde preescolar ir diciendo al alumno sobre las fechas conmemorativas que se celebran y hacer una pequeña actividad para que recuerde qué hizo ese día, así como que aprenda a ver su presente y tenga una idea”.
- Función social, más enseñanza, más interés (4 referencias): “ayuda al alumno a que se forme con identidad nacional y sus rasgos culturales; se le debe explicar paso a

paso conforme a las fechas, siempre y cuando sea atractivo, y beneficiar a los educandos con la influencia de esta materia en el transcurso de nuestra vida”.

La mayoría de las razones que se refieren a la función social corresponden a la tradición PT. Las categorías y las finalidades más sobresalientes son las siguientes:

- CULTURALES. *Reconocer que la historia explica quiénes somos, de que existe un pasado único, unos valores compartidos y una herencia cultural común:* “se debe inculcar desde pequeños la cultura, ir más allá de lo que se ve para poder comprender el presente”; “para que vayan valorando los sucesos del pasado y cómo repercuten en el presente”; “es importante aprender a reconocer que tenemos un pasado del cual es consecuencia lo que en nuestros días estamos viviendo”; “es indispensable conocer a nuestros antepasados y las situaciones o aspectos que han favorecido nuestra existencia”; “los niños valoran la cultura y la comparan con la presente”; “debe ir familiarizándose con los acontecimientos importantes de la nación y de la localidad”.
- POLÍTICAS. *Ofrecer una visión del pasado que sirva, a través de la conciencia histórica, para fortalecer sentimientos patrióticos y justificar realidades políticas actuales:* “conocer sucesos importantes que cambiaron al país. Las civilizaciones que se asentaron en el país y cómo nos identifican hoy como mexicanos” o “al niño se le debe involucrar en todo lo que le infiere (*sic*), en este caso su historia y a medida que crezca va a adquirir conocimientos de la historia de la sociedad”
- INTELECTUALES. *Adquirir capacidades intelectuales a través del dominio del conocimiento disciplinar:* “la enseñanza de la historia contribuye al razonamiento del alumno”.

Las finalidades que se pueden encuadrar en la tradición HP toman un cariz distinto y se vinculan más con la madurez, el interés y la enseñanza:

- PARA EL DESARROLLO PERSONAL. *Promover la autonomía, la libertad, la creatividad y la adquisición de capacidades relacionadas con los modos de hacer y generar ideas sobre el mundo:* “ser curiosos y con iniciativa”.
- PRÁCTICAS. *Utilizar la historia como recurso para comprender el entorno cercano y la propia historia familiar y personal:* “para que los niños vayan comprendiendo la historia que les rodea desde diversos aspectos”; “para que los estudiantes tengan conocimientos sobre el pasado, el presente y el futuro acerca de la vida diaria”; “para comprender e interpretar la realidad a la que nos encontramos en la actualidad”; “para que adquieran el gusto e interés a partir del pasado de su propia familia y de

cosas inmediatas que le rodean hasta llegar al estudio de lo más lejano en el tiempo y el espacio”; “la historia interviene en la historia personal de cada individuo, en la primaria se debe empezar por la historia de cada alumno y no la historia general”; “no se inicia en ningún nivel escolar, sino en el hogar cuando los padres o abuelos cuentan anécdotas a los niños. Cuando entra al preescolar ya lleva nociones y al maestro le toca desarrollar el gusto con cosas sencillas de la vida cotidiana del niño y que sean de su interés”.

La decisión de relacionar el interés con la enseñanza se advierte en afirmaciones como las siguientes: “como docentes debemos conocer sobre esta materia, ya que es la más odiada por los alumnos”; “la historia es bonita e interesante, la forma de enseñar la hace fea y aburrida”; “la historia depende de cómo se enseña para que su nivel de interés y motivación aumente”; “los maestros han de tener disposición y actitud, además de ser innovadores con el material para que el alumno se muestre interesado”; “se debería cambiar la forma en que se da porque suele ser un poco fastidioso y causa aburrimiento, por eso llega a ser una materia que no agrada”; “depende en gran medida de la manera de enseñar del profesor para que a los alumnos les agrade esta asignatura”.

Otras razones supeditadas al desarrollo cognitivo se producen en los siguientes términos: “el alumno debe irse familiarizando con la materia desde pequeño”; “en primaria es más fácil que los niños la comprendan debido a su edad y de esta forma se obtiene un mayor conocimiento, ya que lo que se aprende de pequeño y se comprende bien no se olvida, además se va reforzando conforme a los grados”; “el nivel de maduración de los alumnos es mayor y podrán entender mucho mejor los sucesos históricos”; “desde primaria ya que los niños es cuando se ponen a trabajar y a poner más atención sobre lo que sucede a su alrededor”; “los niños desde los 6-7 años tienen capacidad para adquirir conocimientos relacionados con la historia, aunque aún se encuentran un poco perdidos en cuanto a la ubicación temporal y espacial”; “ya comprenden los hechos, no del todo, pero empieza a despertar la curiosidad por adquirir nuevos conocimientos”.

En conclusión, las finalidades culturales y políticas con las que se identifican los estudiantes a maestro pertenecen a la tradición PT, mientras que los fines de carácter práctico y de desarrollo personal son específicos de la tradición HP. Las finalidades científicas e intelectuales quedan en un segundo plano y la tradición CE no aparece en ninguna de sus dimensiones.

Las dos últimas preguntas de la entrevista ponían en cuestión la continuidad de las representaciones:

*¿Qué valoración haces de la forma de enseñar historia de tus maestros de primaria?*

Después de tres años de formación califican el estilo de enseñanza como “pura transmisión” (MEN), añaden que “aunque trataran de dar explicaciones a nuestro nivel las actividades no eran una cosa que recuerde como muy significativa” (NEN) y acusan al profesorado de que “no les interesaba si te gustaba, si querías ir más allá y aprender más cosas, únicamente lo que venía en el libro” (EDEN) y que “lo hacían más bien por comodidad, porque es más fácil aplicar exactamente lo que viene en el programa y guiarse con el libro de texto” (FEN).

*¿La historia que te enseñaron se va a parecer a la que vas a enseñar?*

Las estudiantes coinciden en que no quieren repetir el modelo de sus maestros. MEN reconoce que “he tratado de cambiar, pero no tenía los recursos” y que por eso “en realidad hacía lo mismo que como me enseñaron a mí”. NEN asume que no es tan fácil como parece porque “todo se vuelve monótono y tedioso al paso de los años, por eso es muy difícil querer y mantener”. HEN después de admitir que no está preparada para cambiar rechaza la reflexión de su compañera “porque si mis alumnos van a tener las mismas actitudes que yo tenía creo que no me voy a sentir bien con eso”.

Este panorama anticipa la tendencia que va a adoptar la enseñanza de la historia y pone al descubierto una serie de retos que han de superarse por medio de la formación:

- Los estudiantes, en general valoran de forma ambigua sus experiencias como aprendices y no ponen en cuestión el *para qué* enseñar. Este carácter conservador es una limitación para la asunción de otras perspectivas y los puede empujar a usar la guía del programa como único proveedor de fines y contenidos.
- La falta de interés de los normalistas por la historia y la preocupación por convertir a la asignatura en un espacio atractivo y con una mayor aceptación del alumnado. Este rasgo abre una posibilidad al cambio conceptual, pero también es un riesgo si se desconecta de otros aspectos más formativos.
- La naturaleza del conocimiento histórico que han adquirido los estudiantes a maestro y los procesos de aprendizaje a los que están habituados condicionan la selección de contenidos, así como su desarrollo mediante otras estrategias y recursos. Si consideran que el conocimiento base es un requisito para la enseñanza y son conscientes de los vacíos conceptuales que tienen recurrirán al libro de texto como

principal depositario del conocimiento y no buscarán otras fuentes para poder contrastar y/o construir diferentes interpretaciones.

#### **4.2. Caracterización del modelo didáctico prioritario: cambio y continuidad en su práctica de enseñanza de la historia**

En esta sección se busca concretar el impacto de las experiencias escolares y de los modelos didácticos que implementaron los profesores en las sesiones de historia durante nueve años de educación básica y tres de educación media superior. El análisis de planes de clase propios ha de utilizarse para identificar los patrones de comportamiento que las normalistas interiorizaron por medio de la observación, los cursos de didáctica de la historia y a través de las jornadas de práctica. En principio, se parte del supuesto de que incorporaron las principales características de un currículum técnico, de una historiografía positivista y de una didáctica transmisiva y tradicional. En otras palabras, se presume que sus estilos de enseñanza son semejantes a los que vivieron durante su escolaridad.

Esta lógica configura la práctica en su vertiente de preparación, como proyecto que interpreta y reorganiza la realidad de la enseñanza a partir de un conjunto de experiencias previas. Aunque la nueva significación parta de una concepción del pasado como aprendices de maestro, se hace presente como una revisión sujeta a diversos cambios y no como una copia idéntica o compacta en todos sus elementos. Asimismo, se anticipa que los esquemas de actuación están determinados por una dialéctica que enfrenta el querer, el poder y el saber hacer, aspectos que se reúnen en un documento condicionado por diferentes requisitos académicos y administrativos (léase elementos del formato de planeación, supervisión de los encargados de las jornadas de práctica docente y exigencias de los tutores de la escuela primaria).

En definitiva, el interés principal reside en realizar una reconstrucción del modelo didáctico explícito en los planes de clase para que las estudiantes estén en condiciones de reflexionar sobre su situación actual. Este objetivo se ha de alcanzar después de completar varias etapas. Primero, han de caracterizar la planeación con el apoyo de una guía en forma de cuestionario. Después se ha de conjuntar la información de cada indicador en apartados (contenidos, papel del profesorado, actividades didácticas, medios de enseñanza, finalidades). Luego se ha de comparar con los resultados del cuestionario sobre las experiencias previas para que puedan señalar las semejanzas y diferencias con la historia que aprendieron en la educación básica. Por último, se ha de redactar un texto



sobre el ideal formativo que promueven cuando enseñan historia (en términos de finalidad).

Este momento se puede considerar como el inicio de la propuesta para la formación inicial en didáctica de la historia. En principio, el grupo estaba conformado por 10 estudiantes de maestro, pero desde la primera sesión una alumna decidió no participar en el proceso. En total, se desarrollaron 4 seminarios, asistieron en promedio 8 normalistas y se invirtieron 6:20 horas entre los meses de septiembre y octubre del 2013.

Antes de dar inicio a la primera actividad se hizo una presentación general de los objetivos, las fases y el tipo de actividades que conformaban el programa. La justificación recurrió a las experiencias del investigador como estudiante y profesor de historia, posteriormente se enumeraron las fuentes a través de las cuales aprendieron a enseñar y se explicó que era necesario que reconocieran sus principales características para poder fijar una marca en el presente. Enseguida se describió la segunda parte del trayecto formativo: examinar diferentes perspectivas sobre las finalidades para estar en condiciones de enseñar con cada tradición, y en la parte dedicada a la planeación y la práctica tomar partido por una de ellas. Los aspectos clave que se subrayaron fueron el aprendizaje y la seguridad que debían sentir al enseñar. También se aclaró que no se iba a construir un recetario y que tampoco se buscaba poner en evidencia sus capacidades, más bien se trataba de experimentar, aprender juntos a reflexionar y se recalcó que el criterio para valorar un plan de clase era sencillo y a la vez complicado: saber qué querían que aprendieran los alumnos (en términos de finalidades y conciencia) y diseñar los medios para que fuera factible (en cuanto a coherencia y oportunidad).

#### **4.2.1. Concepciones y proyecciones**

La detección de las representaciones a través del tratamiento de imágenes tenía como propósito realizar un primer acercamiento a las experiencias de las estudiantes, pero principalmente se quería mostrar y hacer emerger nuevas expectativas sobre la enseñanza de la historia. El proceso se organizó en actividades interdependientes que agrupamos en tradiciones para facilitar el análisis.

##### ***Tradición positivista y técnica***

La descripción del contenido explícito de las imágenes no representó dificultad en el procedimiento, aunque redactaron el texto como si fuera una pregunta de examen. Las normalistas identificaron al primer personaje y la mayoría escribió en qué periodo de la

historia de México se ubicaba. En la segunda, algunas recurrieron a la leyenda que hay junto a la Piedra del Sol, seis anotaron el nombre del sujeto histórico y dos agregaron aspectos connotativos que no se solicitaban (HEN: “[...] expresa símbolos de la cultura, el calendario y el tiempo que duró en el poder Porfirio Díaz). En la octava diapositiva se limitaron a indicar que el hombre a caballo era Pancho Villa, varias añadieron que iba acompañado de tropas, mencionaron la época y una estudiante fue muy específica (NEN: “[...] parece ser de 1910-1919 y representa el avance del ejército de la División del Norte”).

Figura III. *Imágenes representativas de la tradición positivista y técnica*

**Diapositiva 1**



Francisco I. Madero en Puebla.  
Presidente de México, 1910-1913

**Diapositiva 4**



Porfirio Díaz junto a la Piedra del Sol  
en el Museo Nacional, 1910

**Diapositiva 8**



Pancho Villa cabalgando al frente de  
sus hombres antes de la batalla de  
Ojinaga del 10 de enero de 1914

La lectura connotativa de las imágenes implicaba cuatro acciones. Primero tenían que escribir un número en la columna titulada *enfoque* y agrupar las diapositivas en función de los aspectos didácticos e historiográficos parecidos y diferentes. Esta actividad determinó la designación que desde este instante recibieron las tradiciones. En principio, no otorgar nombre a los modelos fue consciente (se pretendía que los separaran sin recurrir a la teoría), pero el hecho de que utilizaran 1, 2 y 3 para distinguir las tres perspectivas originó que esta denominación se convirtiera en una convención tácita y permanente. En definitiva, el 81% de las normalistas pudieron situar las tres diapositivas en la tradición PT o enfoque 1, un resultado que confirma la familiaridad que tienen con este tipo de historia.

En segundo lugar, debían indicar si la imagen se relacionaba con la historia que aprendieron en la escuela primaria (el 87.5% aseguraron que sí), después señalar si se parecía a la historia que habían enseñado (el 76.2% declararon que sí) y contestar si se vinculaba con la historia que querían enseñar (el 69.9% confirmaron que no). Nada más en la diapositiva 4 se observó una contradicción: 5 alumnas respondieron que era semejante a la historia aprendida, a la historia enseñada y la misma cantidad ratificó que así era la historia que pretendían enseñar. La explicación se puede encontrar en el título que escribieron junto a la imagen (*El calendario azteca, Porfirio Díaz y la cultura*, etc.), en

cuanto significa una cierta separación de la historia política tradicional. En síntesis, los resultados dejan asentada una correlación entre el pasado y el presente, aunque se produce una desviación cuando se pregunta sobre el futuro de la programación y la práctica.

Al acabar se pidió que eligieran una palabra o frase que concentrara los rasgos de esta propuesta didáctica. Las estudiantes escribieron *tradicional* o *tradición* (4), *héroes*, *teoría* e *informativo*, con un sentido receptivo e ideológico. Al acabar y con el propósito de avanzar en la caracterización de la tradición PT se solicitó que escogieran una imagen y realizaran un esbozo de la dirección que adoptarían la enseñanza y el aprendizaje. La conjunción de las propuestas generó las siguientes coincidencias:

- ∪ Primero sugirieron hacer una lectura del hecho histórico en el libro de texto (o presentar un video, imágenes, etc.) y de inmediato, realizar preguntas objetivas y dialogar sobre lo que se conmemora el 20 de noviembre.
- ∪ A continuación, propusieron elaborar una línea del tiempo que representara la cronología de la Revolución Mexicana.
- ∪ Otras sugerencias incluían la presentación de una obra de teatro (IEN: “[para] hacerlos reflexionar sobre lo que hubieran hecho si fueran presidentes en ese momento”) o bien, redactar un texto que resumiera el tema.

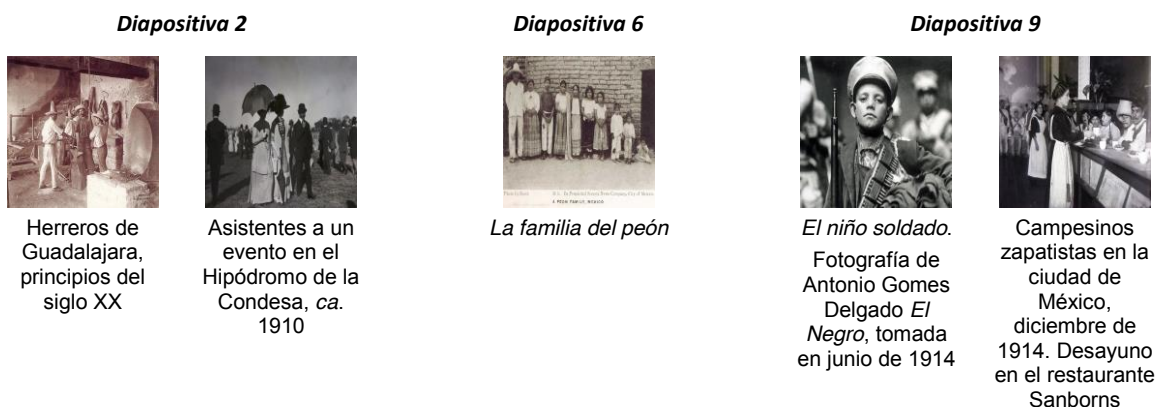
Esta composición no se diferencia de la *variante principal* (cf. 4.1.3) y demuestra que conocen el rumbo que puede adoptar este modelo didáctico. En lo básico, reproduce la estructura de las planeaciones que más adelante vamos a revisar.

### ***Tradición humanista y práctica***

La lectura denotativa de este conjunto de imágenes combina la interpretación con la descripción de sus componentes textuales, una característica propia de esta tradición didáctica. Por ejemplo, en la diapositiva 2 la mayoría de las alumnas escribieron un título que las englobaba (NEN: “División de las clases sociales a principios del siglo XX en México”), realizaron un ejercicio de contraste (MEN: “[...] la otra cara de la moneda”) e incorporaron frases con una carga valorativa (FEN: “La primera imagen muestra a los señores pobres trabajando y la segunda a algunos señores de dinero que sólo pasean”). Algo similar ocurrió con la segunda fotografía: además de coincidir que se trataba de una familia campesina, numerosa y ordenada por estatura, agregaron información que infirieron del contexto (HEN: “[...] un gran número de hijos, uno por año”. AEN: “[...] una familia de clase social baja”. FEN: “[...] cómo ha cambiado la forma de vida”). Finalmente,

en la diapositiva 9 las normalistas recurrieron a los aspectos más evidentes y anotaron por separado los rasgos de ambas imágenes. Nada más una alumna marcó una diferencia respecto a sus compañeras (NEN: “Los roles que representan los jóvenes a inicios del siglo XX”).

Figura IV. *Imágenes representativas de la tradición humanista y práctica*



El 66.7% de las estudiantes fueron capaces de situar las diapositivas en la tradición HP y el 19.1% consideraron que eran propias de la tradición CE, apreciación hasta cierto punto aceptable porque algunas ofrecen la posibilidad de hacer lecturas diferentes (sobre todo, las diapositivas 2 y 9). Esta situación se repitió al catalogar las caricaturas y la fotografía del modelo crítico.

Una prueba de que todavía no comprenden a qué historia se refiere cada enfoque se advierte en las siguientes respuestas: el 43% afirman que las imágenes se corresponden con la historia que aprendieron en la escuela primaria (en contradicción con los productos del cuestionario sobre las experiencias escolares) y el 62% sostiene que se relacionan con la historia que han enseñado (ver más adelante la evidencia del análisis de planes de clase propios). La continuidad se aprecia en el porcentaje de estudiantes (62%) que declaran que es el tipo de historia que quieren enseñar.

Los conceptos que seleccionaron para definir el enfoque fueron *diferente* (2), *competencias* (2), *analítica* y *vida*, una lista que anticipa algunos rasgos de esta tradición. Cinco alumnas eligieron la diapositiva 2 para escribir un borrador de plan de clase:

- φ En primer término delimitaron el tema (NEN: “La división de clases”) y la intencionalidad (IEN: “[...] debe estudiarse para comprender el presente. El objetivo de mi clase sería que los niños descubrieran que desde esa época hay división en las clases sociales”).

- φ Luego incluyeron una serie de actividades sin secuencia, desde hacer un listado con características de las dos fotografías, investigar qué son las clases sociales, a presentar videos, ejemplos cotidianos, realizar un registro para comparar el pasado con el presente, elaborar dibujos, collages, etc.

A diferencia de las propuestas de la tradición PT, añaden la finalidad, precisan el contenido y varían las actividades y recursos. En definitiva, sin ser una programación formal refleja la capacidad potencial de las normalistas para enseñar desde otros modelos didácticos.

### ***Tradición crítica y emancipadora***

Las tres imágenes que conforman esta serie son las que introducen un mayor número de referencias interpretativas, combinadas con la enumeración detallada de atributos objetivos. La primera ilustración la relacionan con la Revolución Mexicana, destacan las calaveras que hay por doquier y vinculan el escenario con las consecuencias de la guerra (HEN: “La muerte y la crisis durante la Revolución”. FEN: “Representa a las personas que murieron”). La diapositiva 5 es la más cercana a la vida de las estudiantes y la que contiene más llamadas de tipo cualitativo. Tres alumnas se limitan a anotar datos descriptivos y cuatro se refieren a la función de la cruz (IEN: [...] se localiza en el centro de la ciudad de Chihuahua y se colocó ahí como muestra de la injusticia. No se ha atrapado a los culpables”. NEN: “[...] es una forma de protesta y presión al Gobierno del Estado para que se haga justicia y se sancione a los culpables”), califican el hecho (HEN: “[...] marcó la historia del pueblo”) y vinculan el presente con el pasado (FEN: “Es la violencia en la que vivimos, es como vivir en los tiempos de la Revolución”). Por último, sobre la caricatura publicada en *The Washington Star* el 2 de junio de 1915 comparan el tamaño desigual de las figuras y subrayan la relación entre los personajes (AEN: “Es un soldado humillando a un par de mexicanos que están en su tierra”) y los países (IEN: “Rivalidad entre México y EEUU”. NEN: “Caricatura que representa la situación de México y el dominio de EEUU”).

Figura V. *Imágenes representativas de la tradición crítica y emancipadora*

**Diapositiva 3**



*Calavera Zapatista, ca. 1910*

**Diapositiva 5**



Cruz con los nombres de las 13 personas asesinadas el 16 agosto del 2008 en Creel, Chihuahua, México

**Diapositiva 7**



*Stop Now! I've Waited Long Enough!*  
(¡Alto ya! He esperado suficiente)

La poca familiaridad de las estudiantes con esta propuesta didáctica originó que ubicaran las diapositivas entre las tradiciones HP (47.6%) y CE (42.9%). Sin embargo, se puede afirmar que son conscientes de que no aprendieron de esta forma (66.7%) ni han enseñado con este enfoque (76.2%), cifras que aumentan si reducimos el margen de interpretación de cada imagen. Una evidencia de hasta qué punto están dispuestas a cambiar se manifiesta en la última pregunta: el 71.4% defienden que así es la historia que quieren enseñar, porcentaje que se acentúa en la diapositiva 5, la más cercana a las características de los PSR (85.8%).

Las palabras clave que anotaron para caracterizar al modelo crítico fueron *diferente* (2), *situaciones problemáticas*, *complicada* y *competencias*. Más allá de la confusión con las diapositivas de la tradición práctica o de la dificultad para encontrar un término adecuado (IEN: “No conozco este enfoque”) varias alumnas plantean la secuencia didáctica desde una nueva perspectiva:

- κ De manera directa o indirecta mencionan problemáticas que se contrastan con la realidad presente. En algunos casos remiten a la diapositiva 9 (tradición HP) y hablan del abuso en el trabajo infantil, de las condiciones laborales y la remuneración (tradición CE), en otros destacan las muertes que produjo la Revolución y una más hace una comparación entre México y EEUU.
- κ Una estudiante diseñó un borrador de planeación que contiene los elementos esenciales de esta forma de enseñar, aunque sin referencias al pasado (MEN: “Buscar información acerca de los niños que trabajan, organizar equipos para investigar las razones por las que trabajan, hacer un debate sobre si está bien o mal, buscar instituciones que defiendan los derechos humanos”). Las demás nada más escribieron recursos (FEN: “Noticias y ejemplos”) y algunas actividades (AEN: “Distinguir los países en un mapa [EEUU y México]. Investigar y comparar el nivel económico, educativo, trabajo, formas de vivir”).

El avance respecto al plan de clase de la tradición PT es indudable y la calidad de los productos se justifica por el desconocimiento sobre esta forma de enseñar historia.

La visualización grupal que hicimos sobre las diapositivas tenía como propósito contrastar y afianzar las características de cada modelo didáctico, aunque el énfasis se puso en la diferencia entre los contenidos más que en las finalidades, las actividades, los recursos, el aprendizaje o la función del docente. Por ejemplo, respecto a la fotografía de Francisco Madero dijeron “que se estudiaba el nombre, qué puesto ocupaba, lo que hizo y en qué época vivió”, y agregaron que “aparecía en los libros de historia”. La segunda diapositiva la compararon con la primera y aclararon que trataba sobre “clases sociales”, que el contenido era distinto porque se estudiaban aspectos concretos de un periodo. La diapositiva sobre la masacre de Creel ayudó a que dijeran que se estudiaban temas de actualidad y una alumna añadió “problemas como la violencia”. Esta coyuntura se aprovechó para que señalaran con qué medida de la temporalidad humana se relacionaba cada tradición. Identificaron el enfoque 1 con el pasado, el 2 con el presente y el pasado (AEN: “se comparan las formas de vida”) y no supieron explicar que el futuro se vinculaba con el enfoque 3 y con PSR del presente.

En este espacio se invitó a las estudiantes escribir un diario en cada sesión de seminario que incluyera los conocimientos adquiridos, las dudas, preocupaciones y las reflexiones que consideraran importantes. La aclaración de que iba a ser confidencial, que no había límites sobre el espacio o el tipo de información ayudó a modificar el rechazo inicial. Los primeros textos nos pueden servir para validar las tendencias que acabamos de mostrar:

- ∂ *Inquietudes*: una parte apelan al dominio de contenidos y a la inseguridad que genera en ellas (IEN: “Decidí asistir porque siento una gran deficiencia en el conocimiento de la historia. Sentí un poco de pena al mostrar a los demás que sé muy poco acerca de esta asignatura”), otras se centran en las actitudes (EEN: “Este día me sentí un poco confundida, me di cuenta que tengo que aprender más de historia, aunque nunca me ha gustado”) y ponen el foco de atención en las jornadas de observación y práctica docente (NEE: “Nunca me había afectado tanto sentirme satisfecha con una planeación, tal vez por la presión de la revisión [...], pero hoy pensé más en los niños y qué sentían al desarrollar las actividades”).
- ∂ *Descubrimientos*: la mayoría se sorprenden de que existan otras opciones (FEN: “El día de hoy tuve un sentimiento de confusión porque no sabía que existen tres enfoques para enseñar historia”. HEN: “Por medio de las diapositivas me percaté que la historia no sólo se enfoca a personajes o hechos históricos sino también a

problemas sociales”) y se cuestionan sobre sus competencias didácticas (NEE: “Traté de pensar en actividades para enfoques que no sé cómo se trabajan ni los nombres que reciben, fue frustrante”).

- ⊖ *Expectativas*: en general son exigentes consigo mismas (IEN: “Quiero y siento la necesidad de saber a dónde voy y qué quiero conseguir con mis alumnos al impartir una clase”), y al mismo tiempo positivas (EDEN: “Quiero aprender historia, poder enseñarla de forma que me sienta satisfecha”).

En la línea que indican estas reflexiones, el balance en los porcentajes de la historia que quieren enseñar (PT: 30.1%, HP: 62% y CE: 71.4%) es una señal de que las expectativas de futuro son viables, siempre y cuando la formación en didáctica se organice desde un proceso consistente.

#### **4.2.2. Situación inicial respecto a la enseñanza de la historia**

La conclusión anterior se complementa con la declaración de intenciones que se dejaba entrever en las entrevistas: ninguna estudiante sentía que necesariamente iba a enseñar del mismo modo en que aprendió historia. Al respecto, vamos a profundizar en esa intencionalidad desde el análisis y la interpretación de los productos de diversos instrumentos.

Primero se aplicó la técnica que propone Singéry (2001) para detectar la función evaluativa de las representaciones. En lugar de realizar una única pregunta inductora se decidió fragmentar el cuestionamiento en tres incisos correlacionados:

- ⊖ Inicialmente, se solicitó que escribieran si había diferencias entre la forma de enseñar historia de los maestros que tuvieron durante la educación primaria y las prácticas que desarrollaron en el 4º, 5º, 6º o 7º semestres: dos estudiantes contestaron que *más o menos* y cinco afirmaron que *no*.
- ⊖ Después se profundizó en los aspectos en que detectaban alguna transformación y en los que el desempeño era invariable. La mayoría de las respuestas recurren al aprendizaje, a las actividades, a los materiales (EEN: “En memorizar, aprender fechas, utilizar el libro de historia”. FEN: “Las clases siguen siendo igual, con lectura resumen y cuestionarios”), pero sobre todo reconocen en qué no hay cambios (MEN: “[...] en los contenidos, se utiliza la información del libro”). Por el contrario, dos alumnas rescatan modificaciones en los recursos, en el rumbo de los contenidos (NEN: “[...] tratar de ayudar a que la historia se relacione o compare con el presente”), en el tipo de actividades (IEN: “En mis prácticas intenté incluir dinámicas,



teatro, dibujos, narraciones”) y en los procedimientos para aprender (IEN: “[...] hubo cambios respecto a la rigurosidad de la memorización”).

- ⊕ Por último, se pidió que valoraran su forma de enseñar historia. Cinco normalistas escribieron *no me satisface, no me gusta o no es buena* y dos consideraron *regular* su práctica. Las razones se pueden agrupar en varias categorías: la falta de dominio de contenidos (AEN: “[...] muchos temas no los conozco y no estoy segura”), la actitud hacia la materia (FEN: “[...] la mayoría de los temas ni me gustan”. EDEN: “[...] siento que eso se lo hago notar a mis alumnos”), la dificultad para programar (EEN: “[...] falta saber planear una clase de historia”) y los resultados de las experimentaciones (HEN: “[...] las actividades no logran captar la atención de los alumnos).

La ausencia de las finalidades y el interés por los materiales y las estrategias remiten a una didáctica en la que los medios resuelven los problemas de aprendizaje y las actitudes de los alumnos hacia la asignatura. Al mismo tiempo, se observa una desprotección que se acentúa después de hacer emerger y compartir con otros sus carencias formativas. La contradicción entre lo que hacen y desean hacer genera que se sientan inseguras y que las expectativas a futuro se centren en la posibilidad de mejorar la práctica.

Las concepciones sobre la enseñanza de la historia conforman una unidad relativamente homogénea, un posicionamiento que se debía fortalecer mediante una comparación entre la propia práctica y sus experiencias como alumnas de historia. Las ocho estudiantes que participaron en esta actividad realizaron su primer acercamiento a la enseñanza de la historia en el 4º semestre de la formación inicial, aunque las secuencias didácticas que seleccionaron se ubican en un intervalo temporal que va desde el 4º (5 normalistas), hasta el 5º (1), el 6º (1) y el 7º semestres (1). Este margen de variabilidad podía suponer algunas diferencias en las competencias para programar.

Los esquemas de actuación de las estudiantes están determinados por una dialéctica que enfrenta el querer, el poder y el saber hacer. Estos tres aspectos se reúnen en un documento condicionado por diferentes requisitos académicos y administrativos. Los elementos del formato de planeación dependen de criterios determinados por el currículum de la educación primaria y por los encargados de supervisar las jornadas de observación y práctica (*Historia y su enseñanza I y II, Observación y práctica docente*). La imitación las lleva a incluir, además de los aspectos usuales en un plan de clase, las cinco competencias para la vida (relativas a los doce años de la educación básica), los

cuatro ámbitos de estudio que describe el programa de historia (social, económico, político y cultural), y las tres competencias de la asignatura. Los datos generales y formales ocupan una página de la programación, el mismo espacio dedicado a las actividades didácticas.

### **Contenidos escolares**

Las secuencias corresponden en su mayoría a los últimos grados de la educación primaria (4 de 5º, 3 de 6º y 1 de 3º), seis se ubican en el primer bloque de estudio y en los meses de septiembre y octubre, una más pertenece al segundo bloque y bimestre, la última desarrolla un contenido del bloque cuatro y se sitúa en el cuarto periodo, entre marzo y abril. Estas dos coincidencias arrojan como resultado que cuatro temas sean de un mismo grado y bloque, todos ellos de historia universal y que dos traten contenidos afines entre sí de historia de México.

La tradición curricular en la que se enmarcan apunta a una situación derivada de las experiencias como estudiantes y de una realidad curricular concreta: todas las alumnas reconocen que los contenidos de los planes de clase se relacionan con el pasado y que proceden del programa o del libro de texto. La continuidad respecto a los criterios que usaba el profesorado para seleccionar y organizar los contenidos o recurrir al pasado como principal componente de la temporalidad revela una condición fundamental para el cambio: la inercia y desvinculación de los futuros maestros con la toma de decisiones respecto al *qué enseñar*.

El tipo de contenidos específicos que se atienden en las planeaciones escapan al juicio o a la selección de las normalistas y queda en manos de una providencia curricular que repite los temas que se estudiaban con mayor frecuencia durante la educación primaria cuando eran alumnas: hechos históricos, efemérides, datos, nombres de lugares y personajes (2 menciones, frente al 92.5% del primer cuestionario), guerras y enfrentamientos por el poder político, económico y por el territorio (2 referencias, contra un 80%), así como aspectos económicos, sociales, geográficos y culturales (4 menciones de 8 posibles, frente a un 40%).

El vínculo con el saber sigue supeditado a la disciplina científica y al resumen que se hace desde los programas oficiales, un ordenamiento técnico y positivista del que son conscientes y hasta cierto punto, cautivas (y desarmadas). En el cuadro comparativo que se repartió para emparejar las respuestas de los dos cuestionarios esta dimensión obtuvo

el mayor grado de semejanza (77.8% en la opción *mucha* y *alguna* en el porcentaje restante). En el texto descriptivo que redactaron se limitaron a repetir los aspectos que se señalan más arriba (IEN: “la semejanza es bastante, la enseñanza de contenidos siempre ha sido en relación al pasado y únicamente con contenidos del libro de texto”), aunque destaca el hecho de que la mitad de las alumnas se refieran al libro como la fuente de donde proceden los contenidos.

La conversación que se produjo a continuación tenía como propósito continuar con el trabajo de concientización sobre la permanencia y el cambio curricular: se planteó la pregunta de qué tan posible era enseñar desde otros enfoques si el pasado, los programas y los contenidos relacionados con la adquisición de información no se obviaban o se aprendía a superar la impronta que tenían. En resumen, las estudiantes anticiparon que podían mejorar su capacidad para diseñar planes de clase cercanos al enfoque 1 e incluso, aseguraron que era posible aplicar planeaciones con características del enfoque 2, pero desde este momento y sin conocer los rasgos definitorios del enfoque 3 afirmaron que era muy difícil de implementar en un grupo escolar.

### ***Papel del profesorado***

La valoración que hacen sobre sus competencias para enseñar historia es mucho más crítica que en el primer cuestionario: mientras el 59% creían que sus profesores no tenían aptitudes suficientes, después de revisar la propia práctica el 75% de las elecciones resultan negativas y comprenden los seis indicadores que se incluyen (36 de 48 respuestas posibles en las celdas 0, 1 y 2). El conocimiento de distintas formas de evaluación ya no es la categoría con menor valor (75% en ambos cuestionarios), les preocupa y son más exigentes con la capacidad que demuestran para diseñar estrategias y actividades didácticas (100% con valores negativos, frente a un 70%), seguida por la capacidad para adecuar los contenidos a las características del alumnado y usar materiales y recursos de enseñanza (75% contra 70%). El cambio más relevante se observa en el dominio de los contenidos de enseñanza y en el conocimiento de las finalidades y los propósitos de los programas de historia: en el cuestionario sobre las experiencias previas rescataban que las 2/3 partes del profesorado sabía *qué* y *para qué* enseñaba, cualidades consideradas básicas para las estudiantes; ahora obtienen el mismo porcentaje pero con cifras negativas (62.5%). Este vacío formativo las coloca en una situación de desventaja respecto a sus maestros y puede explicar por qué no fueron más severas en su apreciación inicial: ni siquiera pueden cumplir las prescripciones del programa o transmitir los contenidos disciplinares.

La continuidad entre la figura del maestro y el rol de las alumnas como enseñantes de historia también se confirma. Las estudiantes han interiorizado la necesidad de reproducir la información contenida en el discurso de los programas y de los libros de texto, la interpretación la entienden como sinónimo de explicación y acuden al presente con ejemplos que pretenden dinamizar las clases. La imposibilidad de enseñar desde una posición neutral nada más se entiende desde la falta de dominio de los contenidos. En ambos cuestionarios el último lugar corresponde a dos funciones propias de la tradición curricular crítica.

Tabla 28. *Comparación entre las funciones docentes al enseñar historia en la escuela primaria*

PROFESORADO	FUNCIÓN DOCENTE	NORMALISTAS
1°	Repetir información de manera objetiva	1°
2°	Enseñar desde una posición neutral	4°
	Interpretar la información histórica	2°
3°	Utilizar el pasado para comprender el presente	2°
4°	Cuidar la veracidad de la información	3°
5°	Usar el pasado para pensar en el futuro	4°
	Poner en duda los prejuicios y tópicos ideológicos	5°

Las actividades que con mayor frecuencia se desarrollan en las secuencias didácticas ratifica la persistencia del modelo técnico, aunque con algunas diferencias significativas.

Tabla 29. *Contraste entre las actividades que realizaban los maestros y los normalistas al enseñar historia en la educación primaria*

FUNCIONES DOCENTES	Profesorado (%)	Normalistas (%)
Exponer información	80	62.5
Narrar anécdotas y relatos	52.5	37.5
Cuestionar de manera oral	52.5	62.5
Clarificar dudas y preguntas	40	25
Proporcionar actividades de enseñanza	37.5	87.5
Organizar actividades de investigación	37.5	25
Preguntar sobre las experiencias de los alumnos	32.5	12.5
Ofrecer material para transformar información	17.5	12.5
Fomentar la reflexión y el debate	15	0

Resulta interesante observar que no se produce un distanciamiento entre el perfil de ambos maestros y que nada más se aprecia una disminución en el porcentaje que alcanza cada función. En las dos columnas predominan los rasgos de un docente que traspasa información de la fuente al destinatario y que no ayuda a construir el conocimiento (últimas cuatro opciones). La ruptura más importante se origina en el rubro

*proporcionar actividades de enseñanza*, un indicador de que las estudiantes normalistas reconocen y aceptan su responsabilidad respecto al aprendizaje del alumnado. También se advierte un aumento en la interacción guiada (10 puntos arriba de sus maestros), una dirección que se precisa en el apartado dedicado a las actividades.

Las explicaciones orales no son la principal función docente, pero conservan las tendencias que describen a sus maestros: dos de cada tres estudiantes las utilizan para presentar los contenidos (frente al 57.5%), la mitad para completar la información del libro de texto o de otro material (contra un 70%), una tercera parte las emplea para retroalimentar (frente a un 25%), una cuarta parte aprovecha esta estrategia para aclarar las dudas de los alumnos (contra un 45%) y ninguna para ofrecer toda la información de un tema (frente al 62.5% de sus profesores de historia). Las dos categorías más diferenciadas confirman, por una parte, una mayor comunicación en las actividades de inicio (ubicar, interesar, detectar conocimientos previos) y por otra, una menor seguridad para presentar información y un rechazo hacia la enseñanza transmisiva. Esta interpretación se puede comprobar en el siguiente inciso.

Sin ser tan concluyentes como en los contenidos, el 28.6% de las estudiantes de maestro consideran que hay *mucha* semejanza entre el perfil del profesorado y su actuación en la práctica, el 64.3% encuentran *algunas* similitudes y el 7.1% rechazan cualquier parecido. La pregunta donde advierten menos cambios remite a las actividades que realizan al enseñar historia. En específico, detectan diferencias en el orden de las preferencias (NEN: “[...] lo primero que se trata es interesar al alumno que reproducir o completar la información que contiene el libro”), rescatan sus principales preocupaciones (AEN: “[...] no manejamos con seguridad y fluidez los temas, y porque la evaluación fue casi la misma”), y la atención que ofrecen a otros aspectos (MEN: “[...] no hay semejanza en cómo se reparte el tiempo de la clase”), aunque en lo general son conscientes de que no hay mucha variación entre la historia aprendida y la que han enseñado (EEN: “[...] es mucha la semejanza, en las dos exponen información, narran anécdotas y relatos, se presenta en general un tema”). En definitiva y sin ser una copia exacta de sus maestros, el retrato de los futuros docentes se caracteriza por el respeto a los aspectos formales de los programas (competencias, aprendizajes esperados), por el dominio de contenidos, por la repetición de la información expuesta en los libros y por lograr el interés a través de las actividades.

Asimismo, el impacto de los cursos en didáctica de la historia (cf. anexo 1.3.1.) nada más se observa en el *deber hacer* como acatamiento de los programas de la educación primaria (contenidos y objetivos), y no en la transferencia de competencias ni en la modificación de las concepciones sobre la enseñanza. La orientación hacia la práctica y los destinatarios del aprendizaje quedan difuminadas por la atención a los aspectos instrumentales: las estrategias y los recursos como un medio para activar el interés por el estudio del pasado.

### **Actividades didácticas**

En principio, este elemento de la programación debía ser el que guardara un mayor número de diferencias. Sin embargo, al conjuntar la valoración que las ocho estudiantes hacen de las cuatro preguntas del cuestionario los resultados indican lo contrario: el 7% aseguran que hay *muchas* semejanzas, el 60.7% *algunas* y el 14.3% consideran que *ninguna* de las estrategias, la organización, el uso del tiempo y el tipo de agrupación son similares.

La comparación entre las actividades que empleaban sus maestros con más frecuencia y las que las estudiantes utilizan en la planeación va a permitir ajustar esta primera apreciación. Mientras el profesorado no recurría a 13 de las 29 variantes que se incluyen en la lista, las normalistas no usan 11 actividades y aplican 10 en una ocasión. Estos datos señalan que el 62.4% de las actividades se concentran en seis variantes, un margen muy reducido que pone en duda la efectividad de la formación inicial en didáctica de la historia.

Tabla 30. *Comparación por tradición curricular de las actividades más frecuentes*

TRADICIÓN	Actividades didácticas	Profesorado (%)	Normalistas (%)
<b>Técnica</b>	Lectura en el libro de texto	92.5	87.5
	Exposición de los alumnos	77.5	87.5
	Escuchar las explicaciones del profesor	87.5	62.5
	Contestar preguntas del profesor	75	50
<b>Práctica</b>	Hacer dibujos, colorear	30	37.5
<b>Crítica</b>	Debates y discusiones grupales	12.5	37.5

En el cuadro se puede distinguir la importancia que todavía tienen las actividades del modelo técnico y el valor puntual de las que pertenecen a las tradiciones práctica y

crítica. Por consiguiente, se fortalece la permanencia y el predominio de las actividades dirigidas a la transmisión y recepción de información .

La organización de las clases sigue un proceso que para las estudiantes tiene *alguna* (75%) y *ninguna* semejanza (25%) respecto a la forma en que les enseñaron historia:

- En el inicio se realiza una presentación general a través de imágenes, de un video (3 menciones) o se solicita buscar el significado de varios conceptos (1), se detectan los conocimientos previos de los alumnos por medio de preguntas orales (2), se retoman los contenidos de la sesión anterior y se ubica en el nuevo tema mediante una explicación (2).
- En el desarrollo la mayoría de las actividades se organizan a partir del acceso a la información: la lectura del libro de texto (3 referencias), la explicación, la narración (3) y la observación de imágenes (3) se acompañan de comentarios y preguntas (3 alusiones). Después, el tratamiento de estos datos se traduce en la elaboración de un dibujo, de una historieta, en la ubicación geográfica de diversos aspectos, con la resolución de un cuestionario, la redacción de un resumen, la identificación y copia de ideas principales o la preparación de un guión de entrevista. En algunos casos se comparten los productos (2).
- En el cierre, por lo común se hace una exposición grupal, se construyen diferentes objetos (maqueta, un arma, un fósil), se organiza una mesa redonda, una dramatización y un debate o se visualiza una película (de manera previa se lee un fragmento del libro). La evaluación recurre a las características de los productos y a las actitudes del alumnado (disposición, participación, respeto, etc.).

En definitiva, la estructura más habitual de las clases de historia combina ingredientes de las variantes *principal* y *complementaria* que se describen en el apartado anterior (cf. 4.1.3.) y hay una mayor presencia del profesorado: la sesión comienza con la presentación del contenido con la intención de ubicar e interesar a los alumnos (a través del soporte de recursos visuales y comentarios grupales), y continúa con el planteamiento de preguntas dirigidas a detectar los conocimientos previos. Después se usan diversas fuentes que ayudan a obtener información, se realizan actividades de repetición y reelaboración que comparten con sus iguales y finalmente, se aplican ejercicios de manipulación, intercambio de ideas o recreación. En ocasiones se utilizan dinámicas para organizar equipos de trabajo o hacer cuestionamientos objetivos y el docente acompaña y dirige la clase en todos los momentos.

La descripción del uso del tiempo valida esta secuencia de actividades:

Tabla 31. *Distribución de 60 minutos entre las actividades más frecuentes al enseñar historia en la educación primaria: cambio y continuidad*

<b>Leer el libro de texto</b>	13.5	7.9
<b>Escuchar al profesor</b>	12.3	11.3
<b>Copiar del libro o de otro material</b>	10.6	–
<b>Contestar preguntas escritas</b>	7.3	6.3
<b>Resumir información</b>	6.4	8.1
<b>Participar en clase</b>	3.4	11.5
<b>Contestar preguntas orales</b>	3.1	3.1
<b>Buscar información</b>	2.5	1.2
<b>Redactar diverso tipo de texto</b>	0.9	1.2
<b>Otras (ver películas, videos e imágenes)</b>	–	9.4

En seis de las ocho actividades se mantiene la misma tónica y en las otras cuatro el porcentaje disminuye o aumenta de manera significativa. De cualquier modo, escuchar al profesor (11.3 minutos), leer el libro (7.9 minutos), resumir información (8.1 minutos) y participar en clase (11.5 minutos) ocupan casi las 2/3 partes del tiempo de enseñanza (65%), situación muy cercana al uso del tiempo que hacían sus maestros, matizada por la introducción de ejercicios orientados al interés de los alumnos (9.4 minutos). Esta persistencia se contrarresta por el valor añadido que adquieren los intercambios orales, una variante respecto a la historia aprendida que se explica por la frecuencia de las actividades en gran grupo: las individuales se mantienen en primer lugar (47.5% frente a 51%), se amplían las grupales (29.4% contra 22%) y disminuyen las que se realizan en equipo (23.1% frente a 27%).

La resistencia a reconocer la continuidad entre las dos formas de enseñar recurre a la justificación que ofrecen los materiales (EDEN: “no hay similitud en las actividades porque mis maestros utilizaban únicamente el libro de texto y los recursos que usé fueron más atractivos y dinámicos, por lo tanto interesantes para los niños”) y hablan de ligeras innovaciones (HEN: “[...] conversan, trabajan en equipos, elaboran un fósil, no se limitan a leer, resumir y contestar preguntas), aunque la mayoría aceptan la extensión del aprendizaje por observación (EEN: “[...] en las dos hay explicación oral, se usa el libro de texto, ejercicios y textos fotocopiados”. IEN: “Lo más frecuente es la lectura en el libro de texto, explicaciones del profesor y responder preguntas), y se refieren a cambios superficiales (AEN: “[...] se diferencian por algunas dinámicas [...], la organización de las



actividades en mi planeación es en equipo”). La reflexión que hace una estudiante resume un aspecto clave de este componente de la programación: “[...] pero que sean distintas no significa que los resultados sean diferentes” (NEN).

### ***Materiales de enseñanza***

La selección de los recursos expresa y complementa la posición de las estudiantes respecto a la enseñanza de la historia. Así como sucedía con sus maestros, de 17 elecciones disponibles el 56.7% se concentran en 3 variantes que coinciden con las del primer cuestionario: 7 de 8 estudiantes recurren al libro y a las explicaciones orales, 3 acuden a ejercicios y textos fotocopiados, todos ellos característicos de la tradición técnica y de una didáctica que concibe a los medios como capaces de conseguir el aprendizaje de manera directa. Esta restricción es una prueba de la poca efectividad de la formación inicial respecto al aprendizaje por observación. Nada más la recurrencia a los videos, fotografías, ilustraciones y testimonios orales compensa esta interpretación (23.3% de las opciones, un porcentaje menor al que obtenían sus profesores de historia).

El 87.5% de las normalistas utilizan el libro de texto en sus planes de clase. Aunque esta cifra no se puede equiparar con el 95% de maestros que lo usaban como único recurso, contrasta con los resultados de la pregunta que solicitaba valorar el grado de comprensión de los contenidos específicos relacionados con la planeación. A diferencia de lo que sucedía cuando eran alumnas, de 48 elecciones posibles el 66.7% se sitúa en las tres primeras celdas de la escala, las que señalan un menor nivel de comprensión (contra el 52.1% del primer cuestionario). Ninguna estudiante seleccionó la opción 5 y tres escogieron la 4 en diferentes indicadores (mayor grado de comprensión). Los rubros que representan más dificultad se refieren a la ubicación de lugares y territorios (87.5% en las casillas 1, 2 y 3), a las descripciones históricas, y al nombre de personajes y periodos (75%). Los dos primeros componentes coinciden con la situación previa al ingreso a la formación inicial.

La concepción acerca de las dificultades de comprensión del libro de texto es más evidente desde el rol docente que como alumnas, a pesar de la separación temporal entre ambas funciones y de la acumulación de experiencias y conocimientos adquiridos a lo largo de la escolaridad formal. Esta pérdida de aprendizajes no coincide con la comparación que hacen sobre la misma pregunta en los dos cuestionarios: el 87.5% consideran que hay *alguna* o *ninguna* semejanza y el resto piensa que hay *mucha* similitud. Por ejemplo, en este apartado la representación sobre el cambio se divide a

partes iguales, porcentaje y comentarios que coinciden con el análisis que acabamos de realizar:

- NEN: “En los materiales son distintas [las planeaciones], el libro de texto pasa a ocupar un segundo lugar [...], en vez de eso se ocupan imágenes, videos, pero la finalidad es la misma”.
- EDEN: “[...] distintos materiales de enseñanza y aunque los dos utilizamos el libro de texto, yo lo utilicé sólo cuando fue necesario y no como único recurso”.
- IEN: “No se observa el intento de emplear material novedoso, la mayoría de veces fue explicación oral, libro, copias”.

### ***Aprendizaje y función del alumnado***

Esta dimensión es la que guarda la separación más importante respecto a la forma en que las estudiantes aprendieron a enseñar historia. De un total de tres preguntas, en el 75% de las respuestas afirman que hay ciertas diferencias en la manera en que ayudaron a aprender con la experimentación de sus secuencias didácticas y en el 8.3% de los casos aseguran que no hay parecido. Como consecuencia, la continuidad en los procedimientos queda reducida al 16.7% de las elecciones. La revisión de cada pregunta puede aclarar la exactitud o el equívoco que hay detrás de esta concepción.

Las habilidades que más se ponen en práctica se sintetizan en el siguiente cuadro:

Tabla 32. *Comparación entre las habilidades intelectuales que desarrollan las estudiantes normalistas y las que promovían sus maestros en las clases de historia*

<b>ELECCIÓN</b>	<b>Profesorado</b>	<b>Normalistas</b>
<i>Primera</i>	Memorización	Atención
<i>Segunda</i>	Atención	Descripción
<i>Tercera</i>	Repetición	Explicación y demostración

Las cuatro habilidades que seleccionaron agrupan el 47.5% de las opciones posibles y coinciden con una concepción conductista del aprendizaje. El proceso se centra ahora en la escucha, la lectura y en la comunicación a través de exposiciones y la elaboración de productos que reproducen la información transmitida en clase. Estos resultados son consistentes con la tendencia que asumen las actividades y los materiales más frecuentes, pero en esencia no significan un cambio en la metodología o en el papel de los alumnos.

Por ese motivo, en la pregunta donde debían escoger los tres elementos que consideraban fundamentales para producir aprendizajes los materiales y recursos ocupan el primer lugar, las actividades didácticas el segundo y en tercer término seleccionan los contenidos de enseñanza. Esta tríada suma el 66.7% de las elecciones totales y marcan un punto de inflexión respecto a los aspectos que valoraban de las sesiones de historia dirigidas por sus maestros: la intervención del docente pasa de ser el componente más importante a ocupar la quinta posición (junto a la aplicación del conocimiento o la atención a las experiencias y conocimientos previos), y los materiales y recursos avanzan del cuarto lugar a ser considerados como los más decisivos. Los contenidos y las actividades intercambian el segundo y el tercer lugar.

Este traspaso de responsabilidad se puede convertir en una oportunidad a favor del cambio, en tanto el foco de atención se traspasa del docente a la interacción del alumnado con los medios y al desarrollo de acciones que promueven aprendizajes. La necesidad de capacitar a las estudiantes para estar en condiciones de modificar los contenidos programáticos y aplicar estrategias que lleven a la construcción del conocimiento se convierte en un reto para la didáctica de la historia que no se ha alcanzado con los dos cursos de la formación inicial.

La autoevaluación que hacen sobre el grado de dificultad de un conjunto de aspectos de la planeación también nos puede ayudar a entender las representaciones de las estudiantes hacia el aprendizaje de la historia, ahora como encargadas de conducir la enseñanza. La mayoría entienden que ninguno de los 20 enunciados se puede calificar como *muy fáciles* (mientras como alumnas seleccionaron 4 aspectos) y 13 elecciones se reparten de manera desigual en *fáciles* (16.7%, como alumnas), sin que superen en algún caso a las *difíciles* (50%) o *muy difíciles* (33.3%). Esta modificación y continuidad en la perspectiva acerca de la complejidad del proceso de aprendizaje se puede distinguir en varios ejemplos:

Tabla 33. Variación en la concepción de las normalistas sobre las dificultades para aprender historia

ENUNCIADOS	Alumnas de historia	Maestras de historia
	% fáciles y muy fáciles	% difíciles y muy difíciles
Identificar y comprender que ciertos rasgos del pasado repercuten en el presente	82.8	83.3
Formular y responder interrogantes sobre el pasado	50	87.5
Reconocer los intereses y valores que llevaron a los sujetos históricos a actuar de determinada manera y las consecuencias que generaron	50	100
	% difíciles y muy difíciles	
Identificar, describir y evaluar las causas económicas, sociales, políticas y culturales que provocaron un acontecimiento	64.1	75
Describir, explicar o expresar conclusiones utilizando fuentes	69.7	100
Emplear conceptos históricos	73.7	100

Los juicios que realizan las estudiantes en este ámbito son determinantes. NEN asegura que “el aprendizaje del alumnado sigue consistiendo en que el docente transmita el conocimiento”, IEN agrega que “la atención y memorización siempre se pusieron en práctica”, AEN afirma que “la semejanza es mucha y ninguna, sólo cambia en la comprensión, lo demás es igual” y EEN especifica el objetivo que guía todo el proceso “[...] aumentar la cantidad de conocimientos históricos de los alumnos y enseñar de manera completa los contenidos de la asignatura”. HEN concluye con una aseveración que conecta con la siguiente dimensión: “en ambas coincide en que no se logran obtener los aprendizajes esperados”.

### **Finalidades de la enseñanza de la historia**

La pregunta sobre las finalidades se realiza después de la implementación y el análisis de los planes de clase para generar conciencia sobre su aproximación o separación de las intenciones (explícitas o no) que guiaron la enseñanza de la historia durante la escolaridad obligatoria de las estudiantes. La combinación entre los aspectos que tienen *ninguna* semejanza (37.5%), *alguna* (43.8%) y *mucha* (18.7%) describen un escenario complejo, contradictorio y con potencialidad para el cambio.

1. Dos de las finalidades consideradas como *muy importantes* son una prolongación de una historia propia de la tradición PT: “Aumentar la cantidad de conocimientos históricos de los alumnos” (85.7% frente al 85% del cuestionario sobre las

experiencias como alumnas de historia) y “Enseñar de manera completa los contenidos de la asignatura” (57.1% contra 65%).

2. Dos fines se acercan a los rasgos de la tradición HP, pero sufren una variación considerable: “Aplicar estrategias y recursos que ayuden a desarrollar actitudes positivas hacia la historia” (87.7% como *muy importantes*, contra un 27.5%) y “Desarrollar en los alumnos el interés por el pasado” (dos elecciones como *muy importantes* y dos como *más o menos importantes*, que corresponden a la mitad de las estudiantes, frente al 17.5% del primer cuestionario).
3. “Enseñar a usar la metodología de investigación de la historia para construir los propios objetos de conocimiento” conserva el mismo nivel (dos elecciones como *poco importante*) y “Adquirir explicaciones causales que permitieran la comprensión de los procesos históricos” pasa de un 30% como *más o menos importante* a ser *muy importante* para el 42.8% de las alumnas.

En resumen, sigue vigente la preocupación por responder a las finalidades de la tradición PT (científicas e intelectual, ya no políticas y culturales), con la inclusión de dos fines de la tradición HP (para el desarrollo personal), aunque el resto de componentes del sistema se mantengan próximos al primer modelo didáctico e indiquen la permanencia de una enseñanza de tipo disciplinar.

En definitiva, esta ambivalencia en las representaciones se convierte en una oportunidad para intervenir desde la formación inicial: por una parte, las normalistas no se sienten satisfechas con su desempeño y tienen una actitud abierta hacia la mejora, pero por otro lado todavía son dependientes de las prescripciones curriculares. Un querer y no saber cómo, una incertidumbre hacia el cambio que no va acompañada de la seguridad que proporciona tomar decisiones con conocimiento de causa.

La conciencia de la que hablamos se hace patente en la última pregunta del cuestionario. El 67.1% de las estudiantes están convencidas de que no alcanzaron las finalidades que se relacionan con el plan de clase (una efectividad que contrasta con el 46.4% de los logros que obtuvieron como alumnas de historia). Estos datos son consistentes con las dificultades que señalan en relación al aprendizaje. La revisión de los 18 enunciados que componen la lista arroja los siguientes resultados: en una finalidad aparece la opción *sí* (“Reconocer la influencia del medio geográfico sobre el desarrollo humano”, 3 de 7 posibles), en otras tres el *sí* supera al *no* por una o dos elecciones, aunque las intenciones que guiaban la planeación no se adquirieron (por ejemplo, en 4 de 5

elecciones “Desarrollar el gusto por la historia” y en todos los casos, “Comprender las relaciones entre la economía, la política, la sociedad y la cultura de cada periodo de la historia”). La reflexión que realizan a posteriori es una evidencia de esta situación:

- AEN: “La semejanza es mucha porque lo importante que considero alcanzar a través de mi planeación es lo mismo que lo del profesor”.
- EDEN: “Hay similitud porque se trata en las dos de llevar a cabo los contenidos del libro de texto, aún cuando las actividades sean distintas”.
- IEN: “Me doy cuenta que en la enseñanza de la historia durante mi primaria y como la concibo ahora, la finalidad siempre ha sido la misma: aumentar la cantidad de conocimientos. Como estudiante de historia en la primaria hubo muchas cosas no logradas y al impartir mi clase tampoco logré lo que pretendía”.

En conclusión, la estabilidad entre el grado de semejanza de la secuencia didáctica que implementaron las estudiantes y el estilo de enseñar de sus maestros sintetiza lo que acabamos de explicar: en el 34.4% de las dimensiones consideran que hay *mucha* semejanza, en el 53.1% *alguna* y en el 12.5% *ningún* parecido. Los resultados indican más una tendencia y disposición hacia el cambio que a la imitación o reproducción.

Enseguida, se preguntó si sus compañeros del tercer año de la licenciatura eran conscientes de cómo enseñaban historia y respondieron que no (en base a los resultados de los ejercicios que acababan de hacer). La lectura grupal de la síntesis que hace Tutiaux-Guillon (2006) sobre el modelo dominante en Francia sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia no estaba contemplada en el programa. Su inclusión pretendía reconocer una situación que no es específica de un contexto (el aislamiento y sentir que los problemas no son compartidos con otros provoca mayor incertidumbre), aunque no se planteó la posibilidad de realizar un ejercicio de reflexión derivado de esa información. Únicamente comentaron “que era un consuelo y que eso nos daba libertad para hacer otras cosas” (NEN).

En la siguiente actividad se pidió a las normalistas consultar las respuestas que escribieron antes de analizar el plan de clase y redactar un texto que reuniera las principales ideas sobre la relación entre ambas propuestas de enseñanza: en general, refieren que “lo único que no es parecido son los materiales” (NEN), añaden que “sólo algunas actividades son más dinámicas” (AEN) y son conscientes de que “son mínimas las diferencias” (HEN). Esta valoración se complementó con la solicitud de que señalaran los aprendizajes que obtuvieron en los cursos en didáctica de la historia. La pregunta

tenía como propósito detectar los aspectos que contribuyeron a modificar su forma de enseñar: siete estudiantes reconocen que les permitieron descubrir “que se pueden emplear diversos recursos didácticos, adecuados a los intereses de los niños” (IEN), algunas realizaron una lista de materiales y una alumna agregó que “en cuanto a la didáctica creo que no aprendí mucho porque sigo igual” (MEN).

El examen que hacen las estudiantes en sus diarios dibuja un panorama cargado de esperanza en el futuro, crítica hacia el pasado e inseguridad en el presente. La combinación de emociones y razones las coloca en una situación vulnerable, en tanto reconocen una situación que no las satisface y no pueden controlar:

- ∅ EEN: “Hoy me sentí un poco confundida en cuanto a cómo enseñé y cómo me enseñaron, me di cuenta de que en realidad es mucha, que a pesar de las cosas que aprendí en la normal es difícil cambiar algo que lo has vivido siempre”.
- ∧ NEN: “Fue bonito vivir en la creencia de que planeábamos bien o por lo menos, de una forma no tan tradicional, pero mientras más vamos conociendo y comparando nuestra forma de impartir historia nos damos cuenta de que no hemos cambiado nada o muy poco”.
- ∃ AEN: “Tercera clase de historia. Aprendí a reflexionar más sobre lo que he hecho en mis prácticas y que estoy dispuesta a aprender para cambiar esas clases aburridas y odiadas por algunos alumnos [...] lo que pregunto aquí es: después de haber aprendido tendré esa capacidad para dar mis clases. Pienso que será un gran reto, pero al final lleno de alegría y aprendizaje”.

La programación no refleja del todo las ideas de las estudiantes sobre *qué* y *cómo* enseñar historia. Tampoco la impronta del aprendizaje por observación alcanza para explicar las representaciones de las normalistas: el estilo de enseñanza también está relacionado con la falta de dominio conceptual y la necesidad de aceptación en su inserción a la escuela primaria (tutores y formadores). En ese sentido, seguir las pautas de los programas genera confianza y seguridad, marca los límites de lo que sí es factible y no poner en práctica.

#### **4.2.3. Ideal formativo de partida**

El conflicto cognitivo que podía representar escribir un proyecto formativo derivado de una planeación con la que no se reconocían se compensó con una aclaración, que sin ser suficiente resultaba imprescindible: iban a comparar el texto inicial con el ideal que

redactarán al final del proceso para comprobar si había cambios y diferencias entre ambos. Por esa razón, el producto no se leyó ni se contrastó en gran grupo.

La revisión de los textos muestra una situación paradójica. En varios ideales se mantiene la preeminencia de los programas (EEN: “Lo que se pretende lograr es que comprendan el tema y con esto adquieran conocimientos”. FEN: “Los aspectos que deseo desarrollar con los alumnos en la planeación es aumentar los conocimientos”), muchas hacen un resumen de las actividades más frecuentes (HEE: “[...] en la presentación se da una explicación breve de lo que se va a tratar, en el desarrollo leen, sintetizan y transcriben información, en el cierre responden preguntas relacionadas al tema”) y circunscriben la función docente al dominio disciplinar (AEN: “[...] siempre fue explicar y leer información”. NEN: “[...] el profesor guiará, complementará las dudas que aparezcan del estudio de los contenidos).

Sin embargo, además de reproducir las características de la historia que han enseñado se refieren a otros principios y objetivos. Las normalistas justifican la posibilidad de modificar las actitudes de los alumnos a través de la diversificación metodológica (NEN: “[...] mediante actividades que despierten el interés por la historia”. BEN: “[...] atraer su interés hacia esta materia mediante relatos y narraciones”. EDEN: “Motivándolos para su participación”), así como de una serie de disposiciones y capacidades relacionadas con el profesorado (EEN: “[...] debe mostrar interés [...], buscando estrategias, analizando al grupo, buscando cómo aprenden”). La preferencia por las finalidades científicas de la tradición PT se complementa con la aparición de algunas otras que, a pesar de la falta de precisión, apuntan a la tradición HP y a las tendencias para el desarrollo personal y práctica (NEE: “[...] conozcan aspectos del pasado, los analicen y los conviertan en aspectos que contribuyan a su formación como personas y ser social. EEN: “[el conocimiento] puedan aplicarlo a lo largo de sus vidas”. IEN: “[...] que les guste la materia”).

Así concluyó la fase dedicada a la comprensión sobre las representaciones y las decisiones que toman cuando enseñan historia. Tal vez hubiera sido conveniente retomar todas las actividades para obtener conclusiones que ayudaran a conectar con las siguientes etapas. La consideración de que la reiteración era innecesaria, podía cansar, distraer y desmotivar fueron las razones para no implementar este ejercicio.



Los dos principales objetivos de esta etapa, caracterizar la propia práctica y la apertura hacia otras propuestas didácticas, se alcanzaron en buena medida. Aunque la pretensión de traspasar la divisoria del currículum oficial demanda estrategias específicas que familiaricen a las estudiantes con otras tradiciones y tendencias, se requiere activar la reflexión para comprobar la congruencia entre pensamiento y acción, pero sobre todo, exige recurrir a las finalidades para organizar y evaluar la enseñanza desde la óptica de diversas perspectivas.



## **CAPÍTULO 5**

### **INTERVENCIÓN SOBRE LAS FINALIDADES**

Este apartado contiene un conjunto de acciones que tienen como propósito producir un cambio en las representaciones y en las competencias para enseñar historia. El proceso se inició a principios de octubre del 2013 y finalizó en julio del 2014. En total, requirió la inversión de 94 horas, repartidas en 35 sesiones de seminario a las que asistieron un promedio de 7 estudiantes normalistas. Este recorrido, extenso en el tiempo y denso en actividades, nada más se puede justificar desde la necesidad de construir un marco personal de referencia desde el que las futuras maestras pudieran tomar decisiones informadas, conscientes y coherentes.

La propuesta utiliza el conflicto cognitivo y hace emerger las concepciones como recursos para desarrollar la conciencia crítica y generar alternativas de actuación, recurre al contraste con la realidad y a la experimentación en las aulas, promueve la autonomía a través del análisis y la reflexión, para adquirir de forma progresiva una racionalidad comprometida con el aprendizaje que revierta en la mejora del desempeño profesional de las estudiantes. En ese sentido, los conceptos disposición, comprensión, real, útil, necesario, interés, libertad, error, diálogo, cooperación, rigor y exigencia están vigentes en todo el itinerario.

En este capítulo primero se piensa en las consecuencias de no conocer el *para qué* de la enseñanza, se revisa un plan de clase para precisar la relación entre las intenciones y el resto de elementos de la programación, para después examinar las finalidades que puede adoptar la historia escolar. En segundo lugar, se exploran y caracterizan las tradiciones historiográficas y curriculares con el objeto de adquirir una serie de saberes teóricos que fundamenten la reflexión sobre la práctica. La estructura de estos tres espacios es consonante y acumulativa: se realiza una presentación general, se estudia cada tipo de currículum y su concreción didáctica, para concluir con un área dedicada a la ejercitación. El propósito es estar en condiciones de diferenciar la lógica de cada modelo y seguir sus pautas al diseñar situaciones de aprendizaje. En cualquier caso, siempre se usan múltiples materiales, de manera recurrente se vuelve a los cuadros síntesis de las tradiciones (cf. 2.2.5., incisos b y c), las actividades promueven el descubrimiento y la comunicación, siguen una secuencia lógica y tienen en común la revisión de las inconsistencias que se derivan de finalidades concretas. El último momento transfiere

este conjunto de herramientas teóricas y metodológicas a los programas y a los libros de historia de la educación primaria para acordar a qué tradición o tradiciones corresponden. Los productos han de servir para retomar las conclusiones iniciales y resolver el problema de la autonomía desde la construcción de un nuevo ideal formativo.

La conversación que se mantuvo con las estudiantes al comenzar esta fase versó sobre los objetivos específicos y como el investigador todavía no concretaba el proyecto en su versión definitiva, algunos espacios quedaron abiertos a la negociación. Ante la disyuntiva de iniciar con el análisis de planes de clase de los tres enfoques y después establecer las características de cada uno (planteamiento inductivo) o realizar el proceso inverso (esquema deductivo), resolvieron empezar con los elementos teóricos que describen a las tradiciones. Enseguida se cuestionó si era aconsejable manejar al mismo tiempo los tres modelos o avanzar con cada uno por separado. Acordaron que era preferible profundizar en una perspectiva y continuar con las demás “para no confundirse” (HEN). Estas decisiones reflejan una situación paradójica: a pesar del interés que tienen por la planeación de la enseñanza (en su vertiente técnica) consideraron que era más importante sentar las bases teóricas de cada tradición y avanzar de lo general a lo particular.

Asimismo, se dialogó sobre la práctica docente y se dejó abierta la posibilidad de que diseñaran y aplicaran planes de clase de cada tradición, de que escogieran la perspectiva con la que más se identificaran, que la planeación la realizaran de manera individual o en parejas y según el grado escolar en el que ejercían el trabajo de ayudantía. El comentario de que las iba a acompañar durante la programación las tranquilizó, pero la propuesta de que en su última práctica en la escuela primaria escogieran historia entre las dos asignaturas que debían enseñar (la sesión que forma parte del proceso de titulación) fue prematura e inquietó al grupo.

### **5.1. Los fines y la historia escolar**

La enseñanza, concebida como un acto ético, involucra el conocimiento de las finalidades, así como su concreción en objetivos, aprendizajes esperados, etc. Por eso, la intención de las primeras actividades era sentar las bases del programa formativo y concentrar la atención en el *para qué* de la acción docente. La familiarización, comprensión y apropiación de los fines se hizo por medio de la deconstrucción de una planeación y a través de la reconstrucción del modelo de estructura conceptual (cf. 2.2.6). En ambos procesos las estudiantes asumieron un papel activo y el coordinador intentó

gestionar las contingencias aunque eso significara modificar el plan general de trabajo. Esta etapa se dividió en cinco sesiones de 1 hora 40 minutos cada una, contó con la presencia de 8 alumnas (cuatro faltaron a diferentes seminarios, dos en varias ocasiones) y se desarrolló entre los meses de octubre y noviembre del 2013.

#### **5.1.1. Conocimientos previos sobre las finalidades**

El seminario empezó con el planteamiento de una pregunta generadora: ¿cómo reconocían si los alumnos aprendían o no historia? La mayoría contestó que a partir de las actitudes podían detectar si les interesaban las actividades (distracciones, comentarios negativos, duración y calidad de los productos), y agregaron que nunca habían conseguido alcanzar los aprendizajes esperados que se marcaban en la planeación. Esta revelación puso al descubierto una preocupación que no acostumbran a verbalizar la mayoría de los docentes.

De inmediato, se cuestionó qué sucedía cuando un maestro no sabía hacia dónde quería llegar. El día anterior una estudiante había enseñado un contenido sobre el aparato digestivo y se le preguntó cuál era la finalidad del plan de clase: contestó que no sabía. El mismo interrogante se trasladó a una normalista que había aplicado actividades de agrupación y desagregación en primer grado de primaria: “para que aprendieran a contar” y reforzó la respuesta con el recordatorio de que “el contenido venía en el programa” (FEN). Una alumna mencionó “que si no se conocían las finalidades de la enseñanza nada más entretenían a los niños” (AEN) y una más completó esta idea: “no saber para qué enseñamos nos convierte en peones de los programas de estudio” (NEN). Estos comentarios sirvieron de excusa para solicitar que de manera individual escribieran dos consecuencias derivadas de no tener presente *para qué* se enseña historia y después, en otra columna, describir el perfil de maestro en que se cimentaba. La reunión de las aportaciones pone de manifiesto la capacidad de autocrítica de las estudiantes de maestro:

Tabla 34. *Aportaciones sobre las consecuencias de no conocer las finalidades de la enseñanza de la historia*

Principales efectos	Perfil docente
Pérdida del sentido de para qué enseñar historia, la asignatura no es formativa No hay conciencia de lo que se enseña y de los aprendizajes que se obtienen No se producen aprendizajes Los alumnos no se interesan por la historia y la consideran inútil Las actividades son para entretener, reducidas y no satisfacen a alumnos ni maestros Enseñar todos los contenidos del programa No tomar decisiones, perder el control de lo que sucede en el aula No se usan adecuadamente los materiales El libro de texto se convierte en el principal recurso	No le gusta y enseña historia por obligación Cuidador de niños Preocupación por terminar los contenidos del programa, pensar que son lo más importante Creer que las actividades y los materiales son clave para que los niños aprendan Aplicador de actividades Dependencia en relación a materiales que hacen otros

Tras compartir las respuestas se expuso una nueva situación: ¿qué es más grave, la ignorancia o saber qué se hace y cómo se debe hacer, pero no ponerlo en práctica? Coincidieron en que el segundo escenario era más cuestionable y añadieron una idea que circunscribe el curso de la historia escolar: “En las clases de historia todo el mundo simula que enseña y que los alumnos aprenden” (EEN). Esta aseveración conecta con el desarrollo y los resultados de la siguiente actividad.

Enseguida, se planteó la situación problemática que debía conducir esta sección: ¿los planes de clase que diseñan y aplican los estudiantes de maestro en la asignatura de historia son coherentes respecto a las intenciones educativas (explícitas e implícitas)? Después de escuchar diversas propuestas acordamos examinar una planeación con el propósito de identificar las finalidades y la relación que tenían con el resto de elementos. Ante la sugerencia de que fuera una secuencia didáctica de un estudiante del quinto semestre varias alumnas ofrecieron una propia. Luego se propusieron dos alternativas: que el investigador realizara una exposición de los vínculos entre cada componente o que ellas hicieran el análisis de forma guiada. Escogieron esta última opción.

El plan de clase pertenece a NEN, se ubica en el bloque I de sexto grado (*La Prehistoria. De los primeros seres humanos a las primeras sociedades urbanas*) y se aplicó en septiembre del 2014 (cf. anexos). El investigador, como asesor de la normalista, revisó y dio el visto bueno a la programación en el periodo de práctica. Para iniciar, se solicitó que leyeran la planeación y escribieran la impresión que les causaba. Este ejercicio no estaba

contemplado y buscaba registrar los criterios que emplean al evaluar una secuencia didáctica, datos que se pueden contrastar con los resultados finales del análisis:

- ∇ Aseguran que los aprendizajes esperados concuerdan con las actividades (BEN, EDEN).
- ∇ Afirman que el tema y el contenido son interesantes (EEN, MEN).
- ∇ Apuntan que las actividades se desarrollan en base al contenido (HEN), que son atractivas (HEN, AEN), dinámicas (FEN), adecuadas para los alumnos (MEN) y que la secuencia está organizada correctamente (BEN, AEN, IEN).
- ∇ Acuerdan que la planeación contiene material manipulable (EEN) y sirve para atraer la atención de los niños (IEN).

La sesión prosiguió con la aclaración de que la secuencia era un ejemplo de cómo se desarrollaba el ideal formativo que acaban de redactar y se pidió que dedujeran los fines a partir de las competencias y los aprendizajes esperados. Al compartir los productos se comprobó que confundían los objetivos con las finalidades, en el sentido de que incluían aspectos específicos relacionados con el objeto de estudio: “Que los alumnos conozcan las características de los homínidos a partir de imágenes y la impresión que tengan de su medio natural” (EDEN). Antes de que corrigieran el enunciado se subrayó que se trataba de aprender a través del error y de las aportaciones de sus iguales. El texto final en muchos casos quedó como el siguiente: “Que los alumnos conozcan características generales de una época a través del manejo de información y la comprensión del tiempo histórico” (FEN).

Menos complejo fue identificar los aspectos formativos que se promovían en la planeación (personales, sociales y/o conocimientos). Después de ejemplificar cómo ayudaban los conceptos (verbos y sustantivos) a reconocer las prioridades completaron el ejercicio y presentaron los resultados: escribieron en la columna de conocimientos *características, comprensión, reconoce, información, vivían*, etc. Una estudiante indicó que había aspectos sociales (formas de vida) y se le preguntó si se pretendía conocer o aprender a convivir. Sin dudar, modificó su primera impresión.

El siguiente paso consistió en localizar el tema (“Los primeros seres humanos”) y el contenido (“Características del ser humano prehistórico y el medio natural”): al comparar ambos componentes dijeron que el segundo era más específico. A continuación, debían escribir la relación que observaban entre contenido y competencias. La indicación no fue suficiente, por eso se explicaron sus cuatro ingredientes y las principales características

que conforman una competencia y un aprendizaje esperado. En base a estas pautas identificaron que las competencias de la planeación contenían **acción** y **objeto** (“**Manejo de información histórica**” y “**Comprensión del tiempo y del espacio históricos**”), el vínculo que las acercaba al contenido y señalaron que no aparecían el resto de elementos. Después de hacer el mismo ejercicio con los aprendizajes esperados obtuvieron como resultado que la falta de intención y condición los convertía en objetivos.

En la misma línea, se planteó un precepto básico de este tipo de currículum: para desarrollar competencias se deben resolver situaciones reales o simuladas, contextualizadas, cuya resolución sea necesaria e interesante, prácticas, útiles y ofrezcan diferentes formas de solución, admitan la movilización de saberes y recursos e impliquen un producto o solución y unos destinatarios. Como no pudieron hallar estos rasgos en las actividades escribieron las propiedades de los contenidos, establecieron las diferencias entre ambas concepciones sobre el saber (un medio para atender una situación y un fin en sí mismo), se cuestionó si la secuencia didáctica podía contribuir a la adquisición de competencias y concedieron que este componente se podía suprimir. Hasta este momento la conexión más clara iba de la finalidad al contenido.

Una vez admitida esta conclusión conectaron la finalidad del plan de clase con los aprendizajes esperados: comprobaron que el enlace era directo porque las dos se referían a la adquisición de información. A la pregunta de cómo podíamos valorar el grado de consecución de los aprendizajes esperados varias alumnas sugirieron que a través de su correspondencia con las actividades. Con esa intención le otorgaron un número a los aprendizajes esperados:

1. Reconoce algunas características físicas de los homínidos.
2. Reconoce algunas características del medio natural donde vivían [los primeros seres humanos].
3. No previstas (aprendizajes que no se mencionan).

El ejercicio de análisis se hizo de manera grupal, aunque cada estudiante anotó si la contribución de la actividad al logro del aprendizaje esperado era *mucha*, *alguna* o *ninguna*. Asimismo, escribieron las razones que justificaban la relación de dependencia:

1. *Se presenta una imagen de un homínido y se pregunta en que época creen que habrá vivido, cómo era su vida, de qué se alimentaba y en qué se parece a nosotros. Se explica de qué tratará el tema:* “Algo, porque la actividad es grupal y con información general. Se relaciona con el segundo aprendizaje esperado en cuanto a



cómo sería su vida y con el primer aprendizaje en qué se parece a nosotros. Aprendizajes no previstos, época” (MEN).

2. *Se presentan imágenes de los grupos de homínidos: australopithecus, homo habilis, erectus, sapiens y sapiens-sapiens. Se pegan en el pizarrón los nombres con diferente orden y se pide que organicen su evolución, según su criterio:* “Favorece algo el aprendizaje esperado 1 porque van viendo características físicas (evolución de los homínidos)” (IEN).
3. *Cuando estén organizados correctamente los describiremos físicamente:* “Mucho con el uno por la descripción física” (FEN).
4. *Realizaremos un lectura en el libro (pp. 17, 18, 19) en la que buscaremos cómo era el medio donde vivían y las principales características de su estilo de vida:* “Mucho con el aprendizaje esperado 2 porque buscan cómo era el medio y las principales características. Se presenta un aprendizaje más: los estilos de vida” (NEN).
5. *Se divide al grupo en tres equipos para elaborar una maqueta. Equipo 1: representará el medio natural. Equipo 2: representará las actividades que realizaban (caza y recolección). Equipo 3: presentarán algunas esculturas de los primeros habitantes de la Tierra (homínidos):* “Corresponde mucho con los dos aprendizajes y refleja lo que se aprendió en clase” (MEN).
6. *Se exponen los trabajos y se conforma una sola maqueta. El profesor ayuda a complementar las explicaciones:* “Algo los aprendizajes esperados 1 y 2 porque conforman una sola maqueta” (HEN).

Al terminar, se pidió que reunieran los datos por aprendizaje esperado y escribieran las principales conclusiones:

- € La planeación es congruente con la finalidad, pero las actividades no son suficientes para obtener los aprendizajes esperados (no se atiende el tiempo histórico).
- € No se logran en la misma medida los dos aprendizajes esperados (más el primero que el segundo).
- € Hay aspectos que se desarrollan y no se contemplan en los aprendizajes esperados.

Posteriormente, dibujaron la secuencia de actividades y su vinculación con los aprendizajes esperados. Empezaron por detectar las dos actividades más directamente relacionadas con las características físicas de los primeros seres humanos y desde ahí señalaron las que tenían algún nexo con los rasgos del medio natural. Los aprendizajes que no estaban contemplados se tacharon y se concluyó que la secuencia era más o menos lógica. Por último, identificaron las dos actividades clave para desarrollar los

aprendizajes esperados: la lectura sobre el medio natural en el libro de texto y la descripción de imágenes sobre las características físicas de los primeros homínidos, luego unieron las actividades con la finalidad y concordaron que se complementaban. Antes de pasar a otro ámbito de análisis se preguntó en qué modelo creían que se ubicaba el plan de clase y todas contestaron que en el enfoque 1, que nada más la actividad de la maqueta parecía que era de la tradición HP.

El ejercicio donde debían caracterizar el papel del alumnado y cómo se producía el aprendizaje se resolvió de manera individual. Ante la vaguedad de los criterios que utilizaron y la incompatibilidad de los productos (interpretar 76.2% y recibir información 23.8%, dependencia 64.3% y autonomía 35.7%) se solicitó que escribieran las habilidades intelectuales que se requerían dominar para poder resolver cada actividad. El resultado fue sorprendente para las estudiantes: la mayoría implicaban la comprensión de lo que se leía (sobre todo en la cuarta actividad, una de las que habían considerado como básica), varias más se derivaban de esta condición previa (describir, resumir, sintetizar, representar) y las demás involucraban observar y comparar. El texto que redactaron bajo el título *Cómo aprenden los niños en esta planeación* refrenda que este reajuste fue pertinente: “En la mayoría de las actividades el alumno es dependiente del docente o del libro de texto y son pocas en las que trabaja de manera autónoma. El alumno trata de interpretar la información que recibe, pero en ninguna [actividad] la transforma” (FEN).

A continuación, se generó un diálogo muy clarificador: comentaron que era relativamente sencillo planear desde la tradición PT, pero muy complicado que los alumnos aprendieran porque los contenidos y la información implicaban comprender textos que no se adecuaban a las capacidades de los niños. El descubrimiento de que los alumnos debían dominar determinadas habilidades intelectuales sirvió para reforzar la necesidad de tomar en cuenta las características del grupo escolar.

Después el análisis se centró en los recursos. La coincidencia al considerar que eran flexibles y variados en las dos primeras actividades, mientras que en las tres últimas se convertían en transmisores y guiaban la enseñanza se complementó con la elaboración de un texto sobre su uso. Un ejemplo, cuya autoría corresponde a la estudiante que diseñó el plan de clase, resume la tendencia general: “Los materiales son poco diversificados [...] la utilidad de estos es brindar información para realizar las actividades, por lo tanto guían la enseñanza” (NEN).

La función del docente respecto a los elementos del plan de clase se valoró a partir del llenado de un cuadro:

Tabla 35. *Papel del maestro en el diseño y desarrollo de la programación*

Autónomo (cantidad)	Papel del maestro	Dependiente (cantidad)
-	Definición de las competencias y los aprendizajes esperados	6
-	Selección de los contenidos	6
5	Elección de los materiales	1
-	Relación con el conocimiento histórico	6
-	Conducción de la enseñanza	6

El margen de libertad queda circunscrito a los recursos de enseñanza, en las demás áreas la toma de decisiones “es totalmente dependiente, es decir, la planeación la realizó con ayuda del programa, tiene que cumplir con los contenidos que ahí vienen, así como con los aprendizajes [esperados] y las competencias” (MEN), por eso el docente “reproduce los conocimientos históricos [...], dirige las actividades y transmite la información sin dar lugar a la transformación o a la libertad para su desarrollo” (EDEN). Una alumna agregó una frase clarificadora: “en este caso, sin el maestro no se pueden llevar a cabo las actividades” (EEN).

La falta de continuidad en la asistencia a las sesiones de seminario obligó a que se invirtiera tiempo para que algunas estudiantes se ubicaran y dispusieran de información para realizar el último ejercicio: tenían que revisar los resultados parciales para redactar un texto sobre la coherencia entre la finalidad y las dimensiones del plan de clase. La mayoría retomó las ideas que habían escrito en su portafolios y concluyeron que los elementos eran consistentes entre sí y contribuían (no totalmente) al logro de la finalidad, sobre todo en cuanto al papel del maestro, el aprendizaje y la función del alumnado. Sin embargo, no fueron capaces de diferenciar el producto final con las afirmaciones que hicieron tras la lectura exploratoria de la secuencia: nivel de obtención de los aprendizajes esperados, interés hacia los contenidos y los materiales o adecuación de las actividades a los alumnos.

Más que cuidar la precisión, validez y coincidencia en los resultados, la aplicación buscaba poner en cuestión las apariencias y avanzar en el grado de conciencia. Una estudiante escribió en su diario una reflexión que responde a este propósito: “La clase me pareció muy interesante, ponemos en común cosas que ya sabemos, pero no nos damos

el tiempo de pensar y analizar qué hacemos y por qué no nos sentimos satisfechos [...] además de ello, no hacemos nada por mejorar o cambiar algo, porque aunque tratemos casi siempre de llevar actividades divertidas estamos haciendo sólo eso, entreteniendo” (EDEN).

### **5.1.2. Acercamiento a las tradiciones y tendencias**

El esfuerzo que representa construir el conocimiento muchas veces no complace a quien aprende o a quien enseña por la dificultad del procedimiento, la sucesión de errores y decisiones equivocadas. Esta concepción del aprendizaje se basa en una eficacia del logro que se convierte en un obstáculo para la cooperación y la autonomía. El objetivo de la primera actividad era entender las diferencias entre las tres tradiciones a partir de una serie de aproximaciones, de un trabajo de comparación constante, eliminación y emparejamiento que validara la distribución de las finalidades. Más allá de obtener un mismo resultado, la meta era aprender a distinguir los diferentes modelos de hombre, ciencia, disciplina, cultura y sociedad explícitos en los currículum de historia.

En lugar de entregar el cuadro definitivo de las tradiciones y tendencias sobre las finalidades (cf. 2.2.6.) se repartió una lista de 52 enunciados desordenados y se solicitó que los clasificaran en una tabla dividida en tres filas, una por enfoque. En total, el 43.2% de las decisiones concuerdan con cada tradición, una cifra más alta de la esperada. La selección obtuvo una desviación positiva para la tradición PT (+36) y negativa para el enfoque HP (-18) y CE (-26): la mayor cantidad de elecciones en la primera tradición y menor en las demás se puede explicar en términos de familiaridad, aunque esta distribución no coincide con la concurrencia en el porcentaje de aciertos de los enfoques CE (46.8%), PT (43.2%) y HP (39.6%).

A nivel individual prevalece la diversidad, en una curva que coloca en extremos opuestos a dos estudiantes con el 54.9% de coincidencias y a otras dos con el 27.5% y el 35.3%. Por ejemplo, las nueve alumnas no tuvieron problemas para colocar en la tradición PT las finalidades “Reproducir el discurso histórico contenido en los materiales curriculares y en la exposición del profesorado” o “Conocer el ideario de las figuras y de los procesos centrales en la formación de la identidad nacional”, para posicionar en la tradición HP “Utilizar la historia como recurso para comprender el entorno cercano y la propia historia familiar o personal” y tampoco para situar en la tradición CE “Predisponer al alumnado para que desde la comprensión crítica de la realidad presente quiera pensar e intervenir

en la construcción del futuro”. Sin embargo, intercambiaron varias finalidades entre las tradiciones PT y CE:

- ω Siete alumnas escribieron en el modelo PT “Formar el pensamiento histórico” y cinco “Educar para la ciudadanía democrática”.
- ω Otras siete consideraron que “Adquirir conocimientos válidos por sí mismos” y tres más “Transmitir una determinada interpretación de la historia como disciplina científica con carácter universal” eran finalidades del enfoque CE.

La relativa afinidad entre las tradiciones HP y CE hace factible la confusión con algunas finalidades: seis normalistas ubicaron “Orientar hacia la formación de una actitud personal ante los problemas sociales y políticos de la actualidad”, y “Promover y participar en manifestaciones culturales” en el enfoque CE. Más difícil de explicar es por qué cinco estudiantes situaron “Representar el proceso del trabajo del historiador para construir los propios objetos de conocimiento” en la tradición PT y las cuatro restantes en la tradición CE.

Como consecuencia de este desconcierto se decidió modificar la estrategia y pedir que escogieran la finalidad que creyeran más representativa de cada enfoque. Así se hizo con las tres tradiciones para ubicar 24 finalidades. La principal dificultad tuvo que ver con la comprensión, atención y relación que establecían entre los conceptos: por ejemplo, *representar* [el trabajo del historiador], y no tomar en cuenta *construir* [los propios objetos de conocimiento] provocaba que colocaran la finalidad en el enfoque 1 en lugar del 2 o del 3.

Asimismo, el diálogo grupal generó una serie de indicadores que las alumnas utilizaron como referentes. En los márgenes del cuadro y en un espacio aparte escribieron:

- μ PT: Disciplinar, pasado, personajes y hechos históricos importantes, tradicional, información, descripción, narración, individual, reproducir, transmisión y adquisición de conocimientos.
- μ HP: Crear conciencia, entender, explicación de las causas, vida cotidiana, conocer la cultura, comparar una situación presente con el pasado, actitud positiva hacia la historia, interés del niño.
- μ CE: Problemas sociales del presente, ir al pasado para comprender un suceso de la actualidad, regresar al presente, pensar en el futuro, argumentación, participación.

A medida que transcurría el tiempo ajustaban más las elecciones. En 15 casos, como vacilaban entre colocar un fin en las tradiciones HP y CE o entre los enfoques PT y HP, ponían un signo de interrogación y hacían una corroboración posterior: por ejemplo, entre “Asumir esquemas de explicación cultural asociados al progreso, el excepcionalismo europeo y la modernización” y “Aceptar que la evolución social y cultural siguen una línea ascendente con el objetivo de alcanzar una sociedad con mayor bienestar”.

También se afinó la redacción de 10 fines y corrigieron algunos de la tradición CE para que no se confundieran con la tradición HP: “Comprender el cambio y la continuidad a través de estudios comparativos” se transformó en “Comprender el cambio y la continuidad en los problemas sociales a través de estudios comparativos” y a “Desarrollar habilidades del pensamiento a partir de la solución de problemas históricos” le agregaron “o la comparación temporal de temas de interés”.

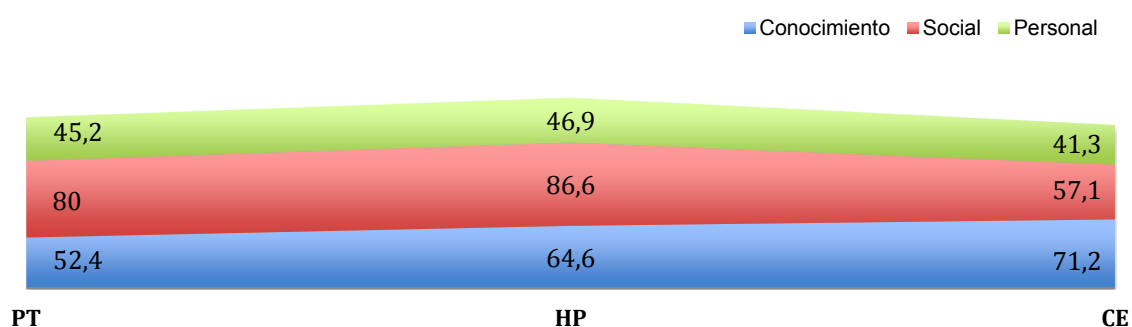
Los fines que faltaban se clasificaron a partir de una nueva técnica: se daba lectura a un enunciado (“Ofrecer una concepción del saber histórico como un constructo relativo, plural y contextualizado”), se provocaba un conflicto al asegurar que correspondía a una tradición, se preguntaba cuántas estudiantes coincidían, justificaban por qué y obteníamos un consenso.

Descubrir y distribuir de manera individual cada finalidad era necesario para que se adentraran al tema de modo independiente, aunque las sesiones resultaron largas, cansadas y complejas porque cuando parecía que tenían las ideas claras surgía un nuevo fin que las hacía dudar. Pretender que entiendan todo lo que hacen obliga a invertir más tiempo y realizar adecuaciones constantes. Por último, al dar a conocer el nombre de cada tradición se produjo una situación que explicamos más arriba: escuchar positivista técnica, humanista práctica y crítica emancipadora apenas produjo efecto y decidieron seguir con la denominación enfoque 1, 2 y 3.

Una de las últimas actividades consistía en revisar las finalidades de las tradiciones y repartirlas en tres tendencias (conocimiento, social y personal). En primer lugar, se proyectaron los catorce fines del enfoque 1 y se pidió que escogieran el más distintivo de cada aspecto de formación. Así se hizo con las otras dos tradiciones para sumar un total de 9 fines.

Después se entregó un cuadro con tres listas de finalidades divididas en tradiciones y tendencias para que las clasificaran con libertad de criterio. El objetivo era identificar las preferencias y la dirección de diferentes concepciones sobre la enseñanza de la historia. A pesar de que no se dio una explicación previa ni se ejemplificaron las tendencias, las estudiantes ubicaron en el lugar correcto el 60.5% de las finalidades, un resultado que es consecuencia del ejercicio anterior.

Figura VI. *Porcentaje de coincidencias por tradición y tendencia*



En específico, obtuvieron un mayor porcentaje en la tendencia social de las tres tradiciones (74.4% en promedio), seguido de los fines relacionados con el conocimiento (62.7%) y a relativa distancia las finalidades de carácter personal (44.5%). Estas últimas son las menos conocidas para las estudiantes, así como sucede con los fines sociales de la tradición CE. Sin embargo, es sorprendente que reconozcan más las finalidades cercanas al conocimiento en los enfoques 2 y 3 que las del modelo con el que han tenido mayor contacto como alumnas y maestras (PT). Aunque en todos los casos hay un avance considerable, el enfoque HP reúne más aciertos (65.9%, frente al 39.6% en la clasificación en tradiciones), que la tradición PT (59.2%, contra 43.2%) o CE (56.5%, frente a 46.8%).

La autocorrección la hicieron con ayuda de la tabla sobre las finalidades (cf. 2.2.6.) y se explicó que la división en seis tendencias (culturales, políticas, científicas, intelectuales, prácticas y para el desarrollo personal) coincidía con la clasificación en tres agrupaciones. Después se escogió una finalidad por tradición de la tendencia científica para elaborar una tabla comparativa que incluyera las dimensiones curriculares que las engloban. En principio, se iba a hacer en parejas o tríos, pero la falta de conocimientos y práctica con las tradiciones HP y CE motivó que se realizara de manera grupal.

Tabla 36. Ejemplificación por dimensión del desarrollo de finalidades de las tradiciones PT, HP y CE

FINALIDADES	Objeto de estudio	Actividad didáctica	Recurso	Papel del maestro	Función del alumnado
<b>PT:</b> <i>Conocer el ideario de las figuras y de los procesos centrales en la formación de la identidad nacional</i>	La Revolución Mexicana Ideario político de Hidalgo y Morelos	Línea del tiempo con los principales acontecimientos	Libro de texto	Dar instrucciones sobre las actividades y el material	Localiza Selecciona Ordena Transcribe (recibe información)
<b>HP:</b> <i>Aprender a diversificar los sujetos y las dimensiones de la realidad histórica</i>	El papel de la mujer en la vida política, en la actualidad y a lo largo de la historia	Comparar la fotografía de una mujer presidente y de la esposa de Maximiliano	Videos de mujeres en actos públicos	Proporciona material, da indicaciones, ejemplifica procedimientos, cuestiona y facilita el diálogo para obtener conclusiones	Observa Describe Analiza Interpreta (reconstruye o construye el conocimiento)
<b>CE:</b> <i>Considerar los valores democráticos como un referente en la selección y el tratamiento de los temas de estudio</i>	La igualdad en la oferta de trabajo para hombres y mujeres	Elaborar una lista de los oficios que realizan las mujeres y los hombres en la localidad	Encuesta	Propone, negocia y participa	Hace Busca Prepara Descubre Comprueba Aplica (construye el conocimiento)

Una vez llenado el cuadro se reafirmó la exigencia de cuidar la coherencia, se preguntó cómo se podían adquirir competencias que contribuyeran a desarrollar cada propuesta de finalidad y qué enfoque les parecía más atractivo: seis de las ocho alumnas escogieron la tradición CE y las demás el modelo HP. Luego se cuestionó cuál era el más difícil respecto al aprendizaje y todas ratificaron que la tradición PT. Por último, se indagó cuál requería mayor capacitación de los maestros y de forma unánime dijeron que la tradición CE. En el cierre de la sesión se comentó que en las siguientes semanas íbamos a centrarnos en las tradiciones positivista y técnica, se precisó que se trataba de comprender cómo se podían adquirir los fines de este enfoque y que así haríamos con los restantes.



## **5.2. La tradición curricular técnica y la historiografía positivista**

El acercamiento a la tradición PT se realiza desde el concepto inclusivo de las finalidades. El primer círculo concéntrico contiene una introducción a las tradiciones historiográfica y curricular sobre las que se sostiene esta variante de la historia escolar. En el segundo nivel se acude a ejemplos de programas y secuencias didácticas para reconocer su concreción en diferentes sistemas educativos. La tercera circunferencia discurre alrededor del dominio de contenidos disciplinares y la adquisición de aprendizajes, dos aspectos clave para hacer posible los fines que caracterizan a este enfoque. Por último, el círculo más amplio traslada este conjunto de conocimientos a la programación y experimentación en un grupo de educación primaria. En general, se recorre una espiral que regresa a un mismo núcleo: las actividades combinan la abstracción de los documentos curriculares y los textos de historia, con la revisión de planes de clase o situaciones de enseñanza propias y de otros maestros, además se plantean una serie de retos que se resuelven en la práctica y mediante la reflexión conjunta, para estar en condiciones de asegurar la congruencia entre las finalidades y los demás elementos didácticos.

Esta parte del proceso de intervención comenzó en el mes de noviembre del 2013 y concluyó a finales de enero del 2014: representó 17 horas y media de trabajo, más las que se emplearon para preparar e implementar un plan de clase. A principio de año dos estudiantes renunciaron porque el seminario pasó de una 1 hora y 40 minutos a ocupar más de 3 horas/semana. Esta eventualidad vino precedida por un aumento en el número de faltas, quince en 8 sesiones, cifra que contrasta con las siete inasistencias de las tres etapas posteriores (22 sesiones).

### **7.2.1. Introducción a las tradiciones**

El primer ejercicio consistió en mostrar un plano del centro de la ciudad de Chihuahua y solicitar que localizaran en un área que comprendía 3.1 km<sup>2</sup> las calles que tuvieran el nombre de un personaje (29), acontecimiento (2) o periodo de la historia de México (2). La principal dificultad se produjo a causa de la falta de conocimientos históricos, problema que no se había contemplado y que se solucionó a través de la lectura grupal de la imagen.



coincidieron en el tenor de los argumentos: “Para fomentar una determinada visión de un hecho histórico” (NEN), “La finalidad es política, intencional” (AEN), “[...] que se sepan sólo los hechos más favorables para el país” (EEN), “[...] dar a conocer lo que para algunos es más representativo y conveniente” (EDEN). No fue necesario discutir si los nombres se escogían por consenso o por imposición del Estado.

Por último, se pidió que relacionaran en el plano personajes, acontecimientos o periodos cercanos en el espacio urbano y alejados en el tiempo. De nuevo, se observó que tres alumnas lo pudieron hacer de manera autónoma y el resto esperó a que terminaran sus compañeras para copiar los resultados: Pípila (Independencia) y Venustiano Carranza (Revolución), Tomás Urbina (Revolución) y Niños Héroes (guerra contra EEUU), 16 de septiembre (Independencia) y Benito Juárez (Reforma), más otras cinco combinaciones parecidas. La pregunta de por qué sucedía este anacronismo tenía como propósito subrayar el carácter ideológico de estas asociaciones: una estudiante dijo que “las autoridades no sabían historia” (AEN) y otra añadió “que no se podía aprender historia nada más estudiando el nombre de las calles” (HEN).

El cuadro con las dimensiones de la tradición curricular técnica (cf. 2.2.5.) se utilizó como referente en la siguiente propuesta de actividad. Las normalistas debían encontrar un ejemplo de una clase de historia que reuniera el mayor número de características de este modelo y a medida que visualizaran las grabaciones tenían que escribir los aspectos más relevantes: retomaron 34 de los 54 indicadores totales en diversas ocasiones.

El primer video, titulado *República Aristocrática (1895-1919)* tiene una duración de 6:31 minutos ([www.youtube.com/watch?v=b\\_UtSwX1MJw](http://www.youtube.com/watch?v=b_UtSwX1MJw)), la clase la imparte un profesor de las academias Aduni y César Vallejo de Lima, quien responde una pregunta objetiva que aparece en un examen de admisión a la universidad, mientras los estudiantes componen un auditorio ausente. Situado frente a un pizarrón con el dibujo de un mapa del Perú de principios del siglo XX explica las principales actividades económicas y ayuda a seleccionar la respuesta correcta.

- Las normalistas escogieron hasta catorce rasgos sobre el conocimiento escolar, la metodología, los medios de enseñanza, el papel del profesorado, el aprendizaje y la función del alumnado.
- Por ejemplo, una alumna anotó: “Carácter objetivo, conocimiento lógico y lineal, contenidos no debatidos ni modificados, profesor transmisor de información, no experiencias ni conocimientos previos” (IEN).

El segundo video, *Clase muestra de historia, tema: Renacimiento*, dura 12:46 minutos, se desarrolla en la escuela Plan de Iguala, México, en un grupo de sexto año de primaria durante el ciclo escolar 2010-2011 ([www.youtube.com/watch?v=U-dULgxQWwY](http://www.youtube.com/watch?v=U-dULgxQWwY)) y utiliza como recursos Enciclomedia y Smart Notebook. En la grabación se observa a un maestro que pone música gregoriana, elabora un esquema, explica las diapositivas de una presentación PPT y los alumnos responden preguntas específicas, leen el texto de las imágenes y relacionan en una pizarra interactiva dos columnas con pinturas y artistas.

- Compartir en gran grupo los elementos que habían detectado sirvió para confirmar y completar el análisis individual.
- Una normalista escribió en su diario una reflexión que pone de manifiesto el efecto de la actividad sobre la conciencia didáctica: “[...] recordé que algunas de mis planeaciones y prácticas pasadas, en las que aplicaba actividades que no resultaran aburridas para los alumnos y aprendieran (*sic*), creía que podía cambiar la forma cómo enseñar el tema [...] siempre ha sido enfoque 1 y no hay seguridad de que existan aprendizajes” (NEN).

El tercero, *Clase de Historia de México-Maximato*, dura 6:58 minutos y se grabó en la escuela Preparatoria Royal ubicada en Nuevo Laredo, México. El video presenta a un maestro que explica la sucesión presidencial de 1920 a 1940 con ayuda de una lista escrita en el pizarrón. El discurso se acompaña de preguntas no dirigidas que realizan los alumnos ([www.youtube.com/watch?v=p4H\\_ZZbl1y4](http://www.youtube.com/watch?v=p4H_ZZbl1y4)).

- En este momento disminuyó el número de indicadores porque comenzaron a repetir las mismas ideas. Las estudiantes aseguraron que casi todos eran aplicables.
- La monotonía en la explicación y las intervenciones orales les hicieron recordar las clases de historia de bachillerato.

El cuarto, *Sesión de historia* de la Escuela de Talentos en la Región Callao, Perú, tiene una duración de 5:17 minutos ([www.youtube.com/watch?v=oT0K3Bb3Sjc](http://www.youtube.com/watch?v=oT0K3Bb3Sjc)) y trata sobre la guerra que el país sostuvo con Chile. El profesor proyecta en una pantalla una página de internet y los estudiantes se conectan con su laptop, después comienza a hacer preguntas acerca de los personajes que aparecen en una diapositiva, contestan un cuestionario interactivo, forman equipos de trabajo y buscan información sobre los acuerdos y las consecuencias de la guerra.

- Las normalistas compararon el uso de los materiales con el video anterior y comentaron que eran idénticos, nada más variaba el soporte desde el que se transmitía información (equivalente al libro de texto), que el maestro era el conductor

de la enseñanza, seleccionaba los recursos, planteaba preguntas y que en ambos casos se observaba el mismo proceso.

- La descripción física de las condiciones del aula o del uniforme de los alumnos y del profesorado ayudó a que descubrieran que no bastaba con modificar los aspectos externos y los medios para transformar la enseñanza, que también era necesario cambiar el tipo de finalidades y los contenidos escolares.
- Una estudiante adelantó “[...] que en varios, sino en todos los lugares se enseña de la misma manera” (HEN).

El quinto video, *Maestro indagador* ([www.youtube.com/watch?v=JEtLF5n31WY](http://www.youtube.com/watch?v=JEtLF5n31WY)) dura 3:00 minutos y contiene una clase de quinto grado de primaria desarrollada en el Colegio Tamaulipas de Nuevo Laredo, México. La sesión comienza con un “problema pertinente” (de quién era el revólver que aparece en la imagen) y luego, bajo el título “momento individual”, la maestra solicita que escriban en un papel la respuesta y la guarden. En el “momento grupal” forman equipos, pide que los coordinadores revisen las respuestas de sus compañeros y en la “puesta en común” leen diferentes acontecimientos de la Revolución Mexicana. Enseguida narran hechos concretos y dramatizan un programa informativo, la transmisión de un partido de fútbol, etc. con imágenes como fondo de ambientación. Por último, bajo el epígrafe “evaluación” la profesora aclara que se tomaron como criterios el dominio del tema, la capacidad de síntesis y la exposición de ideas.

- Aparentemente, la pregunta inicial indicaba que se iba a utilizar el aprendizaje basado en problemas, pero no se volvió a retomar en el transcurso de la clase.
- Las estudiantes destacaron el empleo de la tecnología (varios alumnos con tabletas), el trabajo cooperativo y el tipo de actividades como una forma de dinamizar la enseñanza, pero sin que se transformara el objeto de estudio: “Hoy al observar los videos y compararlos con los enfoques me di cuenta que aunque traten de dar las clases más bonitas o con recursos modernos siguen siendo iguales en cuanto a aprendizajes y contenidos” (EDEN).

Al concluir, se preguntó qué tipo de conocimiento escolar se enseñaba en los cinco videos y coincidieron que programáticos y derivados de la historia como disciplina científica. A continuación, se solicitó que rescataran otras características del enfoque 1: transmisión de información acabada, los recursos contienen lo que deben aprender los alumnos y el aprendizaje consiste en repetir, adoptar una actitud pasiva y seguir las indicaciones del maestro.

El uso de un mismo tópico a lo largo del proceso formativo para conocer las tradiciones historiográficas tenía como objetivo facilitar el trabajo de identificación y cotejo. La Independencia de México como tema conductor y en específico, el inicio de la guerra y la participación de Hidalgo y Allende es recurrente desde diferentes puntos de vista y nivel de intervención. Asimismo, en la mayoría de los casos se utilizan textos de historiadores mexicanos y la confrontación se hace con ayuda de los cuadros que reúnen las dimensiones de cada corriente historiográfica (cfr. 2.2.5., inciso b).

Emilio Rabasa, abogado, escritor y político de la época del Porfiriato, publicó *La evolución histórica de México* a principios del siglo XX. Este representante del positivismo muestra una visión optimista del desarrollo histórico y califica al movimiento de Independencia como un periodo clave en la historia de México. En la sección que seleccionamos hace una interpretación sobre el ideal de emancipación y el papel de los caudillos, relata los hechos que sucedieron desde el Grito de Dolores del 16 de septiembre de 1810 y finaliza con la presentación de la etapa liderada por Morelos. El otro texto es contemporáneo al anterior y pertenece a Julio Zárate, periodista, historiador y político que colaboró en la redacción del tomo tercero de *México a través de los siglos* ("La guerra de independencia, 1810-1821"), dirigida por Vicente Riva Palacio y considerada la obra más representativa de la historiografía porfirista. El fragmento que rescatamos describe de forma pormenorizada el Grito de Dolores y la salida del ejército insurgente hacia San Miguel el Grande.

Resulta paradójico que tres alumnas llegaran al seminario media hora tarde porque eran parte de la escolta de la escuela normal y tuvieron que participar en la bajada de la bandera. Este ritual completaba la ceremonia que se había hecho en la mañana, previa al desfile del 20 de noviembre y encarna algunas finalidades de la tradición PT.

La actividad consistía en localizar rasgos de las dimensiones de la historiografía positivista con la intención de familiarizar a las estudiantes con este tipo de discurso histórico. El ejercicio lo hicieron primero de manera individual, pero pidieron que revisáramos los resultados en plenaria por la dificultad que significaba emparejar los indicadores con los textos y porque no siempre pudieron hallar referencias precisas. La vía que decidieron seguir iba de los elementos de la tradición historiográfica a los segmentos de contenido. A continuación, presentamos algunos ejemplos extraídos del material de las estudiantes :

θ *Objeto de conocimiento.*

- Hechos históricos: acontecimientos singulares, únicos e irrepetibles: “La primera década del siglo XIX fué el período de gestación de la independencia de las colonias españolas de América” (Rabasa, 1920: 36). “Eran las cinco de la mañana del memorable 16 de septiembre de 1810, cuando Hidalgo, a la cabeza del ya considerable grupo de insurrectos, desembocó en el atrio de la iglesia” (Zárate, 1972: 102).
- Sujetos históricos: los personajes como modelos hacedores de la historia: “Hidalgo, con el instinto genial del caudillo, acudía al secreto resorte del alma india, y ponía a la vez en movimiento [...] el rencor como excitante común contra los privilegiados, y en la apelación a la Virgen nacida en Anáhuac, el primer escalofrío del patriotismo” (Rabasa, 1920: 39).
- La historia nacional como construcción de una comunidad con un origen distintivo: “Pero si su papel había concluido [Hidalgo], su obra estaba hecha. [...] habían propagado por todos los ámbitos de la Colonia la idea de independencia, habían despertado el sentimiento nuevo de nacionalidad” (Rabasa, 1920: 41). “[...] en medio de las grandes calamidades públicas, la memoria de sus primeros héroes ha fortalecido la fe de los mexicanos en los grandes destinos nacionales” (Zárate, 1972: 103).

θ *Procedimiento metodológico y fuentes históricas.*

- Confianza en la racionalidad y en la certeza de los documentos: “Para escribir este episodio tan importante de la historia nacional [...] hemos consultado [...] declaraciones de Hidalgo, Allende y Aldama. Relación de Pedro J. Sotelo, testigo presencial” (Zárate, 1972: 103).
- El hecho se establece a partir de la crítica de los textos y documentos: “Aldama en su declaración dijo terminantemente que *no se verificó en Dolores saqueo de tienda alguna*. (Véase esta declaración en la *Colección de documentos* de J. E. Hernández Dávalos, tomo I, pág. 66, columna 2ª, línea 35)” (Zárate, 1972: 102).

Finalmente, se explicó que más adelante se iban a desarrollar otros ejercicios con textos sobre la Independencia escritos por historiadores cercanos a la Nueva Historia y a la Historia Social y que, en el apartado dedicado a los programas de historia, contrastarían las señas de identidad de las tres corrientes historiográficas con el contenido de los libros de texto.

La principal conclusión remite al alcance de los conocimientos históricos de las normalistas, un vacío en la cantidad y calidad de la información, en la comprensión de los conceptos y los procedimientos de indagación de la historia. Sin querer entrar en una discusión que sobrepasa los límites de esta investigación, resulta evidente que las alumnas carecen de bases teóricas sólidas, tienen dificultades para entender la lógica de la historia como ciencia y están a mucha distancia de poder ofrecer varias interpretaciones acerca de un mismo hecho o proceso histórico. Aunque es necesario adentrar a las estudiantes en los diferentes modelos historiográficos, la falta de saberes sustantivos y sintácticos es un serio inconveniente para alcanzar este cometido y pone de manifiesto que no es suficiente una actividad para corregir una situación heredada de la educación básica y el bachillerato. Este problema se asocia, como comprobaremos cuando analicemos los procesos de programación y práctica docente, con la estructuración de las actividades, la búsqueda y selección de los recursos, la posición hacia los libros de texto y la conducción de la enseñanza.

### **5.2.2. Concreción curricular: programas de historia y planeación**

La segunda parte del proceso de intervención comenzó con una situación-problema que implicaba superar dos obstáculos: para desarrollar las finalidades de la tradición PT qué capacidades docentes se debían adquirir y qué decisiones didácticas correspondía tomar. Las estudiantes acordaron que pasaba por conocer las características del currículum técnico, dominar los contenidos que iban a enseñar, convencerse de que los alumnos aprendían y mejorar su capacidad para planear. Este planteamiento provocó una variación respecto al diseño preliminar: en lugar de modificar una planeación propia y evaluar su congruencia a partir de determinadas finalidades sugirieron elaborar un plan de clase de forma conjunta, propusieron que dos normalistas lo pusieran en práctica y que después los resultados se analizaran en gran grupo.

Una de las soluciones suponía el estudio de cada elemento de la tradición curricular técnica. En vez de conformar equipos que atendieran las seis dimensiones, a cada estudiante se le pidió que describiera cómo se materializaba el enfoque 1 en los programas de cuatro países de Latinoamérica y en tres planes de clase de maestros mexicanos. La explicación previa tenía como objeto responder a las dudas de las alumnas: se aclaró que la mecánica era semejante a las actividades anteriores, que se trataba de explorar cómo se concretaba este modelo en otros contextos y aprender a detectar sus aspectos esenciales. A las normalistas que les correspondió el papel del maestro y el aprendizaje se les dijo que debían inferir la información, y a las que se



encargaron de la función docente y de los contenidos se les solicitó que también revisaran el cuadro de la historiografía positivista.

El ejercicio se resolvió con el soporte de una tabla que indicaba el nombre de los documentos, los elementos y las páginas correspondientes. Iniciamos con la exploración de los contenidos en el programa de quinto grado de Panamá (2013): señalaron que el conocimiento adquiriría un carácter objetivo, cerrado y definido, se situaba al margen de la vida, que el maestro y los alumnos mantenían una relación subordinada con el saber, que los temas procedían de la disciplina académica y se organizaban de manera lógica y lineal (“Los periodos de la historia de Panamá en la época Prehispánica Precolombina, Colonial, Departamental o de unión a Colombia y Republicano”). Respecto al objeto de conocimiento destacaron que se estudiaban acontecimientos singulares, que los personajes eran hacedores de la historia y se privilegiaban los temas políticos, militares, la lucha por el poder, el territorio, etc.

El examen del resto de programas sirvió para ampliar esta descripción: en un plan de clase (México, 2011) comprobaron que la historia universal se entendía como el estudio de las relaciones entre Occidente y el resto del mundo (“La sociedad medieval y la cultura musulmana”), en el programa chileno de historia, geografía y ciencias sociales de cuarto básico (2012) identificaron el tipo de contenidos que se desarrollaban (“Aspectos fundamentales de la historia de los mayas y de los aztecas”), en Uruguay (2008) mediante el seguimiento durante un curso de la secuencia cronológica (“Los antecedentes de la Revolución hispanoamericana y rioplatense en el siglo XIX. La dominación y la resistencia. El debilitamiento de la dominación española en América”, etc.) y en Ecuador (2010) a través de varios grados escolares constataron cómo se hacía patente el progreso de la marcha histórica (Sexto año: “Época Aborígen, Colonia e Independencia”. Séptimo año: “Época Republicana”).

De las actividades didácticas rescataron que eran grupales o individuales, siempre dirigidas por el docente. Después enumeraron las que se utilizaban en los programas de Panamá (2013) y Chile (2012) para llegar a la conclusión de que todas tenían como propósito repetir información procedente de diferentes fuentes: “Confecciona un periódico que ilustre los hechos y figuras más relevantes de cada periodo de la historia de Panamá”, una mesa redonda, una exposición oral, “Leer y representar secuencias cronológicas del pasado mediante líneas del tiempo”, elaborar un tríptico, una dramatización, redactar un cuento, responder cuestionarios, observar imágenes de

dioses para explicar sus rasgos y función, hacer la maqueta de una chinampa, etc. El objetivo de este conjunto de acciones era describir hechos históricos, las figuras más relevantes de cada etapa, las características políticas y socioeconómicas, las causas y consecuencias de un proceso, etc. Los dos planes de clase (México, 1993 y 2011) se analizaron aparte: leer en el libro varias versiones de la formación de la Tierra y las formas de vida de los primeros seres humanos, “El maestro resalta la manera en que se adaptaban en las diferentes etapas a los ambientes”, realizar un resumen, localizar en un mapa el territorio de Mesoamérica, “Elaborar un pequeño cuadro comparativo de las cuatro culturas”, contestar un cuestionario sobre el tema, hacer un mapa mental, etc.

Sobre los recursos de enseñanza afirmaron que eran un medio para difundir los contenidos curriculares, una serie de dispositivos que transmitían información acabada. Tras diferenciar entre el uso de un mapa como soporte de datos o como producto de una actividad, enlistaron los materiales más frecuentes: textos, exposición del maestro, imágenes, videos, internet, sitios históricos, gráficas, etc.

El papel del maestro lo dedujeron de las indicaciones que proporcionaban las actividades: consumidor, intermediario y ejecutor de las prescripciones curriculares, responsable de ofrecer información y modelar conductas. El único referente directo aparecía en un recuadro del programa de Chile bajo el título *Observaciones al docente* y del que aseguraron que parecía un instructivo: “Con respecto a la actividad 2, se sugiere guiar a los estudiantes a que construyan una línea del tiempo incluyendo ambas civilizaciones (y posteriormente la inca)”. Después de revisar los planes de clase añadieron que el profesorado no tomaba decisiones sobre los contenidos ni las finalidades (competencias, propósitos, aprendizajes esperados, objetivos), en ocasiones decidía qué tipo de actividades y recursos podía utilizar o de qué manera aprendían los alumnos.

El aprendizaje y el papel del alumnado, aunque había quedado explícito en el análisis de las actividades, convinieron que siempre requería de la recepción, reducción y repetición de información, que los comportamientos eran homogéneos y confirmaron que la simple presentación y reproducción de los contenidos producía el aprendizaje: los verbos leer, consultar, investigar (como sinónimo de localizar y copiar), identificar, ubicar, mencionar, resaltar, contestar, redactar, resumir, ilustrar, organizar, confeccionar, recrear, exponer o dramatizar señalaban que se seguía un mismo procedimiento, con mayor o menor imaginación y variedad. En este momento se cuestionó si era posible estudiar un contenido del currículum técnico desde otro enfoque. La respuesta general fue negativa y

argumentaron que se debía al tipo de actividades y a la forma en que se adquirirían los aprendizajes. Además, dijeron que se requerían modificar las finalidades porque “aunque en el formato de la planeación se indicara otra cosa los demás elementos demostraban lo que en realidad se hacía y aprendía” (NEN).

Por último, nos ocupamos de los fines. Una vez comprobado que dos finalidades científicas (Adquirir capacidades intelectuales a través del dominio del conocimiento disciplinar. Elaborar un discurso histórico enunciativo, descriptivo y esquemático), y dos intelectuales (Transmitir una determinada interpretación de la historia como disciplina científica con carácter universal. Reproducir el discurso histórico contenido en los materiales curriculares y en la exposición del profesorado) se repetían en todos los documentos precisamos cómo se manifestaban otros ejemplos:

- € *Tendencia cultural*. Reconocer que la historia explica quiénes somos, de que existe un pasado único, unos valores compartidos y un herencia cultural común: “Identifican los principales problemas que tuvo que enfrentar México para consolidarse como nación (plan de clase México, 2011). “Se pretende que puedan reconocer manifestaciones del legado cultural de estas civilizaciones en el presente, especialmente en las sociedades que habitan los territorios antiguamente poblados por ellas” (Chile, 2012).
- € *Tendencia científica*. Conocer el ideario de las figuras y de los procesos centrales de la formación de la identidad nacional: “Define el rol de Simón Bolívar en la creación y articulación de la Gran Colombia” (Ecuador, 2010). “Identifica las causas que condujeron el fin e inicio de cada periodo de la historia panameña para determinar los valores que manifestaron sus figuras sobresalientes” (Panamá, 2013).

En el programa de Chile (2012) encontraron fines de la tradición HP: “Obtener información a través de diversas fuentes”. “Formular y responder preguntas con relación al pasado”. “Comparar sociedades y civilizaciones del pasado y del presente para identificar continuidades y cambios”. “Comportarse y actuar en la vida cotidiana según principios y virtudes ciudadanas”, etc. Estas intenciones quedaban incluidas en una propuesta incongruente por el influjo de los contenidos y el cariz de las actividades.

A lo largo del proceso las estudiantes no escribieron en el portafolios a causa de la dificultad que representaba manejar al mismo tiempo siete documentos, así como los cuadros sobre las finalidades, las tradiciones historiográfica positivista y curricular

técnica. A pesar de que la revisión fue lenta y hasta cierto punto repetitiva, las anotaciones en los diarios de clase revelan un mismo hallazgo:

- = FEN: “[...] nos dimos cuenta que todo sigue igual, aunque digan que los planes [de estudio] se modifican todo sigue igual”.
- = IEN: “Seguimos revisando algunos programas de otros países en los que tratamos de ubicar el enfoque curricular y aunque no hemos llegado a conclusiones, todo parece indicar que no cambia nada”.
- = NEN: “Después de analizar fragmentos de planeaciones y programas de otros países me doy cuenta que la forma de enseñar historia no cambia de país a país”.

El rechazo hacia este modelo curricular no era uno de los objetivos de la actividad, más bien buscábamos ahondar en su cartografía para que estuvieran en condiciones de caracterizar, establecer relaciones entre sus elementos y disponer de referentes para programar y analizar la práctica. Por eso, convenimos que cada estudiante retomara la dimensión que había trabajado y que con la ayuda de los materiales curriculares y los cuadros sobre las tradiciones hicieran una síntesis explicativa. Después se eligió a una normalista para que recopilara y conjuntara los productos individuales (cf. anexos).

### **5.2.3. Contenidos formativos: saberes escolares y aprendizaje**

Este espacio señala la salida definitiva de IEN y BEN de las sesiones de seminario. Desde ese momento el grupo quedó conformado por 7 normalistas, todas ellas asesoradas por el investigador en el último año de la formación inicial. Más que un contratiempo el cambio significó una mejora en la continuidad del proceso.

En la introducción se habló de que el dominio de contenidos y el aprendizaje eran los elementos básicos de la tradición PT. Estos dos principios exigían revisar de forma sistemática la posibilidad de que un conjunto de actividades ayudaran a aprender: comentaron que de no ser así el enfoque perdía credibilidad y la enseñanza se convertía en un acto sin sentido. La primera actividad giró alrededor de las competencias docentes y en concreto, de los temas de estudio. En lugar de presentar los saberes que Shulman (2005) o Pagès (2012) consideran que requiere un maestro en general y de ciencias sociales en particular, se solicitó que cada alumna elaborara una lista a partir de sus experiencias y conocimientos previos. Al acabar se pidió que escogieran la capacidad más determinante para enseñar historia: todas coincidieron en el dominio de contenidos.

- ✦ NEN: “Es la principal capacidad que el maestro debe poseer porque la información que tiene es la que va a transmitir a sus alumnos y así desarrollar la finalidad de que el alumno posea la mayor cantidad de conocimientos”.
- ✦ HEN: “Considero que es importante puesto que el enfoque 1 está relacionado con la acumulación de conocimientos y dominar los contenidos te permite enseñar con seguridad”.

Luego, para profundizar sobre las consecuencias de la falta de conocimientos disciplinares se presentaron tres indicadores relacionados con la función del profesorado (Grossman, Wilson y Shulman, 2005) y se solicitó que los explicaran por escrito:

1. *No puede seleccionar las actividades*: “No garantiza que las actividades logren aprendizajes en los alumnos, por tanto serán inútiles” (EDEN). “Se dejan las actividades del libro de texto” (EEN). “Los alumnos no construirán conocimientos, lo único será repetir información de un portador (NEN). “Las actividades se realizan para entretener a los niños” (MEN).
2. *No puede seleccionar los recursos*: “No puede saber el grado de funcionalidad de los recursos [...] por lo tanto, elegirá lo más cómodo para él y tedioso para los estudiantes” (EDEN). “No sabe con cuáles van a aprender mejor el contenido” (EEN).
3. *No puede conducir la enseñanza*: “El grupo genera su propio ritmo de trabajo, pues no tiene [el maestro] actividades en las que se requiera de participación” (NEN). “Si no se domina el contenido es difícil ayudar a los alumnos en las actividades, resolver dudas y tener habilidades para controlar al grupo” (HEN)

Este conjunto de argumentos demuestran que son conscientes de la envergadura del problema, sobre todo en cuanto a la libertad de actuación. Por eso, las normalistas expresaron como principal conclusión que el manual escolar asumía las funciones del maestro y del alumnado: “El protagonismo de la enseñanza recae en el libro de texto” (MEN).

Después se recordó un rasgo del perfil de egreso del plan de estudios, “Tiene dominio de los campos disciplinares para manejar con seguridad y fluidez los temas incluidos en los programas de estudio” (SEP, 1997: 32), para preguntar qué debía conocer un maestro de historia y qué podía hacer en caso de no estar familiarizado con un contenido. La aportaciones se registraron en una lista, pero no se inquirió en su explicación: fechas, personajes, hechos, acontecimientos, periodos, orden cronológico, lugares, cambios en el espacio, conceptos y nociones de tiempo histórico. La segunda parte de la pregunta iba

dirigida a sugerir una propuesta de intervención: investigar (5 menciones) y planear el tema con anticipación (2), asistir a un curso (1), seguir el libro de texto (1) y ver películas (1), todas ellas ideas vagas y poco efectivas.

A continuación, se describieron cuatro niveles de dominio de contenidos y se pidió que seleccionaran el que debían alcanzar para enseñar historia en la educación primaria. El 80% de las estudiantes escogieron el nivel *básico*: “[...] para ofrecer mayor información y conocer más de lo que se está tratando, siempre es mejor saber un poco más para que el aprendizaje sea mayor” (HEN) y porque “si enseño bien un tema quizá los niños se interesen por más o bien puedo sembrarles inquietudes” (EDEN). También estuvieron de acuerdo en que los niveles *escaso* y *suficiente*, los extremos de la escala, no eran aceptables y que el nivel *inicial* era el mínimo requerido (hechos, conceptos y procesos incluidos en los programas de estudio).

La elección libre del grado de adquisición del conocimiento escolar se complementó con la autoevaluación que hicieron más adelante y con la responsabilidad personal que entraña el cambio y la mejora, una decisión que no se resuelve con una o varias pruebas escritas o con la revelación pública de las deficiencias formativas: “Antes de esta sesión una de mis mayores preocupaciones era la metodología con la que enseñaba, ahora es también el porcentaje de contenidos que domino o la profundidad de estos” (NEN). En definitiva, la conciencia no es suficiente para superar la inseguridad que provoca “dar algo que no se posee” (HEN), un obstáculo que nada más se puede franquear si se invierte tiempo y se convence de que es posible aprender historia.

Posteriormente, se explicaron seis pasos para avanzar de nivel, de qué forma se podían poner en práctica y se solicitó que lo aplicaran con el contenido de cuarto grado “El inicio de la guerra y la participación de Hidalgo y Allende”. Al terminar, cuatro alumnas declararon que su nivel todavía era *escaso* a pesar de que trabajaron los aspectos críticos. Por esa razón, se recomendó que repitieran la actividad antes de diseñar la planeación conjunta y se comentó que el profesorado no estaba obligado a dominar de una sola vez todos los contenidos, que se trataba de un proceso continuo y que era necesario disponer de materiales de apoyo para dominar un tema antes de enseñar. Asimismo, las alumnas entendieron que el conocimiento del contenido era un requisito con diferente alcance en cada enfoque: su necesidad se consideraba absoluta en la tradición PT, en la tradición HP se convertía en un auxiliar a la hora de seleccionar los contenidos y en la tradición CE permitía acudir al pasado en busca de PSR.

Seguidamente atendimos la tercera propuesta de solución: analizar una planeación a partir de los aprendizajes esperados que desarrollaban las actividades o de las acciones que se utilizaban para aprender y lograr las finalidades de la tradición PT. Después de revisar las tres secuencias disponibles escogimos un plan de clase (México, 2011) nos centramos en la parte titulada “Panorama del periodo” y en las seis actividades que incluía. La programación corresponde a quinto grado y se sitúa en el ciclo escolar 2010-1011, pertenece al bloque I “Los primeros años de vida independiente” y al tema “Ubicación temporal y espacial de los problemas de México como país independiente en el periodo de estudio”. Este recurso se puede consultar en el blog *Presencia Educativa* de la zona escolar 065 de educación primaria del Estado de Yucatán ([www.mediafire.com/download/1z5w3t7183qtia3/5°+Planeacion+Bim1.pdf](http://www.mediafire.com/download/1z5w3t7183qtia3/5°+Planeacion+Bim1.pdf)). En el proceso de clasificación las estudiantes descubrieron que dos ejercicios remitían al libro de texto y por consiguiente, las actividades aumentaron a nueve. El artículo de Martínez y García (2003) nos sirvió para comprender el significado de las categorías y detectar los objetivos y procedimientos a que obedecía cada actividad.

Tabla 37. Clasificación de las actividades de aprendizaje en objetivos y procedimientos. Planeación de quinto grado. Historia bloque I: Los primeros años de vida independiente

Actividades didácticas	Objetivos	Procedimientos
1. Preguntar al grupo: ¿Qué estamos festejando los mexicanos en este año a nivel nacional?	Detección de ideas previas	Interpretación: elaboración del significado de hechos
2. Contestar la sección ¿Qué sabes tú? <sup>5</sup> para activar conocimientos previos.	Detección de ideas previas	Comunicación: palabra
3. Presentación de la proyección del tiempo: monárquicos, centralistas y federalistas.	Aplicación de la teoría	Observación: indirecta
Basándose en la línea de tiempo que elaboraron, contestar las preguntas de la actividad ¿Cuándo y dónde pasó? parte 1.		
4) ¿Aproximadamente cuántos años duró el periodo que estudiarás en este bloque? Exprésalo también en lustros y décadas.	Aplicación de la teoría Desarrollo de técnicas	Observación: indirecta Comunicación: números Organización de la información: descripción simple
5) ¿Cuál era el sistema de gobierno en México cuando Texas proclamó su independencia?	Aplicación de la teoría	Comunicación: palabra
6) ¿Cuál de los siguientes acontecimientos ocurrió primero: la intervención norteamericana o la Guerra de los Pasteles?	Aplicación de la teoría	Organización de la información: ordenación Comunicación: palabra
7) Mientras el puerto de Veracruz era bloqueado por la armada francesa, ¿a qué otro país invadió Francia?	Aplicación de la teoría	Comunicación: palabra
8. Ver recurso ENC Antonio López de Santa Anna.	Aplicación de la teoría	Observación: indirecta
9. ¿Cuándo y dónde pasó? parte 2, dibujarán los mapas de las págs. 14-15 y redactarán sus conclusiones (¿Qué cambios observas respecto a la extensión del territorio mexicano?).	Aplicación de la teoría	Organización de la información: semejanzas y diferencias

Al acabar, agruparon los datos en orden de importancia y se recordó que también debían analizar los objetivos y procedimientos que no se usaban. Primero se explicó cómo convertir la información numérica en texto: “si *aplicación de la teoría* aparece en 7 de las 9 actividades o en 7 de 10 objetivos, se puede escribir que el objetivo más importante es... porque se aplica en el 77.7% de las actividades, reúne el 70% de los objetivos de la planeación,...”. Una vez concluido el ejercicio de análisis se solicitó que interpretaran por qué las actividades reunían esas características. Ante la dificultad para comenzar se

<sup>5</sup> Esta sección del libro de texto incluye cuatro preguntas objetivas:

- “El primer presidente de México se llamaba José Miguel Ramón Aducto Fernández, pero cambió su nombre. ¿Qué nombre adoptó?”
- México perdió la mitad de su territorio como consecuencia de una guerra. ¿De qué territorio se trata?”
- ¿Contra qué país fue esa guerra? Actualmente México está compuesto por 31 estados y un Distrito Federal. ¿Cuántos estados tenía nuestro país en 1824?” (SEP, 2011d: 10).



sugirió que observaran el cuadro de las finalidades y escogieran la que más se adecuara a los resultados:

- ✦ MEN: “La planeación que analizamos corresponde al enfoque 1 y por ello la mayoría de las actividades (70%) tienen como objetivo la aplicación de la teoría, para responder así con la finalidad *adquirir capacidades intelectuales a través del dominio del conocimiento disciplinar*, ya que en resumen este enfoque busca que el alumno adquiriera conocimientos ya establecidos en los programas o libros de texto”.
- ✦ HEN: “En la planeación se presenta con mayor frecuencia la aplicación de la teoría debido a que el enfoque 1 está encaminado a *transmitir una determinada interpretación de la historia como disciplina científica con carácter universal y adquirir capacidades intelectuales a través del dominio del conocimiento disciplinar*.”

Las estudiantes reconocieron que era la primera vez que hacían un ejercicio de análisis e interpretación de este carácter. Los productos no se compartieron porque el mismo procedimiento se iba a poner en práctica en el diseño del plan de clase propio y faltaba valorar el potencial de las actividades para promover el aprendizaje. En principio, tomamos en cuenta los criterios que plantean Ramos y Valentín (2011), pero tras comprobar la poca precisión de los indicadores (*Relevancia de la actividad, Claridad de las indicaciones e Inclusión de indicadores de comprensión/avance*) decidimos idear una nueva técnica.

Al inicio de la sesión definimos cinco índices, el primero excluyente o incluyente de los demás y acordaron asignar 1 cuando la respuesta fuera *sí* y 0 cuando resultara negativa. Después dibujaron un cuadro y lo dividieron en filas y en nueve columnas, una para cada actividad de la planeación. El procedimiento se aplicó a una actividad e hicieron individualmente el resto de los ejercicios.

Tabla 38. Estimación de la capacidad de las actividades para desarrollar aprendizajes (sí - no)

INDICADORES	ACTIVIDADES DIDÁCTICAS								
Grado de dificultad de la actividad: conocimientos y habilidades previas									
Cantidad de contenidos y aprendizajes esperados que desarrolla: nivel de concreción y profundidad									
Duración aproximada y número de acciones que implica su resolución									
Inclusión de productos que indiquen un alcance parcial de los aprendizajes esperados <sup>6</sup> y contenidos									
Los materiales y recursos propician o dificultan la aplicación de la actividad									
Nivel de logro por actividad (%)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	80	30	83.3	63.3	36.7	56.7	53.3	66.7	96.7

Al terminar, se confeccionó una escala valorativa que calcularon después de multiplicar 9 por 5 y dividir el resultado entre la cantidad de intervalos. Luego sumaron el total por actividad (número de opciones positivas) y ubicaron en qué lugar quedaba el plan de clase: dos estudiantes lo situaron en *mucho aprendizaje*, otras dos en *suficiente aprendizaje* y dos más en *poco aprendizaje*, una distribución que concuerda con el 63% de promedio del potencial.

<sup>6</sup> Los dos aprendizajes esperados son:

- Identifican la duración del periodo aplicando los términos año, lustro, década y siglo.
- Identifican y ubican en mapas los cambios en la organización territorial de la primera mitad del siglo XIX.

Enseguida, para evaluar la planeación de forma general delineamos otros cinco criterios y se ajustaron los intervalos.

Tabla 39. Valoración de la capacidad de una planeación para fomentar el aprendizaje (sí - no)

INDICADORES	Valoración de las actividades	
Confirmación de que la/s actividad/es base son efectivas	4	6
Número de actividades secuenciales e independientes (mayor cantidad de sí)		
Validación del orden lógico de los contenidos en la sucesión de actividades		
Presencia de actividades de retroalimentación o refuerzo		
Inclusión de una actividad final que demuestre el logro de los aprendizajes		

Las normalistas determinaron que las actividades principales eran la 4 (proyección de un video acerca de tres grupos políticos) y la 6 (recurso de *Enciclopedia* sobre Santa Anna), cuya efectividad era un requisito para continuar con la valoración de los demás indicadores. Después sumaron el total y obtuvieron la posición donde se emplazaba el plan de clase: *poco aprendizaje*. La discordancia en los productos de ambos análisis llevó a plantear una pregunta crítica: ¿aplicarías la planeación?

- Ω Cinco estudiantes contestaron que no, entre otras razones “porque no concuerdan uno y otro cuadro” (EDEN), “porque las actividades no checan con los aprendizajes esperados, además de que no tienen un orden lógico” (AEN) y porque “tendría que cambiar el 100% de las actividades para que correspondieran con los aprendizajes esperados que se han planteado” (NEN).
- Ω Una normalista aseguró que “aplicaría la planeación porque sí desarrolla un aprendizaje esperado, tal vez he aplicado otras con menos secuencia, sólo le quitaría las actividades que están completamente fuera de lugar y que lo único que hacen es entretener a los alumnos e incluiría una actividad de evaluación para conocer si hay aprendizaje o no” (MEN).

En este orden, la mayoría agregaron otras sugerencias de mejora:

- ≡ FEN: “[...] pondría más actividades para que identifiquen la duración de los periodos [...] y haría un tipo de debate para identificar los cambios en los mapas”.
- ≡ AEN: “No aplicaría actividades que hicieran que los alumnos no entendieran nada, más bien actividades cortas y claras, así se obtendrían mejores resultados”.

- ≡ HEN: [...] primero ordenaría las actividades y cambiaría las que no tienen relación por otras útiles y relacionadas con el tema; más actividades independientes y actividades finales”.

Aún si aceptamos el carácter subjetivo y poco preciso de esta estrategia, cuestionar y dialogar con una programación supone un avance en la capacidad para reflexionar de manera autónoma. Valgan dos ejemplos para acreditar el progreso en este rubro: las estudiantes comentaron que si el valor de una actividad o de toda una planeación obtenía resultados por debajo de *suficiente aprendizaje* se debía modificar antes de enseñar y bautizaron al modelo que usaron sus maestros como *Conocido y sin nombre* o enfoque 0 porque no promovía aprendizajes, ocupaba a los alumnos de forma rutinaria y recurría al libro de texto como principal recurso.

#### **5.2.4. Programación y práctica docente**

La idea original que organizaba este apartado consistía en repartir varias finalidades de la tradición PT, adaptar los elementos de un plan de clase, evaluar en gran grupo la congruencia general y la consecución de aprendizajes duraderos. Las razones del cambio no se verbalizaron porque resultaba evidente que la propuesta de las alumnas era más exigente y formativa: diseñar, implementar y analizar una planeación propia.

Primero escribimos en una lista las acciones que íbamos a seguir para hacer el plan de clase: elegir el tema, delimitar los contenidos, optar por unas u otras finalidades, proponer, ordenar y seleccionar las actividades, calcular el tiempo máximo y mínimo, redactar las actividades y los aprendizajes esperados, comprobar que coincidieran con las finalidades y preparar los materiales. Después negociamos el grado escolar (cuarto), la duración total (1 hora 30 minutos, el tiempo-semana asignado a la asignatura), la fecha de aplicación (6 de febrero del 2014), las responsables de conducir la enseñanza (HEN como maestra auxiliar del grupo y NEN), de elaborar el material, grabar la clase en video y analizar las evidencias de aprendizaje.

En tercer lugar, nombramos a una alumna para que escribiera y proyectara el borrador de la planeación. Empezamos por seleccionar las finalidades que querían desarrollar (*Reproducir el discurso histórico contenido en los materiales curriculares y Adquirir capacidades intelectuales a través del dominio del conocimiento histórico*), delimitamos los aprendizajes esperados (*Identifica los principales personajes y lugares del movimiento de Independencia. Distingue y ordena los hechos que se produjeron desde el Grito de*

*Dolores hasta el fusilamiento de los jefes insurgentes*), y de manera preliminar desglosamos los contenidos en función del tiempo-clase. Luego, cada estudiante y el asesor propusieron una actividad, las ordenaron y de entre las semejantes escogieron las que consideraron más efectivas y atractivas. Al acabar el boceto confirmaron los contenidos, secuenciaron las actividades y añadieron las acciones y recursos que faltaba especificar. Enseguida calcularon el tiempo por actividad, sumaron el total e hicieron varios ajustes, aplicaron los criterios del potencial para promover el aprendizaje (el resultado fue positivo en todos los indicadores) y finalmente, tomaron otras decisiones de organización: quién iba a obtener o confeccionar el material y qué día se iba a revisar.

La racionalidad del plan de clase se ajusta a la tradición PT en cuanto a los contenidos y propósitos que busca alcanzar, aunque las estrategias y recursos se acercan al enfoque HP: un rompecabezas que se debía construir por medio de pistas, la visualización de un video de caricaturas, una dramatización y un juego de lotería. La diversificación y la novedad de los recursos compensa la preocupación de las estudiantes por satisfacer el interés de los alumnos y se transforma en un medio para estimular la curiosidad hacia los saberes escolares, pero se subordina a las exigencias del conocimiento escolar y a las acciones que conlleva el aprendizaje, por lo que el cariz lúdico se convierte en una forma de entretenimiento que no concuerda con los objetivos didácticos. La diferenciación entre ambos modelos se profundiza en la introducción de la tradición HP.

El análisis formal del plan de clase se hizo un mes después de su experimentación en una sesión de seminario cuya conducción estuvo a cargo de las normalistas. El recorrido por las cuatro primeras actividades tenía como objeto detectar los momentos clave en la consecución del aprendizaje. La clase de historia comenzó con la presentación del tema, la formación de dos equipos y el reparto de varios recortes para armar un rompecabezas de Hidalgo y Allende: la coordinación entre los alumnos y el reconocimiento de la figura de Allende fueron las únicas dificultades. Seguidamente, se proyectó una monografía animada narrada en primera persona por Miguel Hidalgo (1:36 minutos, disponible en [www.youtube.com/watch?v=NS7-esAMUtA](http://www.youtube.com/watch?v=NS7-esAMUtA)) que condensaba datos biográficos, su ideario político y los hechos en que participó. Al concluir, se repartieron cinco preguntas objetivas, pero como los alumnos no comprendían los enunciados y el significado de algunos conceptos se visualizó de nuevo el video: “¿Cómo se llamaba la lucha que inició Hidalgo?, ¿cuántos años México (*sic*) estuvo ocupado por España?, ¿dónde empezó la lucha armada?”, etc. La revisión grupal buscaba reforzar este primer contacto con el tema

y proporcionaba varios indicios sobre el estilo de aprender (“¿la tengo bien?”) y enseñar (solicitar que añadieran a *Independencia* la aposición *de México*).

Al confeccionar el plan de clase las estudiantes consideraron que las dos siguientes actividades eran básicas para la obtención de los aprendizajes esperados:

3. Durante algo más de nueve minutos un normalista caracterizado de Miguel Hidalgo hizo un resumen de su vida. Los principales datos procedían del libro de texto y se pretendía facilitar la comprensión de la lectura que se iba a hacer con posterioridad. El silencio en el salón nada más se interrumpía cuando EVEN cuestionaba a los alumnos para que repitieran la información que acababa de exponer. Al terminar, los niños hicieron una serie de preguntas cuyo tenor refleja los aspectos que les interesaban y los conocimientos que habían adquirido: ¿Cuántos años tenía cuando murió?, ¿en qué vino [a la escuela]?, ¿cómo se llamaba su mamá?, ¿tuvo hijos? (los sacerdotes no podemos tener hijos, contestó EVEN), ¿por qué? (sin respuesta), ¿vino con ese señor [en referencia a Allende]?, ¿con qué se defendían?, ¿cuántas guerras ganaron? El aplauso de despedida y la pregunta “qué les pareció la narración” resumen la actitud y el desenlace de la actividad: “bien”, “platicó mucho de su vida”.
4. La lectura del libro de texto (pp. 166-167 y 169) empezó con la formación de equipos porque nada más ocho alumnos disponían de este material. La indicación de que identificaran las ideas y palabras que no entendieran fue acompañada de varios minutos de distracción y desplazamientos por el aula que retardaron el inicio y la conclusión del ejercicio. La lectura en voz alta producía un murmullo de fondo que indicaba que no todos iban al mismo ritmo y por momentos se confundía con la voz de HEN: “¡síéntense, por favor!, ¿ya acabaron?, ¿quién tiene dudas de lo que ha leído?”. La explicación que debía completar la lectura se redujo a los conceptos *criollo*, *destituir*, *autónoma* y se transitó a la siguiente actividad sin un preámbulo para confirmar el aprendizaje.

Después revisamos el resultado de la actividad que contenía la principal evidencia de aprendizaje. Dos normalistas elaboraron un cuadro para contabilizar el número de aciertos: los alumnos debían relacionar siete imágenes con el texto que las explicaba y a continuación, ordenar la secuencia. En la primera parte no cometieron errores y en la segunda colocaron como promedio dos hechos de forma correcta (identificación del inicio y el final de la guerra de Independencia). Tras dividir el número de aciertos entre el total del grupo obtuvieron una calificación de 6.4. Este dato se complementó con los

comentarios de las estudiantes que visualizaron el video de la clase: las indicaciones se repitieron tres veces a causa de la falta de atención general y como no fue suficiente se tuvo que redundar con instrucciones individuales, agregaron que los niños ocuparon la mayor parte del tiempo en recortar y pegar, situación que generó un ritmo lento, desigual y largas esperas; también señalaron que aunque la actividad era individual se organizaron en parejas (“Yo lo leo y tú le vas buscando”), que se cometieron diferentes errores de diseño (extensión de los párrafos descriptivos, correspondencia imagen-texto) y que los materiales dificultaron la resolución de la actividad. Esta conclusión contradecía la valoración previa sobre el potencial de aprendizaje de este indicador. Asimismo, mencionaron que la corrección sobre la sucesión de los hechos no ayudó a mejorar el interés o modificar los resultados. En este espacio quedó patente la falta de dominio de contenidos de las normalistas, una precisión que hizo NEN: “la batalla de Guanajuato se produjo antes que la del Monte de las Cruces”. Como conclusión, afirmaron que las actividades que tenían el propósito de adquirir nuevos conocimientos históricos no habían sido efectivas.

El último ejercicio ofrecía una retroalimentación del tema. Los alumnos jugaron a la lotería de la Independencia (personajes, fechas, hechos, lugares) y a medida que se leía una frase tenían que identificar la imagen correspondiente. El mayor desacierto (a pesar de la validez de su intencionalidad didáctica) se relacionaba con la amplitud de los enunciados, como reconocieron las mismas estudiantes: “Fue uno de los que encabezaron la conspiración de Querétaro y también fue el que dirigió el ejército insurgente junto con Miguel Hidalgo”; “Los jefes insurgentes fueron al norte para refugiarse en EEUU, pero fueron apresados en Coahuila, juzgados y condenados a muerte en Chihuahua”, etc. Agregaron que no se utilizó la autocorrección o el revisado grupal porque al terminar la primera ronda HEN preguntó si querían jugar otra vez y la respuesta fue unísona: “no”. En definitiva, tras analizar ambos productos aseguraron que los aprendizajes esperados se habían alcanzado parcialmente, otro elemento que sufrió un cambio respecto a la estimación previa sobre el potencial para promover el aprendizaje.

En general, las estudiantes interpretan la separación entre las intenciones del proyecto y los factores que determinaron la acción en términos de logro educativo, más que como una oportunidad para aprender a reflexionar y replantear la práctica, aspectos que están mediatizados por el control que ejercen sobre los sucesos previstos e imprevistos, la calificación del ambiente de aprendizaje desde la atención y el interés, la cantidad y variedad de las interacciones sociales o la calidad de los productos en cuanto a orden,

concreción y duración. En lugar de cuestionar las finalidades, la selección de los contenidos, las actividades o los materiales, atribuyeron los resultados a otras dimensiones de la práctica: los esquemas de actuación y las rutinas a las que están acostumbrados los niños, los saberes necesarios para aprender y las frecuentes conductas disruptivas, pero sobre todo, señalan que la principal causa se debe a la falta de capacidad para conducir la enseñanza.

Esta personalización de la crítica se deriva de una concepción instrumental que convierte al acto de enseñar en un ejercicio de instrucción, ejecución y rendimiento. Por eso, los costos emocionales que representa no obtener los resultados esperados los confrontan con el compromiso, las expectativas o la inversión de tiempo y recursos, para provocar una sensación de frustración que no se restablece con las evidencias obtenidas a través de la reflexión. El proceso de análisis e interpretación puede explicar la naturaleza del problema y las contingencias de la práctica, ayudar a reorganizar la intervención desde el descubrimiento y la comprensión de las causas, las consecuencias y las decisiones que se tomaron, pero no altera la valoración que las estudiantes hacen sobre su desempeño frente a un grupo escolar. La complejidad de adaptar un plan de clase a un contexto específico contrasta con el interés por producir un cambio congruente con sus ideas sobre la enseñanza. Sin duda, la aceptación de la variabilidad de la práctica en este y en otros modelos es la condición para aprender a conversar con situaciones únicas e impredecibles.

Definitivamente, el reconocimiento del marco de referencia desde y sobre el que se organiza la tradición PT es el medio para controlar (con autonomía) las dificultades que representa su experimentación en las aulas, aunque las estrategias que se aplicaron en esta variante son insuficientes para conocer las tradiciones positivista y técnica, mejorar el dominio de los contenidos disciplinares, asegurar el aprendizaje de los alumnos y alcanzar las finalidades que plantea este enfoque curricular. Por eso, se han de complementar con otras y asociarse con la constancia en el pensar, hacer, resolver y comprender la realidad de la enseñanza.



### **5.3. La tradición curricular práctica y la Nueva Historia**

El tiempo y el número de sesiones dedicadas a la tradición HP superaron por mucho la previsión inicial, una variación que alteró la organización de todo el proceso de intervención. La modificación de la actividad destinada a la planeación y práctica docente se sumó al análisis pormenorizado de cuatro programas de historia de países latinoamericanos y la misma cantidad de secuencias didácticas, aunque el mayor espacio se empleó en la interpretación de dos textos históricos sobre la toma de la alhóndiga de Granaditas durante la guerra de Independencia. En total, se realizaron quince actividades en 10 sesiones de 3 horas y 40 minutos, que comenzaron en enero y continuaron hasta abril del 2014. A diferencia de lo que había sucedido con anterioridad sólo faltaron tres alumnas a dos seminarios.

La presentación y el desarrollo de la tradición HP se hace desde el eje conductor del aprendizaje significativo. Primero se busca desencadenar un conflicto que obligue a replantear las concepciones de las estudiantes acerca de la didáctica de la historia. Después se realiza un breve acercamiento a la Nueva Historia y se contrasta con las características de la historiografía positivista. Más adelante se da a conocer la situación problemática que estructura esta parte de la propuesta y se negocian las condiciones de formación. Estas decisiones sirven para definir los siguientes momentos: el procedimiento de análisis del currículum práctico, la selección y organización de los contenidos desde diferentes vías de acceso al interés, la construcción de un compendio de estrategias, actividades, recursos y materiales, así como el diseño y la experimentación de una secuencia didáctica en un grupo escolar. La reflexión final sobre la organización del sistema educativo mexicano y la posibilidad de aplicar este enfoque pretende provocar un nuevo conflicto, ahora entre las representaciones, los aprendizajes adquiridos y el ideal formativo que empiezan a concretar.

#### **5.3.1. Introducción a las tradiciones**

La primera actividad buscaba poner en evidencia los aprendizajes que obtuvieron las normalistas durante su escolaridad obligatoria. El examen contenía quince preguntas de opción múltiple, corresponde a quinto grado y al bloque “De la reforma a la República Restaurada”. La prueba se proyectó y cada vez que contestaban una pregunta se corregía grupalmente: algunas alumnas comentaron que iban a responder al azar (“Santa María... dame puntería”), a pesar de que tres presenciaron y/o enseñaron este contenido durante el segundo bimestre (noviembre-diciembre) en el grupo donde se desempeñaban como auxiliares, situación que las ponía en ventaja respecto a sus compañeras. Al

terminar, elaboramos una escala estimativa dividida en cinco intervalos (*excelente*: 15-13; *muy bien*: 12-10; *bien*: 9-7; *regular*: 6-4; y *deficiente*: 3-0), sumaron los aciertos y escribieron el resultado. Los datos más relevantes son los siguientes:

- λ En seis de las quince preguntas fue más alto el número de errores y en tres no hubo aciertos: “Durante la intervención francesa en México hubo dos gobiernos, ¿quiénes lo encabezaban?”.
- λ En tres ítems coincidió la cantidad de aciertos y de respuestas incorrectas: “¿Cuál opción contiene algunos legados de las Leyes de Reforma?”.
- λ En seis preguntas hubo mayor número de aciertos que de equivocaciones: “El Himno Nacional Mexicano fue compuesto por:?”.
- λ El promedio general del grupo quedó en el intervalo *bien* (7.2) y una estudiante se ubicó en *regular*.

Más que cuestionar el tipo de conocimiento histórico que se evaluaba (y su coherencia con el enfoque didáctico de los programas) se preguntó si el nivel de aprendizaje que reflejaba la calificación era suficiente para un maestro de historia: todas las normalistas reconocieron que no. Este escenario se aprovechó para pedir que redactaran un texto en el que explicaran la efectividad de la tradición PT para favorecer el aprendizaje de contenidos factuales y si había razones de peso para probar otras formas de enseñar:

- π AEN: “Después de haber analizado, estudiado y hecho un examen con el enfoque 1 me di cuenta que no vale la pena muchas veces enseñar con este enfoque, ya que no se obtienen resultados eficientes y no hay un buen aprendizaje”.
- π NEN: “Cuando enseñaba historia pensaba en hacer líneas del tiempo, leer el libro para contestar preguntas [...] mis conocimientos de historia son producto de este modelo. En todas las ocasiones en que he practicado ha sido con este enfoque y los resultados no han sido muy favorables”.

Evidentemente, una reflexión personal no basta para cambiar de paradigma, aunque la actividad sólo intentaba abrir la puerta a un itinerario didáctico desconocido para las alumnas:

- σ MEN: “Las razones principales por las que se debe enseñar con otros enfoques es [...] para hacer de la asignatura algo que llame la atención de los niños y conseguir que el conocimiento que se adquiriera sea funcional”.
- σ EEN: “[...] para conseguir que los alumnos adquieran más aprendizajes, que a los niños les guste la historia, que tengan aprendizajes significativos y probar si son más efectivos”.

La conciencia crítica de las normalistas queda reflejada en sus diarios, donde reseñan las carencias que advirtieron al estudiar la tradición PT (MEN: “[...] no dominio los contenidos de historia de primaria”), ponen en duda sus competencias docentes (EEN: “[...] el enfoque 1 es bueno, pero no se aplica como debería de ser”) y son exigentes con los resultados de la formación inicial (AEN: “[...] no estoy preparada para dar clases de historia en primaria, no cumplo con el rango”). En definitiva, hacer emerger las concepciones y descubrir que ese conjunto de ideas y saberes no sirven para ir más allá genera una contradicción que se debe aprovechar para inducir un cambio conceptual (Santisteban, 2009).

La siguiente actividad de ser grupal en el diseño pasó a contestarse de manera individual. Esta decisión provocó que se alargara durante más tiempo, pero se hizo para ocasionar un desajuste entre lo que creían saber y lo que realmente sabían, causar incertidumbre y avanzar en el proceso de reflexión. La proyección de un plan de clase de segundo grado de primaria sobre las banderas de México (cf. anexos) se acompañó de una interrogante: sus elementos correspondían a la tradición PT o HP. Las normalistas debían argumentar su respuesta con ayuda del cuadro sobre las finalidades, el producto del modelo didáctico PT y las tablas síntesis de la Nueva Historia y la tradición curricular práctica: se trataba de revisar cada elemento, identificar con qué rasgos coincidían, escribir las pruebas que consideraran pertinentes y obtener una conclusión. La resolución de la actividad se suspendió un momento para preguntar con qué tradición concordaba el ejercicio que estaban haciendo. Una alumna respondió que con el enfoque 1 (EDEN) y las demás dijeron que con la tradición HP: le explicaron “que estaban construyendo un nuevo conocimiento y no nada más repitiendo información” (NEN).

Una hora más tarde compartieron los resultados: todas las estudiantes concluyeron que el plan de clase pertenecía al enfoque 1.

- I. Respecto a las finalidades anotaron los aprendizajes esperados<sup>7</sup> y a un lado hasta cuatro fines diferentes. La mayor correspondencia se produjo en las tendencias política (“Ofrecer una visión del pasado que sirva, a través de la conciencia histórica, para fortalecer sentimientos patrióticos y justificar realidades políticas actuales”) y cultural de la tradición PT (“Reconocer que la historia explica quiénes

---

<sup>7</sup> El plan de clase incluye tres aprendizajes esperados:

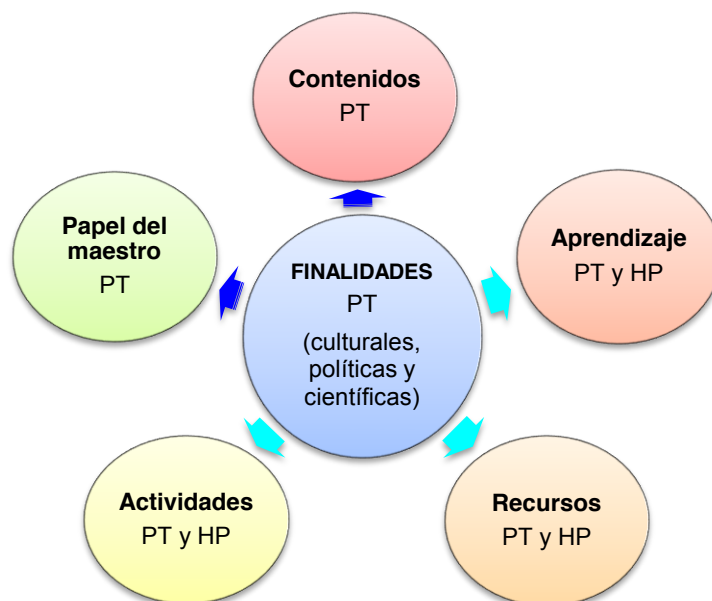
1. Identifica los cambios que ha tenido la Bandera Nacional a lo largo del tiempo.
2. Conoce la historia de nuestro lábaro patrio.
3. Observa y ordena cronológicamente las banderas de México.

somos, de que existe un pasado único, unos valores compartidos y una herencia cultural común”).

- II. En relación a los contenidos, escogieron seis indicadores de una lista de nueve, todos ellos del enfoque 1: “La organización de los contenidos es cronológica y lineal con una lectura única” (6 elecciones), “Los temas de estudio adquieren un carácter objetivo, cerrado, definitivo, sumatorio y estandarizado” (4 elecciones).
- III. También coincidieron en la valoración del papel del maestro. En todos los casos escribieron “El docente funge como instructor, transmisor de información histórica, mediador entre el conocimiento histórico y el alumno”, y añadieron otros cinco rasgos de la tradición PT.
- IV. En el rubro de las actividades seleccionaron los ocho indicadores, con una mayor incidencia en “El alumno aprende a identificar los hechos más importantes de manera transmisiva, centrada en el profesor y en los materiales curriculares”.
- V. Sobre los recursos mencionaron que la presentación del maestro, el libro de texto y las imágenes se utilizaban para “extraer las ideas más importantes y convertir la información en un producto”.
- VI. Finalmente, confirmaron que los alumnos aprendían los mismos contenidos, que los procedimientos eran homogéneos y se basaban en la recepción, organización y comunicación de información.

A medida que avanzábamos y con ayuda de los aportes de cada estudiante elaboramos un esquema que relacionaba y ubicaba cada elemento. Después de volver a analizar las acciones que realizaban los alumnos confirmaron que tres eran propias del enfoque 1 (“Observa y escucha la presentación que tu maestro hará sobre la historia de la Bandera”), pero descubrieron que dos se acercaban a la tradición HP (“Encuentra todas las diferencias que puedas entre las dos banderas que se muestran en las imágenes. Comparte los resultados con tus compañeros”). Asimismo, tras revisar de nuevo el plan de clase hallaron que se recurría a la búsqueda de imágenes en revistas, a una presentación PPT, que se hacía el saludo a la bandera en forma de concurso y que ordenaban cuatro ilustraciones en una línea del tiempo. Enseguida se planteó si esa situación modificaba la conclusión final y afirmaron que no, porque en las demás dimensiones predominaba la tradición PT. Antes de continuar el investigador explicó que la planeación se había diseñado con la intención de que se ajustara a la tradición HP y que formaba parte de una propuesta didáctica dirigida a sustituir las actividades que proponía el libro de texto de *Exploración de la Naturaleza y la Sociedad*.

Figura VIII. Distribución por tradición de los elementos del plan de clase sobre las Banderas de México



En este punto de confluencia y debate se plantearon tres preguntas para que contestaran *sí* o *no* y justificaran la respuesta:

- ⊗ *¿Un contenido del enfoque 1 puede desarrollar finalidades del enfoque 2?*
  - Cuatro alumnas optaron por el *sí* “porque el maestro es el encargado de adaptarlos a los alumnos y escogerlos en función de los intereses y de ahí realizar un plan de clase que cumpla con dicha finalidad” (NEN) o “porque puede comparar el pasado con el presente y centrarse en los intereses de los alumnos” (FEN).
  - Dos normalistas expusieron un punto de vista diferente: “no, porque el contenido es obtenido del programa y para ser enfoque 2 debe cumplir pasado-presente (*sic*) y formar ciudadanos libres” (AEN).
- ⊗ *¿Un conjunto de actividades y aprendizajes característicos del enfoque 2 pueden desarrollar finalidades del enfoque 1?*
  - Todas las estudiantes convinieron que *sí* “porque las actividades parten de un contenido y finalidad del enfoque 1” (NEN).
  - Aunque también produjo cierto desconcierto: una normalista aseguró que *sí* “porque pueden cumplir con las dos finalidades” (AEN).

⊖ *Si se utiliza el libro de texto como principal recurso, ¿se pueden desarrollar finalidades del enfoque 2?*

- En estas respuestas se observó un mayor acuerdo: “no, porque van a repetir información y no van a comparar con la actualidad (*sic*)” (EEN); “porque el libro de texto brinda una determinada visión de un hecho histórico y los contenidos están dados” (NEN); y “porque los contenidos son cerrados y no se pueden modificar” (FEN).
- Incluso algunas normalistas ofrecieron alternativas: “[el libro de texto] tendría que proponer otros contenidos, más relativos, con otras opciones” (AEN) y “[...] que las actividades requieran la consulta del libro” (MEN).

La confusión a la hora de diferenciar ambas tradiciones se ha de ponderar porque apenas empezaba el acercamiento al modelo práctico y el objetivo era obtener conclusiones sobre los aspectos que determinan el enfoque que desarrolla un plan de clase. A lo largo del proceso formativo el investigador nunca revisó las evidencias de trabajo ni consultó los diarios de clase, entre otras razones, para que el análisis y la interpretación de los datos no interfiriera en los cuestionamientos que a nivel individual hacían las alumnas acerca de la enseñanza de la historia. La versatilidad de la oferta de estrategias, la libertad para avanzar a distintos ritmos, la necesidad de que la conciencia didáctica fuera producto de la actividad mental y la interacción con sus iguales también justifican esta decisión.

El trabajo con los textos historiográficos se pospuso para dar continuidad al rumbo que había tomado el seminario. Como complemento, se expuso una situación problemática cuya resolución debía encaminar el curso de las actividades: ¿qué competencias ha de adquirir un maestro para que pueda utilizar el modelo curricular práctico y desarrollar las finalidades de la tradición HP?

En la primera parte y con el apoyo de los cuadros de esta tradición las estudiantes separaron los aspectos que necesitaban mejorar por medio de la formación inicial. El surtido de aspectos y la variedad en la cantidad de indicadores se solventó mediante el contraste con los ocho requisitos que había diseñado el investigador. En síntesis, unieron 30 ideas y 25 quedaron sin pareja:

- ∞ Seis de siete alumnas asociaron *seleccionar y ordenar los contenidos a partir de temas que se conviertan en centros de interés o problemas que conlleven al desarrollo de una investigación histórica* con “sujeto activo en la construcción y

adaptación del currículum” (NEN) o con “adaptarse a las necesidades e intereses educativos del alumno, así como a unas condiciones contextuales determinadas” (EDEN).

- ∞ El mismo número de estudiantes se refirieron a *adquirir las herramientas básicas de la investigación histórica para construir conocimientos [...] con otras palabras: “conocer y dominar el método científico” (EEN), “construye su propio objeto de investigación” (HEN) o “debo saber reelaborar un hecho histórico a partir de una problemática” (AEN).*
- ∞ De forma indirecta cinco normalistas relacionaron *conocer diferentes estrategias interactivas, saber elegir las más motivadoras, valorar sus posibilidades para aprender de manera significativa [...] con “preocupación por el cómo enseñar” (MEN).*
- ∞ En las tres condiciones restantes osciló el grado de coincidencia: *diversificar el tipo de recursos y materiales para obtener información, variar los espacios y las formas de agrupación, organizar el aula como taller de trabajo y estar dispuestos a flexibilizar el tiempo de enseñanza* lo interpretaron como “saber buscar información histórica” (MEN), “uso de recursos y espacios diversificados” (FEN), “todo puede ser fuente histórica” (EEN). Mientras que *aceptar y saber negociar con los alumnos las decisiones sobre los temas de estudio [...] lo vincularon con “conseguir que los alumnos sean protagonistas de su educación” (FEN) e integrar y conectar saberes [...] para que se organicen en áreas amplias que permitan tomar en cuenta las inquietudes, experiencias, diferencias culturales y los problemas prácticos de la vida con “conocer el nivel de la clase y adecuar la intervención estilos y ritmos de aprendizaje” (NEN).*

Pensar en un conjunto de situaciones que exigen superar las limitaciones derivadas de una tradición heredada del pasado, cuestionar las reglas del presente y vislumbrar el futuro se convierte en una invitación a la desobediencia y a penetrar en un territorio desconocido. En la segunda parte se solicitó que escribieran junto a cada requisito si se podía o no hacer algo a favor del cambio:

1. *Superar la imposición de cumplir con programas sobrecargados que incluyen contenidos organizados en una secuencia lineal y cronológica, con unos referentes que agrupan los temas en bloques y secciones.* La mayoría propusieron recurrir a la simulación (MEN: “realizar planeaciones fantasma para cumplir y aplicar una diferente con otros contenidos”), otras llamaron al diálogo (HEN: “convencer a los superiores de mi forma de enseñar y aceptar que no sabemos enseñar historia”) y

una alumna no vio posibilidades de cambio (FEN: “porque te checan planeaciones y se debe cumplir con el programa y ver todas las secciones [del libro de texto]”). La superación de esta dificultad se considera fundamental para transformar las representaciones y las prácticas, por eso se retoma en la reflexión que cierra el estudio de la tradición HP.

2. *Seleccionar y ordenar los contenidos a partir de temas que se conviertan en centros de interés o problemas que conlleven al desarrollo de una investigación histórica.* La uniformidad de las respuestas comprende el reconocimiento de la situación inicial y una necesidad de mejora, aunque obvian la segunda sección del enunciado: “no sé cómo se hace y tengo que aprender a convertir los temas en centros de interés” (EDEN).
3. *Integrar y conectar saberes a pesar de que el currículum y la escuela no ofrecen los medios ni el espacio para que se organicen en áreas amplias que permitan tomar en cuenta las inquietudes, experiencias, diferencias culturales y los problemas prácticos de la vida.* Algunas estudiantes se limitaron a repetir fragmentos del texto, otras se centraron en las rutinas y obligaciones escolares (MEN: “la dificultad es acostumbrarse a no seguir el currículum”) o a valorar cuestiones técnicas (FEN: “debo aprender a correlacionar materias basándome sólo en el tema de interés”) y organizativas (EEN: “buscar espacios, conseguir permisos para salir o adecuar el salón”). La aportación de una normalista refleja un avance significativo respecto al objetivo de esta propuesta: “tengo que tener fijo el para qué de la enseñanza” (EDEN).
4. *Aceptar y saber negociar con los alumnos las decisiones sobre los temas de estudio, los aprendizajes esperados, las actividades y los medios que se utilicen para aprender.* Las mismas alumnas que habían contemplado este requisito en la actividad previa subrayaron la necesidad de “lograr que los niños sean actores de su aprendizaje” (NEN) y que tomen decisiones “aunque muchas veces no participen o no lo hagan correctamente” (FEN).
5. *Conocer diferentes estrategias interactivas, saber elegir las más motivadoras, valorar sus posibilidades para aprender de manera significativa y diseñar secuencias ordenadas, estructuradas y articuladas.* En este aspecto volvieron a escribir las ideas del enunciado<sup>8</sup> y agregaron “para atraer la atención de los alumnos [...] ser innovadora y evitar caer en repeticiones (EDEN).

---

<sup>8</sup> En otros espacios formativos del 7º y 8º semestres se atendieron temas relacionados con las secuencias didácticas y los métodos interactivos.



6. *Adquirir las herramientas básicas de la investigación histórica para construir conocimientos a través del planteamiento de problemas, la formulación de hipótesis, el diseño de un proyecto de trabajo, la recopilación de datos, el análisis y procesamiento de información, la síntesis y la obtención de conclusiones.* En este inciso la reiteración del enunciado se compensó con la reflexión de AEN: “partir de un hecho problema es la gran dificultad”.
7. *Utilizar actividades en las que se tomen en cuenta las diferentes maneras de aprender de los alumnos, permitan soluciones diversas y cuyo objetivo sea [...] obtener productos de aprendizaje que ayuden a entender la realidad, de forma que se aprenda a través de la autorregulación y el descubrimiento.* La falta de conocimientos sobre el sentido de esta condición las llevó a escribir frases hechas (HEN: “[...] lograr un aprendizaje activo”) o redundancias (AEN: “aprender el aprendizaje constructivo”), aunque una estudiante anticipó dos componentes que en la fase destinada a la práctica docente se convirtieron en un obstáculo para todas ellas: “los alumnos están acostumbrados al trabajo cómodo, debo de aprender a reconocer cómo aprenden y realizar las acciones primero para dominarlas” (MEN).
8. *Diversificar el tipo de recursos y materiales para obtener información, variar los espacios y las formas de agrupación, organizar el aula como taller de trabajo y estar dispuestos a flexibilizar el tiempo de enseñanza.* Las estudiantes son conscientes de la necesidad de “aprender dónde hay recursos y materiales, aprender a seleccionarlos y saber cómo debo utilizarlos” (EDEN). Más adelante vamos a comprobar que precisamente esta fue una de las principales dificultades que enfrentaron en la fase de programación (a pesar de que confeccionaron una antología de más de 130 páginas).

Al acabar se pidió que escogieran los aspectos clave para aprender a enseñar desde la tradición HP, una selección que ayudó a configurar los contenidos del apartado 5.3.3.: las siete alumnas optaron por “cómo convertir los temas en centros de interés” y cinco también se decantaron por “conocer y dominar el método científico”.

La actividad de acercamiento a la Nueva Historia comprendía tres textos sobre la Independencia de México, de los cuales uno provenía de la historiografía positivista. Primero y con ayuda de los cuadros síntesis (cf. 2.2.5.) debían ubicar y escribir ejemplos que se adecuaban a las dimensiones del positivismo y después aplicar el mismo procedimiento a los otros dos textos históricos. El ejercicio se encargó como trabajo extra clase. De las seis alumnas que hicieron la actividad tres consideraron que “La explosión

inicial” de Frías coincidía con las características del positivismo y tres más escogieron “El problema agrario en los últimos años del Virreinato, 1800-1821” de Florescano. Esta desviación corrobora que aún no son capaces de diferenciar entre ambas teorías de la historia, aunque la confrontación de puntos de vista sirvió para debatir las elecciones.

Heriberto Frías, militar, periodista y novelista, publicó *Episodios militares mexicanos* en 1901, una obra organizada en cuatro volúmenes que describe la historia del ejército desde la Independencia hasta la República Restaurada. “La explosión inicial” se ubica en el tomo titulado *Guerra de Independencia* y concibe al movimiento insurgente como una liberación de la opresión española, una lucha encarnada en Miguel Hidalgo. Frías, además de relatar el acontecer de los hechos ensalza la figura del caudillo como aglutinador de las ideas de soberanía y libertad.

Tabla 40. Argumentos para situar el texto de Heriberto Frías en una tradición historiográfica

A favor de la tradición positivista	A favor de la Nueva Historia
<p><i>Historia política y militar de las élites y los grandes personajes.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•MEN: “Súbitamente, el cura inteligente y bueno, industrial y reflexivo se transforma en el general de los ejércitos de América que declara la guerra á los reyes españoles” (1901: 17).</li> </ul> <p><i>Sujetos históricos: los personajes como arquetipos o modelos hacedores de la historia.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•HEN: “Hidalgo sabe de todo ese Mal que padece la patria; recoge los ecos de esos dolores [...] se decide a ser el clarín de llamada á las armas, para la lucha por la Independencia” (1901: 16).</li> <li>•FEN: “Hidalgo, sin fijarse en los obstáculos se abandona á la corriente” (1901: 18).</li> </ul> <p><i>La historia nacional como construcción de una comunidad con un origen distintivo.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•HEN: “[...] la justa cólera latente en los pechos de los americanos, por su humillación ejecutada por los privilegiados y honores dados á los advenedizos europeos” (1901: 20).</li> </ul>	<p><i>Realidad histórica como expresión de fuerzas y actividades humanas, problemas, estructuras y procesos, permanencias y cambios en el tiempo y el espacio.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•EEN: “Inaudita campaña que se inicia de súbito, sin ejército, sin plan, sin jefe, sin aprestos. No había ideas, no había orden, ni proyecto, ni cálculos, ni proclamas...” (1901: 15).</li> </ul> <p><i>Toda la experiencia de los hombres se considera significativa.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•AEN: “Hidalgo, sin fijarse en los obstáculos se abandona á la corriente” (1901: 18).</li> </ul>

A la poca validez de las pruebas a favor de las dos tradiciones se suma el reducido número de dimensiones y ejemplos (tres alumnas copiaron los mismos en todos los análisis), un resultado que se puede atribuir tanto a la dificultad de la actividad como al empeño en su realización.

El segundo texto pertenece a Enrique Florescano, profesor-investigador del Centro de Estudios Históricos de El Colegio de México, interesado por la perspectiva económica, las mentalidades y las ideas en que se respaldan las identidades colectivas. “El problema agrario en los últimos años del Virreinato, 1800-1821” apareció publicado en la revista *Historia Mexicana* en 1971 y analiza el precio de los productos agrícolas a finales del periodo colonial, los decretos sociales de la insurgencia, de las Cortes de Cádiz y la influencia que tuvo la situación de la tierra en el movimiento de independencia.

La selección que se presenta a continuación sirve para comprobar la falta de correspondencia entre las dimensiones historiográficas y las citas textuales. A pesar de que resultaba complicado hallar pasajes sobre algunos indicadores, la lectura rápida y superficial que hicieron las alumnas contribuyó a que escribieran ideas irrelevantes:

Tabla 41. Argumentos para situar el texto de Enrique Florescano en una tradición historiográfica

A favor de la Nueva Historia	A favor de la tradición positivista
<p><i>Asunción de esquemas asociados al progreso, el excepcionalismo europeo y la modernización.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• FEN: “El contingente que salió con Hidalgo de Dolores apenas sumaban 800 hombres, semi-desnudos y casi sin armas; dos días después llegaban a 5000” (1971: 503).</li> </ul> <p><i>Realidad histórica como expresión de fuerzas y actividades humanas, problemas, estructuras y procesos, permanencias y cambios en el tiempo y el espacio.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• HEN: “El decreto de Hidalgo, por cierto el único que se conoce de él sobre el problema de la tierra, se limita a ordenar que los justicias cobren las rentas vencidas” (1971: 504).</li> </ul> <p><i>Diversificación e inclusión de nuevos temas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• MEN: “Esos indios y castas sin tierras, abatidos por tres siglos de servidumbre, fueron los que le dieron al movimiento insurgente su contenido popular, su fuerza y su carácter telúrico” (1971: 506).</li> </ul>	<p><i>Historia política y militar de las élites y los grandes personajes.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• EEN: “Sin embargo, quienes violentando la historia han querido ver en Hidalgo ‘un Zapata de sotana’” (1971: 504).</li> <li>• AEN: “Arma política circunstancial” (1971: 505).</li> </ul> <p><i>El hecho histórico existe por sí mismo.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sin ejemplos.</li> </ul> <p><i>Confianza en la certeza y racionalidad de los documentos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• EDEN: “Han encontrado en el siguiente comentario de Abad y Queipo sobre el movimiento que dirigía Hidalgo la prueba de que los insurgentes están animados por ‘motivaciones agrarias’ [cita de Lucas Alamán, ‘Historia de México’, t. III, p. 531]” (1971: 504).</li> </ul>

La concordancia sobre la tendencia del último texto fue absoluta. Luis Villoro, filósofo, profesor e investigador mexicano incursa en *El proceso ideológico de la revolución de independencia* en el terreno de la historia de las ideas para explicar el movimiento que inició en 1810, un conflicto social y de dominación que sitúa a los criollos como sujetos centrales del análisis. La complejidad del acontecimiento histórico, en el que convergen diferentes grupos e intereses políticos y económicos, lo lleva a calificar a Hidalgo como instantaneísta, apelativo que preside el título del capítulo donde se inserta el apartado “El

salto de la libertad”. En resumen, Villoro sostiene que “el reto de una alternativa concreta que exige una decisión” (1977: 61) determinó el paso de las posibilidades ideales a la intervención real de los criollos, contexto en el que se incluye la interpretación que hace sobre la participación de Hidalgo.

Tabla 42. Argumentos que sitúan al texto de Luis Villoro en la Nueva Historia

*Realidad histórica como expresión de fuerzas y actividades humanas, problemas, estructuras y procesos, permanencias y cambios en el tiempo y el espacio.*

- FEN: “Hidalgo se ha adelantado y, sin aducir más razones o justificantes, exclama: ‘Caballeros, somos perdidos, aquí no hay más recurso que ir a coger gachupines’ (1977: 62).

- HEN: “En su proceso, declara [Hidalgo] que atacó al gobierno español en sus proclamas, ‘porque le era necesario para sostener la *empresa* a que se había dedicado con *ligereza* a la verdad; pero no sin *inclinación* a persuadirse que la Independencia sería ventajosa al reino” (1977: 62-63).

*Discurso justificativo: comprensión de los procesos históricos y de las acciones de los actores sociales.*

- MEN: “En la casa del párroco de Dolores, algunos hombres discuten acaloradamente; acaba de descubrirse la conspiración de Querétaro y, con ademanes nerviosos, examinan una a una las distintas circunstancias para decidir el partido que hayan de tomar” (1977: 62).

De nuevo, las aportaciones de las normalistas no fueron sustanciales ni pertinentes para acreditar la fuerza de la conclusión. La limitada capacidad de comprensión, para identificar y escoger ideas coherentes con un enunciado o para establecer una cadena de premisas no ayudó a resolver las diferencias de opinión y tampoco, como en este caso, para fundamentar una afirmación con la que todas las estudiantes coincidían.

Finalmente, debían revisar una sección del libro de texto de cuarto grado de primaria titulada “El inicio de la guerra y la participación de Hidalgo y Allende” (SEP, 2011b) para determinar a qué perspectiva historiográfica se aproximaba. Este fragmento retomaba el contenido que estudiaron y enseñaron con la tradición PT, sin embargo se limitaron a decir que correspondía al enfoque 1 y nada más HEN y MEN aportaron pruebas:

- *Historia política y militar de las élites y los grandes personajes.* “Hidalgo estaba en contra de la esclavitud y de las desigualdades sociales y planteaba que la Nueva España debería de ser autónoma” (p. 166).
- *Los personajes como arquetipos o modelos hacedores de la historia.* “Tras su discurso, Hidalgo logró atraer a peones, obreros de las minas, campesinos, artesanos, mayordomos, indígenas y mestizos” (p. 166).
- *Espacio histórico: escenario donde se desarrollan los hechos.* “En Monte de las Cruces se enfrentaron a las tropas enviadas por el virrey” (p. 169).

- *La historia nacional como construcción de una comunidad con un origen distintivo:* “[...] la guerra no terminó aquí, pues a Hidalgo lo sucedieron otros jefes insurgentes que retomaron su pensamiento a favor de la libertad” (p. 169).

El error del investigador, al dar por supuesto que las estudiantes tenían suficientes conocimientos para comprender y distinguir las características de un texto historiográfico, se intentó enmendar con una exposición de razones y ejemplos que no ayudaron a solucionar el problema. La confirmación de que se requieren muchas más actividades para aprender teoría de la historia y que este vacío no se puede resolver a través de una formación de carácter generalista escapa al alcance de esta propuesta.

### **5.3.2. Concreción curricular: programas de historia y planeación**

El examen de los programas de historia de cuatro países latinoamericanos y del mismo número de planeaciones representó seis horas de trabajo intensivo. La densidad y uniformidad de las estrategias no se justifica con la diversidad de materiales ni con la modificación respecto al ejercicio que se realizó en la tradición PT: ahora las estudiantes disponían de una guía con cinco dimensiones y dieciséis indicadores que debían facilitar el proceso de búsqueda y comparación.

El material curricular de Uruguay (2008a) estaba compuesto por una hoja con ejemplificaciones de contenidos y actividades extraídas del programa de educación inicial (quinto año) y primaria (cuarto y sexto grados) del área Conocimiento social. Este primer ejercicio se resolvió con relativa fluidez:

- ↔ Conocimiento escolar: *carácter subjetivo, abierto e indeterminado de los contenidos de enseñanza.* “La familia a través del tiempo en nuestro país: indígenas, afrodescendientes e inmigrantes”.
- ↔ Metodología y medios de enseñanza: *uso de recursos y espacios diversificados. Énfasis en cómo se produce el conocimiento más que en los productos finales.*
  - “La investigación del pasado a través del aporte de la antropología: fuentes escritas, orales y materiales”.
  - “La multiperspectividad de los hechos a través de diversidad de fuentes orales y escritas con rigor científico. Uso de medios audiovisuales de documentos de la época”.

↔ Aprendizaje y función del alumnado: *descripción, ordenación, comparación y clarificación de información procedente de fuentes.*

- “La presencia de las culturas indígenas a través de los descubrimientos de la arqueología nacional y de testimonios (documentos, crónicas o relatos)”.
- “Contrastación de fuentes para la reconstrucción de los hechos históricos” (2008a: 406).

El hecho de que hubiera varios contenidos de la tradición PT o que el programa se hubiera utilizado como referencia en el apartado anterior pasó inadvertido para las normalistas (“Las rupturas institucionales en nuestro país: el golpe de Estado de Gabriel Terra de 1933”), situación que se reservó para ser utilizada más adelante. Enseguida se pasó al análisis del documento *Las fuentes primarias en la reconstrucción e interpretación de los hechos históricos*, incluido en una propuesta de Ciencias Sociales publicada en el portal educar.ar del gobierno de Argentina, dirigida al tercer ciclo de EGB (octavo y noveno años), y que comprende un conjunto recursos y actividades que se usan para estudiar la huelga de inquilinos que tuvo lugar en la ciudad de Buenos Aires en 1907.

En general, las estudiantes seleccionaron cuatro indicadores de la metodología y los medios de enseñanza:

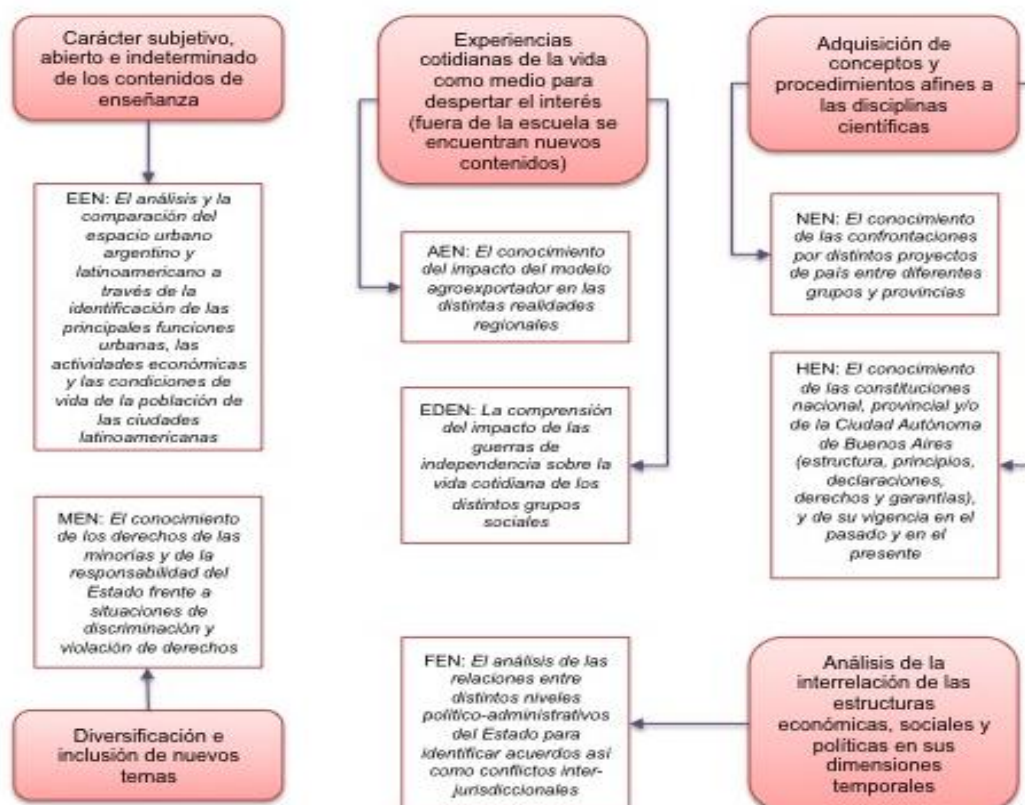
- *Metodología didáctica como un conjunto de acciones prácticas.* HEN: “Releer la síntesis elaborada durante la primera etapa del trabajo y, a partir de la tarea realizada con las fuentes escritas, escribir una nueva narración sobre los acontecimientos” (2007: 16).
- *Los procedimientos por sí solos son capaces de desarrollar el pensamiento y las capacidades cognitivas.* Varias alumnas detectaron en las actividades de la segunda etapa ejemplos que incorporan el trabajo con fuentes escritas. EEN: “Explicar por qué tienen intereses contradictorios [los principales actores]”. “Analizar la postura de los distintos periódicos en relación a la huelga” (2007: 16).
- *Motivar al alumno a hacer el esfuerzo que representa la expresión de su pensamiento.* AEN escribió que algunas actividades se ajustaban a esta característica: “[...] escribir una nueva narración sobre los acontecimientos” (2007: 16).
- *Uso de recursos diversificados.* NEN: “Imágenes, periódicos, libros, enciclopedias”.

También consideraron que se cumplían casi todos los aspectos de la dimensión aprendizaje y función del alumnado:

- ← *La comprensión se produce a partir de la experiencia y del estudio de la realidad cercana.* HEN: “Analizar las condiciones de vida de los sectores populares en la Argentina de hoy y realizar una comparación con el período analizado” (2007: 17).
- ← *Aprender haciendo cosas.* MEN: “Confeccionar la portada de un periódico obrero y la de un periódico conservador fechadas en noviembre de 1907” (2007: 17).
- ← *Explicación de las causas y los efectos del fenómeno observado.* AEN: “Buscar un nexo causal entre las imágenes”. “Analizar las causas de la huelga” (2007: 16).

La dinámica continuó con la solicitud de que relacionaran los núcleos de aprendizaje prioritarios del programa de Ciencias sociales del segundo ciclo de EGB/nivel primario de Argentina con los rasgos del conocimiento escolar incluidos en la pauta y con los elementos que consideraran válidos del cuadro sobre la Nueva Historia. Las estudiantes tuvieron muchos problemas para localizar ejemplos (a pesar de que el fragmento abarcaba temas de geografía, historia y formación cívica), los anotaron en su portafolios y los compartieron en gran grupo:

Figura IX. *Caracterización de los contenidos del programa de ciencias sociales de la República Argentina, 2005*



Al concluir, se informó que la mayor parte de los resultados eran incorrectos y que las razones eran diversas: por confiar en la autoridad del asesor, por no estar alerta y por aceptar la validez de una conclusión sin disponer de evidencias. Luego se recuperó el cuadro del enfoque 1 para deslindar la naturaleza de los contenidos. Este experimento aunque parezca un desperdicio de tiempo (más de 30 minutos), sirvió para reconvenir la representación que tienen sobre el rol directivo del maestro, más propio de la tradición PT que del currículum práctico: un instructor infalible e incontestable que obliga a los alumnos a cumplir sus exigencias.

Del programa de Argentina también se revisaron las finalidades. Las normalistas debían leer ocho de los dieciséis objetivos y determinar a qué tradición y tendencia correspondían, para después aprobar los productos en plenaria. El propósito de la actividad era familiarizar a las estudiantes con las intencionalidades que guían la enseñanza, más que convertir el ejercicio en una prueba para medir la capacidad de encontrar la respuesta correcta. Por eso, en varios casos se discutió la posibilidad de que un mismo fin encajara en dos tendencias o en una tradición diferente y siempre se solicitó que utilizaran argumentos antes de confirmar o desestimar la elección inicial:

- ] La actividad anterior motivó que una estudiante agudizara la mirada y pusiera en tela de juicio el giro de una finalidad: “La construcción de una identidad nacional respetuosa de la diversidad cultural” en lugar de situarla en la tendencia cultural de la tradición HP *Considerar la diversidad en la evolución cultural y social* la ubicó en la tendencia política de la tradición PT *Aceptar el orden político, económico y social vigente*.
- ] En varios fines la clasificación dependía del sentido que le otorgaban a un concepto o idea. Por ejemplo, cuatro estudiantes colocaron “La identificación de distintos actores (individuales y colectivos) intervinientes en la vida de las sociedades del pasado y del presente, con sus diversos intereses, puntos de vista, acuerdos y conflictos” en la tendencia científica *Aprender a diversificar los sujetos y las dimensiones de la realidad histórica* y las demás en *Ofrecer una concepción del saber histórico como un constructo relativo, plural y contextualizado*.
- ] En “La comprensión de distintas problemáticas socio-históricas y la identificación de sus diversas causas y múltiples consecuencias, así como las motivaciones y perspectivas de distintos actores sociales que intervienen o intervinieron en los acontecimientos y procesos estudiados” aceptaron dos finalidades de la tendencia intelectual y lo mismo sucedió con “El interés por comprender la realidad social pasada



y presente, expresando y comunicando ideas, experiencias y valoraciones” respecto a dos fines de la tendencia práctica.

] En una finalidad la concordancia fue absoluta: “La experiencia de participar y comprender el sentido de diferentes celebraciones y conmemoraciones que evocan acontecimientos relevantes para la escuela, la comunidad, la nación y la humanidad” la emparejaron con *Mostrar las raíces históricas de la cultura popular* de la tendencia cultural. En las demás, sólo una estudiante dijo que “La sensibilidad ante las necesidades y los problemas de la sociedad y el interés por aportar al mejoramiento de las condiciones de vida de la sociedad” no coincidía con *Orientar hacia la formación de una actitud personal ante los problemas sociales y políticos de la actualidad* (Argentina, 2005: 48-49).

Una vez terminada la exploración se pidió que releyeran el documento para constatar si aparecían finalidades de otras tradiciones: las alumnas fueron capaces de situar “La reflexión y el análisis crítico de la información producida y difundida por diversos medios de comunicación sobre las problemáticas de mayor impacto social” en las tendencias práctica o para el desarrollo personal y “La experiencia de elaborar y participar en proyectos que estimulen y consoliden la convivencia democrática y la solidaridad” en la tendencia política, todas ellas de la tradición CE. La causa por la que en un mismo programa se combinaban finalidades de diversas tradiciones no se puso a discusión.

La articulación con el siguiente material curricular (Chile, 2012) se realizó a través de la clasificación de los objetivos de aprendizaje. Después de señalar que “Obtener información a partir de diversas fuentes” correspondía a la finalidad intelectual *Representar el proceso de trabajo del historiador para construir los propios objetos de conocimiento* o que “Comparar sociedades y civilizaciones del pasado y del presente para identificar continuidades y cambios” se ajustaba a *Producir explicaciones causales y discursos justificativos que permitan la comprensión de los procesos históricos* seleccionaron *Uso de recursos y espacios diversificados* para escribir los medios que se empleaban: textos, biblioteca, internet, fotografías, dibujos, visitas guiadas, mapas, música, etc. Luego se solicitó que localizaran ejemplos de actividades que encajaran con los rasgos del currículum práctico:

¢ *Metodología didáctica como un conjunto de acciones prácticas*. HEN: “El docente entrega información sobre las formas de construcción más importantes desarrolladas por mayas y aztecas. Los estudiantes identifican aquellas técnicas, materiales y

estructuras que aún se usan en la actualidad y confeccionan maquetas para representarlas” (2012: 87).

¢ *Énfasis en cómo se produce el conocimiento.* FEN: “El docente expone sobre la situación actual de mayas y aztecas y entrega fuentes de información sobre la pervivencia de estas culturas en la actualidad. De forma individual, eligen una de las dos civilizaciones y seleccionan elementos que reflejan la continuidad. Ilustran con imágenes” (2012: 87).

¢ *Motivar al alumno para hacer el esfuerzo que representa la expresión de su pensamiento.* EDEN: “El profesor guía al curso para la elaboración de un mural que siga las pautas de las pinturas indígenas y del muralismo mexicano” (2012: 88). AEN: “Organizados en grupos, buscan información sobre la gastronomía peruana en la actualidad y seleccionan cinco platos típicos. A partir de la información, elaboran una revista de cocina que incluya un recetario con los ingredientes utilizados en cada plato, y otras secciones en las que expliquen cómo eran utilizados esos ingredientes en la cultura inca y la relación de esos platos con dicha cultura” (2005: 106).

Las normalistas encontraron diferente cantidad de evidencias (un mínimo de 9 y un máximo de 12), y las colocaron en uno u otro indicador: dijeron que la elaboración de una tabla comparativa aparecía en los dos últimos incisos o la confección de un diccionario de lengua indígena en el tercer y en el primer indicador porque los alumnos escogían las palabras, las traducían al náhuatl y maya, formaban un glosario con el resto de equipos y se donaba a la biblioteca de la escuela.

El programa de estudio de Historia, geografía y ciencias sociales de cuarto básico del Ministerio de Educación de Chile (2012) se había usado para ejemplificar finalidades, contenidos y actividades didácticas de la tradición PT. Esta ambivalencia no fue detectada por las alumnas y el investigador tampoco aprovechó la oportunidad para reflexionar sobre la contradicción entre elementos de diferentes tradiciones curriculares.

El quinto volumen de los *Parâmetros curriculares nacionais* editado por la Secretaría de Educación Fundamental de la República Brasileña comprende el segundo ciclo de educación primaria y está dedicado a las asignaturas de historia y geografía. A la dificultad de que el texto estuviera escrito en portugués se le añadió la propuesta de revisar las seis dimensiones del currículum práctico, por lo que se decidió realizar la actividad en gran grupo. Los resultados se sintetizan en una secuencia de cuadros para simplificar el registro y la lectura.

En el primer aspecto las estudiantes destacaron la presencia de finalidades políticas y prácticas, la ausencia de las tendencias cultural y científica, y también fueron capaces de reconocer que la finalidad intelectual podía ser incluida en la tradición CE.

Tabla 43. *Clasificación de los objetivos de historia para el segundo ciclo. Educación Fundamental. República Brasileña (1997: 45-46)*

Tendencias de la tradición HP	Objetivos
<p><u>Práctica</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar la historia como recurso para comprender el entorno cercano y la propia historia familiar y personal</li> <li>• Comprender las intenciones y razones de las acciones de los sujetos con los que se interactúa</li> <li>• Utilizar la historia como recurso para comprender el entorno cercano y la propia historia familiar y personal</li> </ul>	<p><i>Reconhecer algumas relações sociais, econômicas, políticas e culturais que a sua coletividade estabelece ou estabeleceu com outras localidades, no presente e no passado</i></p> <p><i>Identificar as ascendências e descendências das pessoas que pertencem à sua localidade, quanto à nacionalidade, etnia, língua, religião e costumes, contextualizando seus deslocamentos e confrontos culturais e étnicos, em diversos momentos históricos nacionais</i></p>
<p><u>Política</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientar hacia la formación de una actitud personal ante los problemas sociales y políticos de la actualidad</li> </ul>	<p><i>Identificar as relações de poder estabelecidas entre a sua localidade e os demais centros políticos, econômicos e culturais, em diferentes tempos</i></p> <p><i>Valorizar as ações coletivas que repercutem na melhoria das condições de vida das localidades</i></p>
<p><u>Intelectual</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Representar el proceso de trabajo del historiador para construir los propios objetos de conocimiento</li> </ul>	<p><i>Utilizar diferentes fontes de informação para leituras críticas</i></p>

Al acabar, repartieron los nueve contenidos del eje temático *História das organizações populacionais* en los rasgos del currículum práctico: cinco encajaron en el primer indicador y tres en el segundo. Asimismo, excluyeron *Os centros político-administrativos brasileiros* porque argumentaron que era típico de la tradición PT.

Tabla 44. *Características de los contenidos de historia. Educación Fundamental, segundo ciclo. República Brasileña*

Indicadores	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carácter subjetivo, abierto e indeterminado</li> <li>• Experiencias cotidianas de la vida como medio para despertar el interés</li> </ul>	<p><i>A procedência geográfica e cultural de suas famílias e as histórias envolvidas nos deslocamentos e nos processos de fixação (1997: 47).</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquisición de conceptos y procedimientos afines a las disciplinas científicas</li> </ul>	<p><i>Medições de tempo, calendários, quadros cronológicos, linhas de tempo e periodizações, para organizarem sínteses históricas das relações entre as histórias locais, regionais, nacionais e mundiais (1997: 48).</i></p>

Respecto a la función del docente recalcaron que debía relacionar el presente con el pasado, vincular el entorno cercano y más alejado, seleccionar los medios de enseñanza, respetar la expresión de ideas y facilitar la construcción del conocimiento.

Tabla 45. *Papel del profesorado en el programa de historia. Educación Fundamental, segundo ciclo. República Brasileña*

Indicadores	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sujeto activo en la construcción y adaptación del currículum</li> <li>• Experto que selecciona los contenidos esenciales</li> </ul>	<p><i>Cabe ao professor [...] integrar os diversos estudos sobre as relações estabelecidas entre o presente e o passado, entre o local, o regional, o nacional e o mundial. As vivências contemporâneas concretizam-se a partir destas múltiplas relações temporais e espaciais, tanto no dia-a-dia individual, familiar, como no coletivo (1997: 47).</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ofrecer métodos para que los estudiantes se los apropien</li> <li>• Poner en situación de elaborar el saber</li> </ul>	<p><i>[...] cabe ao professor criar situações instigantes para que os alunos comparem as informações contidas em diferentes fontes bibliográficas e documentais, expressem as suas próprias compreensões e opiniões sobre os assuntos e investiguem outras possibilidades de explicação para os acontecimentos estudados (1997: 45).</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de interacción y empatía</li> </ul>	<p><i>Torna-se importante desenvolver a preocupação de se diagnosticar a complexidade de entendimento dos temas pelos alunos, respeitando suas idéias e intervindo sempre com questionamentos, com novas informações e com propostas de socialização de suas reflexões no grupo (1997: 45).</i></p> <p><i>[...] diagnosticar a complexidade de entendimento dos temas pelos alunos, respeitando suas idéias e intervindo sempre com questionamentos, com novas informações e com propostas de socialização de suas reflexões no grupo (1997: 45).</i></p>

Además de las ideas explícitas en los ejemplos y de la selección que se muestra a continuación, las normalistas confeccionaron una lista compuesta por 11 actividades y 8 tipos de recursos.

Tabla 46. *Características de las actividades, los recursos y el aprendizaje en el programa de historia para el segundo ciclo. Educación Fundamental. República Brasileña*

Indicadores	Ejemplos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los procedimientos por sí solos son capaces de desarrollar el pensamiento y las capacidades cognitivas</li> <li>• La comprensión se produce a partir de la experiencia y el estudio de la realidad cercana</li> <li>• Descripción, ordenación, comparación y clasificación de información</li> <li>• Los alumnos aprenden a desarrollar sus intereses y capacidades</li> </ul>	<p><i>[...] os estudos comparativos para a percepção das semelhanças e das diferenças, das permanências e das transformações das vivências humanas no tempo, em um mesmo espaço, acrescentando as caracterizações e distinções entre coletividades diferentes, pertencentes a outros espaços (1997: 46).</i></p> <p><i>[...] materiais com argumentos, opiniões e explicações diferentes, sobre um mesmo acontecimento atual ou do passado e promova debates, trocas de opiniões e sínteses coletivas (1997: 45).</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de recursos y espacios diversificados</li> <li>• La comprensión se produce a partir de la experiencia y el estudio de la realidad cercana</li> <li>• Aprender haciendo cosas</li> </ul>	<p><i>[...] leitura de obras com conteúdos históricos, como reportagem de jornais, mitos e lendas, textos de livros didáticos, documentários em vídeo, telejornais (1997: 45).</i></p> <p><i>[...] os questionamentos são realizados a partir do entorno do aluno, com o objetivo levantar dados, coletar entrevistas, visitar locais públicos, incluindo os que mantêm acervos de informações, como bibliotecas e museus (1997: 45).</i></p>

Como cierre se solicitó que marcaran los indicadores sobre el aprendizaje que se reiteraban en los cuatro programas de estudio.

El segundo momento se organizó en equipos de trabajo para agilizar el uso del tiempo y porque parecía innecesario multiplicar por cuatro el mismo propósito formativo. La presentación de los resultados se hace de forma conjunta, sigue un orden parecido al que se ha utilizado para examinar los programas y pretende mostrar la capacidad de las normalistas para caracterizar una secuencia didáctica de la tradición HP:

- ‡ El plan de clase 5<sup>9</sup> (PC5) fue diseñado por Erika Cueto, una estudiante de la escuela normal Yermo y Parres de Creel, Chihuahua, durante el curso escolar 2008-2009. La secuencia contiene 14 actividades básicas y 10 opcionales, se confeccionó con la ayuda del investigador y se aplicó en un grupo de sexto grado de educación primaria.
- ‡ El plan de clase 6 (PC6) tiene por título *Mi pueblo Tarifa* y fue elaborado en el 2008 por M<sup>a</sup> Teresa Pertíñez Díaz, una profesora de educación infantil. El recurso está disponible en la página de la revista digital de la Central Sindical Independiente y de Funcionarios de Andalucía ([www.csi-csif.es/andalucia/mod\\_ense-csifrevistad\\_13.html](http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad_13.html)).
- ‡ El plan de clase 7 (PC7) se denomina *La ciudad en la historia*, es la segunda de seis unidades enfocadas al estudio de la ciudad contemporánea del programa de Historia y Ciencias Sociales del tercer o cuarto año medio. El documento lo edita el Ministerio de Educación de Chile ([www.curriculumenlinea.mineduc.cl](http://www.curriculumenlinea.mineduc.cl)), “[...] analiza las características que asumen las ciudades en los grandes períodos de la historia” (2012: 5), tiene siete páginas y la misma cantidad de actividades genéricas.
- ‡ El plan de clase 8 (PC8) es obra de Francesc Farràs, Maria Toham y Teresa Sabarich, profesores del CRP Pallars Jussà de Lleida. La secuencia *Descoberta de la historia a través de la vida quotidiana* está destinada a alumnos del ciclo superior de primaria, en el marco del área de Conocimiento del medio social y cultural, se divide en tres bloques temáticos, comprende cuatro sesiones y se puede consultar en la Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya ([www.xtec.cat/alfresco/download/direct?path=/Company%20Home/Innovació/xtec\\_public/crppallars\\_1.pdf](http://www.xtec.cat/alfresco/download/direct?path=/Company%20Home/Innovació/xtec_public/crppallars_1.pdf)).

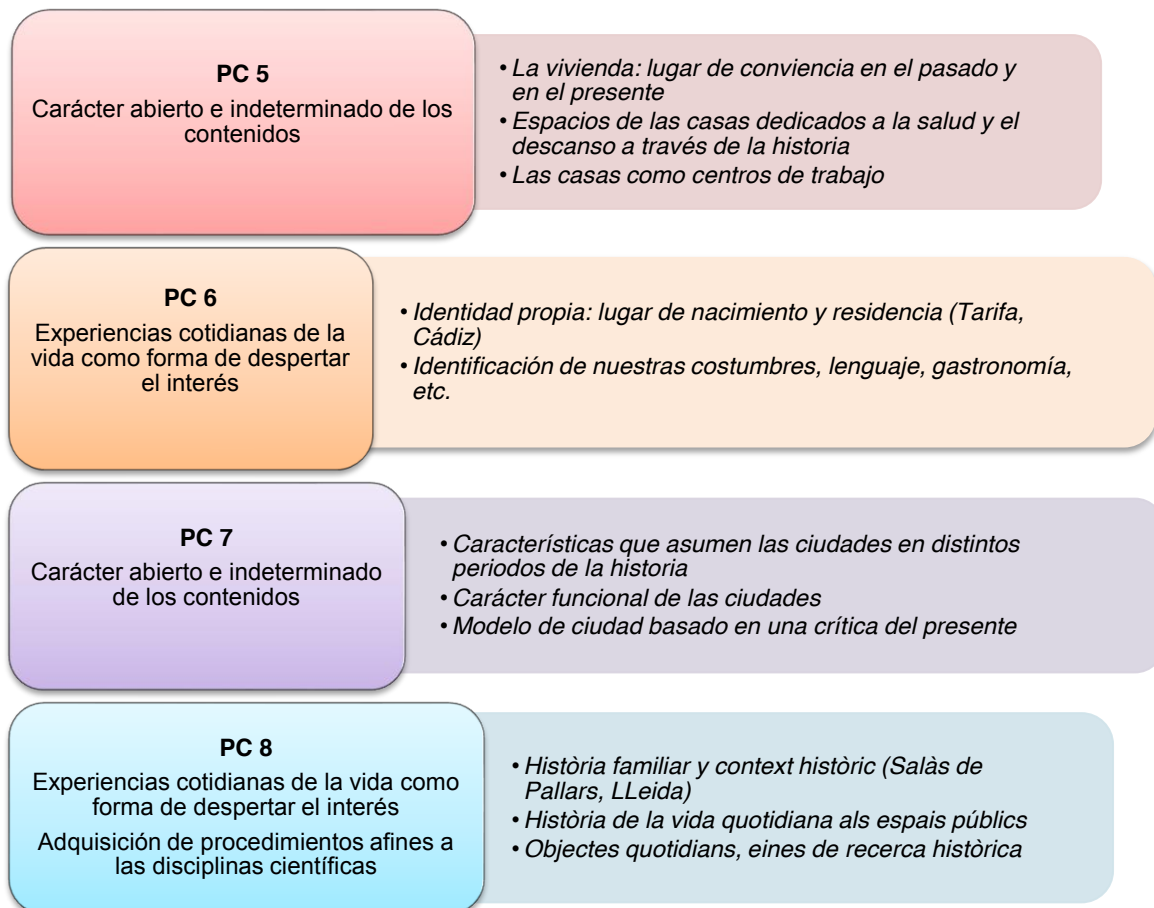
La mayoría de los planes de clase incluyen una sección en la que se describen o enlistan los contenidos, algunos están divididos en categorías (conceptuales, procedimentales y

---

<sup>9</sup> Este plan de clase se puede consultar en los anexos.

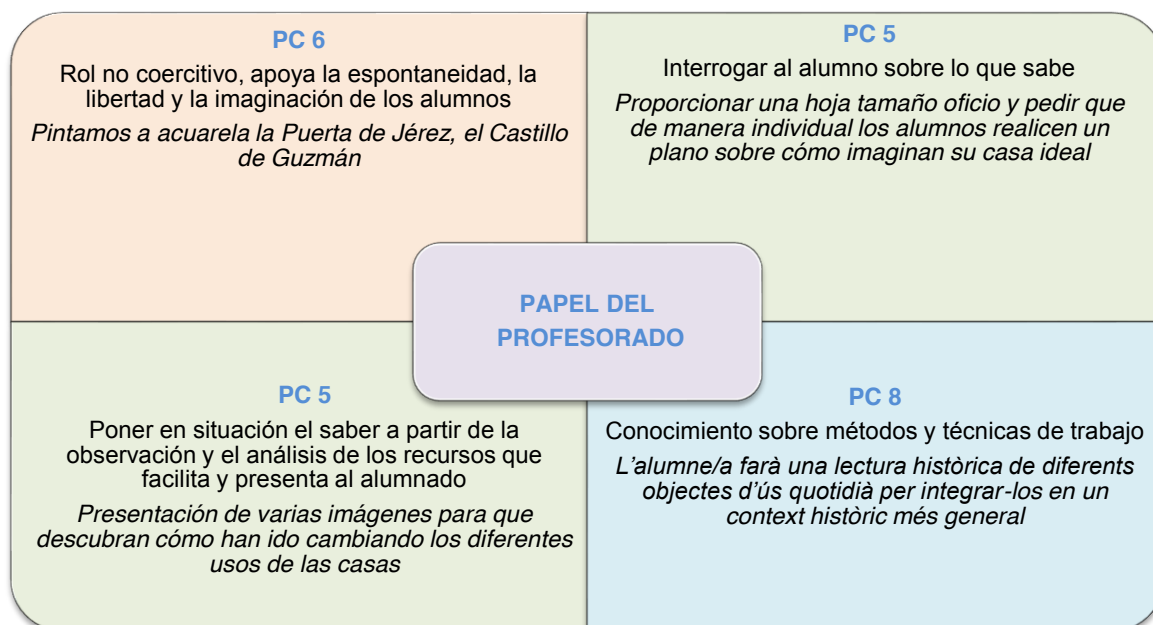
actitudinales) y otros se rescatan del nombre de los bloques. Las alumnas anotaron los indicadores que consideraron más apropiados y a un lado escribieron un ejemplo.

Figura X. Caracterización de los contenidos en la tradición curricular práctica



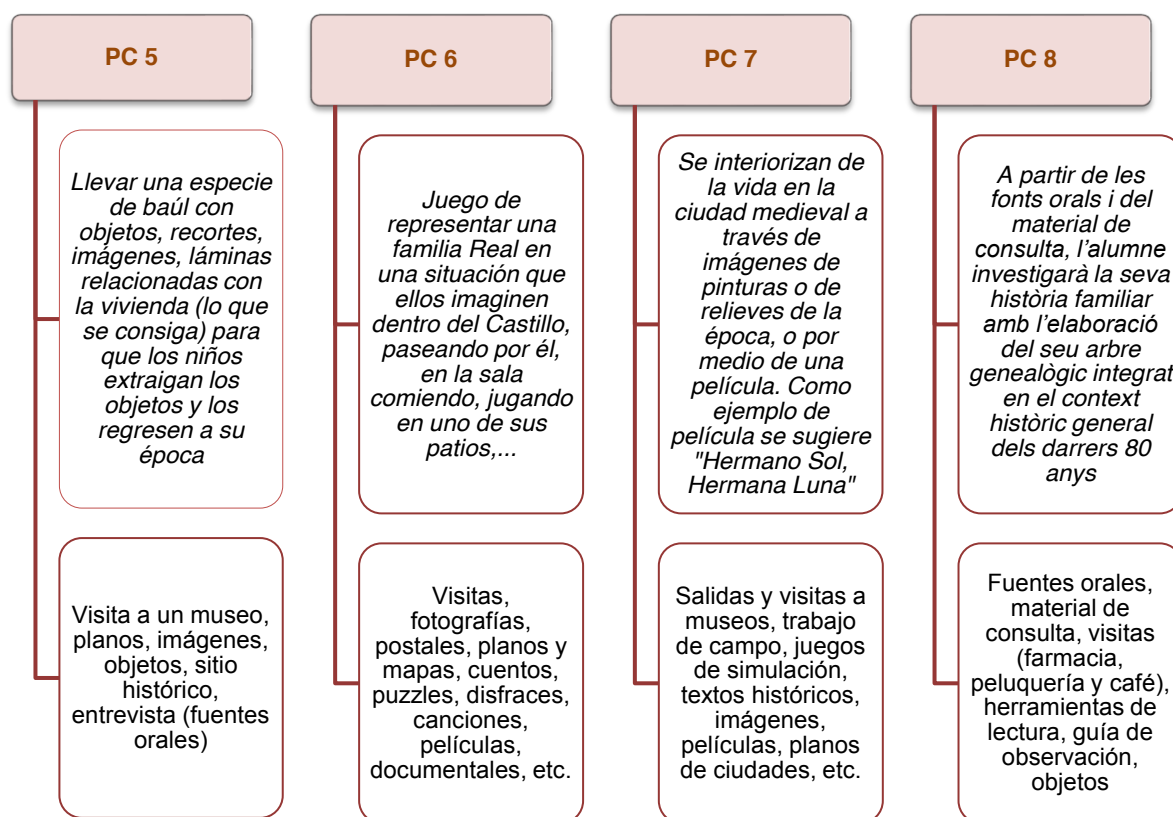
El papel del maestro en algunos casos lo infirieron del texto de la secuencia y para ejemplificar su actuación recurrieron a actividades específicas. El hecho de que el profesorado suscriba tres planes de clase ayudó a determinar que se trataba de un sujeto activo en la construcción del currículum (selección de los objetivos y los contenidos, diseño de estrategias, temporalización, recursos humanos y materiales, criterios de evaluación, etc.) y nada más en el PC7 obviaron esta dimensión porque varias actividades iban acompañadas de *Indicaciones al docente* propias de la tradición PT. En total, escribieron dos, tres y un equipo hasta cinco indicadores.

Figura XI. Especificación del papel del maestro en la tradición curricular práctica



El análisis de las actividades y los medios de enseñanza las llevó a descubrir que las dimensiones más singulares del currículum eran las acciones prácticas, la libre expresión de opiniones, ideas y sentimientos, el desarrollo de habilidades intelectuales y la diversificación de recursos y espacios.

Figura XII. Ejemplificación de las actividades didácticas y los recursos de la tradición curricular práctica

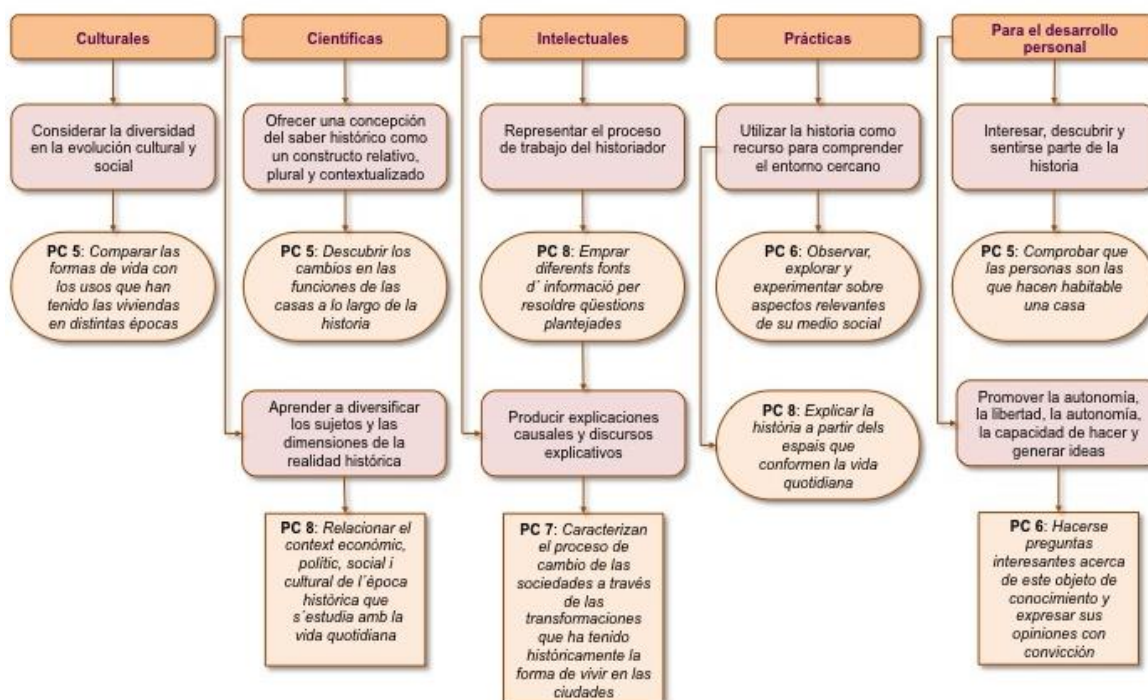


La representación del aprendizaje remitió a actividades similares, una alumna añadió los verbos que conjugaban con las acciones (descubrir, reelaborar, experimentar, manipular, etc.) y las demás se limitaron a copiar los indicadores que se ajustaban a las características de las secuencias.

Por último, realizaron una clasificación de las finalidades de la tradición HP: ubicaron 19 objetivos, recurrieron a 5 tendencias y a 11 fines diferentes.



Figura XIII. Tendencias y concreción de finalidades de la tradición HP



Las normalistas detectaron la ausencia de finalidades políticas y destacaron la mayor presencia de la tendencia para el desarrollo personal, seguida por los fines de carácter práctico, científico e intelectual. Estas prioridades formativas se utilizaron como pretexto para que con una frase o concepto definieran la orientación de las secuencias didácticas:

- ♪ PC5: “Contenidos concretos e interesantes” (NEN y EEN).
- ♪ PC6: “Actividades diversificadas y atractivas” (HEN y EDEN).
- ♪ PC7: “Procedimientos y desarrollo de capacidades cognitivas” (MEN).
- ♪ PC8: “Realidad cercana y actividades de descubrimiento” (FEN y AEN).

Esta distinción sirvió como enlace para pasar al siguiente apartado (vías para seleccionar los contenidos) y para confrontar las anotaciones que hicieron las alumnas en sus diarios con la apreciación que realizó el investigador sobre el procedimiento y los resultados obtenidos:

1. NEN: “Hoy el tiempo transcurrió muy rápido, analizamos programas de estudio de diferentes países [...] es refrescante conocer distintas formas de planeación y diseño de actividades. Estoy por querer planear con este enfoque”.
2. MEN: “[...] las planeaciones son muy diversas y tienen actividades que son interesantes y tratan temas basados en la vida cotidiana y las experiencias de los alumnos. Cuando las leemos se me afigura (*sic*) que ni siquiera son de historia”.

3. AEN: “Al analizar el aprendizaje en Uruguay, Argentina 2005 y 2007, Chile y Brasil llegué a la conclusión que se valora como un proceso (*sic*), a ser más creativos, curiosos, imaginativos y [que se estudian] aspectos de la vida”.
4. HEN: “En la clase de historia analizamos diversas planeaciones [...]. En general, las actividades eran agradables, dinámicas y diferentes a las que estamos acostumbradas”.
5. EDEN: “El enfoque uno analiza sólo el pasado mientras que el dos relaciona el pasado con el presente, además de que plantea actividades más atractivas y novedosas [...] cada planeación aunque es del mismo enfoque da prioridad a distintas cosas, por ejemplo, una al contenido, otra al interés del niño y otra pone al niño en situación de lo que va a aprender (*sic*)”.

El producto final consistió en la elaboración de un nuevo instrumento que ayudara a diseñar planeaciones de la tradición HP: organizadas en equipos de trabajo se ocuparon de una dimensión, una estudiante conjuntó todas las partes e imprimieron un juego para que les sirviera como guía en el espacio dedicado a la planeación y a la práctica docente (cf. anexos).

### **5.3.3. Contenidos formativos: vías de acceso al interés hacia la historia**

Al momento de establecer los aspectos que debían conformar esta sección se tomó en cuenta una doble dirección: un núcleo centrado en el estudio de temas cuyo referente de partida es el contexto más inmediato del alumno y su evolución a lo largo del tiempo, más una línea enfocada a la adquisición de los procedimientos que siguen los historiadores para construir explicaciones sobre el pasado. Sin duda, ambas opciones se podían haber conjuntado, aunque por cuestiones didácticas se abordan por separado.

La decisión de organizar la primera parte en torno al objeto de conocimiento y en menor medida a la metodología y los medios de enseñanza se deriva de las conclusiones del apartado sobre la concreción curricular. El libro de Rozada (1997) *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria (guía de textos para un enfoque crítico)* presenta en el capítulo dedicado a los contenidos tres ejemplos relacionados con el entorno y la vida cotidiana. Después de aclarar que no se vinculaban con ninguna disciplina en particular se solicitó que leyeran las agrupaciones del eje *Instituciones sociales de carácter universal* y tras consultar los nueve *Puntos vitales* que aparecen en esta segunda variante se pidió seleccionar uno y escribir el tercer nivel de concreción (de manera que se pudiera enseñar en una o varias sesiones). Al compartir

los productos se observó la dificultad que representa descifrar la enseñanza en términos diferentes a los que están habituadas, aunque a medida que escuchaban las sugerencias de sus compañeras proponían otros, algunos tan generales que su experimentación podía abarcar varios meses:

- *Protección de la vida y la salud*: “Accidentes frecuentes por época histórica. Higiene a lo largo de la historia” (MEN). “Curanderos y doctores” (EDEN).
- *Formación de un hogar*: “Cómo eran las familias de ayer y hoy: número de integrantes, etc.” (EEN).
- *Satisfacción del deseo de belleza*: “Cómo era vista la mujer en el Porfiriato y cómo es vista ahora. Cómo han evolucionado los artículos de belleza. Cómo han cambiado las prendas de vestir” (AEN). “Peinados” (EDEN).
- *Obtención de educación*: “La educación de las mujeres. Los castigos” (HEN). “Quiénes estudiaban antes. La educación de los niños y las niñas” (EDEN).
- *Participación en la diversión*: “Los juguetes de antes y de hoy. Juegos de niñas de antes y ahora. El teatro. Los mimos. Las ferias. El deporte” (FEN).

Luego, en el mismo documento revisaron la propuesta de California (1930), identificaron que se basaba en *Centros de interés* y también desglosaron uno de los ocho subtemas. En esta ocasión no tuvieron dificultades, aunque algunas alumnas todavía proponían temas muy amplios y una anticipó dos propuestas cercanas a la tradición CE:

- *El mundo natural*: “Deforestación. Animales en peligro de extinción” (FEN).
- *La comunidad local y las experiencias comunes de los niños*: “Lugares de esparcimiento. Juegos. Deportes. Relación niños-niñas” (NEN).
- *Transporte y comunicación*: “Evolución del teléfono” (EDEN). “Primeros medios de transporte” (HEN). “Cómo han evolucionado los automóviles” (AEN). “Cómo se transportaban antes” (EEN).
- *Las experiencias sociales*: “La escuela. Los amigos” (MEN).

La fecha de confección del programa se usó como excusa para entablar un diálogo sobre el poco éxito de esta forma de organizar los contenidos: se discutió acerca de la rigidez y obligatoriedad del currículum oficial, de la necesidad de conocer un buen número de recursos y estrategias, así como disponer de información para proponer contenidos de esta índole. Este escenario se aprovechó para esbozar los pasos que se podían seguir para diseñar un programa para la educación primaria: determinar el eje a partir del cual organizar la asignatura, delimitar los temas generales y desarrollar otros más concretos

que abarquen todos esos aspectos procurando que sean variados e interesantes, con una amplitud parecida a la que acostumbraban utilizar en las secuencias didácticas.

La estructura que acababan de definir sirvió para que descubrieran en la propuesta de Núñez y Abellán (2008) el eje más genérico, denominado experiencias sociales culturalmente organizadas. Luego revisaron los cuatro componentes en que se dividía el currículo de la educación primaria o segundo nivel de concreción. A su vez, distinguieron cómo se ramificaba cada contenido en otros más específicos y se mostró su desarrollo en cuarto grado para ejemplificar el tercer nivel de concreción. Después de comentar algunos temas-problema se solicitó que escogieran uno y diseñaran un borrador de actividades.

Tabla 47. *Ejemplificación de actividades didácticas para la educación primaria a partir de la propuesta temática de Núñez y Abellán*

<b>Las personas: el hombre en sociedad</b>	<b>Las cosas: ciencia, técnica y tecnología</b>	<b>Las cosas: ciencia, técnica y tecnología</b>	<b>Las personas: el hombre en sociedad</b>
La necesidad de comer. <i>Pobreza y despilfarro de comida</i> (MEN)	Mucho y poco: talleres y fábricas. <i>Historia de dos zapatos</i> (EDEN)	Mucho y poco: talleres y fábricas. <i>Historia de dos zapatos</i> (EEN)	La necesidad de comer. <i>Pobreza y despilfarro de comida</i> (HEN)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alimentación de un niño rico y uno pobre</li> <li>• La dieta antes y ahora</li> <li>• La alacena (ricos y pobres)</li> <li>• Problemas de alimentación</li> <li>• Alimentos originarios de México</li> <li>• Autoproducción de alimentos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imagen de un zapato hecho a mano y uno hecho en una fábrica</li> <li>• Video del proceso de elaboración de cada uno para identificar los materiales utilizados</li> <li>• Tipos de zapatos en distintas épocas</li> <li>• Cuántas personas ejercen el oficio de zapatero en la actualidad</li> <li>• Ventajas y desventajas de las fábricas y de la confección a mano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dos fotografías, una de un zapato hecho en una fábrica y otro a mano</li> <li>• Visitar a un señor que hace zapatos y hacer varias preguntas</li> <li>• Visitar una fábrica de zapatos</li> <li>• Evolución de los precios de los zapatos</li> <li>• Elaborar un zapato</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparación de dos menús: de una persona de la clase alta y otro de la clase baja</li> <li>• Qué alimentos se consumen con mayor frecuencia</li> <li>• Exposición gastronómica de pobres y ricos</li> </ul>

Las cosas: ciencia, técnica y tecnología	Las ideas: creencias y pensamientos	Las cosas: ciencia, técnica y tecnología
Máquinas y herramientas. <i>Que ayudan a vivir</i> (NEN)	La cultura de todos. <i>La evolución de la música y la danza</i> (AEN)	El adelanto sin descanso. <i>Inventos y descubrimientos</i> (FEN)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• De qué tipo son (electrodomésticos)</li> <li>• Función y propósitos</li> <li>• En una época (Revolución Mexicana)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación de la música que se escuchaba antes y se escucha ahora</li> <li>• Letras de canciones de antes y ahora</li> <li>• Instrumentos y materiales que se utilizaban antes y ahora</li> <li>• Realizar un instrumento de música</li> <li>• Ensayar un bailable</li> <li>• Aprender a tocar un instrumento de música</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Videos de los descubrimientos más importantes</li> <li>• Tratar de inventar algo mediante el procedimiento que utilizó el inventor</li> </ul>

Las estudiantes no disponían de suficiente información histórica para decidir qué rumbo podían tomar las actividades y eso afectó a la calidad de las sugerencias, aunque muchas ideas resultaron ser prácticas e interesantes, en algunos casos derivaban en temas más que en estrategias, no describían de forma completa las acciones, los recursos o la intencionalidad, tampoco seguían una secuencia lógica y dos se aproximaban más a la tradición CE que al enfoque HP. Tras subrayar la importancia de realizar una revisión conceptual del área a la que hacía referencia el contenido se preguntó si tendrían inconveniente en aplicar una planeación con estas características. Todas las normalistas respondieron que no y dijeron que así era más fácil interesar a los niños, pero añadieron que podía provocar conflictos con los padres de familia o las autoridades de la escuela.

Finalmente, utilizamos los ejemplos que toma prestados Pagès (2005-2006) de Chaffer y Taylor (1975) sobre los enfoques comparativo y temático para que elaboraran una lista de características y diferencias. No tuvieron dificultad para indicar que una se centraba en la evolución temporal y la otra en el contraste, además de señalar otros aspectos que compartieron en gran grupo:

Tabla 48. Principales diferencias entre los enfoques temático y comparativo

Enfoque temático	Enfoque comparativo
Contiene un tema y una serie de subtemas interrelacionados entre sí que se estudian de manera conjunta en un grado escolar ( <i>La necesidad de alimento por parte de los hombres: Comunidades primitivas y prehistóricas – Los orígenes de la agricultura – etc.</i> )	Desarrolla temas generales e independientes uno del otro en un mismo grado escolar ( <i>Los campesinos en la sociedad tradicional y en el siglo XX – Las ciudades y el comercio en el pasado y en el siglo XX</i> )
Los temas son cerrados y sólo acuden al pasado ( <i>Formas de gobierno</i> )	Los temas son abiertos y ofrecen más posibilidades de contextualización ( <i>La fe y sus repercusiones en la manera de vivir</i> )
Atiende la evolución, los temas guardan un orden temporal y recurren a distintos espacios geográficos ( <i>Las personas en las ciudades</i> )	Compara aspectos concretos en el pasado y en el presente ( <i>Formas de gobierno</i> )

Una vez concluida la actividad establecieron relaciones entre estos contenidos y los diseños que habíamos revisado: por ejemplo, *La necesidad de alimento* la vincularon con la propuesta de Núñez y Abellán o con la de California y *Las personas en las ciudades* con el plan de clase *La ciudad en la historia*; también aseguraron que se parecían más al tipo de organización que conocían, aunque los temas eran más globales y no estaban distribuidos en una secuencia cronológica continua. En resumen, las estudiantes aprendieron las principales características de esta forma de plantear el conocimiento escolar (NEN: “[...] para mí ya no es tan difícil identificar o tratar de seleccionar temas del enfoque 2”), a realizar concreciones curriculares (AEN: “[...] los contenidos son más novedosos y variados”) e hicieron nuevos cuestionamientos sobre la posibilidad de enseñar desde este modelo didáctico (MEN: “[...] la dificultad más grande fue abrir la mente para no seguir un programa de temas”). Estos resultados se contraponen a los que se obtuvieron con la variante que promueve la construcción del conocimiento histórico, como se va a constatar en las siguientes páginas.

En el diseño de la propuesta la siguiente actividad se planteaba como optativa por el tiempo que representaba su implementación. La decisión de trasladar para más adelante el análisis teórico y empezar con la vertiente inductiva buscaba favorecer la comprensión de un planteamiento didáctico relativamente desconocido para las estudiantes.

Después de realizar una breve presentación se explicó la diferencia entre un texto interpretativo y argumentativo (Benejam, 2011), las dos formas que podía adoptar el primero (con o sin pruebas para sustentar una postura) y se anticipó que después de reunir evidencias debían defender en un texto justificativo una de las dos versiones

acerca de la toma de la alhóndiga de Granaditas durante la guerra de Independencia (Carlos María de Bustamante y Lucas Alamán) o bien, rechazar ambas.

A lo largo de todo el proceso la selección y el tratamiento de la información se realizó de forma guiada porque interesaba obtener razones suficientes y con diferente importancia. Los indicadores que se usaron como guía para elaborar el comentario de texto procedían de Carral y Aguilar (1979), y previamente se había solicitado que recopilaran datos sobre los autores, los textos historiográficos y el contexto en que se escribieron.

En una columna de un cuadro comparativo escribieron el objeto de análisis y en otras dos cómo se presentaban en Alamán (1985) y Bustamante (1843). Primero se subrayó un fragmento descriptivo, otro narrativo y uno más interpretativo para que sirvieran de ejemplos. Luego se solicitó que hicieran lo mismo con el resto del texto, se pidió que calcularan el porcentaje espacial de cada tipología y se determinó qué variantes predominaban. Enseguida se estableció el origen y los destinatarios de las obras, separaron algunos datos biográficos (ideas políticas, clase social, cargos en la administración y posición ideológica acerca de la Independencia), realizaron un recuento cronológico y anotaron las referencias al espacio histórico que aparecían en ambos fragmentos. Este ejercicio se resolvió de manera individual, también la elección del tema y de los subtemas, así como la detección de las ideas diferentes y semejantes.

Al intentar relacionar el hecho histórico con otros acontecimientos ninguna alumna pudo participar, a pesar de que semanas antes habían revisado el libro de historia de cuarto grado, aplicado el procedimiento para dominar este contenido y experimentado una secuencia didáctica. La dificultad para enseñar desde esta propuesta resulta evidente, un problema que se acentúa si no se realiza un trabajo previo para disponer de una visión global sobre el tiempo y el espacio en que se desarrollan los hechos. Esta preparación permitiría sopesar y escoger los aspectos que justifican una conclusión. Por ejemplo, mencionar que Bustamante era liberal y Alamán conservador no resulta significativo si no se tienen referencias que contextualicen los datos: la diferencia entre ambas ideas de país, cómo participaron en la vida política o qué tipo de conflictos militares protagonizaron a lo largo del siglo XIX.

Posteriormente, en lugar de solicitar que escribieran las palabras que sintetizaban las intenciones de los autores se mencionó *patriotismo*, *identidad nacional*, *héroes*, *subjetivo*, *agradar*, *convencer* para que las ubicaran en uno o en ambos textos (resulta significativo

que varias estudiantes quisieran corregir algunos conceptos en el momento en que compartieron los resultados). Después, en las últimas filas del cuadro anotaron las consecuencias históricas de los dos textos y un conjunto de ideas complementarias, por ejemplo que Alamán rechazaba abiertamente la versión de Bustamante y que este autor prefirió no entrar en polémica.

Durante el proceso se hicieron comentarios sobre la diferencia entre transmitir una única versión de la historia y la posibilidad de contrastar o construir una propia. Aunque no se profundizó sobre las implicaciones didácticas de disponer de varias interpretaciones, recordaron que la versión de Bustamante era la que habían estudiado en los libros de texto, señalaron que ya no aparecía en la edición del 2010, que no había sido sustituida por la de Alamán y que sólo se hablaba de la toma de Guanajuato. Asimismo, se cuestionó sobre la dificultad para obtener fuentes primarias que permitieran ofrecer una versión confiable sobre la toma de la alhóndiga de Granaditas, cuando ambos autores eran la principal referencia historiográfica desde hacía más de dos siglos.

Antes de redactar el texto final se explicó que no todas las pruebas tenían el mismo peso y que algunas se contradecían. En lugar de utilizar a Benejam y Quinquer (1998) para identificar las características de este tipo de discurso, la duración de la actividad durante la fase de obtención de datos (cerca de dos horas) recomendó entregar un breve esquema, estrategia que no resultó ser muy eficiente porque mientras redactaban se observó que no seleccionaban ni jerarquizaban las razones que iban a utilizar para probar su posición. La intención era que las docentes en formación conocieran la naturaleza y el proceso de producción de un texto justificativo para que lo pudieran adecuar a un grupo de educación primaria, propósito que se puede constatar con la revisión de varios productos.

Las estudiantes normalistas disponían aproximadamente de sesenta ideas y las utilizaron para decantarse por Alamán (4), Bustamante (1) u oponerse a las dos versiones (2):

1. En la introducción situaron el hecho histórico y a los dos autores, para acabar con la descripción del problema que debían resolver.
  - a. NEN: “La guerra por la independencia de México fue un movimiento que empezó en 1810 y culminó en 1821. Uno de los hechos que marcan este periodo es la toma de la alhóndiga de Granaditas. Para estudiar este hecho hemos leídos dos versiones de cómo se desarrolló. Los textos son tomados de dos diferentes libros, *Cuadro histórico de la Revolución Mexicana* segunda edición (1843-1846) e



*Historia de Méjico* volumen 1 (1849). Ambos relatan el momento, cómo y quiénes participaron, aunque lo hacen de forma distinta. ¿Cuál de los dos presenta la verdad del hecho?”.

- b. MEN: “[...] en la de Alamán, que por cierto tiene mentalidad conservadora, toma el protagonismo del acontecimiento la muchedumbre o más bien la población, mientras que Bustamante, de ideas un poco más liberales, inventa o crea un personaje heroico denominado ‘El Pípila’ que bajo las órdenes de Hidalgo ejecuta la tarea de quemar la puerta de la Alhóndiga. El problema consiste en decidir cuál de las dos versiones es la que en realidad pasó”.
2. En el desarrollo tomaron una postura y presentaron una serie de evidencias.
    - a. Las razones a favor de Alamán van desde la confianza acerca en los datos que utiliza este autor (FEN: “[...] estuvo en el lugar de los hechos y probablemente fue testigo de lo que ocurrió. Y las fuentes de Bustamante fueron de primera mano pero indirectas”. EEN: “[...] no me parece real que alguien se acuerde de lo que habló e hizo con detalle cada personaje<sup>10</sup>”), recurren al estilo en que están escritos los textos (EDEN: “Alamán narra los hechos mientras que Bustamante plasma su interpretación [...] coinciden en muchos casos [...] lo que significa que esas situaciones debieron ser ciertas, pero ¿y lo otro? [...] Bustamante da a conocer su estilo imaginativo y quizá por esto no me convence”. AEN: “Tiene muy poca antipatía en su narración”) e incluso, la misma alumna se refiere a una institución que impulsó Alamán (“Además creó el Archivo General de la Nación”).
    - b. Las evidencias que MEN aporta para justificar la versión de Bustamante tienen una mayor consistencia interna, pero acaban con una falacia que apela a la autoridad y al sentimiento: “[...] arma su texto con base en fuentes de primera mano como son los testigos, lo dirige hacia personas de la misma época. Su texto es más entendible porque está escrito de forma narrativa, acompañado de la interpretación que le da a cada hecho o suceso. Me baso en que hay pruebas que coinciden con Alamán, por lo tanto, algo hay de verdad, como [...] A pesar de que hay más elementos convincentes con Alamán, mi postura la elegí pensando en lo que aprendí y en lo significativo que fue para mí ese aprendizaje”.
    - c. Las normalistas que pusieron objeciones a ambas explicaciones esgrimen como razón que no son convergentes y coinciden en que “el que haya dos versiones provoca la duda sobre cómo ocurrieron los hechos históricos” (HEN), luego enumeraron las semejanzas y agregaron que esos “aspectos podría decirse que

---

<sup>10</sup> En referencia a la frase que Bustamante pone en boca de Hidalgo: *Pípila... La patria necesita de tu valor... ¡Te atreverás a prender fuego á la puerta de la Alhondiga!* (Bustamante, 1843: 12).

ocurrieron en verdad” (NEN). Esta estudiante completó su argumentación con dos ideas que recuerdan el principio de no contradicción: “El relato de ambos presenta fragmentos de interpretación. Para considerar un texto veraz [...] debe ser objetivo. Los autores de los textos defendían una postura política contraria a la del otro. Alamán pertenecía a los conservadores y Bustamante a los liberales, por lo que relatan a favor de cada postura”.

3. En la conclusión reflexionaron sobre las ventajas de construir el conocimiento histórico.

a. NEN: “Al existir dos versiones de un hecho debemos contrastarlas para conocer qué tanto es verdad y qué tanto es mentira. Realizar el comentario de texto es una buena forma de desarrollar aspectos del pensamiento histórico que nos ayudan a adquirir conocimientos”.

b. EDEN: “Pienso que las explicaciones históricas se nos deberían mostrar desde pequeños de esta manera para que aprendamos a no quedarnos con lo primero que se nos propone, sino que seamos capaces de analizar, tomar una postura y dar los porqués de ella. Se es más capaz así de construir el conocimiento, además de que es más divertido y funcional que sólo reproducir lo que está escrito en un libro que es conveniente quizá para algunos”.

Con todo y las muchas deficiencias para armar una secuencia de premisas compuesta por ideas fuertes y suficientes, de los errores sintácticos, del poco acierto en la elección de algunos conceptos y de la confusión entre verdad y veracidad, se puede rescatar el reconocimiento que hacen de la necesidad de disponer de información y herramientas para leer un texto histórico, una verbalización que supone un avance respecto a la tradición PT, también destaca que acepten la posibilidad de que existan tres interpretaciones diferentes porque “cada una da preferencia a determinadas razones” (Benejam, 2011: 64-65), como sucedió con sus escritos.

En la misma línea, pero ahora a un nivel más teórico, las normalistas realizaron la lectura de tres propuestas de organización del currículum en las que se concibe a la historia como una forma de conocimiento (Shemilt, Domínguez y Maestro, citado en Rozada, 1997) y se solicitó que identificaran las ideas comunes y anotaran las dificultades para poner en práctica esta variante: se habló de los conceptos propios de la historia y los que se toman de otras disciplinas, de los procedimientos que sigue un historiador, de las explicaciones causales e intencionales, de nociones como duración, simultaneidad, cambio y continuidad, etc. Las estudiantes coincidieron en que eran contenidos muy

difíciles de comprender para el profesorado, pero sobre todo para los alumnos y añadieron que eran más adecuados para secundaria y bachillerato. Al referir que esa era la orientación que asumían los nuevos cursos en didáctica de la formación inicial (cf. anexos 1.3.2) se sorprendieron y preguntaron si así iban a tener que enseñar cuando fueran maestras en servicio.

Enseguida compartieron hasta un número de veinte dificultades. Primero dijeron que era necesario disponer de información que permitiera contextualizar cada tema y que eso aumentaba la complejidad de este modelo. También les preocupó el tiempo que se debía invertir para diseñar y aplicar una planeación, la localización de las fuentes de consulta, las capacidades cognitivas y lingüísticas que requerían los alumnos para desarrollar las actividades, mencionaron que los docentes no estaban preparados y que los problemas no siempre iban a interesar a los niños ni a los propios maestros.

Al acabar, utilizaron los textos de Benejam (1997, 2011) y de Prats y Santacana (2001) para enlistar y comparar los pasos del método científico en el contexto de la enseñanza de la historia. Después de leer el ejemplo que presenta Benejam (2011) acerca del reparto desigual de la industria en el territorio mexicano se expuso un problema y se pidió a las alumnas que siguieran cada uno de los pasos:

- ^ *Planteamiento del problema.* Los maestros de primaria consideran a la Conquista como una etapa negativa de la historia de México. Luego se preguntó de dónde había surgido y qué capacidades debía adquirir el profesorado para crear problemas históricos. La disposición de información fue la respuesta más común, el investigador dijo que era necesaria creatividad y una estudiante añadió que también “la apertura de mente” (NEN).
- ^ *Formulación del alumno sobre la hipótesis a demostrar y de propuestas de solución.* En este momento quedó patente la poca familiaridad con el método científico y la dificultad para recuperar y entrelazar datos, porque en lugar de responder al problema propusieron ideas incongruentes (MEN: “[...] los españoles invadieron nuestro país e impusieron un régimen de gobierno monárquico en el que los mexicanos no podían expresar sus opiniones”. NEN: “Pérdida de las tradiciones o costumbres de las culturas, sometimiento”) o simplemente escribieron “no sé” (AEN, EEN, FEN y HEN). Con la intención de poder avanzar se sugirió una opción diferente: porque en los libros de texto, en documentales, películas, programas de televisión, en las entrevistas a historiadores, etc. aparece más información negativa

que positiva sobre la Conquista. Por último, se ofreció una alternativa de solución: analizar el contenido de los manuales escolares.

- ^ *Criterios para concretar qué información se precisa para comprobar el supuesto.* A medida que avanzábamos parecía imposible que fueran capaces de transferir a un caso concreto los planteamientos de Benejam, Prats y Santacana. Tras una espera infructuosa el coordinador de seminario intervino con otras ideas: seleccionar como fuente de información los libros de texto que utilizaron los maestros cuando eran alumnos de primaria e identificar los aspectos negativos y positivos, clasificar los datos en una tabla, ordenarlos por grado de importancia o en categorías temáticas, contabilizar y contrastar la información. Las estudiantes señalaron que también se podía aplicar un cuestionario inicial para que los docentes clasificaran los periodos de la historia de México en negativos y positivos.
- ^ *Recogida, selección y ordenación de la información.* En este punto nada más se especificó que el contenido de los libros se debía separar en dos apartados.
- ^ *Análisis de los datos obtenidos.* La intervención del investigador fue para explicar que en un cuadro dividido en dos columnas se podía recuperar la información, clasificarla en ámbitos (económico, político y social) o en función de su relevancia, comparar la cantidad y hacer un balance sobre cada enunciado.
- ^ *Aceptación o desestimación de la hipótesis.* Por último, comentamos que los resultados del análisis se presentaban en un texto como secuencia de pruebas para establecer si se demostraba o no la hipótesis.

Luego tomamos el vestido como objeto de estudio y sugirieron qué preguntas se le podían hacer para extraer información (material, forma, elaboración, uso, etc.). Finalmente, intentaron relacionar el proceso que sigue el método científico con los pasos que habían dado para elaborar el comentario de texto sobre la toma de la alhóndiga de Granaditas e identificaron el problema, la hipótesis, no pudieron reconocer los criterios para concretar la información, pero describieron el análisis y la selección de pruebas que habían hecho para redactar el texto interpretativo.

La revisión de los ejemplos que Prats y Santacana (2001) incluyen sobre las fuentes históricas se aprovecharon para detectar otros obstáculos: dominar los procedimientos para extraer información, diferentes para una fuente material, iconográfica o escrita, contrastar distintas fuentes, seleccionar datos y convertirlos en evidencias, etc. Los resultados generales se contrastaron con las deficiencias que Prats (1997) expone sobre las experiencias *Germania-75* e *Historia 13-16*: comprobaron que prevalecían las

semejanzas y que los objetivos de esta metodología no respondían a la realidad de la educación primaria, sobre todo en términos de adaptación a las capacidades de los alumnos.

Después se solicitó que leyeran la propuesta didáctica del Uruguay (2009) *Conociendo el pasado de mi comunidad*, un recurso educativo para el segundo nivel de primaria ubicado en la asignatura Conocimiento Social-Historia y en las unidades temáticas “La reconstrucción del pasado de la comunidad a través de testimonios” y “La formación de asentamientos humanos”<sup>11</sup>.

- ✗ Primero se pidió que enumeraran las actividades y escribieran a qué pasos del método científico correspondían: “[...] se puede observar que de las ocho actividades cuatro son respecto a la búsqueda de información en diversas fuentes y otras dos son de trabajo de campo, se establecen criterios de búsqueda y organización, y en la actividad final se hace un análisis” (MEN).
- ✗ En segundo término señalaron qué pasos no se contemplaban: “No hay situación problemática, hipótesis ni comprobación” (HEN).
- ✗ En tercer lugar ordenaron las actividades después de descubrir que no tenían una secuencia lógica: se discutió en plenaria la clasificación que realizaron individualmente y se negoció una propuesta que modificaba toda la planeación.

Estas actividades ponen de manifiesto la dificultad que representa enseñar y aprender en cuatro sesiones los muchos matices que contiene este planteamiento metodológico, una complejidad que obligó a ejemplificar más que en otras ocasiones.

El siguiente seminario se dedicó a la organización del procedimiento que se iba a seguir para recopilar información sobre las estrategias, actividades y recursos que podían apoyar la enseñanza: la intención era disponer de un banco de datos que pudiera ser consultado en cualquier momento. Iniciamos con la elaboración de una lista, sin mayor referencia que los conocimientos y experiencias previas de las estudiantes (libros de historia y de texto, cómics e historietas, fuentes orales, documentos públicos y privados, periódicos y revistas, películas, enciclopedias y diccionarios, datos estadísticos, objetos, monumentos y sitios históricos, etc.), y acordamos incluir en cada apartado una descripción breve, el uso didáctico, algunos ejemplos de actividades y también se nombró a dos alumnas para reunir, clasificar y editar la antología.

---

<sup>11</sup> Disponible en el portal *Uruguay Educa*: [www.uruguayeduca.edu.uy/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=135910](http://www.uruguayeduca.edu.uy/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=135910)

El tratamiento del texto *Vías de acceso al interés del niño* (Abellán, 2007) se modificó porque originalmente las estudiantes debían diseñar un boceto de planeación: eligieron una modalidad<sup>12</sup>, se solicitó que explicaran en qué consistía, el procedimiento que se recomendaba seguir y añadieron su adecuación a la enseñanza de la historia. Al concluir, presentaron los productos y se sugirieron otras ideas.

Tabla 49. *Aportaciones sobre las vías para acceder al interés del niño por la historia*

VÍAS DE ACCESO	Adecuación	Ejemplificación
<i>Conocimientos y experiencias previas</i> (EEN)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mostrar y preguntar qué conocen sobre un tema</li> <li>Completar y corregir información sobre el pasado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prejuicios hacia personas de otras culturas</li> <li>Dibujo con cosas fuera de lugar o una visita sin explicación</li> </ul>
<i>Funcionalidad del conocimiento</i> (MEN)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Visualizar la historia como una herramienta que ayuda a conocer cómo y para qué sirven las cosas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aprender sobre la evolución de la agricultura para ayudar a sus padres a elegir la mejor forma de cultivar</li> </ul>
<i>Necesidades de aprendizaje</i> (FEN)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Enseñar temas que se relacionen con el niño, con la escuela, la familia o la comunidad y que necesita comprender</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Actividades económicas de las familias, vestimenta, alimentación, papel de la mujer</li> <li>Actividades de observación (imágenes, visitas) y de expresión (canciones, representaciones, obras con títeres)</li> </ul>
<i>Capacidades y destrezas del alumno</i> (HEN)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Las actividades se seleccionan en base a las habilidades del niño: sencillas, libre elección, compartir productos, variedad en el espacio y el tiempo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dibujos, collage, relación imagen-texto, teatro</li> </ul>
<i>Actividades espontáneas y naturales del alumno</i> (AEN)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Básicamente a partir del juego</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Circuitos, juegos tradicionales y de rol</li> </ul>
<i>Diversificación y novedad de las actividades y recursos</i> (NEN)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estimular la curiosidad a partir de la variedad y la sorpresa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los juegos o las actividades de los niños en determinada época</li> <li>Visitas, objetos, centros de interés, proyectos</li> </ul>

La revisión de las vías relacionadas con las estrategias y materiales de enseñanza sirvió para recordar que su concreción dependía de la selección previa de los contenidos, una aclaración que fue acompañada de otras precisiones: por ejemplo, vincularon las vías con otras asignaturas (*Funcionalidad del conocimiento* con el carácter manual, intelectual y social de los contenidos), con programaciones que habíamos analizado (*Necesidades de aprendizaje* con “Tarifa mi pueblo”) y con actividades específicas (*Retos del conocimiento*

<sup>12</sup> Se obvió la vía *Retos del conocimiento* porque ya se había atendido en el apartado anterior.

con el comentario de texto sobre la toma de la alhóndiga de Granaditas y con los pasos del método científico).

#### **5.3.4. Programación y práctica docente**

La reorganización de esta fase se deriva del acuerdo de elaborar proyectos de planeación para que ser experimentados en un grupo de educación primaria. Al comenzar la sesión se recuperaron los ejemplos de organización de los contenidos de la tradición HP (Rozada, 1997; Pagès, 2005-2006; Núñez y Abellán, 2008) y se preguntó si deseaban aplicar uno de los ejemplos, con su consiguiente delimitación (para que no superara la hora y media de duración), y se ofreció como referente el bloque IV de cuarto grado para adecuarlo a una de las sugerencias anteriores: decidieron escoger una de las cuatro primeras vías (las que se vinculan con los temas de estudio) para diseñar la secuencia didáctica.

Después releeron el cuadro general de Núñez y Abellán (2008), seleccionaron dos temas, reunimos los resultados y al final se obtuvieron varias opciones relacionadas con las actividades de entretenimiento durante el Virreinato. Acordamos buscar información sobre cada aspecto para definir el tema específico, también se discutió la posibilidad de que dos alumnas que ejercían el trabajo de ayudantía en otro centro aplicaran el plan de clase en el mismo grupo donde se desarrolló la primera práctica.

La vía de acceso que las estudiantes eligieron fue *Necesidades de aprendizaje* y los contenidos posibles: los juegos, los juguetes, los dulces, los espectáculos y las formas de entretenimiento durante el Virreinato. En primer lugar escribieron los temas en un formato de planeación y los desglosaron en ejemplos que les permitieran comprender de qué trataban y decidir cuál iban a utilizar para enseñar. Este proceso se realizó con ayuda de la información que habían recopilado y sirvió para determinar que el juego era el contenido que más se ajustaba a las características del grupo, al tiempo disponible y al enfoque que querían dar a la secuencia.

En ese momento se solicitó que a medida que avanzaban describieran los pasos que seguíamos para diseñar el plan de clase. A la pregunta de qué debían hacer para empezar contestaron que seleccionar las finalidades, luego consultaron el cuadro síntesis sobre las tradiciones y escogieron:

- Mostrar las raíces históricas de la cultura popular (los juegos del Virreinato) .
- Diversificar los sujetos y las dimensiones de la realidad histórica (niños y juegos).

- Aplicar la temporalidad en diferentes objetos y situaciones reales.
- Interesar, descubrir y sentirse parte de la historia.

Enseguida se cuestionó sobre el siguiente paso: la mayoría coincidió que se podían proponer las actividades didácticas. El coordinador de seminario preguntó si no era más conveniente desglosar el contenido en apartados concretos que nos ayudaran a proponer estrategias. Las estudiantes confeccionaron una lista con dieciséis juegos y decidieron agregar como subtema la forma en que se jugaban y se juegan en la actualidad.

A partir de ese instante el diseño de la secuencia fue un desorden regulado. Comenzamos con el apunte individual de una actividad, de manera que después de tres rondas dispusieron de quince ideas diferentes. Posteriormente, separamos los productos finales y escogimos por medio de una votación el que más las convencía. De ahí elegimos las actividades iniciales, las colocamos al principio de la planeación y las ordenamos. La pregunta de si eran excluyentes entre sí sirvió para separar o eliminar unas u otras actividades. Así se hizo con las demás sugerencias, de manera que fue posible distinguir entre las que daban inicio al plan de clase, las que tenían como objeto preparar a los alumnos y el producto final. En ese momento una estudiante compartió una idea que modificó la dinámica y el conjunto de la planeación: propuso que cada actividad se desarrollara por medio de un juego típico del Virreinato y que esa constante fuera el hilo conductor de la secuencia. Esta propuesta nos obligó a comprobar su viabilidad. Finalmente, se repartió una actividad por alumna para que como ejercicio extra clase la describieran y expusieran en gran grupo.

Posiblemente esta técnica no sea la más adecuada para avanzar con rapidez, pero asegura la implicación de las estudiantes (EDEN. “[...] es una buena forma de planear ya que dos cabezas piensan mejor que una. Se me ocurre que una vez que esté en servicio puedo aplicar esta estrategia con alguna compañera”). La siguiente sesión se dedicó a precisar las actividades, revisar los materiales, la fecha en que se iba a aplicar el plan de clase, el tiempo por actividad y redactar los aprendizajes esperados:

- Identifica los cambios en la vida de los niños.
- Conoce los juegos característicos del Virreinato.
- Practica juegos mexicanos tradicionales.
- Interactúa con sus compañeros de escuela a través de juegos organizados.



La clase de historia se desarrolló el martes 8 de abril del 2014 en la escuela Emiliano Zapata y en un grupo de tercer y cuarto grados compuesto por veinte alumnos. Las estudiantes que iban a guiar la enseñanza aplicaron una secuencia de cinco actividades que se extendieron durante el tiempo de recreo .

Narración sobre la vida cotidiana de los niños durante el virreinato (con *Ronda*). Al concluir, preguntar qué aspectos han cambiado y cuáles permanecen.

El desacuerdo entre las normalistas sobre las características y el contenido de la ronda provocó que cambiaran la actividad. La lectura de un texto sobre la vida cotidiana de los niños durante el Virreinato pretendía ubicar e interesar a los alumnos hacia el tema, pero rompía con el conjunto de la planeación. La información histórica procedía de la tesis de licenciatura de Tatiana Orea (2008) y su presentación ocupó cinco minutos, tiempo en el que escucharon a qué se dedicaban los niños en la época de la Colonia, los juegos y juguetes que tenían, su procedencia y el tipo de materiales (la mayoría objetos de uso cotidiano). La primera actividad no quedó registrada en la grabación en video.

Por parejas, jugar a la *Lotería* con imágenes de juegos del Virreinato (12 tarjetas con seis imágenes y cartas con la descripción y las reglas del juego). Después se hace la lectura de la descripción de algunos juegos para que adivinen cuál es.

A continuación, los alumnos jugaron dos veces a la lotería mexicana: en lugar de decir un nombre y mostrar una imagen, las estudiantes leyeron las características y el procedimiento de doce juegos para que los localizaran en una tarjeta. Esta y las siguientes actividades buscaban facilitar el acercamiento a los juegos del Virreinato mediante ejercicios lúdicos que se debían compartir en el grupo y con otros compañeros de la escuela. Los niños nada más tuvieron dificultad para identificar tres juegos: para contrarrestar el mayor interés por completar la tarjeta que por reconocer la descripción y las reglas, en el cierre volvieron a leer el texto de las cartas para que reconocieran el nombre del juego. Más que incidir en el origen o en el valor de los juegos como elementos de la cultura popular desde una perspectiva comparativa (pasado-presente), en la que se hicieran referencias al contexto histórico y se aplicara la temporalidad al objeto de estudio, los dieciséis minutos que duró la actividad se dedicaron a la recreación (presente).

En equipos, jugar a *Serpientes y escaleras* con imágenes de juegos del Virreinato: para ascender en la escalera se debe resolver un acertijo (descripción de un juego) y cuando se caiga en la serpiente se pierde lo avanzado.

El mismo planteamiento y resultado se observó en la tercera actividad. Durante cerca de diecinueve minutos los niños jugaron en un tablero colocado en el suelo donde los obstáculos eran una especie de adivinanzas: “Apenas empezando están, este camino puedes seguir y al otro equipo dejar atrás, sólo que antes una respuesta debes dar: los niños de 1800 entonaban una rima diferente, pero sus movimientos seguramente podrás seguir, tranquilo, una canción también puedes incluir”. El interés permanente, guiado por el deseo de ganar, tirar el dado, contar o responder correctamente y el hecho de que llegaran a la meta en diferentes momentos (con una separación de cuatro minutos entre el primero y el último) son los únicos aspectos destacables.

Competencia en la que los juegos lleven a una pista con un acertijo para adivinar un último juego (*Carrera de costales, La gallina ciega, El palo encebado, La soga*). Se forman dos equipos y se les explica que cada uno debe seguir una serie de reglas que los lleven a determinadas pistas. Antes de salir del salón se les entrega la primera pista, en la que se describe qué tienen que hacer para llegar a la siguiente y así sucesivamente.

Aplicar actividades en espacios abiertos conlleva cuidar el reparto de material, la continuidad de los ejercicios, los tiempos de espera y la motivación de todos los niños. Los frecuentes distractores y los conflictos que se generaron por querer ganar daban una impresión de desorden y confusión, pero a lo largo de veinte minutos los niños se divirtieron con cuatro juegos cooperativos que requerían de recursos sencillos (sacos, pañuelos, palos y una cuerda). El acento en la libertad, la espontaneidad y la ludomotricidad quedó patente en el proceso y en la interacción entre los niños, aunque no se observaron otras evidencias sobre el alcance de los objetivos didácticos.

La feria del juego (demostración y participación): se integran en binas y se rifa un juego, mientras las binas trabajan en la organización de dicho juego se pide a un alumno que pase a los demás grupos a invitarlos a que elijan del menú de juegos el que más les agrade.

La primera parte de la actividad se desarrolló en el interior del aula durante trece minutos. Tras dar indicaciones sobre la dinámica y el propósito del ejercicio se distribuyeron seis

juegos en el mismo número de equipos. En ese lapso de tiempo las normalistas preguntaron cuáles se jugaban en la actualidad y ayudaron a los niños a preparar carteles con el nombre del juego que debían organizar. La segunda parte se extendió durante los treinta minutos del recreo: los alumnos promovieron sus juegos (“¿Quién quiere jugar a la lotería?”, decían a voz de grito), imitaron a las docentes cuando daban indicaciones y se distribuyeron en diferentes áreas de la escuela.

Sin duda, no es suficiente una exposición oral para reconocer los cambios en la vida de los niños (Virreinato-presente) o identificar en términos de empatía las experiencias pasadas y propias (González y otros, 2009). En la experimentación el interés y el tiempo se centraron en la participación, los alumnos reconocieron la procedencia histórica de algunos juegos, convivieron con sus iguales y asumieron el rol de promotores de determinadas manifestaciones culturales, una finalidad no contemplada en la programación. Tampoco se incluyeron en el plan de clase actividades como la organización de un juicio a los juegos de antes y ahora, hacer un manual de juegos del Virreinato con imágenes o dibujos, que los alumnos se convirtieran en maestros y enseñaran el tema a niños de primero, participar en una competición con alumnos de otros grados, clasificar los juegos por clases sociales, jugar y hacer un cuadro comparativo, más otras cinco propuestas.

La visualización del video de la clase y su correspondiente análisis habrían reportado un mayor dividendo a la práctica. El ejercicio se redujo a los comentarios sobre el resultado de cada actividad, cuyo denominador común fue el comportamiento de los niños más que su correspondencia con las finalidades o los aprendizajes esperados porque, como consecuencia de la experimentación, se produjo una disputa entre las estudiantes que aconsejó no continuar con el intercambio de opiniones.

Para concluir se solicitó que en referencia al sistema educativo y a la cultura escolar reflexionaran sobre las posibilidades de enseñar historia desde los indicadores que propone Flament (2001): qué hay que hacer, qué se puede hacer, qué es deseable hacer, qué no se puede y qué no se debe hacer. Después de anotar las ideas que consideraron más importantes compartieron los resultados, señalaron las coincidencias y obtuvieron conclusiones: procurar que los niños aprendan, modificar el enfoque de enseñanza, adecuar los temas y permitir que los alumnos seleccionen los contenidos, no evaluar el aprendizaje, interesar y conseguir que la historia sea más práctica, variar y ser original en el uso de los materiales, utilizar el libro de texto cuando se crea necesario, no enseñar

todos los contenidos del programa, dedicar más tiempo a la asignatura, sentir seguridad al enseñar, que los niños sean críticos y desarrollen la capacidad para construir el conocimiento, asegurar que sólo hay un estilo válido de enseñar o que se dominan de forma absoluta los contenidos.

El abanico de condiciones favorables y desfavorables derivadas del presente se utilizaron como herramientas para empezar a anticipar el futuro. Por eso, al acabar redactaron un texto sobre el riesgo de enseñar con el enfoque *Conocido y sin nombre*, y acerca del margen de actuación para hacer real su ideal formativo, en el que más que realizar un pronóstico debían poner el acento en la factibilidad del cambio:

- δ *Amenazas*. Además de los aspectos estructurales y organizativos (NEN: “Que el sistema nos domine”. MEN: “Que tenga una serie de problemas con las autoridades educativas al no cumplir exactamente con los contenidos que marca el programa de estudios 2011”), se refieren a la cultura escolar (EEN: “Que el maestro, los padres de familia y el director te presionen”. MEN: “Que quiera que mis alumnos resulten con buenas calificaciones en los exámenes y los ponga a memorizar contenidos”), pero sobre todo se preocupan por los niños (AEN: “Que los alumnos no aprendan nada de historia, [seguir] la misma rutina todo el tiempo”) y muestran una incertidumbre que proviene de sus experiencias como estudiantes (MEN: “Que me guste o se me haga más fácil el enfoque 0”).
- δ *Oportunidades*. El énfasis vuelve a recaer en el principal objetivo de la enseñanza (NEN: “El único propósito de la planeación es el aprendizaje de los alumnos”) y aceptan que el juez de la práctica es el maestro. Por tanto, conciben el cambio como una decisión personal (NEN: “Las posibilidades de aplicar el enfoque que queramos nos la damos nosotros mismos”) y recurren a argumentos pragmáticos derivados de los principios pedagógicos de la tradición HP (MEN: “[...] es una alternativa para el aprendizaje de la historia por medio de la diversión, el interés y la funcionalidad de los contenidos”).

Sin embargo, la idea más sobresaliente se refiere a la ocultación como estrategia para escapar a las imposiciones del currículum oficial (EEN: “[...] descubrí con lo que me voy a topar al enseñar historia con cualquier enfoque que quiera dar [por eso] debo aprender a simular”), una reacción ante la presión del sistema y de una cultura escolar cercanas a la tradición PT y al enfoque 0, sensibles a la crítica y extrañas a la toma de decisiones autónomas.

El tiempo invertido en la tradición HP se puede justificar si aceptamos su confluencia didáctica con el modelo crítico, una característica que nos obligaba a profundizar en áreas como el desarrollo del pensamiento histórico, las estrategias, los recursos, el papel del profesorado y principalmente, la función del alumno y el proceso de aprendizaje. El conflicto que significa avanzar de las representaciones iniciales, encarnadas en los programas de estudio y en los conocimientos derivados del aprendizaje por observación, hacia un proyecto más personal sobre cómo se debe enseñar historia se retoma en términos de decisión y actuación en la conclusión del apartado dedicado al análisis de la asignatura de historia en la educación primaria. Aunque los resultados se podrán apreciar al final de la propuesta formativa, concretamente en la fase de planeación didáctica y práctica de enseñanza de la historia.

#### **5.4. La tradición curricular crítica y la Historia Social: un acercamiento a las aportaciones de la enseñanza de la historia a la educación democrática y al cambio social**

La organización del último año de la formación inicial obligaba a las estudiantes retirarse de las escuelas primarias (donde habían permanecido durante ocho meses como maestras auxiliares) y regresar hasta la evaluación de la práctica. Esta situación planteaba un problema respecto a la fase de intervención: en marzo habían escogido historia como una de las dos asignaturas que iban a formar parte de su examen profesional, una determinación que exigía concluir el estudio de la tradición crítica antes del mes de mayo. La negociación se resolvió de la siguiente manera: se decidió aprovechar las vacaciones de semana santa para avanzar con la tradición CE y elaborar los planes de clase con la asesoría del investigador. A la postre, el plan de trabajo sufrió nuevas modificaciones y las 8 sesiones se repartieron entre los meses de abril, mayo y junio del 2014, con lo cual se desarrollaron al mismo tiempo que la etapa de planeación y práctica docente. Este ajuste pone de manifiesto el compromiso y la validez en la elección del enfoque que las normalistas usaron como referente para diseñar e implementar las clases modelo.

El acercamiento a la tradición CE se hace desde la construcción de una secuencia didáctica, un ejercicio de programación intercalado entre las 21 actividades que conforman el proceso. Primero se realiza una reflexión sobre las orientaciones necesarias para aprehender los fundamentos teóricos y metodológicos de la perspectiva crítica, en la presentación de la tradición se dialoga sobre la formación democrática de la ciudadanía como principal objetivo de la enseñanza de la historia y se contrastan textos

representativos de la Historia Social, la Nueva Historia y el positivismo historiográfico. El análisis del currículum crítico se hace con el soporte de cuatro unidades didácticas, concreciones a las que se vuelve cuando se atienden los contenidos formativos indispensables para entender esta propuesta didáctica: conciencia histórica, PSR, pensamiento histórico y participación social. Este último apartado comprende la mitad de las 24 horas de los seminarios de historia, tiempo insuficiente para que las estudiantes asumieran con conocimiento de causa los planteamientos de la teoría crítica. Pese a que aún no dominaban las estructuras lógicas anteriores (tradiciones PT y HP) se esperaba compensar esta carencia con unas finalidades que se ajustaban a las características del contexto social, cultural, político y económico en que se ubican las escuelas primarias.

#### **5.4.1. Introducción a las tradiciones**

La sesión inicial se puede considerar como una de las más destacadas de la fase de intervención por la profundidad de las aportaciones. La intención era dedicar la mitad del tiempo a una mesa redonda, pero el interés que se generó durante su desarrollo implicaron que se ocuparan más de tres horas. Una alumna iba a moderar la discusión, tres más debían defender diferentes puntos de vista y el resto del grupo tenía que completar el diálogo con preguntas críticas. El comentario de que no habían entendido las dos lecturas de Paulo Freire llevó a replantear la dinámica: la conducción quedó a cargo del investigador y todas las estudiantes participaron en el intercambio de ideas.

Primero se plantearon cuatro orientaciones en materia de decisión para que escribieran hasta qué punto eran viables las finalidades de la tradición CE. En realidad, las alumnas nada más anotaron las ideas principales y su conclusión se pospuso hasta que pudieran relacionar el significado de cada condición con el análisis de los textos de Freire (1969 y 1997). Enseguida, se escogió a una relatora para que anotara las ideas que surgieran del tratamiento de la información y la reflexión<sup>13</sup>. A la pregunta de qué rasgos identificaban a la conciencia transitiva ingenua (fragilidad en la argumentación, unicidad de las explicaciones, gregarismo, tenor emocional, polémica, etc.) una normalista dijo que todos esos indicadores eran opuestos a la conciencia crítica (diálogo, conflicto, revisión, relativismo, validez, profundidad, etc.). La discusión derivó hacia la comparación entre ambas formas de comprender y posicionarse ante la realidad, acompañadas de ejemplos de la vida social (fundamentalismo religioso, debate político) y del sistema educativo mexicano (centrado en la simulación, la actitud pasiva de la mayoría del profesorado y la

---

<sup>13</sup> Otras dos estudiantes realizaron anotaciones de forma voluntaria y las anexaron a sus portafolios de trabajo.

aceptación de propuestas sustentadas en la autoridad). Este escenario sirvió para conectar con el requisito de liberarse de las prescripciones curriculares y aprender a tomar decisiones informadas y consistentes con los principios e ideas del docente. Algunas estudiantes, después de cuestionarse por qué habían tenido dificultad para comprender el texto si su participación había sido pertinente y acertada, dijeron que la interacción con sus compañeras y la contextualización les habían ayudado a entender la lectura.

El análisis de cuatro fragmentos del libro *Pedagogía de la autonomía* (Freire, 1997) guió el resto de la discusión. La revisión del apartado titulado “Enseñar exige estética y ética” comenzó con un comentario sobre el sentido que le daban al primer concepto (técnica de enseñanza, enseñar bien, usar los recursos de manera correcta), luego se clarificó el cariz que el autor le otorgaba a la ética (FEN: “[...] seres histórico-sociales capaces de comparar, valorar, intervenir, escoger, decidir, romper, acompañado de libertad”) y se preguntó a qué le habían dado mayor preferencia durante la práctica. El primer conflicto se produjo al reconocer que a los aspectos formales de la enseñanza (con el descuido del *para qué*), descubrimiento que se acompañó de las consecuencias que provocaba esa elección: convertirse en instrumentos de una idea educativa que no conocían y no poder reconocer el sentido de lo que hacían al enseñar. Un nuevo ejemplo ayudó a provocar un segundo conflicto: incluir competencias en una planeación era un aspecto ético que se transformaba en estético porque a muchos maestros nada más les preocupaba desarrollar los contenidos y tener ocupados a los alumnos. Luego se preguntó por qué cantaban el himno nacional y hacían el juramento a la bandera, se objetó si estaban de acuerdo con el mensaje que transmitía la letra y si era coherente con las ideas que tenían sobre la paz y la guerra. Este cuestionamiento hizo que dijeran que era un hábito sin un compromiso real y una alumna añadió que era una muestra de la conciencia ingenua porque imitaban a los demás y no argumentaban sus actos. En ese mismo tenor, leyeron el párrafo que habla sobre la profundidad, la comprensión y la interpretación de los hechos, lo relacionaron con el ejemplo anterior y se preguntó cómo se adquiría la conciencia crítica. Una estudiante respondió que era una actitud sobre el mundo y hacia los problemas de la vida (en alusión a Freire, 1969: 53), pero también una capacidad que se desarrollaba con la práctica.

La sección “Enseñar exige la convicción de que el cambio es posible” empezó con la identificación de las ideas clave. Después de que redundaran en la necesidad de la conversión personal (una representación relacionada con la eficiencia técnica) se pidió

que explicaran el significado de la frase *situaciones concretas de miseria* (Freire, 1997: 77) y de conceptos como *inmoralidad*, *futuro problemático* o *intervenir en la realidad* (AEN: “No podemos eliminar múltiples aspectos, pero sí reducir muchos daños”). La revelación (y/o aseveración) de que la enseñanza de la historia podía contribuir a la obtención de una sociedad más justa y humana les pareció una propuesta vaga y utópica. De inmediato y como reacción a este comentario se cuestionó qué tanto interés e información tenían sobre problemas concretos del contexto internacional y nacional (ejecución de un condenado a muerte en Texas el 9 de abril del 2014, 28 muertos producto de diversos enfrentamientos armados en el estado de Tamaulipas entre el 5 y el 6 de abril del 2014), y se retomó el tercer requisito en materia de orientación (implicación individual y compromiso social) para que reconocieran que era imposible enseñar desde este modelo didáctico sin ser conscientes de lo que sucedía a su alrededor.

En este punto ya era evidente una mayor comprensión de los requisitos que se habían planteado con anterioridad, por eso se insistió en que el profesorado adquiría libertad cuando estaba en condiciones de elegir con fundamento el ideal formativo desde el que iba a enseñar historia, que el enfoque 3 era una posibilidad tan aceptable como otras, una preferencia personal que debía ser congruente en el diseño y la implementación de secuencias didácticas (NEN: “[...] la coherencia entre lo que digo, lo que escribo y lo que hago”). Una alumna leyó la frase *decisión, elección, intervención en la realidad*, luego agregó *es posible cambiar, es necesario cambiar* (Freire, 1997: 75) y a continuación, el diálogo se centró en el compromiso que debía tener el maestro con la mejora del alumnado y del mundo. Para afianzar esta idea se cuestionó qué lugar ocupaba la historia en ese cometido: dos estudiantes dijeron que se recurría al pasado para conocer los antecedentes, la forma en que se presentaban los problemas, las consecuencias que habían provocado y que se trataba de un medio para comprender el presente. El investigador añadió que también servía para sensibilizar al alumnado a través de la empatía histórica y para obtener ideas que ayudaran a construir alternativas de futuro.

El apartado que desarrolla el epígrafe “Enseñar exige comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo” sirvió para subrayar algunas ideas que ya se habían comentado en relación al aspecto ético y a la aceptación de que la enseñanza no podía ser neutra (FEN: Exige de mí una definición”). En este momento se solicitó que escogieran dos de las diez frases que Freire presenta con el encabezado *Soy profesor a favor de*: la mayoría se decantaron por “a favor de lucha constante contra cualquier forma de discriminación” y “a favor de la esperanza que me anima a pesar de todo” (1997: 99).



Este resultado se utilizó para provocar a las alumnas, al afirmar que eran muy fáciles de convencer, que ponían en práctica la conciencia ingenua porque no habían escogido “Soy profesor a favor de la belleza de mi propia práctica”, una intencionalidad que había guiado su formación durante cuatro años y una preocupación que demostraban a diario en las aulas de la escuela primaria.

El último apartado “Enseñar exige reconocer que la educación es ideológica” funcionó como detonante. Empezamos con la lectura de un fragmento sobre la ideología (“[...] tiene que ver directamente con el encubrimiento de la verdad de los hechos, con el uso del lenguaje para ofuscar u opacar la realidad al mismo tiempo que nos vuelve *miopes*”, Freire, 1997: 120) y con la solicitud de que pensarán en ejemplos que se ajustaran a esta afirmación. Entre las aportaciones destacan las alusiones al discurso del gobierno en relación a la pobreza, compuesto por medidas asistenciales (económicas, alimenticias, becas educativas, seguro popular) que en lugar de atender las causas del problema ofrecían soluciones provisionales para encubrir la desigualdad, la diferencia que había entre el salario mínimo y las prestaciones de los diputados, de los magistrados, etc., y recordaron los exámenes, los libros de texto y las planeaciones de Lainitas para encubrir la manipulación con las ventajas del mínimo esfuerzo. En este instante se preguntó qué procedimientos se utilizaban para conseguir “[...] aceptar dócilmente que lo que vemos y oímos es lo que en verdad es” (Freire, 1997:120): la repetición constante de una misma idea (NEN: “La propaganda”), obtener información del medio de comunicación que tiene mayor cobertura, convencernos de que la realidad es algo natural (NEN: “Todo es bonito, la mitad de la población de México es pobre y un mexicano es el hombre más rico del mundo”) y no el resultado de una producción histórica, etc. Enseguida se comentaron las consecuencias que para el autor provocaba el discurso ideológico (anestesiarse la mente, confundir la curiosidad, distorsionar la percepción de los hechos, las cosas, los acontecimientos) y se pidió que escogieran uno de los prejuicios que enlista Freire. En esta parte se rescató la diferencia que había entre utilizar un estereotipo fundamentado en la moral y en las prácticas sociales, de su validez a partir de evidencias obtenidas de los hechos. Finalmente, revisamos los rasgos de la resistencia crítica (actitud abierta a los demás, a los datos de la realidad, la desconfianza metódica, el rechazo a posiciones dogmáticas, la disponibilidad a estimular y ser estimulado, a preguntar y responder) para resumir lo que habíamos visto a lo largo de la sesión.

La actividad concluyó con la redacción de un texto que se organizó a partir de tres preguntas problematizadoras:

I. *¿De qué principios educativos debe apropiarse un docente para que sea posible la enseñanza de la historia desde una perspectiva emancipadora?*

- EEN: “[...] comprender que enseñar es una forma de intervenir en el mundo [...] pues la educación no es neutra y los contenidos que se imparten producen algún efecto en sus alumnos”.
- MEN: “[...] lo primero que exige es coherencia entre lo que se cree, se dice y lo que se hace, ya que sería muy hipócrita de nuestra parte ir predicando que estamos a favor de la paz, la justicia, la igualdad [...] y a la hora de trabajar en el salón mostremos una actitud inconsistente”.
- HEN: “[...] el docente debe ser analítico y crítico en base a los problemas sociales que se enfrentan en la actualidad [...]. Para así encaminar a sus alumnos a ver el mundo desde diferentes perspectivas”.
- FEN: “[...] se deben dominar los contenidos, crear actividades que sean de interés para los estudiantes, que los motiven a resolver algún problema que sea para ellos útil y que duden de todas las teorías que se les presenten para que pueda existir el proceso de búsqueda de la realidad”.
- EDEN: “[...] debe estar abierto a la incertidumbre, es decir, estar consciente de que puede fallar y que no siempre las cosas saldrán bien”.
- AEN: “[...] tener presente el hecho de que el libro de texto no es una verdad absoluta y que se puede aprender con otros recursos, y sobre todo [...] lograr que los alumnos deseen hacer algo por su propio futuro y por el de los demás”.

II. *¿Por qué el compromiso social del profesorado es una condición ‘sine qua non’ para que sea viable este enfoque en las aulas de historia?*

- NEN: “[...] es indispensable y va ligado a la esperanza, la esperanza que cada maestro tenga, aunque parezca algo muy pequeño va a ayudar a que este mundo sea mejor”.
- MEN: “[...] un docente que se aísla, que no se relaciona con la comunidad, con los alumnos, que no está consciente de las problemáticas que se dan en el contexto o en el país no puede aplicar este enfoque [...] por ello su viabilidad depende directamente de la ética docente y humana que posea el maestro”.
- EDEN: “[...] esto es tomar en cuenta los problemas a los que se enfrenta la sociedad con el fin de reflexionar, buscar posibles soluciones [...] hacer algo significativo, verdadero y viable que ayude al niño y al mismo docente a formar parte del mundo global, pero lo más importante es actuar para hacer posible un cambio”.

III. *¿De qué manera la libertad de cátedra, la autonomía profesional y la corresponsabilidad, la participación y la práctica reflexiva en equipos de maestros ayudan a educar desde la aceptación de la diversidad, la convivencia y la justicia social?*

- FEN: “[...] para que este enfoque sea real es necesario la emancipación en la educación, lo que quiere decir que los docentes son libres y autónomos en enseñar los contenidos que más favorables sean para los alumnos”.
- HEN: “La libertad de cátedra es el punto clave para llevar a cabo este enfoque porque el profesor se encarga de seleccionar y organizar los contenidos como prefiera y según las circunstancias presentadas, a partir de problemas reales de la vida de los alumnos, la escuela, su localidad y el mundo”.
- EDEN: “[...] no vamos a desistir de este enfoque porque nos ataquen o por miedo a que vean nuestro trabajo y no concuerde con lo que señala el programa”.
- NEN: “Este enfoque casi nadie lo conoce, si lo usamos no estamos haciendo ningún mal a nadie, nos enseñaron de una manera con la cual no aprendimos, por lo tanto mientras los niños estén aprendiendo no hay ningún problema [...]. Sería genial lo de equipos docentes, aunque suena algo utópico, sabemos que es bastante difícil hacer eso con planeaciones normales como para encontrar a un compañero que planee también este enfoque”.

La conjunción de este mosaico de ideas demuestra que las estudiantes son conscientes de las condiciones que ha de cumplir el profesorado para apropiarse de esta forma de enseñar historia, pero sobre todo refleja hasta qué punto la lectura de Freire impactó en sus representaciones. Por ejemplo, en su diario de clase NEN escribió que “[...] este seminario me puso a pensar en que todavía podemos cambiar, pero exige de mucha determinación”; EDEN se centró en un principio básico de la perspectiva crítica: “[...] se es libre cuando se tiene la capacidad de decidir con libertad, debe existir curiosidad, disponibilidad y sobre todo, aceptar que no se tiene la verdad absoluta”; y AEN sintetizó la dirección temporal de este modelo didáctico: “[...] aprendí que el enfoque tres tiene que ver con el presente, pero debemos recurrir al pasado para comprender el presente y después viene el futuro”.

La siguiente actividad tenía como propósito confirmar que una situación problemática del presente se podía transformar en un tema de estudio. Primero se conformaron cuatro equipos de trabajo, luego se explicó que el proceso de elaboración del plan de clase iba a ser abierto y constructivo a partir de la información y las herramientas que adquirieran a

lo largo de las sesiones y por último, anotaron cuatro puntos que debían comenzar a decidir después de consultar tres textos (el tema, la relación con el presente, el pasado y el futuro, la vinculación con la asignatura de historia en la educación primaria y una propuesta metodológica). La decisión de leer en gran grupo la noticia sobre el asalto a un autobús de pasajeros en Sinaloa y después el capítulo XLVIII de la novela de Payno (2001) *Los bandidos de Río Frío* sobre el asalto a una diligencia en la primera mitad del siglo XIX, entre otras razones fue para aminorar el ritmo de trabajo. Una vez comentados los aspectos descriptivos, las alumnas detectaron las similitudes en el recorrido, en los medios de transporte, compararon las características de los pasajeros, los procedimientos que siguieron los delincuentes, los objetos que robaron, la justificación de los asaltos y la falta de intervención de las autoridades. El extracto de la causa a Juan Yáñez, un bandolero del primer tercio del siglo XIX que inspiró a Manuel Payno, nada más sirvió para seleccionar algunas frases y facilitar la relación con el presente:

Estuvo dos años y seis meses de comandante principal de Acatlán, persiguiendo malhechores por aquel rumbo [...]; y fuera por esto o por otra causa, se relacionó sin duda con ellos [...], parecía que el sosiego y la tranquilidad habían abandonado este suelo [...]. Los caminos eran un precipicio inevitable [...], tanto públicos como particulares comenzaron a ser el blanco de los perversos que aspiran a hacerse ricos en pocos momentos (Alvarado y De Castro, 1986, 1, 4-5).

La revisión de las propuestas de contenidos confirmó la dificultad que tuvieron para extraer el PSR: a pesar de que muchos eran vagos (desigualdad social), desacertados (las armas, los transportes), crípticos (falta de trabajo, formas de ganarse la vida), novelescos (de policías a ladrones) o muy concretos (corrupción, sicarios, incompetencia de la policía), también pudieron ofrecer algunas alternativas válidas (seguridad en los caminos, bandoleros y delincuencia organizada, capacidad para dar seguridad a los ciudadanos, la violencia como dominio sobre los demás). Además de que todavía no se trataban las características específicas de los PSR se observó una resistencia a considerar que la actualidad y los conflictos podían convertirse en objeto de enseñanza. Finalmente, se desestimó continuar con los otros tres componentes de la actividad.

Desde este momento y hasta el final de esta fase se organizaron tres equipos de trabajo con el propósito de agilizar la resolución de las actividades. Esta agrupación se utilizó para examinar cuatro textos relacionados con la Independencia de México representativos de corrientes historiográficas diferentes:

#### I. Positivismo.

- a. José Valero Silva, historiador, investigador y uno de los creadores de la Revista *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México* editada por la Universidad Nacional Autónoma de México, donde publicó en 1965 “Las ideas políticas de Morelos”. En el artículo relaciona los ideales del líder insurgente con las corrientes políticas del mundo novohispano y afirma que la obra legislativa de Morelos le “dio al héroe criollo una personalidad distinta, que la de sólo caudillo militar” (1965: 35). Las palabras clave que acompañan al resumen sirven para identificar el cariz que asume el texto: José María Morelos, peninsulares, criollos, Constitución de 1814, Fernando VII, Miguel Hidalgo, Virgen de Guadalupe, Ignacio López Rayón, Sentimientos de la nación, elementos constitucionales.

## II. Nueva Historia.

- a. Jaime E. Rodríguez, catedrático de Historia de América Latina en la Universidad de California, editor de la revista *Mexican Studies* y miembro de la Academia Nacional de Historia del Ecuador y de la Academia Mexicana de la Historia, publicó en 1986 el artículo “La crisis de México en el siglo XIX”. En el fragmento que se seleccionó (pp. 85-91) examina la estructura política del virreinato de la Nueva España, dedica un amplio espacio al estudio de una economía que según el autor “proveía dos tercios de los ingresos del imperio español [...], y en su mayor parte funcionaba en forma independiente de la madre patria” (1986: 86), una riqueza que contribuyó a la estabilidad gubernamental y al dinamismo social. En síntesis, el texto hace un balance de las condiciones en que concluyó la vida colonial para dar inicio a la nación independiente.

## III. Historia Social.

- a. Masae Sugawara, historiador y académico de la Universidad Autónoma de Puebla, publicó en 1989 “La independencia y las clases sociales. Un ensayo de interpretación”. La tesis del artículo sostiene que la independencia no debe concebirse sólo como un conflicto entre criollos y españoles, sino que se ha de estudiar desde las contradicciones de clase, y por eso divide el movimiento en dos momentos: revolución por la independencia (unión por la autonomía política) e independencia sin revolución (reacción colonial contra la revuelta social).
- b. Pierre Vilar, historiador e hispanista francés, presentó en el *IV Congreso Internacional de Ciencias Históricas* celebrado en Viena el trabajo titulado “La participación de las clases populares en los movimientos de Independencia de América Latina”. El análisis de Vilar se organiza en tres fases que consideran un amplio espectro temporal y espacial: como una acción de minorías, como una intervención popular más activa en la liberación, y como producto de las

desigualdades sociales y la dominación de los países más desarrollados. La primera variante, que califica como “fase clásica”, incluye a la independencia de México como ejemplo “de una sucesión de combinaciones diversas entre lo social y lo nacional” (1972: 163).

Para empezar, se solicitó compartir en gran grupo en qué tradiciones habían clasificado los textos y se añadió que era admisible confundir un ejemplo de la Nueva Historia con otro de la Historia Social, pero no con un fragmento positivista: dos equipos ubicaron a Sugawara como característico de la Nueva Historia y otro más lo situó en el positivismo, cuando representaba a la Historia Social; dos equipos coincidieron en considerar “Las ideas políticas de Morelos” como distintivo del positivismo, mientras uno lo colocó en la Nueva Historia; el ensayo de Vilar no generó controversia y todas las normalistas lo situaron en la Historia Social; la discusión más atractiva se produjo cuando las estudiantes afirmaron que “La crisis de México en el siglo XIX” era más próximo a la Historia Social que a la Nueva Historia, como pretendía demostrar el investigador.

En lugar de recurrir a la autoridad como recurso decidimos seguir un procedimiento justificativo. El equipo que emplazó a Valero Silva en la Nueva Historia reunió siete pruebas que recurrían a diferentes dimensiones. La primera evidencia hacía referencia al objeto de conocimiento y fue suficiente para que reconocieran que se trataba de un texto positivista: *Realidad histórica como expresión de fuerzas y actividades humanas, problemas, estructuras y procesos, permanencias y cambios en el tiempo y el espacio*: “La lucha armada para la consecución de la independencia de la Nueva España, se inició el 16 de septiembre de 1810, y por eso Morelos quiso que este día se declarara como de fiesta nacional” (Valero Silva, 1965: 36). Aún así, revisamos los demás aspectos que habían escrito y se rebatieron en plenaria. Esta situación se utilizó para indicar que se podían seleccionar fragmentos de un texto y ubicarlos en distintas corrientes, pero que por sí solos no eran significativos y que en esos casos se manipulaba la información por ignorancia o con una intencionalidad consciente. Al final, la participación de los otros dos equipos sirvió para confirmar su pertenencia al positivismo:

> *Hechos históricos: acontecimientos singulares, únicos e irrepetibles*. “Al principio de octubre de 1810 -declaró Morelos- tuvo noticia en su curato de Carácuaro por don Rafael Guedea, dueño de la hacienda Guadalupe, que se había movido una revolución en el pueblo de Dolores, y que la acaudillaba su cura don Miguel Hidalgo” (Valero Silva, 1965: 44).

> *Sujetos históricos: los personajes como arquetipos o modelos hacedores de la historia.*  
“Siempre le tuvo culto y veneración al cura Miguel Hidalgo y Costilla y desde que se separó de él [...], luchó por la misma causa; con la ventaja de que el encargado de la conquista del sur y de la toma de Acapulco, no sólo iba a ser su seguidor, sino el intérprete de su probable ideario” (Valero Silva, 1965: 36).

A continuación, se analizó el texto que representaba mayor diversidad: “La independencia y las clases sociales. Un ensayo de interpretación”. Los dos primeros equipos presentaron ejemplos que lo hacían distintivo de la Nueva Historia y el tercero incluyó elementos del positivismo. La confirmación de que las aportaciones de las estudiantes eran ‘congruentes’ nos llevó a reconocer que en lugar de dos nada más había una variante de la Historia Social:

≡ *Realidad histórica como expresión de fuerzas y actividades humanas, problemas, estructuras y procesos, permanencias y cambios en el tiempo y el espacio:* “La contradicción social con el dominio español es el único elemento que une a todas las clases de la naciente conformación nacional; el movimiento revolucionario es anticolonial y, a su vez, en su tercera etapa (1808-1815), es antifeudal” (Sugawara, 1989: 17).

≡ *Análisis estructural de la realidad histórica:* “[...] la crisis del sistema colonial español incide en la formación socioeconómica novohispana y lleva a sus habitantes a reflexionar sobre las conveniencias e inconveniencias de seguir vinculados a un proceso europeo que les es ajeno (deudas estatales crecientes, crisis financieras constantes y emisiones torrenciales de papel moneda que se deprecian), y que se les ha vuelto amenazador y destructivo” (Sugawara, 1989: 11).

≡ *Menor interés por el acontecimiento, atención por la coyuntura y mayor preocupación por la larga duración:* “Durante la lucha por la independencia (1808-1842) destacan cuatro corrientes que se disputan el poder y los destinos de la revolución; se trata, en realidad, de cuatro grandes clases: 1) la de la reacción colonialista; 2) la de los conservadores; 3) la de los liberales y 4) la del popular revolucionario” (Sugawara, 1989: 17).

Explicar la confluencia que había entre algunos indicadores de la Historia Social y la Nueva Historia significaba afinar el análisis y prestar atención al significado de una serie de conceptos diferenciadores (*formación socioeconómica, contradicciones clasistas, revolución, etc.*), con el riesgo de convertir el debate en un ejercicio monopolizado por el coordinador del seminario. Por el contrario, en el texto de Rodríguez tuvieron que aceptar

que reunía un mayor número de rasgos de la Nueva Historia que de la Historia Social. La identificación de la tesis que el autor plantea al principio fue el elemento determinante para delimitar la dirección del texto: “Este trabajo examinará la decadencia de México teniendo como punto de partida el bienestar colonial, para terminar con el desastre republicano. Puesto que muchos historiadores erradamente consideran aún la época colonial como un periodo atrasado, feudal y explotador, comenzaré mi presentación comparando la Nueva España de 1800 con el México de alrededor de 1850” (Rodríguez, 1986: 85). Sin embargo, nos dimos tiempo para examinar y puntualizar algunos ejemplos:

Tabla 50. Indicadores que sitúan al texto de Rodríguez en diferentes tradiciones historiográficas

Historia Social	Cita textual	Nueva Historia
Los hechos históricos y la evolución social como el complejo resultado de la interacción de fuerzas diversas	<i>Una breve comparación con los Estados Unidos destaca la naturaleza de la economía de México en 1800. El ingreso per cápita de Nueva España era aproximadamente de 116 pesos al año, comparado con 165 pesos de los Estados Unidos. El valor de las exportaciones de México y los Estados Unidos era el mismo: alrededor de 20 millones de pesos (1986: 89).</i>	Análisis de la interrelación entre las estructuras económicas, sociales, económicas y políticas en sus dimensiones temporales
Se toman en consideración diferentes componentes en la construcción de la realidad	<i>La gran riqueza de la colonia contribuyó a la estabilidad gubernamental y al dinamismo de la sociedad mexicana. Nueva España proveía dos tercios de los ingresos del imperio español (1986: 86).</i>	

La dificultad más notable se produjo durante la revisión del ensayo de Pierre Vilar. A la densidad y complejidad conceptual se le sumó la necesidad de disponer de conocimientos previos sobre los procesos de independencia en diferentes regiones de América Latina o el problema para hallar relaciones de correspondencia entre los indicadores de la Historia Social y el cuerpo del texto: las estudiantes afirmaron que se debía a que el historiador no perseguía un propósito encaminado a la construcción del futuro y que se limitaba a exponer una versión problematizadora acerca de la independencia. Este comentario reflejaba una confusión entre el saber sabio y el saber escolar, un error sobre el sentido de la transposición didáctica que el investigador no pudo explicar con suficiente claridad. El análisis se limitó al significado del título, a los intereses dispares de los grupos que intervinieron en los movimientos de independencia (conciencia nacional difusa e intenciones diversas: las clases populares, cercanas a la lucha social, producto de una conciencia de explotación económica y una posición social



subordinada; los criollos, intelectuales teóricos de la libertad, en disputa por el poder político y dirigentes de una revolución de la prosperidad), y a la dispar composición social en cada espacio geográfico (México, Alto Perú, Quito, Haití, Cuba).

Aparte de la observación sobre las limitaciones para comprender textos historiográficos, situación que conecta con el dominio de los contenidos básicos, se recordó que los textos de Historia Social eran los primeros que leían (más habituadas a consultar discursos cercanos al positivismo y circunscritos a los libros de texto). Esa fue una de las razones por las que un equipo confundió “Las ideas políticas de Morelos” con la Nueva Historia: no esperaban encontrar un texto que se centrara en el pensamiento de un personaje, en lugar de hallar un recuento de su participación en la Independencia. En la parte final el investigador comentó que en muchos cursos de didáctica de la historia no se recurría a ejemplos para identificar las características de cada corriente historiográfica y que nada más se enumeraban y comparaban los indicadores teóricos.

En general y a diferencia de las actividades que realizaron en la presentación de las tradiciones PT y HP, ahora discutieron y recurrieron a argumentos de mayor peso. El objetivo de estos ejercicios era familiarizar a las estudiantes con tres formas de escribir la historia y por eso se consideró suficiente que la mayoría fueran capaces de distinguir un texto positivista de otras narrativas.

#### **5.4.2. Concreción curricular: secuencias didácticas**

El nexa para pasar al análisis de programaciones del currículum crítico consistió en preguntar si tendrían los mismos problemas para identificar propuestas de diferentes enfoques didácticos. La respuesta fue coincidente: les parecía mucho más complicado diferenciar las tradiciones historiográficas. Este escenario se utilizó para comentar las dificultades que el investigador había tenido para localizar programas de historia o de ciencias sociales cercanos a la tradición CE:

- € Después de examinar *The Australian Curriculum History. Scope and Sequence* y *Shape of the Australian Curriculum: History* de la Commonwealth de Australia (2012 y 2009), el *Curriculum Framework Curriculum Guide. Society and Environment* y *Curriculum Framework. Progress Maps. Society and Environment* del estado Western Australia (2005a y 2005b) se comprobó que a pesar de que algunos objetivos eran cercanos al modelo crítico (“Through school history students develop knowledge and understanding of the past in order to appreciate themselves and others, to understand the present and to contribute to debate about planning for the future”,

Commonwealth of Australia, 2009: 5), el resto de componentes eran más propios de un currículum práctico (“When given a focus question, can identify aspects to be considered and use simple data-gathering techniques to collect information”. Western Australia, 2005b: 12) e incluso próximos al currículum técnico (“The transformation of the Roman world and the spread of Christianity and Islam”, Commonwealth of Australia, 2012: 5).

- ∄ Después de revisar el *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire* del Gobierno de Québec (2006) y *Sciences humaines: 7e année* de la provincia British Columbia (2006) y descubrir que la construcción de una conciencia social para actuar como ciudadanos responsables e informados implicaba “l'étude de l'histoire vise le développement du mode de pensée et l'appropriation de la méthode de constitution du savoir qui lui sont propres” (Québec, 2006: 170) y que este objetivo iba acompañado de contenidos disciplinares (“Le Canada: de la colonie à la naissance d'un pays. Événements et facteurs clés dans le développement de la C.-B. et du Canada. Immigration. Personnages importants de l'histoire de la C.-B. et du Canada”. British Columbia, 2006: 7), más o menos heterogéneos (“La société iroquoienne vers 1500: Localisation de la société dans l'espace et dans le temps. Éléments de la société qui ont une incidence sur l'aménagement du territoire. Atouts et contraintes du territoire occupé. Influence de personnages sur l'organisation sociale et territoriale. Éléments de continuité avec le présent”. Québec, 2006: 180-181).
- ∄ Después de acudir a dos documentos editados por la Generalitat de Catalunya y encontrar una evidente incongruencia entre los planteamientos didácticos (“Es considera que un enfocament contextual centrat en problemes socials, pot ajudar l'alumnat a resoldre problemes quotidians de les seves vides i desenvolupar una fonamentació ètica de les seves relacions personals i socials”. Departament d'Educació, 2009: 16) y los contenidos de enseñanza (“Anàlisi d'alguns elements d'organització social, política i econòmica de la Grècia clàssica. [...] Reconeixement dels elements bàsics de l'evolució històrica de Catalunya dins la monarquia hispànica, analitzant les causes i les conseqüències d'alguns conflictes polítics i socials”. Departament d'Educació, 2007: 119, 122) se llegó a la conclusión de que el currículum crítico aún no había incidido en el discurso oficial y se decidió desestimar su inclusión en este apartado del proceso de intervención.

El dilema entre hacer rendir el tiempo, atender un mayor número de actividades y profundizar en cada tema, contrastar los resultados y obtener conclusiones constructivas

estuvo presente en los siguientes seminarios. La distribución de las alumnas en tres equipos de trabajo determinó la exclusión de la unidad didáctica de Joan Pagès (1997b) sobre los conflictos en las sociedades rurales, entre otras razones porque ninguna normalista había revisado esta propuesta y porque se enfocaba más al desarrollo del pensamiento crítico que al pensamiento creativo, a pesar de que el tema se podía considerar como socialmente relevante.

La primera parte de la sesión se dedicó al análisis de tres secuencias didácticas:

- ⊕ Un plan de clase (PC9) es producto de la colaboración entre Antoni Santisteban y Joan Pagès (2008), profesores de la UAB. La unidad didáctica *¿Es posible la paz?*, como se expone en la presentación del tema, está pensada para la asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos del tercer curso de la educación secundaria. La primera propuesta se titula “Los conflictos internacionales en el mundo actual” y está organizada en tres secuencias: conceptualización, clasificación y localización de los conflictos armados; el comercio de las armas; y las víctimas, los organismos y la legislación internacional, así como la intervención social para crear una cultura de la paz.
- ⊕ La segunda secuencia (PC10) está incluida en la tesis doctoral de Roser Canals (2005) y tiene como encabezado *Unitat didáctica 3. La ciutat i la planificació urbana*. La experimentación de la propuesta se realizó en el curso 2003-2004 en varios grupos de tercero de secundaria del instituto Banús de Cerdanyola (Barcelona, Vallès Occidental), se ubica en la asignatura de Ciencias Sociales, se organiza en cuatro fases, contiene cuatro contenidos generales, quince objetivos y un total de nueve actividades.
- ⊕ El tercer plan de clase (PC11) pertenece a Gabriela González, una estudiante egresada de la escuela normal Yermo y Parres de Creel, Chihuahua. La secuencia *El primero de mayo. El día del trabajo* se deriva de un contenido del bloque V de la asignatura Exploración de la Naturaleza y la Sociedad, desarrolla seis actividades, se diseñó con la ayuda del investigador y se aplicó en un grupo de segundo grado de educación primaria durante el curso escolar 2009-2010.

El análisis conjunto comenzó con la identificación de las finalidades que desarrollaba cada planeación. En la siguiente tabla se muestran algunos ejemplos que no siempre se cerraron con la discusión:

Tabla 51. *Finalidades de la tradición CE presentes en tres secuencias didácticas*

PC	Políticas	Intelectuales	Prácticas	Desarrollo personal
9	Aprender una cultura de la paz, la construcción del futuro desde la intervención social	Comprenda que los conflictos armados pueden analizarse a partir de los factores que los desencadenan y de las consecuencias que provocan	[...] construye el conocimiento desde la interacción entre iguales	[...] construcción de la opinión, para ser más coherentes con sus juicios de valor
10	Desenvolupar una actitud favorable a la cooperació, la convivència, el benestar dels ciutadans i traduir-ho en actuacions de la vida diària	Descriure les principals dificultats que presenten les grans ciutats en l'actualitat	Tenir una actitud positiva i participativa a classe, especialment en el debat	Formular judicis de valor democràtics i de ciutadania
11	Organizar una protesta en la escuela para reclamar los derechos de los alumnos	Identificar los derechos que obtuvieron los trabajadores a partir de la huelga del primero de mayo de 1886 en Chicago	Participar en juegos que requieran la colaboración de todos los alumnos para alcanzar un objetivo	Realizar una asamblea grupal para valorar los resultados de la huelga

El hecho más destacable fue el señalamiento de que había una mayor presencia de finalidades intelectuales (dirigidas a formar el pensamiento histórico) que prácticas o políticas (más encaminadas a la intervención). Después de comentar que era necesario dar ese paso para poder actuar, aunque nunca era suficiente predisponer o pensar de manera crítica en la realidad presente, se cuestionó qué rumbo podía tomar un plan de clase cuyas actividades se derivaran de finalidades intelectuales o científicas. La respuesta fue unánime: se invertía mucho tiempo en la preparación de los alumnos y se corría el riesgo de no emplear esos resultados para construir el futuro. Esta conclusión se utilizó más adelante como referente para escribir una serie de recomendaciones dirigidas a la mejora de las secuencias didácticas.

Enseguida se examinaron los contenidos: debían elegir en el cuadro sobre la tradición curricular crítica los elementos que se justaran a los planes de clase y añadir uno o varios ejemplos. En la planeación sobre el primero de mayo explicaron que la estudiante normalista recurrió a un contenido del programa (*Cómo celebramos. El Día Internacional del Trabajo*), le dio un enfoque problemático (en lugar de reconocer cómo y por qué se

celebraba), y lo dirigió hacia la colaboración y la acción conjunta (en forma de protesta). En el segundo (*La ciutat i la planificació urbana*) y en el tercer caso (*¿Es posible la paz?*) fue más evidente que la selección y organización de los contenidos eran responsabilidad del profesorado, no se derivaban de un currículum prescrito y procedían de situaciones socialmente relevantes: las ciudades y sus problemas, el urbanismo y la planificación de un barrio de Barcelona, los conflictos armados en la actualidad, el comercio de las armas, las víctimas y el papel de los organismos internacionales. De esta última unidad didáctica señalaron cómo se desplegaba la multidisciplinareidad y la integración de diferentes conocimientos (geografía, economía, arte, cine, noticias, historias de vida, etc.) e indicaron que se daba preferencia a los contenidos procedimentales (clasificación de las causas y reflexión ética acerca de las consecuencias de los conflictos armados), y actitudinales (empatía hacia la situación de las víctimas) sobre la información conceptual (tipología de las guerras, organismos dedicados a la ayuda humanitaria y a la resolución de conflictos internacionales).

Al concluir, se revisaron las actividades. La coincidencia se produjo en varios indicadores: la construcción del conocimiento mediante la lengua y el diálogo (compartir y negociar, contraste entre conflictos de diferentes épocas, debates, textos expositivos, justificativos y argumentativos), seguir procesos de razonamiento (“determinar, ¿a más guerras más armas o a más armas más guerras?”), la puesta en práctica de acciones reales (organizar una huelga, escribir una carta con propuestas destinadas a un regidor de urbanismo, acciones contra la guerra y a favor de las víctimas), y la coherencia que detectaron entre todas las actividades de las secuencias ponían de manifiesto que eran conscientes de que la metodología se convertía en un medio para hacer efectivas las intenciones educativas del currículum crítico.

El análisis de los recursos de enseñanza ocupó menos espacio porque conectaba con varios aspectos que ya se habían comentado. Nada más justificaron la diversidad de materiales a partir de una enumeración (imágenes de medios de comunicación, mapas y textos especializados, historias de vida, obras artísticas, etc.) y una parte de la discusión se dedicó al uso del tiempo. La posibilidad de que la experimentación de una unidad didáctica requiriera de varias semanas (o meses) generó un conflicto en las representaciones porque están acostumbradas a pensar en el tiempo de manera fraccionaria, secuencial y en medidas que no van más allá de una, dos o tres sesiones. Por tanto, la aplicación de una secuencia didáctica de este tipo significaba superar una

distribución del tiempo y de los contenidos organizada en bimestres-bloques-lecciones, y pasaba por el convencimiento sobre su eficacia en términos de interés y aprendizaje.

Respecto al papel del maestro, los tres equipos destacaron que tomaba decisiones curriculares sobre cada dimensión (fines, contenidos, metodología), que se trata de un profesional autónomo y responsable, pero sobre todo subrayaron la función que cumplía como interlocutor de los alumnos (favorece la definición de situaciones problema, el análisis, la interpretación y la argumentación a partir de información suficiente). Luego se solicitó que compararan los perfiles del profesorado práctico y crítico: una estudiante comentó que el primero también modificaba las prescripciones curriculares, ayudaba a desarrollar el pensamiento, pero se preocupaba más por el interés y las necesidades de los alumnos que por la creación de alternativas que ayudaran a construir el futuro.

Después se solicitó que de manera individual seleccionaran, tomando en cuenta las capacidades de los alumnos de la educación primaria, el rasgo del aprendizaje que consideraban más difícil de alcanzar. La mayoría de las normalistas escogieron *La significatividad remite a la capacidad para dar respuesta a las cuestiones de la vida real de aquellos a quienes se enseña. Fomentar la curiosidad, la capacidad de buscar soluciones alternativas y originales. Aplicación del conocimiento y transferencia a otras situaciones*, y escribieron:

- NEN: “Necesitan adquirir muchas herramientas intelectuales”.
- HEN: “Se les dificulta seleccionar estrategias adecuadas para cambiar una situación”.
- NEN: “Resulta difícil fomentar la curiosidad para que los niños adquieran nuevos aprendizajes”.
- MEN: “No es posible que los alumnos respondan de manera inmediata y realicen actividades con las que no tienen experiencia, y aún es más complicado vincular la escuela con la vida real”.

Además de coincidir en que todos los indicadores eran complicados para el tipo de alumnado que conocían, una normalista señaló que ellas tampoco dominaban ninguno de esos aspectos y que se trataba de un requisito determinante para hacer viable este modelo didáctico. Sin embargo, sólo FEN seleccionó *Procesamiento de la información de manera comprensiva, descripción y explicación de fenómenos y procesos, justificación de interpretaciones, argumentación de los propios puntos de vista*: “Porque si este punto no se da todo se viene abajo”; “Porque es de los aspectos que más batallan los alumnos”.

Finalmente, se pidió que escribieran los aspectos críticos de cada plan de clase y propusieran qué se podía mejorar. Resulta revelador el señalamiento de que una unidad didáctica no requería cambios significativos (*La ciutat i la planificació urbana*) y que las otras dos necesitaban un mayor número de actividades dirigidas a la participación de los alumnos:

- Δ *El 1º de mayo. El día del trabajo.* “Invitar a los papás de los niños a que expongan sus oficios y realizarles una entrevista. Actividades para que los alumnos sean responsables de sus actos” (MEN).
- Δ *¿Es posible la paz?* Las estudiantes plantearon la posibilidad de “balancear las actividades intelectuales y prácticas” (FEN), recomendaron “realizar un seguimiento de la práctica para valorar los resultados” (AEN) y por último, apuntaron que se podría dar más preponderancia a las finalidades políticas mediante “actividades que encaminen al alumnado a que quiera pensar e intervenir en la construcción del futuro” (HEN y NEN).

En los diarios de clase se pueden encontrar algunos descubrimientos, sorprendentes por el efecto que causaron (NEN: “Al estudiar *¿Es posible la paz?* me di cuenta de que no es tan difícil diseñar actividades del enfoque tres para primaria, lo complicado es el tema o el problema [...]. Me hace querer escoger este enfoque para aplicar en la clase modelo”) e inesperados por el alcance y la validez de las reflexiones (MEN: “[...] en este enfoque es necesario diversificar las finalidades, aunque predominan las políticas e intelectuales”).

Por último, las alumnas construyeron un cuadro síntesis sobre la didáctica de la historia desde la perspectiva crítica (cf. anexos) que debía servir para guiar la elaboración de las programaciones. Los textos de Quinquer (2004) y de Zamora y Abellán (2012) sobre las estrategias para enseñar y aprender ciencias sociales se utilizaron para completar el producto final.

#### **5.4.3. Contenidos formativos: conciencia y pensamiento histórico, problemas sociales relevantes y participación social**

El recorrido por los aspectos formativos de la tradición curricular crítica se prolongó durante cinco sesiones y catorce horas, intercaladas entre los meses de mayo y junio del 2014. Este periodo del curso resultó el más complicado para las normalistas: por una parte debían cumplir con los seminarios de historia y por otra, se encontraban en la fase de redacción de sus trabajos de titulación y en la programación y experimentación de sus clases modelo. En definitiva, la organización de la propuesta no estuvo bien planeada

porque para estas fechas debía haber concluido la fase de intervención. Esta concepción inflexible de la enseñanza es una de las barreras que entorpecen la transición hacia otros modelos didácticos, un obstáculo que se superó gracias a la actitud positiva de los estudiantes.

En la primera actividad dos alumnas describieron los cuatro tipos de conciencia histórica que plantea Rüsen (1992). A medida que hacían la caracterización sus compañeras debían ubicar cada tipología en una tradición sobre las finalidades y escoger fines concretos que se correspondieran con las ideas que se habían expuesto. En general, nada más tuvieron dificultades con la conciencia crítica: unas la emparejaron con la tradición HP y otras con la tradición CE, un resultado que indica una mayor capacidad para identificar las intenciones que guían la enseñanza de la historia.

1. *Tipo tradicional*. EEN: “Enfoque 1. Ofrecer una visión del pasado que sirva, a través de la conciencia histórica, para fortalecer sentimientos patrióticos y justificar realidades políticas actuales”.
2. *Tipo ejemplar*. HEN: “Enfoque 2. Orientar hacia la formación de una actitud personal ante los problemas sociales y políticos de la actualidad”.
3. *Tipo crítico*. FEN: “Enfoque 2. Producir explicaciones causales y discursos justificativos que permitan la comprensión de los procesos históricos y las acciones de los actores sociales”. MEN. “Enfoque 3. Desarrollar una actitud atenta, abierta, activa, consciente y libre que no admita el adoctrinamiento ni el dominio”.
4. *Tipo genético*. NEN: “Enfoque 3. Predisponer al alumnado para que desde la comprensión crítica de la realidad presente quiera pensar e intervenir en la construcción del futuro”.

De inmediato, se solicitó que escribieran una definición de conciencia histórica, comentaron los textos y obtuvieron un producto general: “[...] aparece en cualquier situación de enseñanza porque siempre se recurre al pasado con la intención de justificar, comprender o cambiar el presente, el diferente énfasis que cada enfoque da a unas u otras tendencias y el hecho de que estas concepciones (implícitas o explícitas) orienten la función del profesorado y el aprendizaje de los alumnos”. Esta actividad es un ejemplo de que las reflexiones de las normalistas son cada vez más convincentes, disponen de más elementos conceptuales y realizan comparaciones pertinentes entre las tres tradiciones.



A continuación, pasamos a revisar los aspectos que delimitan a la conciencia histórica (Duquette, 2007) mediante el mismo procedimiento: una alumna explicaba un indicador y las demás debían determinar cómo se expresaba en cada tradición sobre las finalidades.

Iniciamos con la temporalidad. Después de señalar qué elementos eran propios de cada enfoque escribieron los componentes que representaban mejor a cada tradición. Las respuestas de las estudiantes muestran la capacidad para diferenciar la dirección temporal que sigue la enseñanza en cada modelo didáctico e incluso, afirmaron que la tradición PT iba del presente al pasado y del presente al futuro con una intención justificativa. También reconocieron que las tres tradiciones acudían al recurso de la memoria histórica: el enfoque 1 lo hacía para ocultar, modificar y utilizar un pasado que se ajustara al presente; el enfoque 2 recurría al pasado desde los problemas del presente con un propósito explicativo, generalmente para entender la realidad actual desde el interés individual o general; el enfoque 3 partía de problemas sociales del presente y usaba la memoria para comprender e intervenir en el futuro. EDEN sintetizó en un esquema, semejante al que se muestra más abajo, el sentido que adoptaba la temporalidad humana en las tres tradiciones:

Figura XIV. Dirección de la temporalidad en la construcción de la conciencia histórica



En relación al aspecto identitario las alumnas nada más explicaron la variante personal: “Cada uno tiene su propia conciencia sobre el tiempo” (AEN); “Con ayuda de nuestra propia historia” (MEN). El investigador agregó en qué consistía la variante colectiva y pidió que explicaran cómo se hacía patente en cada enfoque:

Tabla 52. Finalidades que ejemplifican el aspecto identitario de la conciencia histórica

Tradicición	Identidad personal	Identidad colectiva
PT	Valorar el esfuerzo, la eficacia, la neutralidad y la superación, presentes en la narrativa histórica, como un referente para alcanzar el bienestar individual (MEN).	Reconocer que la historia explica quiénes somos, de que existe un pasado único, unos valores compartidos y una herencia cultural común (HEN).
HP	Promover la autonomía, la libertad, la creatividad y la adquisición de capacidades relacionadas con los modos de hacer y generar ideas sobre el mundo (MEN).	Promover y participar en manifestaciones culturales (EEN).
CE	Valorar la autonomía como autocomprensión y autorregulación sobre lo que se piensa y se hace (MEN).	Aprender a verse como personas que necesitan interrelacionarse con otras, para asumir compromisos más colectivos, sociales y políticos (NEN).

Después, de manera grupal seleccionaron algunos conceptos que sintetizaban el sentido que adquiriría la identidad colectiva en cada tradición: los referentes que mayor acuerdo obtuvieron fueron *la nación* (“bienestar social, patriotismo, nacionalismo, país”), *el contexto cercano* (“comunidad, familia, cultura popular”) y *el mundo* (“compromisos sociales o colectivos, respeto”).

Por último, examinamos los valores morales. En este caso y con el apoyo de la misma fuente escribieron los valores más representativos de cada tradición y luego escogieron un concepto que los englobara: *cívicos-políticos* para la tradición PT (“respeto a la legalidad, valores compartidos, sentimientos patrióticos”), *cívicos-sociales* para la tradición HP (“convivencia, autonomía, ciudadanos libres”) y *democráticos* para la tradición CE (“paz, solidaridad, justicia, igualdad”). En este ejercicio pudieron distinguir las diferencias que había entre enseñar el valor de la legalidad o el patriotismo, tomar como referentes la convivencia o las normas sociales y la justicia o la igualdad. Un comentario recurrente fue que muchos rasgos definitorios de la tradición HP se confundían con la tradición CE, también pusieron el acento en la participación social para distinguir entre los tres enfoques, aunque señalaron que este indicador no siempre era suficiente y volvió a surgir la discusión sobre si fomentar la conciencia sobre los problemas sociales bastaba para enseñar desde el enfoque 3: el acuerdo general fue que era una condición

necesaria, pero que se debía ir más allá del recinto de la escuela y proponer actividades dirigidas a la intervención.

En este punto se pidió que leyeran los objetivos y contenidos de la unidad didáctica de Casas y Pagès (2005) sobre los *Republicans i republicanes en els camps de concentració nazis* para identificar y explicar de qué forma se utilizaban los tres componentes de la temporalidad humana, afianzar de manera individual la adquisición del concepto de conciencia histórica y el acento que adquiriría desde la perspectiva crítica<sup>14</sup>:

- ∞ *Pasado*. FEN: “Como testimonio de discriminación y violencia. Acude sólo a una época para entender, comparar y crear conciencia”.
- ∞ *Presente*. AEN: “Toma un problema social relevante (la discriminación, el racismo)”.
- ∞ *Futuro*. MEN: “Actuar, intervenir en el futuro, en la promoción de los valores para evitar el racismo (responsabilidad, tolerancia)”.

El siguiente apartado se dedicó al estudio de los PSR. Primero, de forma individual escribieron una definición tras identificar las referencias que hay sobre este concepto en el cuadro de las finalidades de la tradición CE. A la dificultad para redactar de manera clara los rasgos de los PSR se le sumó la confusión que demostraron para verbalizar el significado del término:

- ≈ MEN: “Es un hecho o acontecimiento social actual del entorno que sea de interés, representa un problema porque involucra los valores, se debe vincular con los contenidos”.
- ≈ AEN: “Son situaciones en las que se pretende adentrar el conocimiento del alumno (*sic*) para comprender el cambio y la continuidad a través de estudios comparativos. Involucra cosas que no están bien. Parten del interés y del presente”.

Algunas estudiantes se acercaron un poco más, a pesar del desorden sintáctico y la redundancia semántica de los textos:

- ~ EDEN: “Utiliza el conocimiento histórico para resolver problemas sociales relevantes desde una perspectiva histórica y a diferentes escalas espaciales, aprendiendo a seleccionar, analizar e integrar fuentes históricas como un medio para resolver problemas del presente”.

---

<sup>14</sup> Se consideró redundante determinar las finalidades que desarrolla la secuencia didáctica, tal y como se propone en la propuesta formativa (cf. anexos 2.2.4.).

~ HEN: “Son problemas del presente que abarcan componentes políticos, sociales, culturales y económicos que afectan a la humanidad”.

Antes de continuar con la precisión de los elementos que caracterizan a los PSR diseñamos el esquema que podía contener una unidad didáctica. Las normalistas se organizaron en equipos, escogieron uno de cuatro textos (Pagès, 1997b; Huber, 2004; Casas, 2005; Santisteban, 2009a) para describir cómo estructuran el estudio de un PSR, lo expusieron en plenaria, seleccionaron los aspectos que más las convencían, elaboraron una propuesta conjunta y compararon el producto con la forma en que están habituadas a planear la enseñanza.

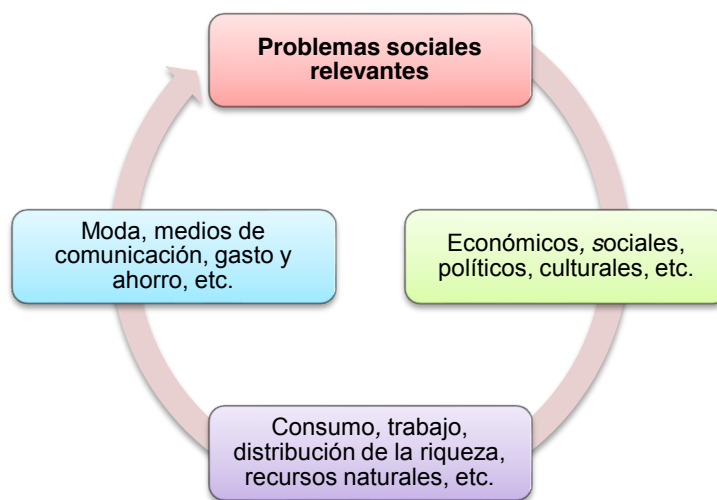
1. Presentación general del tema.
2. Problema social relevante.
3. Detección de los conocimientos previos y puntos de vista del alumnado (representaciones).
4. Contextualización del problema en el pasado: ubicación, descripción, causas y consecuencias.
5. Comparación entre el pasado y el presente.
6. Reflexión y toma de posición.
7. Intervención social.

En el cierre de la sesión se compartieron los aspectos que caracterizan a los PSR: por parejas se repartió un material de apoyo (Martín y Ruíz, 1995; Rozada, 1997; Benejam, 2002a; Legardez, 2004) para que seleccionaran información que ayudara a comprender las diferencias que tienen con los contenidos disciplinares, el estudio del entorno y la diversificación temática (necesidad, interés o problema histórico). La exposición no fue muy esclarecedora, aunque en muchos casos los residuos de aprendizaje puedan parecer suficientes. Por ejemplo, sobre el conocimiento social crítico quedó claro que el objeto de estudio eran los problemas colectivos de los seres humanos. En cuanto a la transposición didáctica fue necesario comparar cómo se producía en la tradición positivista (resumen del conocimiento sabio, adecuación didáctica a las características del alumnado) para que pudieran entender los conceptos clave como propuesta de organización de los contenidos.

Los requisitos que debían cumplir los PSR los extrajeron de la lectura de Legardez (vivos en la sociedad, en los saberes de referencia y en los saberes escolares), aunque en realidad se construyeron con la participación grupal: rescataron que los PSR tenían que

ser actuales y contextualizados, controvertidos, incluir posiciones diversas y motivar al alumnado. Los conocimientos previos que las normalistas disponían sobre las situaciones problemáticas (desde el enfoque de competencias) las ayudaron a comprender el significado de este término. Asimismo, la explicación sobre los conceptos sociales clave y el ejemplo sobre la ciudad de Benejam (2002b) les permitieron entender desde qué perspectivas se podía estudiar un PSR. Este momento se utilizó para recapitular y diseñar una guía que pudiera ser aplicada a un hipotético programa de historia: escribieron el tema o enfoque general (los problemas colectivos del ser humano y las condiciones en que se producen), luego anotaron los ámbitos, escogieron un aspecto y lo dividieron en categorías.

Figura XV. Ejemplificación de la concreción de los PSR



Este ejercicio sirvió como excusa para reflexionar sobre la imposibilidad de crear un currículum cerrado porque, entre otras razones, los PSR se derivaban de un contexto y de necesidades sociales específicas.

En la siguiente actividad se entregó a cada equipo diferentes aspectos relacionados con los PSR para que reflexionaran sobre las dificultades que representaba su cumplimiento:

- Ω El análisis y la concreción de la vivacidad del PSR se centró en el requisito de que el profesorado conociera los problemas del contexto, de qué forma se podían adecuar a las características e intereses de los niños y en la posibilidad de que nada más fueran aplicables unas cuantas situaciones.
- Ω Respecto a la identificación de las experiencias, los conocimientos previos del alumnado y los riesgos de enseñar PSR subrayaron que en muchos casos los niños

no tenían una participación directa ni relevante en el mundo social, un rasgo que reducía la potencialidad de algunos temas y añadieron que el carácter polémico de estos contenidos podía provocar el rechazo de los padres de familia, los directivos y otros maestros.

- Ω En cuanto a los aspectos didácticos e históricos señalaron la necesidad de disponer de un amplio conocimiento de base para poder ubicar el PSR en el pasado y seleccionar los elementos que apoyaran su análisis, aunque destacaron que era más importante superar la incertidumbre e inseguridad que acompañaba a la experimentación (la interrelación de las actividades podía provocar que no se obtuviera el producto de intervención al que se pretendía llegar, que el tipo de capacidades que los alumnos debían poner en práctica se alejara de sus estilos de aprendizaje). Esta limitación incitó diversos comentarios sobre la efectividad de la enseñanza y a preguntarse si era más valioso el proceso o el resultado. El investigador agregó que si escogían este enfoque para enseñar historia en las clases modelo tenían asegurado el fracaso porque además de ser la primera experiencia todos los demás factores estaban en su contra.

A continuación, revisamos de nuevo la unidad didáctica *¿Es posible la paz?* para detectar el PSR. Las estudiantes hallaron varios problemas concretos (las víctimas de los conflictos armados, la producción y el comercio de armas, el papel de los organismos internacionales, etc.), pero como no encontraron el PSR general lo construyeron de manera conjunta: “La guerra, un negocio que no mide las consecuencias”, y como alternativa, “El valor de la vida y de la guerra”.

Esta actividad sirvió como referente para que retomaran el plan de clase que habían comenzado sobre la libertad de tránsito y la inseguridad. Primero y a partir de los ejemplos anteriores, releeron los temas que tenían anotados y elaboraron uno o varios PSR, los evaluaron con ayuda de una lista de criterios (real, actual, contextualizado, útil, interesante, que incite a la participación) y escogieron el que debía guiar la planeación. Enseguida se examinaron las cinco preguntas que según Koselleck hacen posible la historia (citado en Heimberg, 2005) y a medida que se mencionaban las relacionaron con el PSR. Después tomamos como referencia el ejemplo de Batllori (2005) sobre la explotación laboral infantil en el mundo y los conceptos clave para que los adecuaran a su propuesta de secuencia didáctica.

Tabla 53. Ejemplificación de los conceptos clave para diferentes PSR

CONCEPTOS CLAVE	PROBLEMAS SOCIALES RELEVANTES		
	Incapacidad para dar seguridad a los ciudadanos (AEN y FEN)	La violencia como forma de dominio sobre otros (EEN, MEN y EDEN)	La delincuencia como modo de vida (HEN y NEN)
<i>Identidad y alteridad</i>	Mi seguridad y la de los demás en mi sociedad	Cómo vivo la violencia. Dominantes y dominados	Las personas que conozco que son delinquentes y las que no conozco
<i>Racionalidad</i>	Causas y consecuencias de la corrupción	Economía, libertad de expresión, aumento en los índices de violencia	Causas y consecuencias de la violencia como modo de vida
<i>Continuidad y cambio</i>	La corrupción ahora y la de México durante el Porfiriato	La violencia antes y ahora	La delincuencia como modo de vida en el presente y en pasado de México
<i>Diferenciación</i>	Desigualdad social. Abuso de poder	Aceptación de la violencia como forma de vida	Los delinquentes y las víctimas: diferentes consecuencias
<i>Interrelación</i>	La intervención de la seguridad	Instituciones encargadas de la prevención del delito	Ofertas de trabajo en México
<i>Organización social</i>	Instituciones que están en contra de la corrupción		Organismo que ofertan trabajo (públicos y privados)
<i>Conflicto</i>	Diferentes puntos de vista hacia la corrupción	Distintos puntos de vista de acuerdo al problema	Puntos de vista hacia la delincuencia como forma de vida

Adentrarse en áreas desconocidas para las estudiantes (una prueba es el cariz que asumen estos temas en los diarios, más como un resumen que un medio para incitar a la reflexión) significa enfrentar resistencias de comprensión, afinar la conducción del grupo y ser flexibles en el uso del tiempo. Las modificaciones respecto a la propuesta inicial respondieron a estas dificultades, al acento teórico que tenían algunas actividades y a la necesidad de que adoptaran un carácter más práctico. Sin embargo, la sensación de que la cantidad de acciones no fue suficiente se combinó con la poca profundidad con que se desarrollaron y paradójicamente, también puso en cuestión si los contenidos no eran excesivos para una propuesta destinada a la formación inicial.

Por ejemplo, el tema dedicado al pensamiento histórico sin ser del todo nuevo se convirtió en un proceso de acumulación de información y toma de notas. Antes de empezar con los textos que íbamos a comentar escribieron la utilidad de desarrollar este conjunto de habilidades y actitudes, con la intención de disponer de fundamentos justificativos y captar la atención de las alumnas.

a<sup>1</sup> Crear una explicación sobre un tema o problemática histórica.

a<sup>2</sup> Comprender, interpretar y valorar hechos históricos.

a<sup>3</sup> Utilizar este procedimiento para entender el presente.

a<sup>4</sup> Decidir qué tipo de acciones podemos utilizar para intervenir en el futuro.

La primera actividad resultó clarificadora porque la descripción de las cuatro capacidades que propone Benejam (2002b) para construir el conocimiento social introdujo los discursos más usuales en ciencias sociales (descriptivo, explicativo, justificativo y argumentativo), dio pie a subrayar que sin información no era posible comprender e intervenir sobre la realidad, incluyeron las operaciones que se debían seguir y se vincularon con el nivel de aprendizaje de los alumnos y las propias estudiantes (se detectaron las dificultades, pero no se ofrecieron alternativas). La aclaración de que se podían derivar actividades de cada capacidad (procesar información, comprender la realidad, interpretación teórica y poner a prueba la validez del conocimiento) no fue suficiente para afianzar las explicaciones, ni siquiera que una alumna afirmara que todas las tipologías textuales se relacionaban entre sí o recordar el ejercicio sobre la alhóndiga de Granaditas bastó para entender el carácter de los discursos interpretativos. En este momento se insistió en el papel crucial que cumplía la lengua en la construcción del aprendizaje, determinamos la preponderancia de cada discurso en las tradiciones para la enseñanza de la historia y las consecuencias de usar sólo una de las variantes, se subrayó que la búsqueda y selección de información era responsabilidad del profesorado y que el alumnado debía organizar y utilizar los datos para resolver las actividades.

Enseguida, revisamos cuatro textos para identificar el concepto y las características del pensamiento histórico. La lectura de Tulchin (1987) ayudó a precisar los rasgos del método histórico como problematización del pasado, adecuaron los pasos para que se pudieran transferir a una planeación y se ratificó lo que se había discutido sobre la conciencia crítica como la capacidad para determinar el valor o autenticidad de algo. Los modelos de razonamiento histórico que proponen Martineau y Déry (2002) se aprovecharon para confirmar que en este espacio hubiera sido más productivo realizar actividades prácticas y no sólo transmitir y comentar información teórica. En este momento analizamos los cuadros que ejemplifican las aproximaciones hipotético-deductiva, argumentativa, empática y narrativa, aunque no fue suficiente para que entendieran los pasos que las dividen o la intencionalidad de cada propuesta, de forma que las estudiantes pudieran trasladar las sugerencias a una secuencia didáctica. Únicamente se pudo utilizar esta parte de la sesión para emparejar el modelo hipotético-deductivo con el aprendizaje basado en problemas, respecto a la aproximación argumentativa se sorprendieron de que la recolección y el tratamiento de la información se realizaran al inicio de la unidad y señalaron que esa organización facilitaba el proceso



de aprendizaje, sobre la aproximación empática comentaron que se podía considerar en algunas actividades, principalmente si los alumnos se identificaban con el PSR y que para lograr este objetivo se requerían muchas acciones.

Los componentes del pensamiento histórico que sugiere Lévesque (2013) sirvieron como síntesis explicativa. La principal restricción remitió a la dificultad para fomentar en los alumnos la actitud de querer recurrir al pasado para responder preguntas del presente, conducir la participación activa en la vida colectiva y en la dirección del futuro. Sobre el método histórico nada más leyeron las operaciones y conceptos que se sugieren desde el contexto canadiense y en cuanto al lenguaje, se insistió en la necesidad de comprensión, tanto de la información textual como de las intenciones implícitas. El dilema que se puso a discusión se hizo en los siguientes términos: qué hacer ante las dificultades de los niños para tratar la información, un problema extensible a las propias estudiantes y derivado de un estilo de aprendizaje adquirido a lo largo de toda la escolaridad (incluida la formación inicial). El diálogo se amplió a los problemas de los alumnos para entender conceptos históricos, los vacíos respecto a la secuencia temporal, etc.: “Pienso que tratar de desarrollar el pensamiento histórico es muy lento e implica mucho trabajo, que como maestras debemos dominar antes para tratar de desarrollarlo en los niños” (NEN). El reconocimiento de las propias carencias nos llevó a pensar en los retos que se deben enfrentar si finalmente optan por este enfoque en la fase de planeación didáctica y práctica de enseñanza de la historia.

En lugar de desistir, continuamos con el cuadro resumen de los principales componentes del pensamiento histórico que presenta Duquette (2007): además de anotar los elementos que lo conforman, la lectura se aprovechó para comentar que se podían derivar actividades de cada aspecto y se mencionaron las partes del procedimiento histórico. Por último, consultamos el esquema de Santisteban (2010) sobre las competencias del pensamiento histórico, identificaron las que concordaban con las propuestas de otros autores y para no saturar a las estudiantes se dio por concluida la actividad.

Este cúmulo de información consiguió cansar a las alumnas, sobre todo tras reconocer las competencias que aún no dominaban. Sin pretender ser reiterativos, abordar en una o varias sesiones un tema tan complejo nada más se puede compensar si el aprendizaje se complementa con actividades prácticas y extensivas en el tiempo. El comentario de que los tres nuevos cursos del plan de estudios 2012 para la formación de maestros en

educación primaria estaban enfocados al desarrollo del pensamiento histórico o que estas habilidades se adquirían al estudiar una licenciatura en historia intentó relativizar el efecto de uno de los aspectos más críticos de esta propuesta en didáctica de la historia.

A este propósito responde la siguiente actividad. La lectura de la secuencia de Pagès (2009) sobre las causas de la Guerra Civil Española se hizo después de contextualizar el acontecimiento histórico (no se leyeron los cuatro textos que se adjuntan), luego se revisaron las actividades para que las estudiantes explicitaran la intencionalidad de cada una y anticiparon el ejercicio final (un texto interpretativo acerca de las causas de la guerra). Por último, se solicitó seleccionar las características del pensamiento histórico que coincidieran con las ocho actividades de la secuencia (mencionaron la búsqueda y el tratamiento de la información, la capacidad para justificar e interpretar y la comparación con el presente), y se planteó la interrogante de si serían capaces de elaborar un plan de clase semejante: dijeron que la estructura no representaba mucha dificultad, pero no así la búsqueda y selección de las fuentes que acompañaban a las actividades.

Esta referencia se aprovechó para pedir que acudieran al esquema sobre las fuentes históricas que proponen Pagès y Santisteban (2006), pero como todas las estudiantes habían olvidado leer el texto sólo anotaron las principales y sus variantes (recordaron que habían copiado una lista semejante en un curso de didáctica de la historia, sin mayor explicación o aplicación de las mismas). En primer lugar se pidió que colocaran una marca en las que habían utilizado a lo largo de sus prácticas, después se leyeron algunas actividades de las unidades didácticas *¿Es posible la paz?*, *Los conflictos en las sociedades rurales* y *Republicans i republicanes en els camps de concentració nazis* para que clasificaran las fuentes. Después comentaron que algunas buscaban desarrollar la empatía hacia el sufrimiento humano y destacaron la diferencia que había entre recurrir a un testimonio o a una explicación abstracta, y que la diversidad dependía del uso que se le diera al recurso. Más que profundizar en la tipología se buscaba que aceptaran hasta qué punto era importante disponer de un buen repertorio de fuentes y saber dónde hallar otras para que la enseñanza y el logro de las finalidades fueran más efectivas. Posteriormente, se mostraron diez fuentes a las que podían recurrir para completar las actividades de la secuencia didáctica que estaban elaborando en equipos.

La sesión continuó con la presentación del último elemento de la tradición curricular crítica. Una alumna expuso los motivos que justificaban tomar en cuenta el futuro y los conceptos clave que podían ayudar a definir su atención educativa (Hicks, 2008). La

actitud receptiva y poco comprensiva que se observaba en el grupo llevó a modificar la actividad y a pedir que explicaran en qué consistían los futuros probable, preferible y posible, a solicitar que emparejaran los tres tipos de futuros con los conceptos *intervención, análisis de la realidad y visión*, a que identificaran en sus bocetos de plan de clase qué forma adoptaban (con la limitante de que no todas conocían las propuestas de sus compañeras), a reflexionar sobre las consecuencias de centrarse en los futuros probables y preferibles, y no desarrollar actividades para hacer real el futuro posible, también se recurrió a una historia de vida para que entendieran que el pasado pudo haber sido diferente y que por eso estaban en condiciones de construir el futuro a partir de las decisiones que tomaran en el presente. La discusión derivó hacia el enfoque 1 y la actitud de espera pasiva hacia el futuro que adoptaban los maestros y el alumnado, la concepción idealista del enfoque 2 respecto al futuro y la participación activa que asumía en la tradición CE.

El ejercicio práctico consistió en escribir los cambios deseables, la situación actual vinculada al problema y las opciones de actuación sobre el PSR *La inseguridad en las carreteras del país y del contexto*:

= *Futuro probable (análisis de la realidad)*. La mayoría de las aportaciones se refirieron a la continuidad o al incremento de una problemática que sufren de manera directa: “Continuar de la misma forma” (MEN); “Que la situación empeore y que se establezcan horarios para transitar por cualquier carretera (que el narco controle la circulación)” (NEN); “Muerte, más inseguridad” (HEN).

≅ *Futuro preferible (visión)*. Las alumnas escribieron lo que deseaban que ocurriera, aunque con diferente grado de concreción: “Que las personas transiten con seguridad a cualquier lugar del país” (NEN); “Que haya trabajo y se acabe la necesidad de robar” (FEN); “Vigilancia, cámaras en las carreteras” (HEN).

≠ *Futuro posible (intervención)*. La dificultad para distinguir entre los aspectos del futuro probable que se podían cambiar a través de la participación y los que dependían de otras instancias queda reflejado en los siguientes ejemplos: “Que aminore la inseguridad” (EDEN); “Que se implementen programas de seguridad con el ejército mexicano patrullando por las carreteras” (MEN); “Tener precaución” (EEN).

Las anotaciones que hizo NEN en su diario demuestran hasta qué punto pueden ir más allá de las conclusiones que se obtienen en las sesiones grupales: “[...] comprobé que se pueden utilizar en diferentes momentos de una planeación [los tres tipos de futuro] a fin

de lograr una mayor reflexión en el alumno, que le ayudará a construir argumentos para la intervención”.

La siguiente actividad se dividió en varios momentos. Primero escribieron los ocho niveles de participación que sugiere Hart (1993) y los ordenaron de menor a mayor grado de participación. La mayoría de las alumnas coincidió en la ubicación de los tres últimos peldaños de la escalera, pero confundieron el orden de las dos primeras categorías. Después de comentar la clasificación y el significado de cada concepto se pidió que escogieran los niveles que no representaban una verdadera participación. Antes de continuar se planteó de nuevo una situación que se produce con frecuencia en las planeaciones de la tradición CE y se invitó a que tomaran una posición al respecto: ¿era suficiente con desarrollar la conciencia o era necesario intervenir de manera directa en el PSR? Todas las alumnas coincidieron en escoger la segunda opción. De inmediato, retomamos la unidad *¿Es posible la paz?*, revisaron el apartado “Construimos la paz” y ubicaron en los ocho niveles la actividad “Lee las siguientes noticias y observa las imágenes. Opina sobre qué puede hacer una sola persona contra la guerra. Haz una lista de posibles acciones individuales y también colectivas. Debatid en grupo sobre vuestras ideas y ponélas en común con el resto de la clase. ¿Qué pensáis? ¿Qué queréis hacer?” (2008: 59).

- ∉ *Participación simbólica*. Seis estudiantes situaron la actividad en el nivel 3 porque consideraron que la participación estaba “dirigida desde que se iniciaba” (NEN), se daba la posibilidad de escoger, pero aparentemente no había intervención directa. Una normalista agregó que las actividades promovían “sólo la conciencia” (AEN).
- ∈ *Consultados e informados*. FEN utilizó una única razón para colocar el ejercicio en el nivel 5 de participación: “Porque les dan [a los alumnos] la opción de elegir”.

Para finales de junio del 2014 las estudiantes ya habían experimentado su clase modelo y se aprovechó esa experiencia para que decidieran en qué nivel de participación situaban las actividades relacionadas con la acción. Un total de cinco normalistas colocaron sus propuestas en uno de los tres escalones de la participación no genuina:

## MANIPULACIÓN

*Para finalizar, se pide a los alumnos que expresen en un texto su posición hacia los narcocorridos para darla a conocer a sus familiares y/o a otras personas que les guste este tipo de música*

MEN: "La actividad corresponde al nivel de manipulación porque el producto se asignó a los alumnos y no se permitió que lo cambiaran".

*Para finalizar, se toman fotos a los niños jugando con los diferentes objetos y se realiza una presentación con la finalidad de mostrársela a los alumnos de otra escuela y explicarles que lo importante es jugar, no importa con qué*

FEN: "[...] porque se les muestra la presentación y se les prestan los mismos objetos [que a los niños de la escuela indígena donde se aplicó la secuencia] y que utilicen su creatividad para intentar jugar con ellos. Todos los alumnos accedieron e hicieron lo que se les indicó".

Aunque EDEN fue la única normalista que no optó por la tradición CE también resolvió el ejercicio y es una de las tres que se ubicaron en *participación simbólica*:

## PARTICIPACIÓN SIMBÓLICA

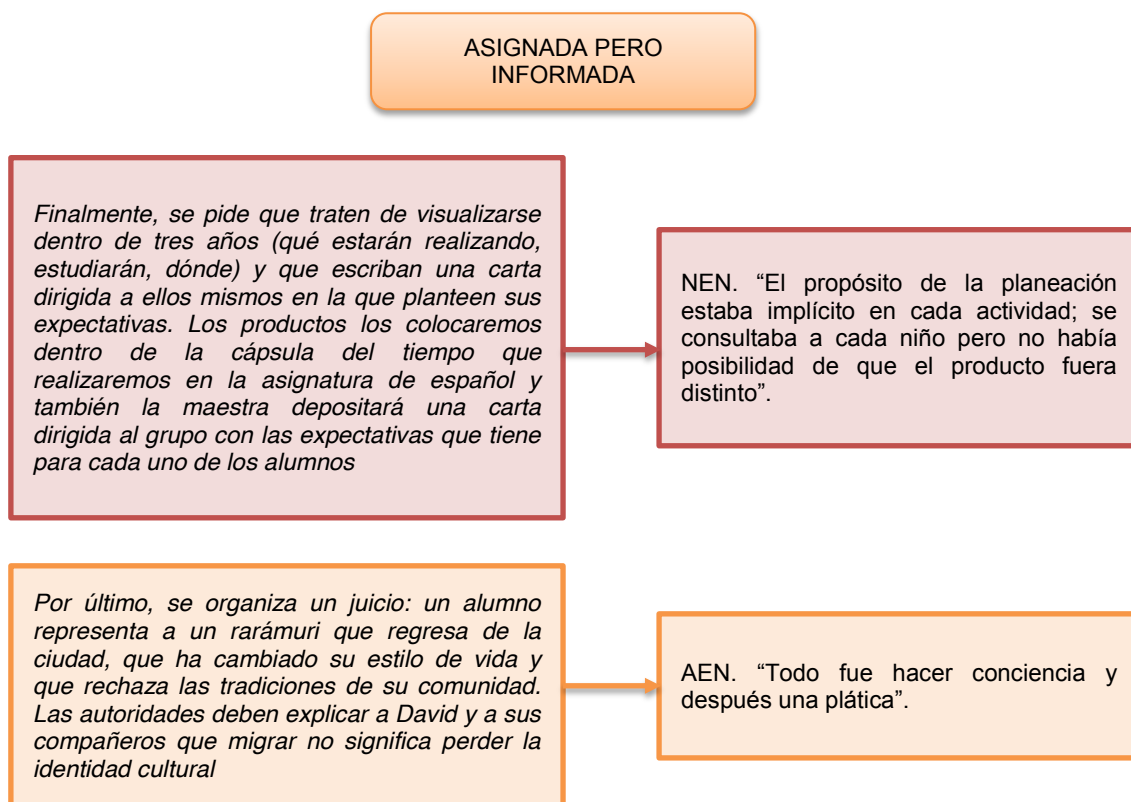
HEN. *Por último, se pide que de manera individual escriban un texto dirigido a la Comisión de Solidaridad y Defensa de los Derechos Humanos (COSyDDHAC) en el que expliquen su postura hacia la violencia como medio para salir de la pobreza*

EEN. *Se entrega un cuadro para que anoten las similitudes entre la época del Porfiriato y la actualidad: sueldo diario, horas de trabajo y si alcanza para comprar comida, ropa, etc. La última columna la completarán con ayuda de sus padres*

*Proponer a los alumnos realizar una resortera o una sonaja. Comentar qué materiales necesitamos y elaborar el juguete para que lo usen en el recreo*

EDEN. "[...] los niños elaboraron su juguete de acuerdo a su creatividad y lo utilizaron para jugar en el recreo".

Las dos alumnas restantes emparejaron las actividades con el nivel cuatro, en la primera variante de la participación genuina:



En este punto se hizo una nueva aclaración: la intención de la reflexión era la mejora en el desempeño, no una calificación numérica o estimativa, y también se subrayó que la autocrítica se convertía en un medio que sólo adquiriría sentido cuando derivaba en un cambio significativo y consciente. Después explicaron el porqué de la clasificación que habían realizado: el tiempo disponible para enseñar, la imposibilidad de negociar con los alumnos porque se trataba de una planeación cerrada y el hecho de que no contaran con antecedentes sobre este enfoque. Aunque no se tenía contemplado, para reconocer que desde el diseño de la programación y durante la evaluación de la práctica arriesgaron más de lo que hacían otros estudiantes normalistas y maestros en servicio, se solicitó que propusieran una actividad ajustada a uno de los tres primeros escalones de participación.

Figura XVI. *Sugerencias de actividades para conseguir una participación genuina*



En lugar de leer las condiciones que plantean Trilla y Novella (2001) para que un proyecto o actividad sea verdaderamente participativa se solicitó que de forma grupal enumeraran las que consideraban imprescindibles. La experiencia de las alumnas bastó para escribir las mismas que proponen Hart (1993) y estos dos últimos autores: ser conscientes del problema, disponer de información, experiencias, ideas e imaginación, conocer de qué diferentes formas y qué posibilidades hay de intervenir (capacidad de los niños, disposición de recursos), promover la participación voluntaria y tener libertad para decidir.

Uno de los requisitos, disponer de referencias e ideas para seleccionar la manera en que se va a participar, sirvió como nexo para analizar el texto de Zamora y Abellán (2012): identificaron la clasificación de los PSR en temas generales y en apartados más concretos que podían ayudar en la toma de decisiones al preparar una secuencia didáctica y revisaron algunos productos y formas de intervención. No se profundizó más porque sólo se trataba de identificar una fuente que podía servir de apoyo para planear la enseñanza.

La cantidad de aspectos que se deben incluir y dominar para poder enseñar desde la tradición CE nada más permiten realizar sucesivos acercamientos que no aseguran la apropiación de saberes o el desarrollo de competencias docentes. Esta realidad contrasta

con la actitud positiva y crítica de las alumnas, sumado a un aprendizaje en el que es evidente la disposición de diversos recursos a los que pueden recurrir y a la capacidad para distinguir entre las tradiciones sobre las finalidades de la enseñanza de la historia.

#### **5.4.4. Programación de la enseñanza**

Los referentes conceptuales son básicos para poder hacer un análisis de la realidad de la enseñanza y diseñar secuencias didácticas. Transitar desde la comprensión teórica a la aplicación práctica no se consigue con la simple presentación de información, se requiere pensar, crear, probar, evaluar y hacer continuos cambios dirigidos a la mejora, un aprendizaje que nunca es directo ni inmediato.

Las normalistas construyeron las planeaciones a medida que avanzaban las actividades (cf. anexos), estaban pensadas para alumnos de sexto grado de primaria y debían permitir integrar los conocimientos adquiridos en las sesiones de seminario. Esta hipótesis guía el análisis de las secuencias y se utiliza para obtener conclusiones sobre la validez de la propuesta formativa.

El tema de los planes de clase recorre un continuo que apela a la inseguridad como denominador común. El primer grupo de estudiantes orientó el contenido hacia el origen del problema (“La delincuencia como modo de vida”), el segundo se enfocó en la función de las autoridades (“La corrupción”) y el tercero se ocupó del contexto inmediato (“Inseguridad en caminos y carreteras”). La derivación en un PSR se hizo por medio de un trabajo de concreción en el que no explicitaron los criterios:

1. *La relación entre la oferta laboral y la delincuencia en México.*
2. *La falta de capacidad para dar seguridad a los ciudadanos.*
3. *La inseguridad que se vive en las carreteras del país está presente al trasladarse de Creel a regiones cercanas.*

En cualquier caso, se trata de PSR vivos en la sociedad porque afectan al alumnado, en los saberes de referencia porque hay concepciones diversas y controvertidas acerca de la naturaleza de los problemas y están vivos en los saberes escolares, principalmente en la historia del México independiente. En definitiva, los tres PSR son reales, actuales, polémicos y pueden interesar a los alumnos porque se relacionan con sus vidas y los invitan a participar.



Las programaciones reúnen 13 finalidades, con un predominio de las tendencias política e intelectual (más de la mitad del total) y una serie de reiteraciones que marcan la dirección de la enseñanza y el aprendizaje: en las tres secuencias seleccionaron “Predisponer al alumnado para que desde la comprensión crítica de la realidad presente quiera pensar e intervenir en la construcción del futuro” y en dos subrayaron la intención de “Comprender el cambio y la continuidad en los problemas sociales a través de estudios comparativos”, así como “Desarrollar una actitud atenta, abierta, activa, consciente y libre que no admita el adoctrinamiento ni el dominio”. En principio, esta distribución confirma el equilibrio que mencionaban más arriba entre las finalidades dirigidas al pensamiento y a la acción.

En dos planes de clase incluyeron aprendizajes esperados con el objeto de concretar las finalidades. Este término es el único elemento que guarda relación con los programas oficiales, aunque aquí adopte un carácter diferente y lo utilizemos para situar los conceptos clave:

- ± Dos quedan exentos de actividades, *organización social e interrelación* y no todos se tratan con la misma amplitud: un par de ejercicios se vinculan con la *diferenciación* y con el *conflicto*, mientras la mayor parte de las actividades desarrollan la *identidad-alteridad* (30%) y el *cambio-continuidad* (23.1%), con una menor incidencia en la *racionalidad* (15.4%).
- ± Los aprendizajes esperados se enfocan en los mismos conceptos clave. La *identidad-alteridad* aparece por separado (NEN-HEN: “Analiza la relación entre la delincuencia y la oferta laboral como un problema social que afecta a la comunidad”) o combinada con el *cambio-continuidad* (MEN-EDEN-EEN: “Reflexiona acerca de los actos violentos que existen cerca y lejos de su comunidad para hacer una comparación con épocas pasadas y conocer los aspectos que siguen vigentes”), mientras la *racionalidad* ocupa un espacio que se mezcla con la participación (MEN-EDEN-EEN: “Analiza las causas y consecuencias de los sucesos de inseguridad cercanos a su comunidad, para estar informados y poder intervenir de acuerdo con la situación que se vive en su entorno”).

Además de que un equipo modificó el PSR y el sentido de la programación, las demás estudiantes tampoco respetaron la ejemplificación que habían hecho a partir de los conceptos clave. Este descuido u omisión marca una desviación que sin ser decisiva expresa la necesidad de insistir en el rubro de la organización de los contenidos.

En otro orden, la conciencia histórica de tipo genético (Rüsen, 1992) aparece en los tres planes de clase y en todos sus componentes (Duquette, 2007):

- ▷ La secuencia temporal inicia en el presente con la introducción del PSR (MEN-EDEN-EEN: “Llevar a una persona ajena al grupo que haya vivido una situación personal de violencia en la carretera, en la que exprese sus sentimientos en cuanto a lo que vivió y cómo ocurrió. Después se deja un espacio para que se realicen preguntas y posteriormente, se motiva a los alumnos a hablar sobre el tema y a hacer algo: ¿qué sintieron al escuchar la historia?, etc.), aunque en dos planeaciones primero se acude al pasado para presentar el contenido (FEN-AEN: “Se realiza la lectura de un fragmento del libro de Hobsbawm *Bandidos* para que los alumnos se adentren al tema”), después se profundiza en las problemáticas con una alternancia que va del presente (NEN-HEN: “[...] se realiza una investigación sobre los empleos de la comunidad: requisitos, tipos de trabajo, horario, salario. Después llenan un cuadro -escolaridad, edad, sexo, clase social, historial de trabajo- y se pide a los alumnos que expliquen si es posible que las personas accedan a cualquier empleo de la comunidad”), al pasado (NEN-HEN: “Los alumnos realizan una investigación de los empleos frecuentes durante el Porfiriato e identifican las siguientes características: requisitos, tipo de trabajo, horario, salario”), para acabar con un conjunto de actividades ideadas para ayudar a construir el futuro (MEN-EDEN-EEN: “Finalmente, los alumnos organizan una marcha por la paz donde se invite a todo el pueblo a participar usando banderines y playeras blancas”).
- ▷ El aspecto identitario se manifiesta en varias actividades: la toma de conciencia sobre la historicidad personal se observa en un plan de clase (MEN-EDEN-EEN: “Los alumnos estructuran y realizan entrevistas a sus abuelos donde el objetivo principal es recuperar información respecto a los sucesos de violencia que vivieron cuando eran niños [...] Posteriormente, se elabora un análisis individual sobre las semejanzas que encontraron con las entrevistas realizadas por sus compañeros”), y en las otras planeaciones se recurre a experiencias próximas (NEN-HEN: “Se pregunta a los niños en qué trabajan sus papás”). Por su parte, el desarrollo de la identidad colectiva se expresa en términos de pertenencia (MEN-EDEN-EEN: “[...] se forman equipos de 3 o 4 integrantes para entregarles un caso diferente de violencia acompañado con interrogantes para el análisis y relacionado con lo que ven, conocen y saben de su contexto”), y como corresponsabilidad ante las problemáticas (NEN-HEN: “En plenaria, se debaten las posturas de los alumnos y en base a los resultados se pregunta cómo podemos intervenir para combatir la delincuencia en el país”).

La estructura de las planeaciones también se ajusta a la propuesta que diseñaron los estudiantes:

1. La presentación general del tema se realiza por medio de un documental (*Bandidos legendarios de México*), la lectura de un texto o el llenado de un cuadro sobre las oportunidades de trabajo.
2. El PSR se expone a partir del reconocimiento de las causas que provocan que algunos individuos se dediquen a la delincuencia, la visualización de un video sobre una matanza sobre la que todavía no se ha hecho justicia (en alusión a los hechos ocurridos en Creel, Chihuahua, el 16 de agosto del 2008) y el testimonio de una persona que ha sufrido un asalto en una carretera de la comunidad.
3. La identificación de los conocimientos previos y puntos de vista del alumnado recurre casi siempre a las preguntas (FEN-AEN: “Mediante una lluvia de ideas se enfatiza en el concepto de corrupción y se solicitan ejemplos cercanos”), y nada más en un plan de clase se pide que escriban su opinión acerca de los actos de violencia que se presentan con frecuencia.
4. La contextualización del problema en el pasado no cobra la misma importancia en las tres planeaciones: en un caso se utiliza una noticia (FEN-AEN: “[...] que narre un suceso de corrupción en el pasado”), en otro se enfoca a una época de la historia de México y en el más completo se obtiene información de fuentes orales y de una novela histórica.
5. En las tres secuencias la relación entre el pasado y el presente se hace con ayuda de representaciones gráficas que sintetizan información procedente de diversos recursos (NEN-HEN: “Se retoman los cuadros de los empleos, los requisitos para acceder a ellos y elaboran un cuadro comparativo. Se pide que expliquen quiénes acceden a un trabajo estable y qué hacen y hacían [durante el Porfiriato] las personas que no contaban con un empleo”).
6. La reflexión y toma de posición se realiza mediante afirmaciones sobre las que deben reunir argumentos (NEN-HEN: “Las personas sin empleo son las que más cometen actos delictivos. La delincuencia es la forma que los desempleados utilizan para obtener recursos económicos. La delincuencia en el lugar en el que vivo se debe a la falta de empleo. Existe relación entre la oferta laboral y la delincuencia en México”), y en dos planes de clase se usa el debate (MEN-EDEN-EEN: “[...] se asigna a un moderador, a tres jueces que analicen las aportaciones y tres espacios que corresponden a la opinión nula sobre el tema, a favor y en contra”).
7. Por último, la intervención social se observa en cuatro actividades que se localizan en el cierre de las secuencias didácticas.

Las estrategias centran el protagonismo en el alumnado, quien debe pensar y reconstruir el propio conocimiento, comunicarse con otras personas y buscar soluciones alternativas para aplicar el aprendizaje en contextos concretos. Las capacidades para decodificar y comprender la información se usan con la intención de interpretar la realidad (MEN-EDEN-EEN: “¿Qué sucede en el video? ¿Dónde sucede? ¿Quiénes participan? ¿Por qué sucede? ¿Cuáles son las consecuencias? ¿Qué relación encuentran con lo que sucede alrededor de su comunidad? ¿Ha pasado algo similar cerca de Creel?”), en la mayor parte de las actividades se intercambian ideas, datos y opiniones (“NEN-HEN: “Comparten con sus compañeros los resultados [características de los bandidos en el Porfiriato]”), se contrastan razonamientos (MEN-EDEN-EEN: “Si alguien modifica su posición puede cambiar de espacio”) y se utilizan diferentes tipologías textuales:

- Descripción (en 9 ocasiones): “[...] ¿Se presentaban asaltos en su comunidad? ¿Qué pasaba? ¿Dónde eran más frecuentes? ¿Cuáles eran las consecuencias? ¿Cómo eran vistos por las personas? ¿Quiénes eran los asaltantes?, etc.” (MEN-EDEN-EEN)
- Explicación (en 9 ejercicios): “Se retoma el tema del capítulo del libro *Bandidos* y se hace énfasis en la época en qué sucedió, para después compararlo con lo que sucede ahora. En el pizarrón se realiza un cuadro para analizar las causas y consecuencias de las dos situaciones” (FEN-AEN).
- Justificación (en 2 casos): “En grupo se platica si esas causas son un factor para que otras personas lleven ese modo de vida” (NEN-HEN).
- Argumentación (en 6 actividades): “[...] se pide a los niños que elaboren una carta para generaciones futuras (con destinatario de libre elección) sobre su postura obtenida antes, durante y después del debate, donde den a conocer sus diferentes puntos de vista sobre el tema, desarrollando aspectos como: necesidades económicas, desigualdad social, desempleo, inseguridad pública, corrupción, etc.” (MEN-EDEN-EEN).

En definitiva, las actividades buscan la formación del pensamiento histórico en cuanto hay espacios para valorar la importancia de los problemas (no se exponen diferentes interpretaciones), se observa la realidad para identificar las causas y a los protagonistas, se toman en cuenta los puntos de vista de los involucrados (no hay suficientes ejercicios que promuevan la empatía, posiblemente porque los alumnos son actores en dos de las tres problemáticas), se muestran ejemplos actuales ubicados en otros espacios, se intentan relacionar los problemas con factores económicos y sociales (no se profundiza en la caracterización histórica del PSR: descripción, evolución, causalidad, intencionalidad, simultaneidad, etc.), se pregunta y busca información, se analizan

diversas fuentes y la propia opinión, se debate con otras personas y se obtienen conclusiones (no hay actividades para aprender a diferenciar entre juicios de hecho y opiniones), y se actúa para cambiar la situación (las alternativas de solución no son iniciativa de los niños).

Nada más en uno de los tres planes de clase se seleccionó la tendencia científica que habla de la reconstrucción del conocimiento histórico desde el trabajo con fuentes, aunque si hacemos un recuento de los recursos se obtienen datos más finos: en siete ocasiones se acude a materiales gráfico documentales (noticias de prensa, textos historiográficos, literatura, etc.), en dos a audiovisuales (videos documentales) y en tres más a testimonios (de un delincuente y de víctimas). El uso de las fuentes va dirigido a la construcción de una determinada visión de los PSR, casi siempre la información que aportan se contrasta con el presente y en dos actividades se hace entre varios recursos: “Entregar fotocopias a los alumnos -individualmente- de algunos fragmentos del texto *Asalto a la diligencia*, capítulo 48 y una noticia de noviembre del 2013 *La Policiaca. La nota roja de México* para que realicen un cuadro comparativo donde se plasmen los sucesos semejantes y diferentes que se relatan en cada uno de los textos, anexando también en otra columna los datos que sirvan como referencia de la entrevista realizada a personas de la tercera edad” (MEN-EDEN-EEN). Ciertamente, no se precisa la confiabilidad de las fuentes ni se utilizan para examinar la validez de una hipótesis, pero su inclusión supone un progreso respecto a las planeaciones que sirvieron para definir el ideal formativo de partida (cf. 4.2.3.), ajustado a la tradición técnica y a una didáctica de la historia que traslada a los medios de enseñanza la responsabilidad del aprendizaje.

Por otra parte, también podemos afirmar que los niveles de participación son genuinos y significan un avance en relación a las propuestas que se analizan más arriba:

≥ *Asignados pero informados.*

FEN-AEN: “Se organizan equipos de cuatro personas y realizan una lista de las funciones que debe cumplir el presidente, las autoridades de seguridad del Estado y municipales. Después cada equipo escribe una carta dirigida a estos departamentos donde les expliquen las funciones que no cumplen para dar seguridad a los ciudadanos”.

≥ *Iniciada por los adultos, decisiones compartidas con los niños.*

NEN-HEN: “Si los alumnos no aportan sugerencias se puede proponer las siguientes acciones: un video donde expresen sus conclusiones (parte de la delincuencia en México es por el desempleo), organizar una huelga para exigir empleos para todos,

según sus características (sexo, escolaridad, edad, etc.) o escribir cartas a los funcionarios para la apertura de más empleos y tener una mejor calidad de vida”.

MEN-EDEN-EEN: “[...] los alumnos organizan una marcha por la paz [...] o una huelga por la seguridad de los caminos y en la comunidad frente a la presidencia municipal con cartelones y mantas buscando ser escuchados, también para pedir mayor vigilancia en las carreteras. La marcha o la huelga será elegida por los alumnos”.

Los requisitos para que las actividades se puedan considerar verdaderamente participativas se satisfacen en su totalidad: no hay distancia entre el alumnado y los procesos a los que se les invita intervenir (comprensión), el grado de conciencia y de información que tienen sobre los problemas estimula la implicación (voluntad), y la capacidad de decisión (preparación psicológica) y las condiciones factuales (medios y espacios) no se contraponen a las sugerencias de actividades.

En las secuencias didácticas el profesorado ayuda a definir las situaciones-problema, plantea dilemas o interrogantes, crea las condiciones para solucionarlos y aporta información, muestra posibles caminos de razonamiento, fomenta la reflexión y el debate para favorecer la comprensión, el descubrimiento y la revisión de las propias ideas. Sin poder asegurar que las autoras de las planeaciones disponen de intenciones educativas firmes y coherentes o que la selección de los PSR es un ejercicio compartido con quienes aprenden, reconocemos que la práctica está orientada a obtener mayores niveles de autonomía y compromiso con la comunidad. En apariencia, ya no están sometidas a la exigencia de reproducir los programas oficiales y demuestran tener capacidad para tomar decisiones conscientes e informadas.

La diferente complejidad de los tres planes de clase resulta más que evidente: más allá del número de actividades (7, 9 y 10) o del detalle en la descripción de las acciones, los recursos y los agrupamientos, una planeación se puede considerar un primer borrador (FEN-AEN), otra se parece a una programación que se implementó en la siguiente fase (NEN-HEN) y la tercera refleja un mayor cuidado en el diseño y en el tiempo de preparación (MEN-EDEN-EEN). Por tanto, la resolución de la hipótesis que se planteaba al principio queda en suspenso y su conclusión se aplaza para más adelante.

En algún momento se preguntó qué enfoque iban a escoger para su clase modelo: cinco normalistas anticiparon que iban a optar por la tradición crítica y dos dudaron entre esta

perspectiva y la tradición práctica. A partir de las respuestas se expuso una situación hipotética: ¿qué va a suceder con la definición de su ideal formativo si después de la clase modelo se sienten satisfechas con la manera en que condujeron al grupo, comprueban que los niños se interesan, aprenden y desarrollan las finalidades con las que se identifican? A este planteamiento se le añadió una nueva dificultad: la inversión de tiempo y esfuerzo para preparar una secuencia didáctica es mucho mayor en las tradiciones HP y CE, nadie les va a exigir enseñar de una u otra forma y solicitar a los alumnos repetir información del libro de texto es una tentación atractiva (cercana a la tradición PT y al enfoque 0). Una estudiante comentó que “no era tan difícil diseñar una planeación de este tipo” (NEN) y las demás guardaron silencio.

## **5.5. La asignatura de historia en la educación primaria.**

### **Plan de estudios 2011**

La presentación de la última fase del proceso de intervención se hizo a partir de un cuestionamiento: ¿por qué el examen del programa y del libro de historia se hacía después de estudiar las tres tradiciones curriculares e historiográficas? De forma inmediata dijeron que para disponer de herramientas con las que analizar el enfoque que adoptaba la asignatura. A continuación, se recordó que a lo largo del curso habían realizado la valoración de algunos elementos y que incluso podían anticipar los resultados que íbamos a obtener.

La sección se organiza en dos partes interrelacionadas: se explora el programa de historia para la educación primaria y el libro de texto de cuarto grado para precisar a qué tradición didáctica se acercan y a qué finalidades responden. Enseguida se confrontan ambos materiales para determinar el nivel de consistencia que guardan entre sí y el producto del análisis se utiliza para realizar una elección informada, libre y justificada sobre la actitud que debe tomar el profesorado ante las prescripciones curriculares.

El diálogo sobre el contenido y la duración de este apartado tuvo como resultado la modificación de la estructura inicial. La primera sesión se produjo unos días antes del periodo de exámenes profesionales y las siguientes se programaron para el 30 de junio, el 1 y el 2 de julio del 2014, una vez concluidas sus obligaciones con la escuela normal y el asesor. Las cuatro sesiones y las 10 horas del seminario sumaron dos inasistencias, una prueba más de la responsabilidad de las alumnas.

### 5.5.1. Análisis y dictamen sobre los documentos curriculares

La consecución de la mayor congruencia posible entre las finalidades y el resto de componentes curriculares es una constante presente (directa e indirectamente) en las actividades formativas. A este objetivo responde el planteamiento de las reglas o fundamentos que debían servir para entender y resolver la situación problemática que se propuso, una tarea que no se contemplaba en el diseño preliminar:

1. Todos los elementos de un programa de estudio deben ser coherentes entre sí.
2. Todos los componentes de un programa de estudio deben contribuir a la adquisición de determinadas finalidades o propósitos generales.
3. Todos los materiales deben convertirse en un medio para desarrollar los principios del programa de estudio.

Al concluir, anotaron la situación problemática, tres resultados o hipótesis y las soluciones posibles:

Tabla 54. *Escenario desde el que las normalistas deben tomar decisiones sobre el currículum de historia*

Situación problemática	Resultados	Soluciones
Si aceptamos que el programa de historia y el libro de texto son instrumentos que los maestros utilizan para tomar decisiones, también debemos convenir que ambos materiales deben ser coherentes y complementarios entre sí. Por tanto, el profesorado debe ser capaz de analizar los materiales curriculares para determinar a qué enfoque corresponden.	<ol style="list-style-type: none"><li>I. El programa y el libro de texto desarrollan el mismo enfoque.</li><li>II. El programa y el libro de texto desarrollan diferentes enfoques.</li><li>III. El programa y el libro de texto desarrollan enfoques que concuerdan con el ideal formativo del maestro.</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>i. No analizar el programa de estudio ni el libro de texto y aplicar las orientaciones didácticas.</li><li>ii. Analizar ambos materiales e independientemente de los resultados, respetar las prescripciones curriculares.</li><li>iii. Analizar ambos materiales y en función de las conclusiones hacer válido el ideal formativo de cada estudiante.</li></ol>

En este punto se pidió que optaran por una de las tres alternativas. Antes de realizar la elección, un momento clave porque era un indicador sobre el alcance del proyecto formativo, se hizo la aclaración de que no tenían compromiso alguno con el coordinador de seminario. Sin pretender influir en la decisión final, se cuestionó si era válido aplicar el ideal formativo después de comprobar la inconsistencia de los materiales curriculares, surgieron algunas propuestas para no tener conflictos con las autoridades educativas o los compañeros de trabajo, comentaron que la principal dificultad era el aislamiento porque nadie iba a entender sus estilos de enseñanza e incluso una alumna preguntó si podía compartir con el investigador sus planeaciones cuando fuera maestra en servicio.



La observación de que en unos meses iban a recuperar sus portafolios de trabajo y la posibilidad de que ese material de apoyo se complementara con la creación de una comunidad de aprendizaje en la que todos participáramos puso fin a la discusión.

Las siete estudiantes eligieron la tercera vía de solución y algunas añadieron las razones:

- α AEN: “[...] porque para poder cambiar el aprendizaje se necesita conocer y enfrentar muchos retos y dificultades, se necesita ser consciente y estar dispuesto a enseñar de forma diferente”.
- α NEN: “[para] conocer cómo puedo organizar la práctica e identificar los elementos que me puedan servir”.
- α EEN: “Para conseguir alumnos críticos”.

En lugar de conformar equipos de trabajo prefirieron que cada alumna atendiera una dimensión de análisis y después compartir los productos. La indicación común fue la siguiente: detectar en el programa de historia las alusiones a cada tradición, agrupar los datos y obtener conclusiones sobre el enfoque preponderante, después repetir el mismo procedimiento con el libro de texto y contrastar los resultados para emitir un juicio sobre el grado de congruencia entre ambos documentos.

Las estudiantes elaboraron cuadros de doble entrada con las dimensiones y la dirección que adoptaban los materiales, pero no todas agregaron ejemplos que demostraran la definición del enfoque. El concentrado que se muestra a continuación se obtuvo con las aportaciones de las normalistas<sup>15</sup>:

Tabla 55. *Valoración sobre la orientación de los documentos curriculares que organizan la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la educación primaria*

<b>Componentes</b>	<b>Programa de estudio</b>	<b>Libro de texto</b>
<i>Enfoque didáctico</i>	+ + 2 - 3	+ 1 - 2
<i>Finalidades-competencias</i>	+ 2 - 3 - 1	+ + 1
<i>Contenidos</i>	+ 1 - 2	+ + 1 - - 2
<i>Actividades-aprendizaje</i>	+ + 2 - 1	+ + + 1
<i>Recursos</i>	+ 2 + 1	+ + + 1
<i>Papel del maestro</i>	2	1

<sup>15</sup> Los símbolos + y – representan el nivel de aproximación a una u otra tradición, son propuesta de las estudiantes y responden a la imprecisión de los materiales educativos. La numeración 1, 2 y 3 concuerda con las tradiciones PT, HP y CE, respectivamente.

Más que anexar las listas que fundamentan el encuadre (escritas en el portafolios de las alumnas), remitimos al análisis que hacemos sobre ambos materiales (cf. anexos 1.1. y 1.2.) y utilizamos este espacio para triangular las conclusiones a las que se llegan en las dos evaluaciones:

- ∞ Las estudiantes sostienen que la heterogeneidad del programa de estudio de historia se observa en cinco de las seis dimensiones y se mantiene en dos elementos del libro de texto, mientras en el análisis realizado por el investigador la superposición de tradiciones se daba en todos los componentes.
- ∞ La mayor presencia de la tradición HP en el programa no coincide con la clasificación del investigador, quien destacaba la preeminencia de este enfoque en las finalidades y en los recursos de enseñanza.
- ∞ Ambos análisis concuerdan en la combinación de las tres tradiciones en las finalidades-competencias del programa de estudio, así como la importancia que asumen los fines de la tradición PT en el libro de historia.
- ∞ En los dos análisis todos los componentes del libro de texto se sitúan en la tradición PT.
- ∞ Asimismo, se confirma la aparición de la tradición CE en dos dimensiones del programa y su ausencia en el libro de texto.

Al terminar, revisamos una secuencia didáctica del campo formativo *Exploración del mundo natural y social* (SEP, 2011a: 431-433), y a medida que leíamos los elementos valoraron de forma individual a qué tradición se acercaban<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> La cantidad y el orden de la numeración corresponde a la suma de elementos que se observan en la secuencia. Por ejemplo, las claves del componente *finalidades* coinciden con las alusiones a este aspecto. El cuadro que se muestra es una síntesis que realizó MEN a partir de las ideas de sus compañeras.

Tabla 56. Ubicación de un modelo de secuencia didáctica en las tradiciones PT, HP y CE

Componentes	Ejemplificación	Ubicación
<i>Finalidades-aprendizajes esperados</i>	Identifica los principales rasgos de la sociedad no-vohispana (cuáles son distintos y cuáles similares a la sociedad actual).	2 2 1
<i>Contenidos</i>	Organización social y política en la Nueva España.	1 1 1 1
<i>Actividades</i>	Se solicita a los niños que busquen en sus libros de texto, de la biblioteca de aula o de Internet, imágenes sobre la Nueva España e información sobre ese periodo, y que a partir de esta búsqueda, integren equipos y dibujen un personaje, un edificio, un paisaje y un mapa de la Nueva España.	1 2 2 1 1
<i>Recursos</i>		1 2 3
<i>Aprendizaje</i>		1 1 1 1 1 1 1 1
<i>Papel del maestro</i>	El profesor revisa los dibujos y: corrige si acaso hay errores conceptuales o elementos que no corresponden a la época.	1 2 1 1 3 1
<i>Evaluación</i>	Los conocimientos y habilidades que los alumnos van adquiriendo durante el desarrollo de la secuencia didáctica.	1

Después escribieron tres textos: en uno debían analizar la consistencia entre los materiales curriculares, en el segundo centrarse en las consecuencias que podía tener para la enseñanza y en el tercero, hacer una comparación entre el ejemplo de planificación y las sugerencias del programa de estudio. La reflexión de las alumnas sintetiza los resultados que acabamos de exponer y en algunos casos sobrepasa esa divisoria:

1. *Consistencia curricular.*

- a. HEN intenta ser medida en sus comentarios: “En realidad no existe correspondencia porque el programa contiene una mezcla de enfoques, [...] busca la comprensión y contribuye a analizar el presente, planear el futuro, estudia las relaciones entre economía, cultura y sociedad, pretende dejar a un lado la memorización de fechas y acontecimientos. Sin embargo, existen algunas ideas encaminadas al enfoque 1”.
- b. EDEN es rotunda en el veredicto: “Al analizar el programa y el libro nos percatamos de que no existe correspondencia entre uno y otro ya que el programa es del enfoque 2 y el libro es del enfoque 1”.
- c. AEN compara algunas dimensiones para constatar la distancia que hay entre los dos documentos: “En cuanto al libro y el programa no hay correspondencia en las actividades, recursos y finalidades. El papel del maestro en el programa corresponde al enfoque 2 y en el libro es 1”.

2. *Consecuencias para el profesorado de historia.*

- a. EDEN recuerda un principio básico que no se respeta: “[...] genera confusión entre los docentes, puesto que aunque deben perseguir una misma finalidad son distintos entre sí”.
- b. MEN profundiza en la misma idea: “[...] se crea confusión en el docente acerca de la forma de trabajo que debe implementar y en relación a las orientaciones didácticas sobre qué debe enseñar”.
- c. AEN y HEN subrayan uno de los efectos más previsibles: “[...] los profesores se confunden al leer el programa, sólo toman el libro de texto para enseñar y lo hacen literalmente”; “[...] se plantean diferentes formas de aprender y como consecuencia se enseña con el enfoque 1”.
- d. FEN realiza su reflexión desde la óptica de la conciencia didáctica: “[...] que los maestros no comprendan lo que van a aplicar a sus alumnos o ni siquiera se den cuenta”.

3. *Comparación entre el programa de estudio, el libro de texto y la concreción curricular.*

- a. MEN hace un breve diagnóstico: “La secuencia didáctica que analizamos sólo se parece al programa en relación a los contenidos de enseñanza, y al libro de texto en relación a que ambos desarrollan el enfoque uno, y la consecuencia es que el aprendizaje va a ser memorístico”.
- b. NEN describe los vínculos entre la planeación y el libro de texto: “Si lo comparamos con el libro de texto encontramos más semejanzas, el tipo de actividades que sugieren, dan al alumno un rol pasivo y las finalidades en ambas son enfoque 1”.

Como complemento de la actividad se repartió un fragmento del libro de texto de cuarto grado escrito en chino, se solicitó que lo leyeran y subrayaran las ideas principales. La sorpresa inicial y el rechazo subsecuente no fueron suficientes para convencer al investigador de que no podían resolver el ejercicio:

Figura XVII. EDEN: subrayado del párrafo 4, página 161. Libro de historia de cuarto grado

然而，在1804年，拿破崙·波拿巴取代了法蘭西共和國宣告成立皇帝和推出了針對歐洲的其他幾個王國攻擊（這些衝突被稱為“拿破崙戰爭”）。在1808年1月，他的軍隊入侵西班牙和葡萄牙。通過對西班牙，迫使國王卡洛斯四世和他的繼承人，費爾南多七世，放棄王冠，而是任命他的弟弟約瑟夫·波拿巴。這意味著西班牙財口在美國，包括新西班牙，來到法國的統治。

Después explicaron qué habían hecho y sentido: la mayoría siguió el mismo procedimiento (NEN: “Para identificar la idea principal vi el texto, me guié por la primera fecha que menciona y la subrayé hasta el primer punto”), tuvieron problemas idénticos (FEN: “Leímos el fragmento pero no entendimos nada”), incluyeron una de las causas (AEN: “No tener conocimientos básicos del tema”) y la consecuencia más evidente (MEN: “Copiamos”). Este ejercicio tenía como objeto ayudar a entender las dificultades que enfrentan los alumnos para asimilar la información de los libros de historia, una situación de la que empiezan a ser conscientes.

Al acabar, se entregó el mismo texto en su versión original, de manera grupal determinaron los aspectos que limitaban la comprensión y contabilizaron cada elemento a medida que localizaban ejemplos.

Figura XVIII. FEN: Complejidad lingüística y semántica del párrafo 4, página 161. Libro de historia de cuarto grado

¡Sin embargo, en 1804, Napoleón Bonaparte reemplazó la República en Francia, se proclamó emperador e inició varios ataques contra otros reinos de Europa (estos conflictos fueron llamados "guerras napoleónicas"). En enero de 1808, su ejército invadió España y Portugal. Al someter a España, obligó al rey Carlos IV, a su heredero, Fernando VII, a renunciar a la Corona y en su lugar nombró a su hermano José Bonaparte. Esto significó que las posesiones españolas en América, entre ellas Nueva España, pasaran al dominio de Francia.

El análisis del texto arrojó los siguientes resultados:

- *Estructura narrativa.* Detectaron seis hechos diferentes (“[Bonaparte] reemplazó la República en Francia - se proclamó emperador - inició varios ataques contra reinos de Europa - invadió España y Portugal - obligó a Carlos IV y a su heredero a renunciar a la corona - nombró a su hermano José Bonaparte”) cuya identificación y secuencia eran necesarias para entender el acontecimiento principal (“Esto significó que las posesiones españolas en América, entre ellas Nueva España, pasaran al dominio de Francia”).

- *Inferencias.* Señalaron cuatro áreas de información que debían dominar los alumnos de forma previa: localización geográfica de Europa, otros reinos de Europa, posesiones españolas en América, características de la república y del imperio de Napoleón.
- *Léxico.*
  - Localizaron nueve palabras que podían representar dificultades de comprensión: reemplazó, República, proclamó, someter, conflictos, Corona, heredero, posesiones, dominio.
  - Encontraron cinco aposiciones: “reemplazó la República [...] se nombró emperador”, “inició varios ataques [...] esos conflictos”, “su heredero, Fernando VII”, “su hermano José Bonaparte”, “posesiones españolas en América, [...] Nueva España”.
- *Referencias.* Identificaron en nueve ocasiones este recurso del lenguaje: sin embargo, se, estos, fueron llamados, su, obligó, en su lugar, esto, entre ellas.
- *Lenguaje temporal y espacial.*
  - Expresiones temporales: inició, 1804, enero, 1808.
  - Conceptos espaciales: Francia, Europa, España, Portugal, América, Nueva España.
  - Sucesión: “en 1804 Napoleón Bonaparte reemplazó [...]. En enero de 1808, su ejército [...]”.
  - Causalidad: “su ejército invadió España y Portugal. Al someter a España, [...]. Esto significó que [...]”.

Al finalizar, valoraron la potencialidad de este material para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje y explicaron el sentido de la frase *El libro de historia está escrito en chino*.

*f* Una alumna cuestionó sus representaciones iniciales y se desconcertó al pensar en la magnitud del problema (NEN: “Antes de realizar este ejercicio pensaba que el texto principal sólo transmitía información para reproducirla en la resolución de las actividades [...] la cantidad de referencias e inferencias que tiene un solo párrafo, de las 180 páginas, es demasiada para transmitir un mensaje claro”), otras dos se pusieron en el lugar de los alumnos (EDEN: “[...] no ayuda a que un niño tan pequeño comprenda la intención del tema”. FEN: “El texto debería estar escrito para los destinatarios, deben adaptarlo a ellos”), una más polemizó sobre los objetivos del libro de texto (AEN: “Sólo se pasa información, no se analiza o comprende”) y una última fue concluyente sobre la función didáctica del libro de historia (MEN: “[...] no es capaz de guiar el proceso porque está escrito de forma muy compleja”).

f Únicamente tres estudiantes interpretaron el significado de la frase. NEE se centró en el sentido figurado (“Es como si le pidiéramos a nuestros alumnos que leyeran y comprendieran otro idioma”), MEN se enfocó en las causas (“[...] se refiere a que no hay una adecuación a las capacidades que los niños poseen en determinadas edades de la educación primaria”) y HEN se trasladó a las consecuencias para el aprendizaje (“Los niños se limitan a transcribir y memorizar”).

En definitiva, con este conjunto de actividades quedaron sentadas las bases para empezar a tomar decisiones sobre una disyuntiva derivada del proceso de análisis: querían convertirse en reproductoras de un proyecto curricular derivado de la inteligencia de los especialistas e investigadores o en sujetos activos en la construcción y adaptación de los materiales educativos.

### 5.5.2. Posicionamiento de las estudiantes de maestro

La argumentación de Santos Guerra (2010) respecto a la libertad, la responsabilidad, el compromiso y la autonomía del docente se usó como recurso para iniciar el diálogo (no un debate porque las posturas eran muy cercanas) y para dar respuesta a los cuestionamientos de Díaz-Barriga (2010) sobre el papel del maestro hacia las reformas. Esta actividad buscaba obtener razones para utilizar o no el programa y los libros de historia.

Tabla 57. *Concentrado de ideas a favor y en contra del uso de los materiales curriculares*

Características de las reformas	Aportaciones de las estudiantes
<i>Noción de innovación curricular</i>	<u>Descripción.</u> Nuevos términos. Modificación en la organización de las asignaturas. Concepción teórica de cómo se deben aplicar los cambios. <u>Inconsistencias.</u> Separación entre el enfoque y la organización de los contenidos. No se sigue un proceso de reflexión ni se hace una adaptación práctica de las sugerencias.
<i>Participación del profesorado</i>	La participación es nula, el maestro recibe los materiales ya diseñados. No se ofrece la oportunidad de compartir ideas. Simulan que toman en cuenta las opiniones de los maestros. Se maneja la información de los programas como una verdad absoluta. Los materiales se reciben para ser aplicados.
<i>Procedimientos de difusión</i>	Materiales, cursos y medios de comunicación. Sólo venden lo que les conviene. El maestro no cuestiona, únicamente es receptor. No es coherente que el maestro deba ser autónomo y reciba la reforma terminada.
<i>Consecuencias educativas</i>	No es de utilidad para los docentes. No hay aprendizaje en el alumnado. Por qué aplicar algo si no es útil.

Al concluir, redactaron un texto dirigido a sí mismas para que en el futuro pudieran contrastar la realidad de la práctica con las intenciones educativas con las que se identificaban al concluir la formación inicial. Algunas estudiantes anticiparon su ideal formativo y delimitaron el uso que le iban a dar a los materiales, mientras otras escribieron una serie de principios, dudas y compromisos:

- π FEN: “El libro de texto se puede tomar en cuenta como referente o sólo para consultar las secciones [...]. Pero sólo una parte, la que mejor se adapte al tema que se aborda”.
- π MEN: “Considero que no es posible el uso y seguimiento del libro de texto y del programa, de manera que cuando trabaje temas relacionados con historia lo consideraré como una fuente más de información a la que recurrir para relacionar el PSR con los temas históricos. No voy a seguir al pie de la letra los programas, voy a adaptar los temas y si los intereses de los niños no son cubiertos, los cambiaré por completo”.
- π NEN: “Para realizar una práctica consciente es necesario que al planear sepamos qué queremos lograr y cómo hay que hacerlo. Puedo tomar el programa como un referente y el libro como un recurso más a utilizar en el tratamiento de fuentes de información”.
- π HEN: “Sin duda, al estar en servicio se va a dificultar poner en práctica lo aprendido durante el seminario de historia y aún más porque conozco las incongruencias existentes entre el programa y el libro de texto, también las diversas formas de planear y el aprendizaje que se obtiene. Sin embargo, ya se tiene la convicción de qué es lo mejor [...] y qué conviene más para el desarrollo de los alumnos”.
- π EEN: “Utilizar problemas relevantes de la sociedad, que los involucren [...], usaré los materiales sólo cuando la información que estos contengan sirva para desarrollar el tema”.
- π AEN: “Sé que por el tiempo muchas veces utilizaré el libro. Tomaré en cuenta los conocimientos previos de los alumnos y las experiencias. Planearé con dedicación y antes de impartir clases”.

Las actitudes que según Rozada (1997) puede adoptar el profesorado en relación al cambio educativo (sumisión sin comprensión, convencimiento legítimo, negación y simulación sin fundamento, discusión democrática) se utilizaron para solicitar una toma de posición: se pidió que escribieran en un papel la opción que preferían y se acordó respetar la libertad de cada estudiante. Las siete normalistas coincidieron en hacer explícitas las convicciones que iban a guiar su práctica y ponerlas a disposición de la



administración para ser debatidas. Después de una breve negociación se llegó al acuerdo de redactar una carta dirigida a los funcionarios de la Secretaría de Educación Pública que resumiera las inconsistencias de los documentos curriculares.

Primero se delimitó el propósito y la estructura del texto. Luego se decidió el contenido de la presentación y como se detuvieron en la definición del cuerpo recurrieron al análisis de los programas y del libro de historia: finalmente, propusieron incluir el motivo y la idea principal, sintetizar las características del programa de estudio y del libro de texto, para acabar con una comparación en la que se subrayara la incoherencia que había entre ambos materiales.

Posteriormente, se formaron dos equipos, uno se ocupó del libro y otro del programa. Los cuadros de los modelos didácticos de las tradiciones PT y HP los utilizaron para seleccionar las ideas que caracterizaban a los documentos curriculares. Después de valorar los productos optaron por escribir el primer borrador de manera conjunta, tres alumnas corrigieron la redacción y las demás buscaron las direcciones de los destinatarios:

- δ Francisco Deceano, encargado de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio; Lino Contreras, Director de Desarrollo Académico y Elda Susana Molina, de la Subdirección de Desarrollo Académico de la misma dependencia.
- δ Hugo Balbuena, responsable de la Dirección General de Desarrollo Curricular; Antonio Blanco, Director de Desarrollo Curricular para la Educación Primaria.
- δ Laura Athie, de la Dirección General de Materiales Educativos; Hilda Careaga, de la Dirección de Desarrollo e Innovación de Materiales Educativos.

El correo tiene fecha de 2 de julio del 2014:

Asunto: Urgente que nos tomen en cuenta.

De la manera más cordial nos dirigimos a ustedes:

En este ciclo escolar cursamos el último año de la Licenciatura en Educación Primaria en la escuela normal 'Yermo y Parres'.

El propósito de este correo es compartir las razones por las cuales nos resistimos a utilizar los programas de estudio y los libros de texto de Historia como principales referentes para la enseñanza de la asignatura. Durante este curso analizamos los materiales curriculares, implementamos secuencias didácticas acordes a los lineamientos del programa, estudiamos diferentes modelos didácticos y finalmente, utilizamos esos conocimientos para identificar las características del libro de texto y de los programas.

Los elementos que definen a los programas de estudio se corresponden con la Tradición Curricular Práctica y con los rasgos de la Nueva Historia (enfoque, finalidades, función del alumno y aprendizaje, papel del docente, actividades y recursos), mientras los contenidos siguen siendo cronológicos, lineales y cerrados, aspectos propios de la Historiografía Positivista. Por el contrario, el libro de texto es consistente en todos sus elementos con la Tradición Curricular Técnica y con las dimensiones de la Historiografía Positivista.

En conclusión, es absurdo que se exija a los maestros hacer un uso correcto de los materiales curriculares, si entre los programas y el libro de texto se observan incoherencias que impiden el logro de las competencias y los aprendizajes esperados que se proponen en la asignatura de Historia.

Por esta razón, proponemos que se revisen los materiales de la reforma. Mientras eso sucede, nosotras vamos a enseñar Historia de acuerdo a nuestro ideal formativo.

Nos despedimos de ustedes en espera de una respuesta positiva,

*Eliana, Edith, Franceni, Melissa, Karla, Arely, Nathalie y Jordi.*

El penúltimo párrafo es una síntesis de los resultados del programa formativo en didáctica de la historia, es un manifiesto de coherencia, sinceridad y compromiso hacia la profesión docente, pero sobre todo, es un ejemplo de valentía porque enviaron el correo diez días antes de presentarse al concurso de oposición para ingresar al sistema educativo como funcionarias del Estado.

Aún quedaba por resolver la duda de si habría alguna reacción de las autoridades de la Secretaría de Educación Pública y de ser así, si entenderían el contenido del texto. Hugo Balbuena le solicitó a Felipe Bonilla, a cargo de la asignatura de historia en la Dirección General de Desarrollo Curricular, que comentara el correo<sup>17</sup>:

Buen día Mtro. Hugo

[...] se agradecen las opiniones que vengan de los diferentes sectores de la población, sin embargo, las aseveraciones que se realizan a partir del análisis que se comenta, [...] requerirían de tener fundamentación, por lo que sería importante que se pudieran ampliar sus comentarios con argumentos, para conocer a cabalidad el fundamento teórico-didáctico que sustentan sus conclusiones y lo más importante, las sugerencias de mejora que se propondrían para los Programas de estudio y los materiales educativos.

[...] en la asignatura de Historia se ha dado continuidad al enfoque formativo [...] a partir del impulso que se dio en 1993 [...], justo para dejar de lado el corte positivista de la historia en el cual el conocimiento histórico adquiría un rango de certeza y verdad incuestionable, donde su campo fundamental fue la dimensión política, los acontecimientos y los grandes personajes. Así, estos asuntos se incorporaron a la enseñanza de tal manera que aprender historia significaba memorizar nombres, acontecimientos y hechos relevantes, ya que no se llevaba al análisis, a la interpretación, ni a un espíritu crítico.

Todos los aspectos antes señalados, han sido rebasados justo por contar en el presente con una propuesta curricular que contempla los avances en las corrientes historiográficas, la didáctica para la enseñanza de la historia y el nivel de desarrollo cognitivo de los alumnos. Finalmente, es importante señalar que la propuesta curricular que actualmente se implementa en las aulas, fue discutida y avalada por el Consejo Consultivo Interinstitucional de Historia, mismo que contó con la presencia de especialistas en la disciplina y la didáctica de instituciones como: el Colegio de México, la UNAM, el INEHRM, la Escuela Normal Superior de México, INAH y la Universidad Pedagógica Nacional, entre otras instituciones.

Por otra parte en cuanto a los libros de texto que entrarán en el próximo ciclo escolar, han sido ajustados, para que estén apegados al enfoque formativo de la asignatura. Sin duda, los avances en materia de educación continúan y el proceso de mejora de los Programas de Estudio tendrán que seguir el paso de las necesidades que demanda la sociedad para el beneficio de los niños y adolescentes que cursan la educación básica.

No omito comentarle que se ha trabajado con las escuelas normales del estado de Chihuahua. En 2013, invitaron al equipo de historia a una conferencia y taller sobre didáctica de la Historia.

El email se reenvió a las estudiantes y por unanimidad decidieron no continuar la discusión. Las razones nada tienen que ver con la ignorancia, la precaución, la indiferencia o una suficiencia contraria al diálogo, más bien obedece a la poca disponibilidad de tiempo.

La respuesta de los funcionarios, más allá de las redundancias y errores de redacción, demuestra que no comprendieron el contenido ni el objetivo del texto, es un ejemplo de reverencia hacia quienes consideran tener autoridad en la materia y se ampara en una

---

<sup>17</sup> El correo electrónico que se adjunta se recibió el 15 de julio del 2014 como reacción al texto que escribieron los alumnos de segundo de licenciatura, quienes redactaron una carta dirigida a los mismos destinatarios después de seguir un proceso formativo semejante al de sus compañeras normalistas.

idea implícita en el carácter de la burocracia educativa: nadie toma decisiones y sin embargo, todo el mundo las acata. El agradecimiento inicial y la asunción del papel que cumplen como interlocutores va acompañado de la necesidad de disponer de fundamentos que avalen las conclusiones sobre el programa de estudio y el libro de texto. Sin que pretendamos contradecir la validez de este requerimiento o la solicitud de sugerencias de mejora, el propósito del correo no permitía extenderse y entrar en detalles. Por tanto, queda hacer llegar los productos que se adjuntan en los anexos (cf. 1.1. y 1.2.) a las autoridades de la Dirección General de Desarrollo Curricular.

Los siguientes párrafos conforman una argumentación insustancial. El enfoque formativo al que se alude se contrapone al positivismo y al currículo técnico, en un discurso extraído del programa de historia (SEP, 2011a: 143), se legitima con la lista de instituciones que integraban el Consejo Consultivo Interinstitucional de Historia (cuya desaparición comentamos en el apartado 1.2. de los anexos), así como en la asistencia de las escuelas normales a una conferencia y un taller en didáctica de la historia (falta preguntar si informativo o constructivo). Sobre los libros de texto se recurre a frases sin sustento real y a conceptos demagógicos (*apegados, avances, mejora o necesidades*) para asegurar que se ajustan al enfoque de la asignatura: alcanza con abrir una página de los libros de cuarto, quinto o sexto grados y leer un fragmento para probar la falsedad de esta afirmación.

### **5.5.3. Ideal formativo de llegada y de partida**

El cierre de la fase se dedicó a la redacción del ideal formativo que las definía como maestras de historia. Este ejercicio estaba pensado para ser aplicado una vez concluida la experimentación de la práctica y aunque en realidad así fue, se desarrolló en la última sesión de los seminarios grupales. Por eso, se ha de leer como un avance respecto a las representaciones del pasado (capítulo 4), como resultado de la intervención en el presente (capítulo 5) y como una anticipación del futuro (capítulo 6).

El recordatorio de que meses atrás habían hecho una actividad similar y la observación de que podían auxiliarse del texto de Rozada (1997) y de los cuadros sobre los tres modelos didácticos que habíamos estudiado, se acompañó de la concreción de los criterios de realización. El producto no se iba a compartir en plenaria porque se trataba de un documento que contenía una declaración de principios.

A diferencia del primer ideal formativo ahora pudieron explicar con qué modelo didáctico se identificaban: la posibilidad de verbalizar el estilo de enseñar supuso un avance porque delimitaron a través de un concepto su posición sobre el *para qué*, el *qué* y el *cómo* de la enseñanza de la historia. Las siete normalistas se decantaron por la tradición CE, una decisión que marca un patrón respecto a la elección del enfoque con el que enseñaron en las clases modelo (nada más una normalista modificó su elección inicial, cercana a la tradición HP).

La forma de presentación varía de una estudiante a otra y va desde la redacción de un texto (cuatro casos), al desglose en componentes (dos casos) o a una lista de características. Por cuestiones de espacio y para facilitar la lectura de los ideales seleccionaremos las semejanzas, evitaremos las reiteraciones y nada más incluiremos un ideal completo. El texto de MEN puede servir de ejemplo:

El propósito principal para cuando enseñe historia es plantearme como centro del proceso educativo al alumno, responder a sus intereses y sobre todo, que los aprendizajes que construyan les sean funcionales, y a través de la escuela puedan intervenir para la construcción de un futuro mejor. Quiero que mis alumnos después de haber participado en una clase hagan conciencia, critiquen y en base a ello, actúen de acuerdo a las opciones que consideren pertinentes para determinadas situaciones cotidianas, reconociendo las consecuencias que las decisiones tienen.

Pretendo desarrollar las finalidades correspondientes a la tradición crítica y emancipadora. Por ejemplo, espero que mis alumnos reinterpreten la cultura para avanzar hacia una sociedad de ciudadanos libres y responsables, que ejerzan la ciudadanía democrática y consideren los valores como un referente en la selección y el tratamiento de los temas de estudio, formar el pensamiento histórico para guiar la vida presente y las perspectivas de futuro, que utilicen las habilidades comunicativas para interactuar con otros, construir significados y alcanzar acuerdos, y desarrollar una actitud atenta, abierta, activa, consciente y libre que no admita el adoctrinamiento ni el dominio.

El resto de las normalistas escribieron 21 finalidades, de las cuales el 57% se concentran en tres fines concretos:

- λ *Desarrollo personal*. Facilitar la construcción de la temporalidad para elaborar proyectos personales y sociales (5 elecciones).
- λ *Política*. Predisponer al alumnado para que desde la comprensión crítica de la realidad presente quiera pensar e intervenir en la construcción del futuro (4 menciones).
- λ *Cultural*. Reinterpretar la cultura para avanzar hacia una sociedad de ciudadanos libres, responsables y emancipados (3 elecciones).

También coincidieron en las referencias acerca de los contenidos:

- δ NEN: “Espero que quienes sean mis alumnos [...] ofrecerles estudiar componentes políticos, sociales, culturales y económicos de su vida, con especial atención a quienes aparezcan al margen del discurso oficial”.
- δ EEN: “[...] acerca del estudio de los problemas del pasado y del presente que afectan a los hombre y mujeres que viven en sociedad”.
- δ FEN: “Me gustaría que fueran problemas reales adecuados al contexto de los alumnos e interesantes”.

En cuanto a la metodología, mencionan que los alumnos “han de aprender a seleccionar, analizar e interpretar fuentes [...] para que comprendan y resuelvan los PSR desde una perspectiva histórica” (NEN), subrayan el uso de recursos diversificados que faciliten el aprendizaje y actividades que “los lleven a desarrollar su autonomía y a que sean más críticos” (HEN), “impliquen la práctica [...], el diálogo como instrumento para construir y reconstruir significados, sean coherentes entre sí y tengan un fin en común”( AEN). En ese sentido, el docente “ha de impartir temas de interés que lleven a la reflexión” (HEN) y su rol ha de consistir en “apoyar la autonomía, la responsabilidad” (FEN), en “vincular la teoría con la práctica, en formar en el alumno su opinión personal basada en el razonamiento y la argumentación” (AEN).

En síntesis, destacan las escasas alusiones a las finalidades científicas e intelectuales (19%), la claridad sobre los PSR y la intencionalidad de su estudio, la poca insistencia en los procedimientos que se siguen para aprender y las recurrentes alusiones al futuro, una señal de que empiezan a separar la historia escolar del pasado y los libros de texto.

En la siguiente actividad recuperaron el primer ideal formativo y lo contrastaron con el que acababan de hacer. La hondura del análisis es un indicador de la transformación en las representaciones:

- β *Ubicación*. Del primero señalan que corresponde a la tradición PT o que es un resumen del enfoque 0. Mientras que del segundo recalcan que se centra en una tradición (CE o enfoque 3).
- β *Caracterización*. La mayor parte de las alumnas subrayan que el texto que escribieron en octubre del 2013 desarrollaba contenidos del libro y en ocasiones iba dirigido a fomentar el interés por la asignatura. Como consecuencia, el referente era la planeación, estaba redactado como un propósito, explicaba el contenido y cómo enseñar y no contenía finalidades. Contrariamente, del último ideal dicen que se

organiza alrededor de las finalidades, estudia PSR, y es más general, claro y objetivo porque está pensado a partir de lo que se quiere conseguir cuando se enseña historia.

β *Finalidades.* La acumulación de conocimientos y la transcripción de información son las intenciones recurrentes en la primera propuesta. Inversamente, en el segundo ideal aseguran que hay mayor claridad en lo que se pretende lograr, busca que los alumnos asuman con responsabilidad un compromiso social, se preocupa por el aprendizaje y la intervención, el fomento de valores, la autonomía y el desarrollo de la conciencia crítica.

β *Papel del profesorado.* Del primer ideal destacan el protagonismo que asumía el maestro, frente al rol que adopta como guía y su disposición para ayudar al alumnado.

En resumen, en el primer ideal había constantes llamadas a los programas de historia, la función docente se reducía al dominio disciplinar, al conocimiento del grupo y a las competencias metodológicas que se requerían para cambiar la actitud de los alumnos hacia la asignatura, por eso privilegiaban las tendencias científicas de la tradición PT y las combinaban con las tendencias práctica y para el desarrollo personal de la tradición HP<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Los 37 alumnos del grupo de segundo de licenciatura hicieron un recorrido parecido durante el mismo periodo de tiempo: al final, 29 optaron por la tradición HP, 8 por la tradición CE y ninguno se identificó con la tradición PT.





## **CAPÍTULO 6**

### **PLANEACIÓN DIDÁCTICA Y PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA**

El capítulo está organizado como un poliedro asentado en la reflexión que se realiza antes, durante y después de la práctica, forma una pirámide compuesta por tres triángulos que se unen como conjuntos y cuyas áreas de intersección avanzan hacia la consecución de un mismo objetivo: el aprendizaje a través de la programación, la experimentación y la deliberación personal y pública. En síntesis, se utilizaron treinta sesiones de asesoría individual, siete momentos de observación en aulas de la escuela primaria, el mismo número de encuentros para dialogar sobre la implementación de la enseñanza y siete presentaciones del trabajo final de grado para compartir el producto terminal con la comunidad normalista. Las horas invertidas en esta fase se repartieron de manera desigual entre los meses de mayo y junio del 2014.

La exposición de los resultados de la fase final de la investigación mantiene la decisión de concebir al grupo de estudiantes como partes integrantes de un todo indivisible. En este trabajo el estudio de casos adquiere un carácter globalizador y aunque de manera continua se delimita y recurre al detalle individualizado, se hace sin perder de vista la totalidad del proceso formativo. Más allá de la discusión sobre el grado de representatividad de la muestra buscamos ilustrar el funcionamiento de una propuesta en didáctica de la historia que se puede extrapolar en sus aspectos generales.

#### **6.1. Contexto de la práctica**

La experimentación se realizó en tres escuelas primarias cercanas a Creel, Chihuahua, con rasgos parecidos y al mismo tiempo, muy diferentes entre sí. La selección de los centros fue una cuestión compleja, una combinación producto de la coyuntura de la práctica y de los propósitos que se pretendían alcanzar. Por un lado, nos cuestionábamos hasta qué punto las condiciones del contexto, la organización escolar, el propio alumnado y las circunstancias en que se producía la implementación de las programaciones podían condicionar los resultados. Sin duda, esta situación podía limitar la pretensión de trasladar los resultados a otros sistemas y entornos educativos.

La exigencia de ser coherentes con la presencia de las estudiantes en las mismas escuelas durante nueve meses, la imposibilidad de disponer de otros espacios y

momentos para aplicar las secuencias didácticas, así como el escenario donde se iba a producir la enseñanza (una evaluación frente a un tribunal), aumentaban la credibilidad en la elección del ideal formativo y la tradición desde la que iban a organizar la práctica. La pregunta de si los centros reflejan una realidad muy concreta se ha de contrastar con el contexto socioeconómico de México y Chihuahua, con otras experiencias similares, pero sobre todo, se ha de valorar junto a los factores que explican el proceso, el desarrollo y la reflexión que se produjo antes y después de enseñar.

En el Índice de Desarrollo Humano de las Naciones Unidas (PNUD, 2014) México obtiene 0.756 puntos y el lugar 71 en un ranking de 187 países (contra los 0.869 de España, posición 27). La esperanza de vida es de 77.5 años (frente a los 82.1 de España), la media de escolaridad y los años esperados de instrucción es de 8.47 y 12.8, respectivamente (contra los 9.58 y 17.1 de España), y la renta per cápita es de 16.143,79 dólares (frente a los 31.198,41 de España). En principio, México tiene un nivel de desarrollo humano alto y Chihuahua, con 0.744 puntos se ubica en un rango similar (lugar 18 entre los 32 estados y el Distrito Federal que conforman el país).

Sin embargo, si ajustamos los datos encontramos que en el año 2012 nada más la quinta parte de la población<sup>19</sup> no tenía problemas de ingresos ni carencias sociales<sup>20</sup>. Por el contrario, 53.3 millones sufrían pobreza (45.5%), en promedio presentaban 2.4 carencias sociales y de esa cifra, 11.5 millones estaban en una situación de pobreza extrema (CONEVAL, 2013). El censo de población y vivienda del 2010 arrojaba que el 36.6% de la población activa percibía como máximo uno o dos salarios mínimos (entre 55 y 110 pesos diarios), y el 8.4% no recibía ingresos (INEGI, 2010).

La distribución de la población por su condición de pobreza coloca a Chihuahua<sup>21</sup> en un punto intermedio, con un 35.3% de pobres (1.272.700 personas), de los cuales el 3.8% se hallan en situación de pobreza extrema (CONEVAL, 2013), franja en la que se sitúan 120.000 mil indígenas (que representan el 3.5% del total de la población), de los que el 90% son rarámuri (INEGI, 2011). Este panorama coincide con las condiciones de vida de los sujetos que atienden las escuelas primarias de la muestra y en esencia, debía facilitar la relevancia y sensibilidad de los alumnos hacia los problemas sociales que iban a guiar la enseñanza.

---

<sup>19</sup> Hablamos de 112.336.538 millones de personas (INEGI, 2011).

<sup>20</sup> Rezago educativo, servicios de salud, seguridad social, calidad y espacios en la vivienda, servicios básicos y acceso a la alimentación (CONEVAL, 2013).

<sup>21</sup> Con una población de 3.406.465 millones de habitantes (INEGI, 2011).

Los centros educativos donde se realizó la experimentación de la práctica reúnen las siguientes características:

- I. La escuela primaria Leyes de Reforma se ubica a 5 km. al sur de la sección de Creel, en la comunidad de Gasisuchi, compuesta por alrededor de 45 familias mestizas e indígenas y cuyas ocupaciones suelen ser eventuales (albañiles, chóferes, producción de artesanías, limpieza en hoteles y casas particulares, empleados en tiendas). El centro se fundó en 1974, es de organización incompleta bidocente y durante el curso escolar 2013-2014 asistían 30 alumnos, cerca de la mitad de origen rarámuri, aunque sólo el 20% conservan su lengua. La programación que diseñó MEN se aplicó en los grupos de cuarto, quinto y sexto grados, y a un total de 13 niños con edades que oscilan entre los 10 y 12 años.
- II. La escuela Emiliano Zapata se localiza en la comunidad de Rochivo, a 3 km. de Creel en dirección noroeste, se creó en 1972, pertenece al subsistema indígena, es de organización incompleta tridocente y al final del curso 2013-2014 tenía inscritos a 55 estudiantes, 11 de procedencia rarámuri. La institución ofrece el servicio educativo a 42 familias que tienen diversas ocupaciones laborales (ayudantes de albañil, agricultores, chóferes, recamareras, dependientas en tiendas, limpieza en casas particulares, etc.). EEN desarrolló la práctica en primero y segundo (18 alumnos), HEN en tercero y cuarto (20 niños), y NEN en quinto y sexto grados (17 alumnos).
- III. La escuela primaria federal indígena Benito Juárez se fundó en 1957 y se localiza en la comunidad de San Ignacio, a 7 km. de Creel. En el curso 2013-2014 contaba con 220 alumnos, 10 maestros titulares y atendía a unas 80 familias dedicadas a la producción de artesanías, a la agricultura y a trabajos temporales en diferentes localidades de los estados de Chihuahua, Sinaloa y Sonora (pizca de manzana, nuez, hortaliza, etc.). Las normalistas realizaron su práctica en dos grupos de primero, con 20 y 23 niños (EDEN y FEN), y en uno de quinto con 25 alumnos (AEN).
- IV. La escuela primaria particular Educación y Patria pertenece a la misma institución que la normal Yermo y Parres. El centro se construyó en 1935, es de organización completa, en el ciclo escolar 2013-2014 acogió a 63 alumnos y prestaba servicio a 42 familias, la mayoría profesionistas (maestros, dentistas, médicos, enfermeras), comerciantes y un pequeño porcentaje de empleados (obreros, albañiles). La última actividad de la secuencia didáctica de FEN se aplicó en un grupo de primero compuesto por 7 niñas y 5 niños .

Como se mencionaba en el diseño de la investigación, en esta parte del proceso de titulación se aplican los contenidos de dos asignaturas del programa de educación primaria en el mismo grupo donde las estudiantes desarrollaron el trabajo docente durante el séptimo y octavo semestres. El tribunal está conformado por el maestro tutor y dos profesores de la escuela normal, quienes observan, hacen anotaciones y evalúan el desempeño de las y los normalistas, para lo cual disponen de un instrumentos compuesto por once criterios de valoración que van desde el conocimiento del enfoque de enseñanza, el dominio de los contenidos para manejar con seguridad y fluidez los temas de estudio, la creatividad para diseñar y aplicar estrategias didácticas, a la capacidad para comunicarse con los niños o controlar al grupo. En una segunda fase se hace un análisis público sobre la experimentación de la práctica y el trabajo final de grado, intervienen los sinodales con comentarios y preguntas, para finalizar con la deliberación y lectura del acta de examen profesional.

## **6.2. Proceso de programación**

El diseño de las planeaciones se hizo con cada estudiante y en promedio se recurrió a 4.3 reuniones, aunque se ha de diferenciar entre los 6 encuentros con AEN y MEN o los 5 con NEN y HEN, de las 2 asesorías que necesitó FEN o las 3 que requirieron EDEN y EEN. La disparidad se explica por la complejidad de los temas y PSR, por la situación sintomática de los grupos del primer ciclo y la actitud de los implicados en el proceso de programación. Este supuesto se confirma si sumamos el tiempo total de las experimentaciones: EDEN y EEN invirtieron 95 minutos, mientras NEN por sí sola empleó 106 minutos.

El orden de las asesorías se subordinaba a la fecha en que debían aplicar las secuencias, comenzaban con una semana de antelación, en un mismo día se podían producir varias y habitualmente se desarrollaban en distintas jornadas. El procedimiento fue similar en todas las ocasiones, no así la extensión y profundidad en la reflexión. Asimismo, la experiencia con las dos primeras normalistas sirvió para mejorar la conducción de las asesorías (a pesar de que en varios casos hubo retrocesos) y para que las propias alumnas participaran como tutoras. En general, los pasos que se siguieron se resumen en ocho momentos.

### **6.2.1. Elección de la tradición**

En cinco casos las razones responden a un procedimiento de descarte. Después de afirmar que las tradiciones PT y HP no las convencían, añadieron que deseaban “probar

una nueva forma de enseñar y aprender” (EEN). Por ejemplo, HEN argumentó que en su grupo se habían aplicado secuencias de los dos primeros modelos, que los resultados no habían sido muy efectivos con el enfoque 1, mientras con la tradición práctica había comprobado que los niños aprendían y se interesaban, por eso deseaba vivir la experiencia de aplicar la tradición crítica en una situación real de enseñanza. NEN aseguró que como en su TFG diseñó actividades propias del enfoque 2 (modificó una sección del libro de texto de historia denominada *Comprendo y aplico*) quería experimentar con la tradición crítica. FEN agregó que prefería esta propuesta porque “los alumnos reflexionaban más”, AEN coincidió con esa idea y al recordar que su trabajo final de grado se correspondía con esta perspectiva no supo expresar el porqué de la elección. Sin embargo, en su diario pudo articular una explicación más coherente:

[...] se obtienen mejores aprendizajes, además de que se relaciona con mis aplicaciones, se parte de un problema social relevante, los cuales son de gran interés para los alumnos, son actuales y reales, también se crea una conciencia sobre las problemáticas que los niños viven diariamente y de igual manera, se proponen soluciones para mejorar las situaciones.

En el lado opuesto se sitúa EDEN: en lugar de justificar la elección, nada más preguntó si era más fácil enseñar desde la tradición crítica y después de que el asesor le sugiriera que para no tener problemas optara por la tradición técnica contestó con un rotundo no. Desde el inicio de la práctica con un grupo de primero la intención de EDEN fue hacer agradable la estancia de los niños en la escuela, por eso escogió la tradición HP.

Los argumentos de las normalistas dejaban sin respuesta una pregunta: qué hubiera sucedido con su decisión después de haber tenido un acercamiento previo con la tradición CE. En general, las estudiantes se mostraron incapaces de construir un discurso fundamentado sobre por qué se inclinaban por una u otra perspectiva, se basaban más en la curiosidad que en una convicción didáctica en términos de finalidad, una situación que dejaba abierto el posicionamiento personal a los resultados de aprendizaje, sobre todo en función de la actitud de los alumnos. El texto sobre el ideal formativo que definieron semanas más tarde fue la prueba definitiva que delimitó y confirmó la tradición por la que se decantaron (cf. 5.5.3.).

### **6.2.2. Determinación del problema social relevante o del tema de estudio**

MEN tenía escritos diversos problemas sociales (pobreza, racismo, violencia doméstica, maltrato infantil, guerras, crisis de valores, consumismo, etc.), demasiado generales para una secuencia de una hora y media de duración. El primer paso consistió en explicar las

fuentes a las que podía recurrir para obtener un PSR: el contexto inmediato o más alejado, los contenidos del programa y el interés de los niños hacia determinada situación, también se comentó que las tres se complementaban entre sí, en cuanto los temas del currículum daban pie a enlazar con una situación del entorno y viceversa, un aspecto de interés se podía vincular en una fase de la secuencia con los contenidos históricos incluidos en los programas. Este preámbulo permitió que en la siguiente sesión MEN planteara una idea que procedía del libro de texto de quinto grado, del apartado “Temas para comprender el periodo” y del subtema “Las expresiones culturales”: sugirió que la planeación tratara sobre el deterioro de las manifestaciones culturales, las festividades populares y las tradiciones religiosas. Seguidamente, delimitamos el tema y comenzó a escribir una lista en la que incluyó la música y la danza, pero no la concluyó porque de pronto dijo que el plan de clase podía centrarse en los narcocorridos. Después, definimos el tema (el cambio y la continuidad en las expresiones culturales: la música y la violencia) y el PSR (los narcocorridos como promotores o no de la violencia).

La fluidez con la que se definió el primer PSR se confirmó con HEN, aunque la secuencia sufriera más adelante un giro copernicano como producto de la reflexión conjunta. La introducción se hizo en las mismas condiciones y sin mayor discusión propuso la pobreza como tema de estudio (consideró como justificación la situación económica de sus alumnos). Antes de avanzar se cuestionó de qué manera se vinculaba la pobreza con el pasado, para que especificara el aspecto al que le daba preferencia. HEN recordó que en el periodo de la Independencia de México muchas personas que siguieron a Hidalgo pertenecían a grupos marginados y buscaban cambiar la explotación a la que estaban sometidos (buscó el párrafo del libro de texto donde se describe la composición del ejército que acompañó a Hidalgo y se refirió a los textos de Vilar y Rodríguez).

De inmediato se preguntó de qué forma se relacionaba el problema con el presente. La dificultad para responder refleja hasta qué punto las estudiantes no están habituadas a leer los sucesos de la actualidad desde una perspectiva histórica, así que se replanteó la pregunta: de qué manera se había intentado dar solución a la desigualdad durante la época de la Independencia. Mediante la guerra, contestó y agregó que “algo parecido sucede ahora porque la violencia relacionada con el narcotráfico se debe a la pobreza”. Este comentario sirvió para determinar la dirección que podía tomar la enseñanza: no podíamos asegurar que hubiera una única causa y en todo caso, debíamos incidir en la existencia de otras alternativas. Por tanto, la secuencia se debía diseñar con la intención de generar productos encauzados tanto a la comprensión como a la acción. La reacción

de HEN fue contundente: “ni modo que los niños le escriban una carta a los sicarios en la que les digan que la violencia no es la mejor forma de salir de la pobreza”. Después de cuatro sesiones de trabajo y cuando ya estaban definidas la mayor parte de las actividades descubrimos que dábamos por supuesta la relación directa entre pobreza y violencia, una situación que nos llevó a modificar el PSR y la secuencia didáctica: “existe o no relación entre las condiciones de pobreza y la violencia que en la actualidad hay en México”.

El ensayo y error determinó la gestión de las siguientes programaciones, a pesar de que no siempre supuso una mayor presteza: NEN necesitó cuatro sesiones para seleccionar el tema y el PSR. El ejemplo de esta estudiante también tipifica el requerimiento de atender varios elementos al mismo tiempo para evaluar la factibilidad de las propuestas. NEN disponía de varias opciones procedentes del programa de quinto grado (en concreto, del libro de texto) y del apartado “Temas para comprender el periodo”: los avances de la ciencia y los medios de comunicación, el deterioro ambiental y las expresiones culturales. El primer paso fue solicitar que escogiera un tema y elaborar una lista con las posibilidades que ofrecía. NEN optó por el deterioro ambiental y seleccionó un fragmento del libro (SEP, 2011d: 178): la transformación del paisaje, la contaminación de los recursos naturales, la destrucción de ecosistemas, la tala de bosques, las aguas residuales. De nuevo, se pidió que tomara uno en función del interés potencial de los alumnos y de su relación con el contexto inmediato, además se utilizó como criterio la anticipación de los espacios de intervención y su vinculación con el pasado. Después de eliminar la tala inmoderada del bosque (uno de sus alumnos en una ocasión comentó que no se podía evitar mientras no hubiera otras fuentes de trabajo), de manera tentativa eligió la transformación del paisaje y preguntó de qué forma se podía atender desde una perspectiva histórica. El investigador explicó que no había dificultad en mostrar cómo había cambiado Creel durante los últimos 50 años (no así la comunidad en que se ubicaba la escuela, un barrio relativamente nuevo) y que había suficientes recursos para ilustrar cómo habían evolucionado las ciudades a lo largo de la historia.

La situación que profundizamos se relacionaba con el gaseoducto que va a atravesar la Sierra Tarahumara, en el estado de Chihuahua. El asesor preguntó por qué lugares iba a pasar y NEN enumeró las comunidades afectadas. Antes de continuar el acuerdo fue recopilar información sobre el proyecto y las organizaciones que se habían manifestado en contra, seleccionar las fuentes y anotar posibles actividades. En la siguiente sesión evaluamos la pertinencia de esta idea. NEN no localizó suficientes datos, reconoció que

no sabía que el gaseoducto procedía de Estados Unidos, que cruzaba México porque representaba un costo menor para los inversionistas, que nada más tenía como objetivo transportar gas y no iba a significar mayor beneficio para la población que la venta de terrenos a la empresa encargada de las obras. De nuevo acordamos que debía obtener toda la información posible antes de seguir con este tema.

En la tercera asesoría comentamos las quejas de las comunidades indígenas (desviación de veredas, no consultar si estaban a favor o en contra) y nos ocupamos de las formas de resistencia rarámuri ante la invasión de la cultura mestiza, pensamos en recurrir a las rebeliones indígenas del siglo XVII, pero lo desechamos porque no resultaba un tema interesante ni cercano para los alumnos. Finalmente, decidimos cambiar el PSR por falta de tiempo, porque se trataba de una propuesta compleja y no se aseguraba la implicación de los destinatarios.

En lugar de partir de los contenidos del programa acudimos al contexto y a situaciones cercanas. Primero planteamos el tema del acceso a la educación y dialogamos sobre las oportunidades que tenían los niños de llegar a otros niveles (la mayoría de sus familias son de escasos recursos). Luego propusimos el tema del juego desde dos enfoques, la interrupción de este derecho como consecuencia del cumplimiento de obligaciones de diverso tipo (NEN dijo que nada más dos niños se encontraban en esa situación) o los efectos de los juegos individuales y más colectivos en el desarrollo de los valores sociales. En tercer término surgió el problema de la migración (al terminar la primaria un alumno del grupo deseaba irse a trabajar a Estados Unidos) y las dificultades para sobrevivir en la comunidad. Por último, hablamos de los servicios que había en el barrio donde está la escuela, de la planificación urbana, de las diferencias que había respecto a otras colonias de Creel, etc. Sin más demora, escogió el primero y argumentó que en principio era el más sencillo de planear. La única duda de NEN se refería a si la secuencia iba a motivar a los alumnos: resultó suficiente la aclaración de que nuestra responsabilidad era tomar en cuenta el mayor número de factores, asegurar la potencialidad del PSR, de las actividades y los recursos, pero que un amplio margen dependía de la conducción de la enseñanza y del contrato didáctico (contenidos, papel del maestro y estilos de aprendizaje). Al final, escribimos el tema (cambio y continuidad en las oportunidades de acceso a la educación), el PSR (dificultades que enfrentan las personas de un nivel socioeconómico bajo para acceder a la educación y elegir una profesión), además de la idea que debía guiar la secuencia y la fase de intervención: la



injusticia que representa la desigualdad en las oportunidades para estudiar se puede contrarrestar por medio de otros mecanismos.

Como se puede apreciar, la inclusión de diversos elementos de juicio en la definición del PSR mejora la visión, permite disminuir las contingencias y aumentar las probabilidades de logro. Por ejemplo, EEN tenía escrito el primero de mayo (la conmemoración cívica que marca el programa) y una lista de subtemas (la cantidad de horas, las condiciones de trabajo, el salario, los oficios). El diálogo giró en torno a la viabilidad de esta propuesta: el interés de los niños en relación a su participación en la vida social y los conocimientos y experiencias previas. Esos factores nos movieron a preguntar si los alumnos disponían de información con la que contrastar si el salario de sus padres era suficiente para sobrevivir, para medir el tiempo de trabajo y comparar el presente con el pasado. Esta dificultad nos llevó a pensar cómo enseñar que las relaciones de producción no eran justas y que el patrón determinaba el precio del trabajo. Por eso, empezamos a considerar actividades concretas: se nos ocurrió realizar una representación con ayuda de sus compañeras de práctica en la que se mostrara la cadena de valor, el costo de los insumos, de la mano de obra, de los productos en el mercado y el beneficio que obtenía el dueño de los medios de producción. EEN también adelantó un posible espacio de intervención: que los alumnos escribieran una serie de preguntas dirigidas a sus padres con la intención de ayudarlos a reflexionar si era o no digno, suficiente y válido el salario que recibían a cambio de su trabajo. En definitiva, el tema (el día del trabajo: la jornada laboral y su remuneración) y el PSR (el salario que se recibe por el trabajo, ¿siempre es justo?) se establecieron en la primera sesión.

En un rubro aparte hay que colocar a las tres normalistas que realizaron la práctica docente en una escuela indígena. Si bien el procedimiento para definir el PSR fue muy similar, con EDEN se simplificó y tergiversó más de lo esperado. La duda inicial sobre el origen de los contenidos condicionó el diálogo constructivo que apenas iniciaba: preguntó si se derivaba del programa, un comentario que denotaba que no era capaz de diferenciar entre los tres modelos didácticos. La sugerencia fue que revisara la propuesta de temas para primer grado que el investigador diseñó con una estudiante normalista (Núñez y Abellán, 2008): seleccionó “Juegos y juguetes de ayer y hoy”. Enseguida, se solicitó que escogiera el enfoque y como no supo qué contestar el asesor preguntó si tenía sentido que se ocupara de los juguetes rarámuri tradicionales y actuales. Reconoció que no tenía suficiente información y coincidimos en que resultaba difícil obtener referentes históricos, a no ser que realizara una comparación con juguetes de otras

culturas. En el diálogo surgió la idea de presentar juguetes que los niños no conocieran, tanto del pasado como del presente. La desorientación de EDEN llevó al planteamiento de una serie de recomendaciones: primero debía revisar las vías de acceso al interés (Abellán, 2007) y determinar desde qué perspectiva pretendía enseñar, hacer una lista de juguetes y escribir un primer borrador de actividades. EDEN señaló las “Estrategias y materiales de enseñanza”, luego precisamos el tema “Juguetes de ayer y hoy”, acordamos que iban a conocer y jugar con juguetes del pasado, y respecto al presente convenimos que iban a incluirse los propios y de otras culturas indígenas de México.

Más profundo y complejo fue el itinerario que se siguió con AEN. En relación al tema, señaló en el libro de historia los medios de comunicación y añadió que la maestra tutora a diario leía noticias en el grupo. La conversación se bifurcó hacia varias situaciones problemáticas, como aproximaciones sucesivas para disponer de más datos: los trastornos alimenticios (bulimia y anorexia frente a desnutrición), la violencia (con el objeto de entender la concepción mestiza), las rebeliones indígenas (la resistencia pasiva en el caso de los rarámuri) y la migración (el abandono temporal de las familias). En este punto el investigador redujo a tres las direcciones que podíamos seguir: tomar un PSR extraño a la cultura indígena y utilizar el contraste de concepciones como eje organizador del plan de clase; partir de un PSR real y propio de los rarámuri, para circunscribirnos a los referentes históricos de su cultura; y recurrir a un PSR generalizable a diferentes contextos. En principio, AEN desechó la segunda opción por la dificultad de obtener información sobre el pasado. Por último, escribió una lista de problemas que afectaban a sus alumnos para discutir, precisar y derivar el PSR.

En la siguiente sesión retomamos las rebeliones indígenas del siglo XVII, consultamos el libro *Utopías indias. Movimientos sociorreligiosos en México* de Alicia M. Barabas (1989) y descubrimos que la principal razón del último levantamiento rarámuri se debió a la imposición de la religión católica. Después vinculamos el tema con el contacto cultural que se producía en la actualidad entre los rarámuri y los mestizos, y escribimos un primer PSR: las consecuencias de adoptar rasgos culturales ajenos. El diálogo se centró en los efectos del trabajo asalariado y el riesgo de que desvirtuara los elementos en que se sustentaba la cultura rarámuri (bien común, ayuda mutua, consenso, dignidad, alegría). Sin detenernos más, recuperamos el tema de la migración, redactamos un borrador del PSR (consecuencias de la migración sobre la identidad cultural) y elaboramos una lista de elementos para delimitar el problema: vestimenta, fiestas tradicionales, trabajo comunitario, compartir (diferencias entre el kórima y la ayuda que ofrece una persona que

recibe un sueldo). AEN se decantó por este PSR y quedamos en buscar información sobre los siguientes aspectos: los asentamientos indígenas en la ciudad de Chihuahua y la migración como concepto (quiénes, por qué, a dónde, integración, conservación de las costumbres, etc.), también comentamos que no era difícil recurrir al pasado para encontrar ejemplos de movimientos migratorios (por ejemplo, la ola de emigrantes mexicanos a Estados Unidos a lo largo del siglo XX) y que probablemente no íbamos a hallar datos sobre la migración de los rarámuri al interior del Estado de Chihuahua como consecuencia de la presión de los ganaderos y agricultores mestizos durante el siglo XIX. Finalmente, acordamos que a medida que obtuviera información iba a anotar las actividades que se le ocurrieran.

FEN compartió con el investigador cuatro temas generales: la alimentación (como desperdicio de comida en otras culturas), las artesanías (el valor del trabajo), la migración temporal y los juguetes. Antes de iniciar el diálogo se solicitó que eligiera los dos que más le interesaban. Empezamos con las artesanías: FEN explicó que muchos alumnos del grupo ayudaban a sus padres y que incluso los acompañaban a vender en Creel; el asesor comentó que la dificultad estribaba en involucrar a los niños en el problema, conseguir que identificaran hasta qué punto les afectaba, pero que aún así podíamos intentar diseñar el plan de clase. Enseguida hablamos de los juguetes: preguntó si no era una copia del que había enseñado una compañera suya de la misma escuela; tras aclarar que se iba a hacer con un enfoque diferente, concretamos el tema (los juguetes como medio de entretenimiento), el PSR (el valor material y simbólico de los juguetes, aspectos comunes y diferentes entre los niños rarámuri y mestizos), y subrayamos que todas las actividades debían ajustarse en esa dirección.

En resumen, destacamos el papel decisivo que juega el objeto de estudio en la confección de una secuencia didáctica, las diversas trayectorias que puede adoptar su definición, la necesidad de que las estudiantes se involucren en el proceso y se apropien de las decisiones, la posibilidad de intercalar varios componentes para asegurar la efectividad en la elección o hacer modificaciones en cualquier momento si la congruencia de la planeación así lo exige. No obstante, los déficits de las normalistas sobre cultura general, los conocimientos históricos de base y acerca de los problemas de la actualidad crearon una relación de dependencia con el investigador que en pocas ocasiones se pudo resolver.

### **6.2.3. Selección de las finalidades**

Una vez definido el PSR las normalistas determinaron las finalidades que iban a guiar la planeación. Este primer acercamiento tenía como objeto delimitar el margen de actuación, servir como pauta para diseñar las actividades y disponer de criterios para evaluar la secuencia. Por ejemplo, MEN escogió una finalidad de la tendencia cultural (concebir la evolución social y cultural como posibilidad de cambio y elección) en cuanto a la función que cumplen los corridos en el pasado y en el presente; otra política (predisponer al alumnado para que desde la comprensión crítica de la realidad presente quiera pensar e intervenir en la construcción del futuro) desde el análisis del mensaje de los narcocorridos y la participación de los alumnos para revertir el influjo que tiene este género musical en las personas con las que conviven; una más intelectual (comprender el cambio y la continuidad en los problemas sociales a través de estudios comparativos), al contrastar un corrido de la época de la Revolución con un narcocorrido actual; y por último, una finalidad de la tendencia para el desarrollo personal (desarrollar una actitud atenta, abierta, activa, consciente y libre que no admita el adoctrinamiento ni el dominio), en la toma de postura sobre una noticia que acusa a este tipo de música como incitadora de la violencia.

El resto de las estudiantes realizaron este ejercicio con la ayuda de sus compañeras y eso permitió que nos centráramos en otros aspectos de la programación.

### **6.2.4. Propuesta de secuencia de actividades**

La elección de las finalidades representaba dar un paso adelante porque implicaba hacer un primer dibujo de la secuencia. En muchas ocasiones se combinaba con la búsqueda de información y de recursos, pero en todos los casos devenía en un borrador de las actividades. Asimismo, se recordaba la estructura del plan de clase para que visualizaran de manera general cómo se podía organizar la enseñanza: presentación y examen de una problemática actual, hacer emerger las representaciones, ejemplificación y análisis histórico, desarrollo de la conciencia mediante el estudio de situaciones similares del presente o del pasado y diseño de estrategias de intervención.

- 1a) MEN. Propusimos comenzar con una actividad que hablara de los corridos como forma de expresión de la cultura popular, continuar con una noticia en la que se cuestionaban los narcocorridos, seguir con una sección dedicada a presentar y estudiar corridos de otras épocas históricas (Juan Yáñez a principios del siglo XIX, Villa y Zapata en la época de la Revolución, Lucio Cabañas en la segunda mitad del

siglo XX), explicar el contexto histórico en que se produjeron y analizar el mensaje que transmitían, después realizar un ejercicio similar con un narcocorrido actual y finalmente, redactar un texto argumentativo dirigido a destinatarios conocidos en los que les explicaran si debían o no escuchar este tipo de música y por qué.

2a) HEN. Acordamos empezar con una introducción sobre la pobreza que revelara el número de pobres que hay en México, las condiciones de vida y las consecuencias reales y posibles (incluimos la violencia, la enfermedad, los límites del progreso social y económico, los programas compensatorios del gobierno, etc.): coincidimos en que uno de los efectos de la pobreza se debía usar como nexo para plantear el PSR. En este momento sopesamos la posibilidad de recurrir a una noticia, ofrecer una explicación, emplear un fragmento de un artículo de opinión o los resultados de una investigación. En cualquier caso, sin importar el recurso al que acudiéramos se debía cuestionar a los niños si estaban de acuerdo o no con la afirmación de que la pobreza era una de las principales causas de la violencia vinculada al narcotráfico. Esta toma de posición debía guiar al resto de las actividades. A continuación, HEN propuso usar un video o realizar una narración para explicar las condiciones de vida de los grupos marginados durante el Porfiriato. No quedó claro si la comparación con la situación actual se iba a hacer de una vez o esperar a que los alumnos recibieran y trataran información sobre la Revolución, para que el contraste se hiciera en relación a la pobreza y la violencia. Convenimos hacer el análisis con ayuda de indicadores concretos que ayudaran a fijar la atención, aunque HEN comentó las limitaciones de los niños para resolver ejercicios de esta índole. La sugerencia para dirigir la intervención quedó reducida a una posibilidad: escribir una carta a una autoridad que explicara la relación entre pobreza y delincuencia, en la que además se plantearan medidas para mejorar las condiciones de vida de los pobres del municipio (por ejemplo, ofertas de empleo).

3a) NEN. A diferencia de sus compañeras, primero elaboramos una lista de posibles actividades para que las seleccionara y ordenara: presentación del salario mensual que reciben las personas de la comunidad dedicadas a diferentes oficios, acompañada de los costos fijos de las escuelas públicas y privadas de Creel y Chihuahua (secundaria, bachillerato y universidad); información sobre la eficiencia terminal en México y en el Estado de Chihuahua (proporción de alumnos que ingresan a primaria y concluyen los demás niveles educativos); situaciones reales y simuladas derivadas de la falta de oportunidades para estudiar (por ejemplo, un

alumno que no va a continuar con la educación secundaria) y escribir los pros y contras; una reflexión sobre si era justo que no todas las personas pudieran decidir si estudiaban o no; recurrir a información histórica de diferentes épocas para identificar quién tenía acceso a la educación (género, clases sociales), hasta qué grado y analizar qué había cambiado y qué permanecía; elaborar una lista de sugerencias en forma de procedimientos y/o medios que pudieran ayudar en el futuro a los alumnos que desearan seguir estudiando; escribir una carta e incluirla en una cápsula del tiempo donde describieran sus planes de futuro respecto a la escuela (producto de la clase de español que iba a aplicar ese mismo día con sexto grado).

4a) EEN. La lista de actividades que redactó la utilizamos como soporte para tomar decisiones. Por ejemplo, resolvimos que la representación inicial iba a ser sobre un trabajo usual para las madres de los alumnos del grupo, limpiar, cocinar y cuidar niños en casas ajenas. En la dramatización juzgamos conveniente incluir el trabajo de la patrona (médico, maestra, etc.) para que dispusieran de información sobre el horario, el tipo de actividades y el sueldo que recibía, para más adelante hacer una comparación con la primera ocupación. El siguiente ejercicio debía servir como apoyo para lograr la comprensión y el afianzamiento inicial sobre los aspectos que guiaban el plan de clase: la desigualdad en el valor del trabajo y la insuficiencia del ingreso para que una familia cubra sus necesidades básicas. Después EEN propuso relacionar el salario y la canasta básica, acordamos utilizar el sueldo semanal más frecuente en Creel (700 pesos, unos 54 dólares), referirnos a una familia típica en cuanto al número de integrantes y los productos que compraban. El material debía ser concreto y visual para que imaginaran que iban a la tienda y después de hacer la suma de lo que se gastaba, añadir lo que no se podía adquirir con frecuencia (ropa, zapatos, electrodomésticos, aparatos electrónicos, etc.). También discutimos si incluíamos el sueldo del presidente municipal de Bocoyna y hacer un cálculo parecido para que identificaran la diferencia entre las capacidades adquisitivas, pero lo desechamos. En la parte histórica recordamos las tiendas de raya y comparamos el préstamo con lo que hacían las familias de los niños, comprar comestibles, televisiones, celulares, etc. a plazos: hablamos sobre la injusticia que se producía cuando con un salario bajo se pretendían obtener los mismos bienes a los que tenían acceso otras personas, con intereses que encarecían el precio. Desestimamos esta actividad por una narración sobre las condiciones de trabajo y vida de los campesinos en las haciendas del Porfiriato. Aunque quedaba abierto a otras opciones, la intención era que los niños realizaran una comparación con la situación

que se dramatizaba al inicio de la clase. Los cuestionamientos que nos hicimos fueron sobre diversos aspectos: en la mayor parte de la secuencia los alumnos eran espectadores y se limitaban a contestar preguntas de manera oral, la planeación era ambiciosa (muchos adultos ni siquiera eran conscientes de su situación) y no era seguro que los niños fueran capaces o se interesaran por saber si el salario de sus padres era suficiente y justo.

5a) EDEN. La propuesta inicial de actividades no sufrió cambios sustanciales: entregar a los niños jabón para que hicieran burbujas y explicar que se trataba de un juguete tradicional mestizo; presentar imágenes de juguetes del pasado, cuestionar si los conocían y hacer una demostración en la que participaran los alumnos; organizar a los niños en binas, repartir la imagen de un juguete característico de otros grupos indígenas del país para que imaginaran qué era y cómo se usaba; por último, escoger uno de esos juguetes y elaborarlo para jugar en la hora del recreo. El asesor recomendó que se tomaran en cuenta cuatro criterios a la hora de seleccionar el juguete: que resultara interesante, el tiempo que se iba a invertir, la sencillez de los materiales y que su construcción no representara excesivas dificultades.

6a) AEN. En lugar de hacer el borrador a partir de la estructura que diseñamos había escrito algunas actividades, pero no tenían relación entre sí y varias se desviaban del propósito que habíamos acordado. Así que intentamos crear un esquema general: iniciar con una presentación del tema y recurrir a ejemplos de migración a EEUU, continuar con la exploración de las experiencias de los alumnos (muchos familiares y ellos mismos iban a trabajar por temporadas a Cuauhtémoc, una ciudad productora de manzana que se encuentra a dos horas de Creel), después incluimos el PSR, recordamos de qué forma lo habían hecho sus compañeras y subrayamos que debía centrarse en la identidad cultural (sin decidir todavía sobre qué aspectos para que tuviera libertad en el proceso de búsqueda), luego una actividad que hiciera emerger las concepciones de los alumnos hacia el problema, enseguida otra sobre las causas económicas de la migración en el pasado (quedó como opción la emigración de irlandeses provocada por la gran hambruna de la patata a mitad del siglo XIX, también se discutió si era preferible usar una historia de vida o información general), añadimos otra actividad sobre las consecuencias de la migración en el presente y utilizar un caso ajeno a su cultura para poder realizar una comparación. En la parte dedicada a la intervención sugerimos incluir situaciones concretas para que los alumnos decidieran qué se podía hacer y por último, realizar un juego de rol o un

debate en el que participara una persona que regresaba a la comunidad con algunos rasgos culturales diferentes (música, vestimenta, corte de cabello, coche, etc.) y otras que se opusieran a esos cambios.

7a) FEN. La experiencia con otros grupos de primer grado y con el propósito de que la estudiante no guiara en exceso el desarrollo de la clase, nos llevó a apuntar que las actividades combinaran diferentes tipos de agrupación. FEN sugirió encargar un juguete y que preguntaran a sus padres con qué jugaban cuando eran pequeños, en la parte final se nos ocurrió que escogieran objetos de uso cotidiano e inventaran un juego en el que involucraran a sus demás compañeros. No acordamos a qué momentos de la historia (y/o del presente) íbamos a recurrir para que los alumnos descubrieran con qué y cómo jugaban los niños de su edad.

La dificultad para distinguir y seleccionar referentes del pasado y del presente, para visualizar de manera general la planeación, identificar la función que cumple cada parte y la necesidad de ayuda para definir cada actividad son recurrentes en la construcción de las secuencias de la tradición crítica. A favor de las estudiantes se puede decir que a pesar de todas estas restricciones ninguna dudó sobre su preferencia hacia este modelo didáctico.

#### **6.2.5. Búsqueda de información, selección de recursos y de otros materiales**

Saber buscar, seleccionar las fuentes y los fragmentos que hagan posible el proyecto en que se sustentan las actividades permite avanzar en el proceso de confección de la secuencia, porque nada más desde la referencia continua a la idea eje se pueden tomar decisiones pertinentes, con seguridad y conocimiento de causa. La insistencia sobre este aspecto estuvo presente en el diseño de todas las planeaciones (no siempre con éxito).

El proceso fue más evidente con tres alumnas. Por ejemplo, con MEN coincidimos en que la actividad inicial se debía completar con información sobre los corridos como vehículo de expresión popular (origen y función), elaborar un guión que ayudara a los niños a analizar el corrido de Emiliano Zapata y el narcocorrido actual que había escogido, de forma que al realizar la comparación tuvieran suficientes elementos. También consideramos escribir la explicación sobre el contexto en que se compuso el corrido de Zapata e incluir en el texto final organizadores que ayudaran a los alumnos a guiar la escritura. Este conjunto de aspectos, más los recursos concretos se valoraron en otra sesión.



El acompañamiento con HEN supuso recorrer un trayecto diferente. En la actividad donde se caracterizaba la pobreza propusimos añadir el índice de pobreza humana de las Naciones Unidas, obtener datos sobre México y quedó como opción aplicar esos indicadores con las familias de los niños. En esta actividad era clave que entre las consecuencias (una posibilidad era mostrar una lista de variantes para que los alumnos eligieran las que coincidieran con sus representaciones) surgiera el concepto de violencia y por eso decidimos buscar imágenes descriptivas sobre las formas en que se manifestaba en la actualidad y en el entorno inmediato. La contextualización histórica de la Revolución Mexicana representó una nueva dificultad, HEN aseguró que no encontraba información sobre las clases marginadas durante el Porfiriato: el investigador sugirió que buscara datos sobre grupos más específicos (jornaleros, obreros, campesinos, pequeños propietarios, trabajadores del ferrocarril, mineros, etc.) y que si no hallaba datos suficientes, con la guía de la actividad inicial construyera una presentación PPT o un texto que se convirtiera en narración. Asimismo, se planteó la necesidad de que los niños accedieran a información visual o textual sobre el desarrollo de la Revolución como expresión de violencia. Por último, la comparación entre la situación de los pobres en el presente y en el pasado implicaba diseñar un instrumento que permitiera identificar las semejanzas y diferencias, un ejercicio que acordamos realizar de manera conjunta. En definitiva, con HEN volvimos en tres ocasiones más sobre los medios de enseñanza

Algo semejante sucedió con AEN: nada más tenía un video en el que se dramatizaba la historia de un migrante mexicano a EEUU que no ofrecía información relevante y remitía a las emociones de los destinatarios. Así que buscamos fuentes para la actividad de presentación (testimonios de emigrantes salvadoreños en su proceso de integración), el PSR (una tesis y un artículo sobre los asentamientos rarámuri en la ciudad de Chihuahua, uno de ellos centrado en la identidad cultural) y otro sobre la hambruna de la patata en Irlanda.

#### **6.2.6. Elementos generales de la planeación**

La negociación con la primera estudiante y los componentes que incluyeron en la ejemplificación de la tradición CE fueron la base para concretar los elementos formales de la programación. MEN y el investigador convinieron que aparte del nombre de la asignatura se debía escribir el tema (como ubicación general del problema), el PSR (como asunto que justifica y organiza la planeación), las tendencias y finalidades (como contribución a determinados aspectos formativos), los aprendizajes esperados (como concreción de los fines y no como indicadores de logro), la secuencia didáctica (como

descripción de las acciones, recursos, agrupaciones y productos), y suprimimos el bloque y las competencias (para no ser incongruentes y separar la enseñanza del programa oficial de historia). A medida que las normalistas concluían su experimentación ayudaban a sus compañeras, sobre todo en la redacción de las actividades y en la corrección de los aprendizajes esperados (acción, objeto e intención).

### **6.2.7. Concreción de las actividades, los recursos y los materiales**

Este momento se consideró definitivo por la proximidad de la práctica. Más que seguir una línea continua casi todas las estudiantes avanzaron en una espiral que regresaba al PSR y retomaba cada paso (principalmente, las actividades, las fuentes y los materiales) para confirmar la coherencia y el sentido de los cambios. Al concluir, el número de actividades por secuencia osciló entre las 4 de EDEN y las 8 de NEN, con una moda de 6 y una media de 6.1.

- 1b) MEN. La continuidad respecto a la primera propuesta de actividades es la característica que guía toda esta fase. En la presentación añadimos por qué se escribían corridos y comentamos que cuando se indagara en los conocimientos y experiencias previas de los alumnos iban a aparecer los narcocorridos, situación que se usaría como puente para pasar a la siguiente actividad. La noticia que encontró MEN hablaba de la prohibición de un concierto en la ciudad de Chihuahua, aludía al mensaje de las letras y a las sanciones económicas que se aplicarían si se infringía la norma. Recortamos la parte final y agregamos varias preguntas para asegurar la comprensión de los niños: qué, quién, cuándo, cómo y por qué. Asimismo, acordamos utilizar las respuestas para enlazar con el planteamiento del PSR e introducimos tres afirmaciones para que decidieran si estaban a favor o en contra: la identificación con los personajes que aparecen en las canciones, la aceptación de los actos de violencia que se exponen y si las personas que escuchaban este tipo de música eran propensas a imitar los modelos que transmitían.

En cuanto a la contextualización histórica resolvimos que era necesario escribir un texto sobre la Revolución como proceso histórico y el origen y la evolución de los narcocorridos. Respecto a la presentación del corrido de Zapata y el narcocorrido insistimos en la conveniencia de elaborar un guión que ayudara a hacer el análisis del contenido y diseñar un instrumento parecido para comparar ambas canciones, un elemento clave que iba a permitir detectar las diferencias en cuanto al grado, forma y frecuencia de las menciones a la violencia. En la última actividad modificamos el

destinatario: además de los padres incluimos al resto de la familia y a otras personas que escucharan narcocorridos.

En una otra sesión detectamos que el corrido de Zapata era una resumen de su biografía y no contenía suficiente información sobre violencia, las razones que justificaban su uso, cómo se producía o un desenlace que facilitara el contraste entre ambas letras. Así que acordamos buscar otros ejemplos. Además, cambiamos la dirección del último ejercicio y agregamos “si los alumnos varían o no la concepción inicial sobre los narcocorridos” para que tuvieran libertad de escoger el sentido del texto argumentativo.

En la siguiente asesoría sustituimos el corrido de Zapata por otro sobre Villa: un ex soldado recordaba los tiempos de la Revolución, los motivos para unirse a la lucha, había alusiones a la violencia, etc. El nuevo narcocorrido no nos pareció válido porque, si bien describía las actividades diarias de un sicario, era muy extenso y no presentaba suficientes ideas para realizar una comparación.

En la reunión final seleccionamos el narcocorrido y diseñamos una lista de indicadores para analizar el contenido. En este ejercicio tomamos en cuenta las habilidades lingüísticas y cognitivas (comprensión lectora, identificación y relación conceptual, selección de datos que sirvieran como evidencia) y decidimos que era necesario formar parejas y guiar a los alumnos. Esta decisión influyó en el diseño de la actividad en la que debían comparar las dos canciones: en lugar de repetir la información que resultara del análisis optamos por la expresión oral y la organización grupal, aunque no precisamos si iban a tomar notas para redactar el texto argumentativo. Para acabar, señalamos las actividades críticas respecto al tiempo de resolución y las que eran imprescindibles para llegar al producto: el análisis y la comparación de los corridos.

2b) HEN. Para empezar examinamos la presentación PPT: coincidimos en que contenía muchas diapositivas, que el contenido no era del todo representativo, la parte dedicada a describir los indicadores de la pobreza humana eran concretos y no se aclaraba la diferencia entre pobreza y pobreza extrema, tanto en los datos generales, como en los que se referían a México. Además, en esta actividad la violencia se delimitaba en exceso y se debía incluir como una consecuencia más. Así que le dimos un espacio propio en la siguiente actividad. El texto sobre la relación

entre violencia y pobreza tampoco se adecuaba al nivel de comprensión de los alumnos ni respondía al objetivo que pretendíamos lograr. Sin embargo, la información que resumía las condiciones de vida de los campesinos durante el Porfiriato quedó resuelta: partía del contexto económico general y continuaba con las obligaciones de los campesinos en las haciendas. Por su parte, las imágenes sobre la violencia generada por la Revolución se tuvieron que afinar porque combinaban situaciones, personajes y efectos de la guerra.

En la asesoría posterior valoramos la presentación sobre la pobreza. Las deficiencias sobre el contenido podían corregirse con el aumento de diapositivas, la selección de otras y de datos más concretos (trabajos, salario mínimo, vivienda). Luego pasamos al texto sobre la pobreza y la violencia: en esta actividad no encontramos una fuente que explicara de manera directa la relación causal y tuvimos que escoger, recortar, adecuar y reescribir varias fuentes para obtener el producto que necesitábamos.

La reconversión en la dirección de la secuencia se produjo cuando descubrimos que justificaba el uso de la violencia como consecuencia de la pobreza, cuando en realidad nos oponíamos a cualquier explicación determinista. En consecuencia, decidimos añadir tres afirmaciones para que los alumnos explicitaran sus representaciones (a favor y en contra de los enunciados, más las razones de su toma de postura) y de ahí organizar el resto de las actividades, ahora con la intención de que fueran conscientes de los efectos de la violencia y de la existencia de otros medios para salir de la pobreza. Este cambio provocó que en la siguiente actividad acordáramos añadir más imágenes sobre las consecuencias de la etapa armada de la Revolución (muertos, heridos, destrucción y mayor pobreza). A la hora de realizar el cuadro que debía servir para comparar las condiciones de vida de los pobres durante la Revolución y en la actualidad comprobamos que requeríamos más información sobre este periodo histórico, de forma que los alumnos tuvieran suficientes elementos para hacer el contraste. También acordamos usar los signos matemáticos igual (=), menos (-) y más (+) para mejorar la fluidez de la actividad y dejar para otro momento la descripción de las conclusiones. Las dos actividades finales las suprimimos (comparación de las consecuencias que generó la violencia en el pasado y que provocaba en la actualidad), por la dificultad que representaba y porque no aseguraba la obtención de recursos para elaborar la carta dirigida al presidente municipal. Esta propuesta de intervención la habíamos eliminado desde que redactamos el texto de opinión, así que no tenía sentido mantener la atención en

los efectos de la violencia. En lugar de eso agregamos una actividad grupal en la que los alumnos debían sugerir propuestas diferentes a la violencia para salir de la pobreza. Por último, mantuvimos la idea del texto, pero el destinatario pasó a ser el presidente de una comisión de defensa de los derechos humanos.

- 3b) NEN. Además de realizar cambios en el orden de la secuencia, detallar el sentido de algunas actividades y los apoyos que iba a utilizar, con esta estudiante la mayor dificultad fue el tiempo que restaba desde la precisión del PSR y la fecha de la experimentación.

En primer lugar, definimos el tipo de empleos más frecuentes en la comunidad, añadimos los gastos variables de cada nivel educativo, diseñamos una tabla para representar el costo de la educación (escuelas particulares y públicas), decidimos que para facilitar la comparación podíamos incluir en una misma diapositiva los datos de secundaria, bachillerato y universidad, y que los alumnos realizaran cálculos aproximados para confirmar o rechazar la posibilidad de que sus familias cubrieran esos gastos (ingreso contra costo). En la actividad que mostraba la eficiencia terminal en México NEN propuso que de manera grupal infirieran las causas de esos resultados. Adicionamos una encuesta rápida con dos preguntas para hacer un contraste con los datos estadísticos: hasta qué nivel educativo esperaban estudiar y por qué razones. Enseguida ubicamos tres situaciones usuales en la región que llevaban a los alumnos a dejar de estudiar para que escogieran una, argumentaran por qué estaban a favor y compartieran los resultados con sus compañeros. En esta actividad pretendíamos que salieran a la luz las representaciones y las compararan con el sentir general del grupo. A continuación, diseñamos los cuadros que se iban a usar para trabajar con la información histórica: los dividimos en dos, uno centrado en el acceso (hombres, mujeres, una parte y la totalidad de la población), y otro sobre el nivel educativo que podían alcanzar. NEN propuso un nuevo cuadro en el que marcaran hasta qué grado y nivel estudiaron sus padres, con el propósito de facilitar la detección de los cambios, las permanencias y la reflexión sobre si esa situación era justa y equitativa.

En las actividades dirigidas a la intervención tuvimos que resolver varios problemas: no sabíamos si dejar abierto que los alumnos sugirieran estrategias (nos cuestionaba la cantidad y calidad de los conocimientos previos) u ofrecer tres caminos que se complementarían entre sí (conseguir una beca con instituciones privadas o de

gobierno, trabajar y estudiar al mismo tiempo, solicitar un préstamo de estudios). Al final, optamos por esta última alternativa (con quién, dónde, cómo y cuándo), y añadimos una discusión sobre la viabilidad de las soluciones. El producto de la secuencia no se modificó: nada más concretamos el contenido de la carta, el número de años que debían pasar para que la volvieran a leer y que NEN incluyera sus expectativas sobre cada alumno.

- 4b) EEN. La última asesoría se dedicó al repaso de las actividades. Primero decidí utilizar en la representación a una doctora soltera (no una maestra, porque con la tutora trabajaba la madre de una niña del grupo), a una señora encargada de los quehaceres del hogar y dirigir la narración para poder adecuar el contenido a las características de los alumnos. Las preguntas para confirmar la comprensión las iba a hacer con la consigna de que debía asegurar la continuidad de la secuencia, sobre todo los cuestionamientos acerca de las diferencias entre ambos sueldos. La siguiente actividad conectaba el salario de la protagonista con el gasto diario para mantener a su familia. En el cierre incorporamos productos de consumo poco frecuentes para preguntar de qué forma se podían adquirir y aunque el préstamo no era una realidad con la que los niños tuvieran un contacto directo quisimos introducir este aspecto para conectar con las tiendas de raya de las haciendas del Porfiriato.

El punto débil de la programación era la parte histórica. La información que recopiló EEN resultó ser muy general, no se relacionaba con las condiciones de vida de los campesinos y el vocabulario no se ajustaba a la edad de los niños. En la última fase de la secuencia hicimos cambios derivados de la dificultad que podían tener para comparar y escribir en qué aspectos eran iguales y diferentes las condiciones de vida de los campesinos a principios del siglo XX y en la actualidad. Decidimos utilizar un cuadro dividido en tres columnas (protagonista de la representación, campesinos de la época del Porfiriato, sus familias) y tres renglones (horas de trabajo, sueldo diario y satisfacción de las necesidades básicas). La dos primeras se iban a completar de manera grupal y la tercera con ayuda de sus padres. La equiparación de los salarios se hizo a través de un cálculo aproximado sobre el valor adquisitivo del dinero y en lugar de hacer una entrevista a sus padres juzgamos que era más apropiado resolver una actividad en plenaria: reflexionar sobre la desigualdad en el precio del trabajo (a pesar de que unos requerían de mayor esfuerzo) y la injusticia que se cometía cuando a una familia no le alcanzaba el dinero para cubrir sus necesidades básicas.

EEN reconoció la dificultad para que los alumnos construyeran el conocimiento y aceptó que al enseñar debía ralentizar el ritmo y el tiempo hasta que entendieran y estuvieran en condiciones de avanzar. Por esta razón, comprimimos al máximo el número y la complejidad de las actividades (un total de 60 minutos) y recalcamos que cualquier acción tenía que relacionarse con el principio que sustentaba la planeación: la justicia económica en base al trabajo y la satisfacción de las necesidades básicas.

5b) EDEN. Leímos de nuevo la secuencia, calculamos el tiempo aproximado y evaluamos la continuidad e intención de las actividades.

6b) AEN. Durante una hora y media nos dedicamos a reubicar algunas actividades y a darles el giro que requerían para que confluyeran con la idea que organizaba su propuesta. En ese sentido, añadimos al PSR las razones que movían a los rarámuri a emigrar (una cuestión poco controversial) y quedó abierta la discusión de si las consecuencias eran admisibles y modificables. La actividad sobre la hambruna de la patata la relacionamos con el maíz como alimento básico de las culturas indígenas, la enfermedad de la patata con las sequías y la necesidad de emigrar. Después conectamos con las experiencias previas de los alumnos y las concepciones sobre los efectos de la migración, seguimos con el caso de un rarámuri que vivía en un asentamiento de la ciudad de Chihuahua y a quien en su trabajo obligaban a cambiar de apariencia física. Enseguida AEN propuso una serie de situaciones hipotéticas (de rechazo a la identidad cultural) para que los alumnos tomaran una posición argumentada. Por último, el juego de rol se convirtió en un juicio rarámuri a una persona que regresaba a su comunidad y cuyo comportamiento era irrespetuoso hacia los demás (música mestiza en las fiestas, comentarios despectivos sobre las tradiciones, etc.) y escribimos la situación que se iba a resolver (prohibir que su mujer usara el traje tradicional, negativa a ser fiestero en semana santa y a dar kórima, asistir a un yúmari borracho y causar una pelea) para que los niños se centraran en aspectos tangibles. Las autoridades que iban a guiar el juicio iban a ser las mismas que participaron meses antes en una actividad similar con el propósito de agilizar el uso del tiempo.

7b) FEN. La secuencia de actividades que analizamos tenía coherencia y continuidad, nada más faltaba precisar la vinculación con la idea general. FEN iba a recurrir a un video sobre juguetes del pasado para hacer una comparación con los que usaban sus padres y abuelos. Después iba a mostrar juguetes elaborados con materiales

reciclados para afianzar la idea de que cualquier objeto se podía utilizar como juguete. Luego decidió usar una entrevista en la que un niño rechazaba juguetes de madera y explicaba por qué prefería los electrónicos, con la intención de que los alumnos cuestionaran sus razones y reforzar la idea de que no era importante la procedencia o el tipo de juguete (para contrastar los juguetes modernos con los que tenían los niños del grupo). En la siguiente actividad propuso entregar objetos de uso cotidiano para que los niños los convirtieran en juguetes. Finalmente, definimos la intervención: presentar a alumnos de un contexto diferente los productos y las conclusiones del grupo de primero. En esta sesión descubrimos que nada más había una actividad individual y otra en equipo, un desequilibrio que no pudimos solucionar.

El acto creativo que significa diseñar la enseñanza y compartir la responsabilidad en la toma de decisiones debía servir para reconstruir los conocimientos sobre didáctica de la historia, pero como se acaba de observar no siempre se cumplió este objetivo. Por ejemplo, con EDEN no modificamos la estructura ni nos planteamos otras posibilidades porque, entre otras razones, fue quien más faltas acumuló en los seminarios de historia (10 de 39 sesiones), quien menos tareas realizó y más se desconectó durante la propuesta; de ahí el carácter informativo y lúdico de las actividades, la sencillez de las acciones que iban a desarrollar los alumnos, la impaciencia por terminar el diseño del plan de clase, los problemas para hacer una fundamentación teórica sobre la secuencia, analizar el conjunto y la relación entre las partes.

#### **6.2.8. Confirmación de las finalidades y concreción de los aprendizajes esperados**

En este paso se verificó la coherencia entre las finalidades y los demás componentes de la planeación, se hizo un examen de la secuencia, se corrigió la redacción de las actividades y se revisaron los aprendizajes esperados. Por ejemplo, con FEN desecharon dos fines de las tendencias política y científica porque no concordaban con las actividades, en todos los casos tuvieron que incluir la intención en los aprendizajes esperados y valorar su consistencia con el conjunto de la programación.

A excepción de EDEN, el resto de normalistas seleccionaron finalidades de la tendencia intelectual, cuatro recurrieron a las tendencias práctica y para el desarrollo personal, tres añadieron una de carácter político o cultural y dos alumnas escogieron una finalidad científica.



Tabla 58. Finalidades que indican la intencionalidad de la enseñanza

Tendencias	Finalidades	Número de elecciones
<i>Intelectual</i>	Comprender el cambio y la continuidad de los problemas sociales a través de estudios comparativos	4
	Formar el pensamiento histórico para guiar la vida presente y las perspectivas sobre el futuro	3
<i>Política</i>	Predisponer al alumnado para que desde la comprensión crítica de la realidad presente quiera pensar e intervenir en la construcción del futuro	3
<i>Para el desarrollo personal</i>	Desarrollar una actitud atenta, abierta, activa, consciente y libre que no admita el adoctrinamiento ni el dominio	3

En promedio, escribieron tres aprendizajes esperados y no siempre fuimos capaces de incluir todos los elementos: acción, objeto, condición e intención:

- ≈ HEN: Comprende el cambio y la continuidad en relación a la pobreza y la violencia.
- ≈ NEN: Conoce las implicaciones de acceder al estudio de una profesión con la intención de que reconozca su situación, las posibilidades de acceso y evalúe la viabilidad de cada una para que se plantee propósitos futuros y quiera intervenir en el cambio de su realidad.
- ≈ EEN: Indaga a qué se debe que haya personas que trabajan menos y ganan más, para estar informados y poder intervenir de acuerdo con la situación que se vive en su hogar.
- ≈ EDEN: Conoce los juguetes mexicanos tradicionales y de las culturas indígenas.

En lugar de contrastar la potencialidad de las secuencias didácticas para promover el aprendizaje, si confrontamos las características de las actividades que sirvieron para definir el primer ideal formativo con las propuestas que acabamos de presentar se obtienen datos reveladores respecto a las concepciones iniciales.

Las actividades cerradas requieren el cumplimiento de acciones delimitadas, mientras las abiertas proporcionan respuestas más personales. En el siguiente cuadro se puede observar la variación entre el tenor de las actividades que las normalistas planteaban en la primera y segunda programación, mucho más concretas en la columna de la izquierda (97.8%) y con un mayor grado de libertad en la última (74.4%). Los porcentajes se refieren al total de actividades de las estudiantes y los ejemplos proceden de dos planes de clase de AEN:

CERRADAS		ABIERTAS	
97.8%	25.6%	2.2%	74.4%
Se pide que saquen su libro de historia para que analicen en la página 23 el esquema y comparen las propuestas de gobierno [Centralistas y federalistas].	Enseguida se da lectura a la historia de un rarámuri que emigró a la ciudad de Chihuahua. Después se pregunta: ¿Qué opinan de lo que le pasó a Ramón? ¿Qué creen que sentía Ramón al usar ropa diferente a la que acostumbraba? ¿Qué opinan de que Ramón no se sintiera cómodo con su ropa tradicional?	Después se reparten papeles de colores para dividir el grupo en dos equipos, cada uno para apoyar una ideología y realizar un debate.	La clase inicia con la proyección de una presentación sobre la hambruna irlandesa de la papa. Si las papas eran el alimento básico de los irlandeses: Cuál es el de los rarámuri? ¿Ha sucedido en la Sierra algo parecido a la enfermedad de la papa? ¿Qué hicieron muchos irlandeses para poder sobrevivir? ¿Hacen algo similar los rarámuri?

Las actividades sencillas se dirigen a la obtención de un objetivo, implican la repetición de un procedimiento conocido y suponen el uso de habilidades de orden inferior. Por el contrario, las actividades complejas significan la integración de diversas acciones, una mayor demanda cognitiva e implicación del alumnado. Las cifras que se muestran a continuación indican un cierto equilibrio, a pesar de que el planteamiento didáctico era mucho más exigente en las programaciones que se acaban de describir. Los cuatro ejemplos pertenecen a EEN:

SENCILLAS		COMPLEJAS	
33.3%	58.1%	66.7%	41.9%
Mostraré unas imágenes en Power Point (pinturas y objetos bizantinos) para exponer el tema.	Posteriormente, se analiza un dibujo con los integrantes de la familia de Juana y se pregunta si recuerdan el sueldo que recibió. Luego se les muestran varias imágenes para que escojan los productos que pueden comprar con el dinero de Juana.	Realizar un texto acerca de lo que se vio en el video y lo que más les gustó [sobre el Imperio Bizantino].	Se entrega un cuadro para que anoten las similitudes entre la época del Porfiriato y la actualidad: sueldo diario, horas de trabajo y si alcanza para comprar comida, ropa, etc. La última columna la completarán con ayuda de sus padres.

Las actividades dirigidas o controladas por el profesorado no permiten la toma de decisiones del alumnado. Por su parte, las actividades posibilistas dan la opción de seguir caminos alternativos, durante su resolución abren un amplio campo de actuación, guiado por las ideas y los conocimientos que movilizan los estudiantes. Los ejemplos están extraídos de dos planeaciones de HEN y expresan el paso de una directividad prescrita por el docente a una orientación centrada en el sujeto que aprende:

DIRIGIDAS		POSIBILISTAS	
68.9%	32.5%	31.1%	67.5%
Se conversa con los alumnos sobre si han escuchado hablar de Lucy, se da una breve explicación y para complementar se da lectura a la página 33 del libro de texto [El descubrimiento de Lucy, una <i>Australopithecus afarensis</i> ].	Después se describe el contexto histórico y las condiciones de vida de los trabajadores durante el Porfiriato. Enseguida se comenta que esta fue una de las razones por las que comenzó la Revolución y se presentan imágenes para que identifiquen las consecuencias de este periodo histórico.	Se pide que elaboren un fósil de algo que les guste, de barro o de algún otro material.	Por último, se pide que de manera individual escriban un texto dirigido a la Comisión de Solidaridad y Defensa de los Derechos Humanos (COSyDDHAC) en el expliquen su postura hacia la violencia como medio para salir de la pobreza.

Las actividades pasivas por lo general producen un aprendizaje mecánico y por recepción, recurren al discurso del profesorado o de los materiales y los contenidos no siempre se relacionan con los conocimientos anteriores, los alumnos no son capaces de explicar lo que aprenden ni de utilizarlo en otras situaciones. Por su parte, las actividades activas promueven la participación, la reflexión y/o la manipulación, entrañan un esfuerzo deliberado, el diálogo, la colaboración y en principio, el aprendizaje resulta valioso e interesante. Los cuatro actividades de NEN ejemplifican este cambio radical (una progresión del 76.8%):

PASIVO		ACTIVO	
46.7%	11.6%	53.3%	88.4%
Realizaremos una lectura en el libro (pp. 17-19) en la que buscaremos cómo era el medio donde vivían y las principales características de su estilo de vida [El ser humano prehistórico y el medio natural].	Se organiza al grupo en equipos de tres integrantes y se entrega información sobre la educación en diferentes etapas históricas para que identifiquen quiénes accedían (género, clase social) y qué tipo de formación recibían.	Se divide al grupo en tres equipos para elaborar una maqueta. Equipo 1: representará el medio natural. Equipo 2: representará las actividades que realizaban (caza y recolección). Equipo 3: presentarán algunas esculturas de los primeros habitantes de la Tierra (homínidos).	A continuación, se presentan situaciones relacionadas con la decisión de dejar de estudiar para que los alumnos escojan una y escriban argumentos a favor. Al concluir, comparten los productos con sus compañeros.

La interdependencia en las actividades significa que una acción sigue a otra en una secuencia cuya meta es la obtención de un producto y/o el seguimiento de un proceso. Las tareas independientes se suceden de manera que la conclusión de una no influye en resolución de las demás. Los porcentajes que aparecen abajo indican el grado de

conciencia sobre la intencionalidad de la enseñanza y la autoría de los ejemplos recae en FEN:

INDEPENDIENTES		SECUENCIALES	
44.4%	0%	55.5%	100%
1. Se leen las páginas 145-148 del libro de historia y al terminar se les entrega una sopa de letras con palabras referentes al tema [La cultura y los medios de comunicación en México durante el siglo XX]. 2. Vemos una película llamada 'El juego perfecto'.		1. Se muestran imágenes de cómo eran antes y cómo son ahora los medios de comunicación. Luego se explican las causas de los cambios a lo largo del tiempo. 2. Investigan con sus abuelos o con personas adultas cómo era la cultura antes y cómo fue la aparición de la radio, el cine y la televisión.	1. Después se presentan algunos juguetes elaborados con materiales de uso cotidiano con el objetivo de observar y comparar con los que se les habían encargado de tarea. También se les cuestiona si son iguales o sirven para lo mismo. 2. A continuación, se presenta un reportaje para que los niños, guiados por la maestra, reflexionen sobre el rechazo a los juguetes de antes. Después se explica que no es relevante cómo sea el juguete, si lo hacen ellos o lo compran, lo que importa es jugar y tener amigos con quien hacerlo.

El aprendizaje en pequeño o en gran grupo implica construir el conocimiento mediante el tratamiento de la información, el diálogo, la negociación, la regulación y la evaluación sobre la consecución de las metas, un proceso que se centra en el estudiante y en la interacción entre iguales. En las actividades individuales el protagonismo recae en cada alumno, aunque eso no determina su complejidad, nivel de implicación, procedimiento o directividad. Los datos revelan una disminución en las actividades individuales (14.4%) y un repunte del trabajo en equipo (9.7%). Los ejemplos se tomaron de dos planes de clase de MEN:

INDIVIDUALES		COOPERATIVAS	
40%	25.6%	60%	74.4%
En un planisferio localizan las primeras regiones donde se practicó la agricultura y los alimentos que se producían.	Para finalizar, se pide a los alumnos que expresen en un texto su posición hacia los narcocorridos para darla a conocer a sus familiares y/o a otras personas a la que le guste este tipo de música.	<b>Equipo (8.9% – 18.6%)</b>	
		En un cuadro a dos columnas y en equipos registran la definición de nómada y sedentario, así como las semejanzas y diferencias que hay entre estos dos estilos de vida.	Después se escucha un corrido sobre Francisco Villa y en parejas se hace un análisis de los contenidos referentes a la violencia.
		<b>Grupales (51.1% – 55.8%)</b>	
		Se realiza una presentación y explicación de las maquetas sobre la vida de los cazadores recolectores y de los agricultores sedentarios.	Se lee una noticia reciente sobre los narcocorridos en la que se expone que se han estado cancelando presentaciones de diversos artistas porque promueven la violencia. después se hace un análisis de los siguientes aspectos: de qué trata la noticia, quiénes participan, cuándo y cómo pasó, por qué sucedió.

La confrontación entre las siete planeaciones y los aspectos formativos que se desarrollaron en la fase de intervención nos proporciona los siguientes resultados:

- Ω En la parte dedicada al análisis de tres secuencias didácticas de la tradición CE las estudiantes cuestionaron la desproporción que había entre las finalidades dirigidas a la formación del pensamiento histórico y las enfocadas a la construcción del futuro, una situación que ahora reproducen: la tendencia intelectual reúne el 34.6% de las finalidades, muy superior al 11.5% de la tendencia política.
- Ω Menos en un caso, la dimensión temporal de la conciencia histórica va del presente al pasado y del presente al futuro. En el aspecto identitario se recurre a las circunstancias de vida del alumnado, a la necesidad de interrelacionarse con otros y asumir compromisos más colectivos. Los valores democráticos que se recalcan son la paz, la justicia, el respeto y la solidaridad, componentes básicos para enseñar desde la tradición crítica.
- Ω La selección de los siete objetos de estudio no se derivan del currículum oficial, proceden de situaciones socialmente relevantes y del interés del alumnado. Los PSR son actuales, contextualizados y controvertidos, incluyen la opción de adoptar diversas posiciones, se relacionan en diferente medida con los saberes escolares e incitan a la participación.

- Ω Los conceptos sociales clave no se consideraron como referente para estructurar la planeación, aunque en distintas actividades se pueden detectar la *identidad y alteridad*, la *racionalidad*, la *continuidad* y el *cambio*, la *diferenciación* y el *conflicto*. No así la *interrelación* o la *organización social*.
- Ω La construcción del conocimiento recurre a los cuatro discursos más usuales en ciencias sociales: descriptivo, explicativo, justificativo y argumentativo. La aceptación de que sin información no es posible comprender e intervenir sobre la realidad se antepuso al estilo de aprendizaje de los alumnos, a pesar de las dificultades que anticiparon durante el diseño de las programaciones.
- Ω Asimismo, se observa una mayor atención al desarrollo del pensamiento social que al pensamiento histórico. Las planeaciones se ajustaron a una sesión de clase y eso determinó la extensión de las mismas, no obstante si suprimimos la actividad que acude al pasado para entender los problemas del presente la secuencia se convierte en una propuesta de formación cívica y ética o geografía. Esta realidad, además de dejar al descubierto un vacío en cuanto a los saberes de base y los componentes del pensamiento histórico, pone a discusión la conveniencia de reemplazar las asignaturas por las áreas y la interdisciplinariedad.
- Ω La diversidad de materiales no conjuga con la falta de experiencia para localizar, seleccionar y adaptar información histórica o hechos relevantes del presente que respondan a las exigencias de la programación. Sin pretender ser determinantes, esta dificultad pone en duda la posibilidad de que en el corto plazo las estudiantes diseñen de manera autónoma secuencias didácticas con estas características.
- Ω El cariz que adopta la intervención se analizó en el apartado 5.4.3.: cinco alumnas situaron las actividades en uno de los tres escalones de la participación no genuina y otras dos en el primer nivel de la participación auténtica.

La presentación de la secuencia a los maestros tutores para solicitar sugerencias no se realizó porque la propuesta formaba parte de la evaluación final de la práctica.

El procedimiento general para elaborar una programación de este tipo es flexible y su desarrollo depende de la confluencia entre los marcos de referencia de las estudiantes y el investigador, aunque la comunicación en el proceso de diseño puede resumirse con dos palabras, simetría e inequidad. Los términos en que el asesor debe intervenir y ejercer/ceder el control durante la construcción de la secuencia, el intercambio de ideas o la forma que adopta el andamiaje son problemas prácticos llenos de retrocesos, avances e interrogantes.

En ese tenor, si revisamos los diarios aparecen diversos puntos críticos que ponen en cuestión el grado de conciencia y autonomía de las alumnas; se conforman con describir los pasos que se siguieron en las sesiones individuales y hacen un resumen somero y cronológico:

- FEN: “Al comenzar la segunda sesión llevaba todas las actividades de la planeación, pero algunas no cumplían con el propósito principal y me recomendó [el investigador] cómo podían quedar. Por ejemplo, propuse que realizaran un juguete y al final quedó que jugaran con artículos de uso cotidiano. También se incluyó un video que no pensaba usar y la última actividad que se cambió fue la de un juguete que tienen que llevar, con la finalidad de compararlos con los objetos que les muestre, determinar si son iguales y si con los dos se puede jugar”.
- AEN: “Luego comentamos sobre la emigración. El profesor intervino diciendo que en este apartado se podía rescatar el abandono familiar, el cambio de vida, de costumbres, entre otras. Este tema fue uno de los que más me agradó. Al terminar, fueron los temas que quedaron como posibles para preparar la clase modelo”.

Sin duda, las actitudes y los conocimientos de las dos personas que intervienen en el diálogo constructivo son los factores que establecen el rumbo y la fundamentación de la enseñanza. La conjugación entre las limitaciones didácticas del asesor y la concepción de las normalistas sobre el rol que les corresponde cumplir, la confianza en la capacidad de quien en teoría posee el conocimiento y el temor a contradecir sus sugerencias reflejan una manera de alcanzar acuerdos que no siempre es producto de la colaboración.

La dificultad para reflexionar también es el resultado de una combinación de factores: la diferente intencionalidad y origen de los diarios (como parte de una investigación y como solicitud del asesor), la disposición de herramientas conceptuales, la carga de trabajo derivada de la inminencia de la práctica y el rechazo hacia las producciones escritas. El diálogo constructivo que se realizó después de la experimentación contrasta por su profundidad y pertinencia con las anteriores conclusiones, porque pone de manifiesto que las estudiantes normalistas conocen el tipo de contenidos, actividades y recursos más adecuados para hacer efectivas determinadas finalidades.

### **6.3. Experimentación de la enseñanza**

Los tres instrumentos que se utilizaron para recopilar información sobre la práctica son el principal referente para describir, analizar e interpretar los resultados. A pesar de la

inversión de tiempo que se hizo durante el proceso de programación y de los acuerdos que se tomaron, en muchos casos las características de los grupos escolares y las contingentes inherentes a cualquier situación de enseñanza hicieron resurgir las representaciones previas de las estudiantes. La presencia de personas poco habituales en los salones de clase no se considera un factor determinante, ni siquiera la trascendencia de la experimentación como parte del proceso de titulación.

Asimismo, nada más en 15 actividades y con 5 alumnas había posibilidad de recopilar los trabajos de los niños (ninguno con FEN y EDEN, uno con EEN, todas con secuencias en grupos de primer grado), pero por diversos motivos nada más se pudo disponer de las evidencias de MEN, HEN y una muestra de AEN.

Antes de ahondar en la experimentación vamos a dirigir la mirada a la distribución temporal de las secuencias y aprovechar esta panorámica para anticipar una serie de supuestos sobre el desarrollo de la práctica:

Tabla 59. Cantidad de actividades, minutos efectivos y porcentaje total invertido en cada momento de la planeación

Momentos	MEN	HEN	NEN	EEN	AEN	FEN	EDEN	Minutos	Cantidad	%
Presentación	5	4	–	4	12	4	1	30	6	5.4
PSR	5	5	27	10	28	3	–	78	9	14.2
Representaciones	10	10	18	–	2	4	–	44	6	8.0
Pasado	28	9	15	9	–	–	6	67	5	12.1
Pasado-presente	20	14	22	10	–	43	16	125	7	22.7
Toma de posición	–	4	–	–	17	–	–	21	2	3.8
Intervención	28	45	24	0	19	31	39	186	8	33.8
<b>Duración total</b>	<b>96</b>	<b>91</b>	<b>106</b>	<b>33</b>	<b>78</b>	<b>85</b>	<b>62</b>	<b>551</b>	<b>43</b>	<b>100</b>

- β El promedio de las siete sesiones es de 79 minutos. La práctica estaba pensada para 90 minutos, una disposición que nada más pudieron cumplir MEN, HEN, FEN y relativamente AEN. La desviación temporal negativa (EEN y EDEN) significa que las actividades no se ajustaron al planteamiento inicial, también se pudo deber a la respuesta de los alumnos, al tipo de agrupación y al papel que asumieron las docentes. En el caso de NEN la extensión de la clase tal vez sea resultado del mayor número de actividades (dos por encima de la media) y de un cálculo inexacto sobre la duración de las mismas.
- β En ninguna planeación se observa una distribución equitativa en el espacio dedicado a cada momento. La explicación puede ir desde la disposición de tiempo (derivado de las actividades anteriores), a una omisión consciente o involuntaria en respuesta a



las actitudes y capacidades de los alumnos o de las propias estudiantes normalistas. En la intervención, en la relación pasado-presente e incluso en la presentación del tema hay cierto equilibrio, pero la atención a las representaciones, al PSR o a la contextualización del problema social en el pasado es desproporcionada respecto a los demás momentos.

- β La intervención, la comparación presente-pasado y el examen del PSR suman el 70.7% del tiempo total de enseñanza, situación que refleja un alto grado de conciencia sobre los ejes en que se sostiene la secuencia. Sin embargo, el reducido porcentaje temporal de las actividades que buscan hacer emerger las representaciones y tomar una posición que confirme o modifique las concepciones iniciales (11.8%) hace suponer que no fue suficiente la atención ni la profundidad en el tratamiento de estos dos momentos.
- β La cantidad de tiempo asignado al estudio de los PSR en el pasado nos lleva a plantear el supuesto de que es uno de los aspectos más críticos de la experimentación. La decisión de las normalistas (con la excepción de MEN) de reducir al máximo el desarrollo de este momento indica una falta de confianza para guiar a los alumnos en el tratamiento de la información histórica.
- β En principio, las dos secuencias más estables y armónicas pertenecen a NEN y AEN, mientras las más asimétricas e irregulares son las que aplicaron EDEN, FEN y EEN (grupos de primer grado). Por su parte, MEN y HEN se sitúan en un punto intermedio. Esta clasificación nos hace prever que vamos a encontrar desempeños heterogéneos y por tanto, interesantes por la disparidad que representa cada experiencia.

### **6.3.1. Desarrollo de la práctica**

La exigencia de recurrir a las siete experiencias recomienda usar una serie de criterios que faciliten la exposición y el examen del proceso de enseñanza: la estructura de la secuencia, los aspectos críticos, las indicaciones, explicaciones y el diálogo que se produce durante el desarrollo de las clases, el diario de las estudiantes y las reflexiones que hacen sobre la intención de determinadas situaciones, las evidencias de aprendizaje y los propios materiales conforman un conglomerado que pretende clarificar lo que sucedió en las aulas de la escuela primaria.

#### **a. Presentación general**

La duración no es el único indicador para valorar las actividades iniciales. Este momento debía servir para delimitar y ubicar el tema, explicitar los objetivos, interesar y preparar el

planteamiento del PSR a través de imágenes, la dramatización, la exposición oral, el video y la manipulación de un objeto. Las dificultades más frecuentes van desde el dominio de contenidos, las fallas técnicas o la inclusión de información desmesurada, descontextualizada y alejada de los conocimientos previos del alumnado. A continuación, analizamos las seis actividades que se enmarcan en este espacio.

*MEN.* Para iniciar la clase se hace una exposición con información acerca de los corridos (origen, función, estructura). Después se platica sobre las siguientes cuestiones: ¿Qué es un corrido? ¿Por qué se escriben? ¿De qué tipos han escuchado? ¿De qué tratan? ¿A quiénes se les realizan?

Los primeros contratiempos se produjeron con el proyector y la poca intensidad de la electricidad. Al empezar la clase, de inmediato un niño preguntó “sacamos historia”, una frase que también detectó MEN y que apuntaba al hábito de aprender con el libro de texto. Esta parte, además de muy rápida, reflejó varios aspectos que se repitieron durante el resto de la sesión: una mayor preocupación por el tiempo y los aspectos formales que por aprovechar las oportunidades de aprender derivadas de los comentarios de los niños o de la potencialidad de cada actividad (por ejemplo, los corridos como una forma de transmitir información):

- “El corrido es un género musical que se utiliza principalmente en México, también en otros países, pero principalmente aquí. Hay corridos de diferentes tipos, les voy a pasar una presentación para conocer más: tienen una estructura como la siguiente, al principio tiene un saludo, después una presentación, [que] es más o menos de lo que va a tratar el corrido. El prólogo de la historia es el giro que se le va a dar al tema, después viene la anécdota, que es donde se cuenta la historia, le sigue una moraleja y una despedida”.
- “Los versos deben de tener rima y estar escritos en ocho sílabas. Principalmente, se utilizan instrumentos como las guitarras y hay de temas amorosos, crónicas de sucesos naturales y relatos de hechos históricos. [...] Los corridos se utilizan para difundir y perpetuar noticias del pueblo”.

Además, la actitud receptiva de los niños y el olvido de que eran un elemento crucial en la construcción del conocimiento fueron causa y efecto de la comunicación unidireccional que hubo durante la clase. Así, en una de las intervenciones MEN se refirió al corrido de Chihuahua (intentó emparejar este ejemplo con los que aparecían en la diapositiva y descubrió que no encajaba en esas categorías) y otro alumno mencionó los narcocorridos, pero no se tomó en cuenta. El ritmo acelerado no permitió el intercambio

de ideas ni profundizar en los cinco aspectos que guiaban la actividad, más bien fue una repetición de datos que no consideraron a los destinatarios.

MEN interpretó esta situación de forma diferente: “[...] los niños se encontraban muy serios y al pedir sus aportaciones sólo Axel comentó si hablaríamos de narcocorridos, a lo que respondí que no y dijo, qué aburrido”. La seriedad a la que se refiere la estudiante remite a la presencia del tribunal en el salón de clase y al efecto que produjo en el grupo.

**HEN.** Se muestra una presentación PPT sobre la pobreza en México en la que se señalan los siguientes aspectos: 1) Cantidad de pobres. 2) Condiciones de vida (servicios). 3) Consecuencias (enfermedades, integración familiar, deserción escolar, violencia).

La práctica inició con un comentario apresurado que revelaba las expectativas de HEN: “la clase va a ser un poco diferente a otras ocasiones”. La velocidad con la que se sucedieron las diapositivas y no detenerse para contrastar la información con las vivencias del alumnado marcó el desarrollo de las demás actividades. En ese sentido, cuando preguntó si sabían qué era la pobreza un niño contestó “cuando no tienes dinero” y HEN añadió “carecer de lo socialmente indispensable”. A medida que pasaban las imágenes los alumnos leían el texto y HEN realizaba una explicación complementaria:

- “Carecer al menos de un servicio, agua potable, luz, drenaje, teléfono, salario mínimo, que es lo que gana un trabajador, son 63 pesos con 77 centavos diarios. Pero no en todos los casos aplica ese salario, en la zona urbana se considera pobre a una persona que obtiene menos de 2114 pesos al mes y en una zona rural al que tiene menos de 1329”.
- “Del total de la población en México, el 47% de las personas viven en pobreza, casi una de cada dos personas, de esa cantidad de pobres el 11.7% vive en pobreza extrema, que es cuando las personas no pueden satisfacer varias necesidades básicas, como el techo, el alimento, agua potable y el cuidado de la salud”.

Al referirse a una de las consecuencias de la pobreza dijeron que la deserción se producía “cuando no van a la escuela, como el niño que se ve”, pero no se ahondó en ninguna situación. No sentar las bases en las que se sustentaba el tema influyó en la comprensión y en la actitud del grupo.

En su diario HEN recurre a diversos motivos para respaldar sus decisiones: “[...] los alumnos hacían algunos comentarios relacionados con sus experiencias, pero después

pensé que se estaban tardando mucho y el tiempo se agotaba, por eso sólo pasé las imágenes y di una explicación breve. No tomé en cuenta los conocimientos previos, faltó poner énfasis en las consecuencias de la pobreza, explicarlas detenidamente”. La preocupación por la formalidad de la práctica se resolvió sin atender las implicaciones que comportaba, aunque destacamos la capacidad de HEN para reflexionar sobre sus acciones.

**EEN.** Observan una representación sobre la desigualdad en el valor del trabajo: Juana entra a trabajar a las 8:00 de la mañana con la doctora Fernanda, que tiene un consultorio particular que abre a las 11:00. Mientras la doctora trabaja Juana debe limpiar todas las áreas de la casa, dos baños, dos recámaras, la cocina, el comedor, la sala, el jardín, lavar y hacer comida. Al mismo tiempo, la doctora Fernanda espera las citas en su consultorio: hoy tuvo seis consultas y cobró 500 pesos por cada una, en total obtuvo una ganancia de 3.000 pesos. A las 5:00 de la tarde la doctora Fernanda llega a su casa, saluda a Juana y le pregunta, ¿cómo le fue? Juana le contesta que muy bien y que todo está listo. La doctora Fernanda le paga a Juana 100 pesos y le dice que la espera al día siguiente.

La representación sobre la situación laboral contó con el apoyo de HEN y MEN, en general resultó clara e incluso las normalistas introdujeron algún que otro diálogo (“Pásale, Juana, ya puedes empezar a barrer”). El ritmo (lento) y la duración (menos de cinco minutos) fueron adecuadas, así como la imagen visual del dinero que la doctora ganaba en un día y el billete que tomó del abanico de su sueldo para pagarle a su empleada. La maestra tutora anticipó que una alumna podía decir que su mamá trabajaba en su casa y esa situación, de alguna forma confirmó el sentido de la dramatización. EEN también entendió que “los niños se mostraron interesados, aunque los de segundo grado se identificaron más con la actividad y los de primero estuvieron atentos pero no reconocieron el problema”, una distinción que no observó el investigador.

**AEN.** La clase inicia con la proyección de una presentación sobre la Gran Hambruna Irlandesa de la Patata y al mismo tiempo se narran los principales acontecimientos. Al terminar se hacen las siguientes preguntas: ¿De qué trata la historia? ¿Qué enfermedad tenían las papas? ¿Cuántas personas murieron? ¿A causa de qué murieron? ¿A dónde emigraron muchos irlandeses? Si las papas eran el alimento básico de los irlandeses, ¿cuál es el de los rarámuri?, ¿ha sucedido en la Sierra algo parecido a la enfermedad de la papa?, ¿qué hicieron muchos irlandeses para poder sobrevivir?, ¿hacen algo similar los rarámuri?

En lugar de narrar y explicar el proceso que había seguido la hambruna de la patata en la Irlanda de mitad del siglo XIX, como se tenía contemplado, AEN realizó una lectura con pocas interrupciones para comentar y hacer preguntas que facilitaran la comprensión. Al concluir, los alumnos fueron capaces de recuperar la información básica (“Que en Irlanda

hubo mucha hambre y que nomás comían papas y la papa tenía un hongo y se estaba muriendo la gente”, “de Irlanda se fueron a Estados Unidos”) y se pudo observar que la actitud del grupo iba a ayudar a que la sesión se desarrollara con fluidez. Las confusiones sobre el número de muertos (“350.000”, “30.000”, “1.000.000”) y la fecha en que se produjo el acontecimiento (1945) no se corrigieron, pero se pidió en varias ocasiones que localizaran en un mapamundi los lugares que se mencionaban.

La primera dificultad se originó cuando intentaron relacionar la hambruna irlandesa con una situación similar y frecuente en su contexto: el rechazo de los alumnos a equiparar la enfermedad de la patata con las sequías de los últimos años, que AEN hiciera preguntas que llevaban a respuestas concretas o asegurar que “nosotros no sufrimos de hambre porque vamos a otra casa y nos dan de lo que tienen ellos” (el kórima, un mecanismo rarámuri de reparto de la riqueza que no atenta contra la dignidad) impidió ahondar en la reflexión y puso de manifiesto tres aspectos que se iban a repetir a lo largo de la secuencia: por una parte, no haber insistido en las experiencias de los alumnos en relación a la emigración, la negación del grupo a discutir las consecuencias y olvidar que los rarámuri son la cultura de la alegría<sup>22</sup>; por otra, la inseguridad de AEN para manejar información histórica o de actualidad.

La estudiante menciona que la atención de los niños se enfocó en “encontrar los lugares que les pedía buscar en el mapa”, asegura que no comprendieron la información y que al “explicar la trayectoria que se hizo al emigrar empezaron a entender de qué se estaba hablando”. AEN olvida en su análisis el objetivo de la actividad y se concentra en los aspectos técnicos, una señal de que no pudo reflexionar durante la acción, conversar con la situación que enfrentaba y tomar decisiones que respondieran a esos imprevistos. Esta limitante marcó al resto de la planeación.

---

<sup>22</sup> En la cultura rarámuri las emociones son producto de una relación integral entre el cuerpo y el alma: cuando se obtiene el equilibrio hay alegría, salud, fuerza y movimiento; cuando se pierde, se impone la enfermedad, la muerte, el desánimo y la tristeza. Las reuniones y las fiestas, el yúmari y el baile son instrumentos para recobrar la armonía comunitaria y la estabilidad personal. En este contexto se han entendido las respuestas de los alumnos.

**FEN.** Con anticipación se encarga de tarea preguntar a sus padres o abuelos, ¿cómo eran los juguetes que ellos utilizaban?, ¿ellos los elaboraban o dónde los compraban? y también llevar a la escuela un juguete de su casa.

Para iniciar la clase se muestra un video de los juguetes tradicionales que se utilizaban antes, se comenta con qué juegan ahora, platican los relatos de sus padres o abuelos y el docente guía la participación con preguntas.

La primera dificultad la habíamos anticipado durante el proceso de programación: casi ningún niño cumplió con la tarea, eso limitó la interacción y provocó que FEN pasara a la siguiente actividad. El comentario “ahora casi nadie juega con ellos, ¿se han fijado?” era un adelanto del PSR y acompañó la presentación acerca de los juguetes del pasado. A continuación, se produjeron una serie de señales sobre el rumbo que iba a seguir el plan de clase: los niños no fueron capaces de distinguir su temporalidad, algunos no los conocían y tampoco se explicaron, la pregunta de si habían jugado con ellos quedó sin respuesta, así como a qué y con qué jugaban sus abuelos, dónde los compraron, si ellos los hicieron y cómo se jugaba. Desde el principio FEN detectó que los niños no disponían de conocimientos y experiencias para completar la información que compartía con ellos y que no podían separar los juegos antiguos de los actuales. La decisión de proseguir con la clase sin hacer modificaciones (queda la duda si era o no consciente de esta situación, un aspecto que no aclara en su diario) influyó en la intencionalidad y conducción de la secuencia.

**EDEN.** Entregar a los niños aros para hacer burbujas de jabón y explicar cómo se utilizan y que se trata de un juguete con el que juegan los niños mestizos.

Sin más preámbulos, EDEN repartió botes con jabón y a la pregunta de si los chabochis<sup>23</sup> utilizaban ese juguete los niños contestaron que no, pero ante la sorpresa de la normalista (“¿No?”) se corrigieron y dijeron que sí, “que se las compran sus papás”: no aclaró esta confusión y tampoco dedicó más tiempo para observar, describir y explicar la función del juguete. Los alumnos se quedaron con el objeto y no lo volvieron a usar, como si se tratara de un regalo más que de un recurso de enseñanza. Antes de continuar debemos aclarar que en el diario de clase EDEN sólo realiza una descripción de las actividades y no reflexiona sobre la práctica.

En definitiva, este momento se puede considerar en general como un comienzo desarticulado, disperso y breve que no permitió situar a los alumnos en el tema, exponer

---

<sup>23</sup> Nombre que los rarámuri le dan a los hombres y mujeres blancas o mestizas.

la intencionalidad de la enseñanza, los objetivos de aprendizaje y conectar con los PSR. La confirmación de que el conocimiento de base es un aspecto sensible para la mayoría de las estudiantes y que la conexión con el contexto es fundamental para transitar a las siguientes actividades valida una situación que no se pudo revertir ni siquiera en la fase de intervención.

#### **b. Problemas sociales relevantes**

La problemática debe afectar al grupo si se pretende enseñar desde este enfoque didáctico. Por eso, nunca es suficiente que el PSR sea real o se refiera al entorno cercano, también se ha de conseguir implicar a los niños (sin importar el tiempo que se requiera) para que los demás momentos de la planeación adquieran sentido, las actividades sean significativas, haya probabilidad de modificar las representaciones e intervenir con convicción. Las estudiantes utilizaron con diferente resultado noticias, datos estadísticos, un artículo de opinión, preguntas orales e imágenes, una historia de vida y un reportaje grabado en video.

**MEN.** Se lee una noticia reciente sobre los narcocorridos en la que se expone que se han estado cancelando presentaciones de diversos artistas porque promueven la violencia. Se hace un análisis de los siguientes aspectos: ¿De qué trata la noticia? ¿Quiénes participan? ¿Cuándo y cómo pasó? ¿Por qué sucedió?

#### **No se permitirán narcocorridos en Feria de Santa Rita: alcalde**

El Diario de Chihuahua

30 de Abril del 2014

Irving Gutiérrez

*Chihuahua–. Tras dar a conocer la presentación de artistas en la Feria de Santa Rita Expogan 2014, donde se contemplan intérpretes que dentro de sus canciones hacen alusión al crimen organizado, el presidente municipal, Javier Alfonso Garfio Pacheco, aseguró que en esta ciudad está totalmente prohibido el pronunciamiento de narcocorridos. De acuerdo con información de la Subdirección de Gobernación, la sanción administrativa por esta falta puede ir de los 50 a los 300 salarios mínimos, lo que superaría si mucho los 19 mil pesos. Ante esto, Garfio Pacheco subrayó que de ser necesario se buscará la manera de incrementar legalmente las multas para aquellos organizadores y promotores que permitan las canciones en donde se haga apología del crimen organizado y la violencia.*

La transición se produjo de manera brusca y sin una conexión lógica. Nada más se avisó a los alumnos que se iba a leer una noticia sobre los narcocorridos y aunque se hizo en dos ocasiones, la inseguridad de MEN provocó que al hacer las preguntas de comprensión nada más se diera valor a las respuestas objetivas y únicas (tema, lugar, participantes), que no se discutiera el alcance de la información o que olvidara preguntar

cómo y por qué había sucedido el hecho, elementos que conectaban con la siguiente actividad. La explicación de MEN no concuerda con el análisis del investigador: “[...] los niños contaban con información al respecto y respondieron que los narcocorridos eran malos y que por eso los prohibían”.

**HEN.** Enseguida se lee un artículo de opinión con el objeto de que decidan si están de acuerdo en que hay una relación directa entre la pobreza y la violencia. Al concluir, se solicita que en binas escriban si están a favor o en contra de las siguientes afirmaciones y anoten por qué: 1) La mayoría de los pobres tienden a cometer algún acto delictivo en su vida. 2) La violencia y delincuencia son las formas más rápidas y seguras de salir de la pobreza. 3) La violencia que hay en el lugar donde vivo y en México se debe a la pobreza.

Esta actividad combinaba la introducción del PSR y la detección de las representaciones sociales:

*Al mismo tiempo que aumenta la pobreza, aumenta la violencia. Muchas personas, a causa de sus malas condiciones de vida y de la situación de pobreza, se convierten en delincuentes para obtener dinero y comer. Las personas que cometen delitos comparten características similares: la mayoría son jóvenes, provienen de las clases bajas, han nacido en una familia numerosa y desintegrada, presentan un bajo nivel de escolaridad, tienen poco acceso a los servicios sociales y a diferentes necesidades básicas. Muchos jóvenes en estado de pobreza se ven sin ningún futuro y lo que es peor, sin ningún presente, por eso, cuando se tiene hambre y se necesita comer algunos son capaces de llegar hasta las últimas consecuencias.*

*De esta manera, una parte de la población se ve en la necesidad de realizar actos delictivos para sobrevivir: quienes no disponen de los medios para vivir de manera digna son quienes tienen más posibilidades de cometer actos violentos. Robar y matar es algo muy malo, sin embargo, una de las causas de que suceda es la pobreza extrema que hay en México. Adaptación de Rodolfo Calderón (2006, julio). El delito en Costa Rica: una propuesta analítica. Revista Centroamericana en Ciencias Sociales (pp. 83-119), 3 (1). San José de Costa Rica: FLACSO.*

Después de la lectura HEN preguntó si habían entendido y en lugar de corroborar la comprensión decidió leer de nuevo, una solución que explica en función de la reacción del grupo (“[...] muy pocos respondieron que sí”). Al acabar, sin hacer una pausa dio indicaciones para que escribieran si estaban a favor o en contra de tres enunciados: “en base a la lectura y a lo que ustedes hayan visto o vivido”. La instrucción indujo a que leyeran y contestaran sin entender el contenido, el procedimiento o la intención de la actividad. Durante la resolución del ejercicio algunos preguntaban en voz baja “si era así”, HEN le dijo a una niña “vas bien” y dirigiéndose al grupo agregó “no se basen sólo en lo que leí, también en lo que ustedes conocen,... va a estar bien porque es su opinión”. En realidad, la confusión la causó HEN porque no se trataba de preguntas sino de afirmaciones sobre las que debían tomar una postura. Finalmente, no se aclaró que la



actividad se iba a recuperar más adelante, aspecto fundamental para lograr que los alumnos asumieran algún tipo de protagonismo.

- 1) La aceptación y el rechazo al contenido de la primera afirmación se divide en partes iguales. Los 8 alumnos que admiten que los pobres cometen algún delito en sus vidas hablan de carencias y desesperanza (“porque necesitan el dinero para que puedan comprar comida”, “algunas personas sí porque se desesperan de ser pobres”) y sólo uno recurre a causas familiares (“algunos papás les dicen que no van a ser buenos y se hacen malos”). Por el contrario, el resto del grupo justifica su posición con razones enfocadas en la legalidad (“no hay que cometer un delito”, “porque es un crimen”) y la moral (“no me parece bien”, “no pueden matar y robar”). Sin duda, los dilemas que se observan podrían haber sido el principal objeto de enseñanza.
- 2) Todos los niños estuvieron en contra del segundo enunciado. Las respuestas se pueden clasificar en varios rubros: la mayoría se refieren a los alcances personales (“eso no nos ayuda a nada”, “no van a poder salir adelante”, “te van a matar”), otros mencionan las consecuencias hacia los demás (“podieran hacerle daño a alguien o matarlos”), otros se centran en las alternativas (“tenemos que estudiar para tener trabajo”) y en los efectos sociales (“ayuda a los pobres a conseguir dinero, pero tienen problemas”, “se hace más delincuente la población”).
- 3) La distribución de las respuestas en la última afirmación no queda muy clara. Los alumnos que se rehúsan a aceptar que la situación que viven en su contexto se deba a la pobreza responsabilizan a cada individuo (“la violencia la provoca uno”, “no se puede ser violento”) y recurren a la generalización inadecuada (“no, porque violencia hay en otras partes”). Los demás retoman ideas que ya habían utilizado en el primer enunciado (“es difícil tener dinero o comida”, “se enojan porque tienen problemas donde viven”) y hacen una crítica a la acumulación (“alguna gente vive bien pero quiere tener más”) y a la injusticia social (“hay gente muy rica y poderosa, pero también son muy ambiciosos”).

El análisis que hace HEN en su diario deja entrever que no disponía de herramientas para cambiar la escenografía: “[...] la mayoría estaba a favor de las afirmaciones, pero se les dificultaba anotar las razones”. Esta declaración no evade la responsabilidad de haber desestimado que los alumnos compartieran sus respuestas en ese momento de la clase.

**NEN.** Proyectar una presentación con el salario semanal y mensual de los empleos más frecuentes en la comunidad (ayudante de albañil, limpieza, aserradero, dependientes en tiendas, etc.), y los gastos fijos y variables que representa estudiar secundaria, preparatoria y nivel superior, tanto en una escuela pública como en una privada. Enseguida se realiza una comparación de ambos aspectos (salarios y costos) para que los alumnos argumenten si es posible que con esos ingresos sus familias pueden pagar cualquier tipo y nivel educativo.

A la pregunta inicial sobre si sabían cuánto ganaban sus padres y si les alcanzaba para vivir la mayor parte del grupo respondió que no. La presentación de los sueldos de diferentes trabajos sin añadir una explicación previa sobre para qué iba a usarse la información fue consciente y tenía como propósito tomar desprevenido al alumnado. Antes de mostrar el costo que representaba estudiar secundaria indagó cuántos deseaban entrar a la escuela estatal y a la particular (un acercamiento a los conocimientos previos y a una decisión que se activó al reconocer el trabajo de sus padres, por eso todos dijeron que a la escuela pública). La conducción en esta parte de la sesión fue excelente, se dio tiempo para clarificar cada dato, para responder las dudas y resolver otras por medio de preguntas. En general, la atención siguió una progresión geométrica y la participación de los niños fue oportuna y precisa.

NEN fue capaz de percibir el cambio en la actitud de los alumnos: “En un primer momento me parecía que no comprendían bien lo que les presentaba, pero al ver que eran salarios de los cuatro oficios que ejercen sus papás creo que se sintieron más identificados”. Ante la solicitud de realizar cálculos matemáticos para comprobar si el sueldo de cada trabajo alcanzaba para cubrir los gastos en educación varios alumnos dijeron que había que pagar electricidad, comida y “dar estudio a otros hijos”. Cuando se mostraron los datos de dos centros de bachillerato de la comunidad aumentó la preocupación, producto de las cuentas que hacían y porque era evidente que nada más podían optar a la institución pública.

### PREPARATORIA

Gastos	«ESTATAL # 8413»	«YERMO Y PARRES»	Salarios
INSCRIPCIÓN	\$ 600	\$ 760	Albañil \$ 5600
COLEGIATURA	\$ 0	\$ 950	Limpieza \$ 2800
CUOTA DE PADRES	\$150	\$ 150	Aserradero \$ 3600
UNIFORMES	\$ 1600	\$ 2300	Dependiente \$ 2800

El hecho de no haber preguntado por los empleos de los padres determinó que no se señalara a nadie y que los cuestionamientos fueran más personales que colectivos. Las cifras del costo de la universidad llevó al colapso final: descubrir los gastos variables que se debían atender para estudiar en otra localidad se sumó al pago de la inscripción y la colegiatura en una institución privada de educación superior.

### UNIVERSIDADES

Gastos	NORMAL «YERMO Y PARRES»	UACH	La Salle	Salarios
INSCRIPCIÓN	\$ 1350	\$ 3500	\$ 62.091	Albañil \$ 5600
COLEGIATURA	\$ 1750	\$ 0	\$ 16.550	Limpieza \$ 2800
ASISTENCIA		\$ 1700	\$ 1700–4000	Aserradero \$ 3600
TRANSPORTE		\$ 600	\$ 600–4500	Dependiente \$ 2800
OTROS	\$ 2000	\$ 3000	\$ 3000–6000	

Esta situación la confirma MEN en su diario: “[...] algunos reflejaban cierta compasión y preocupación, pero cuando se cambió al costo de las universidades la sorpresa era sinónimo de que no habían pensado en las implicaciones de seguir estudiando. La desilusión de algunos niños me hizo sentir un poco culpable, pero era necesario que conocieran la realidad”.

**NEN.** Después se muestran cifras sobre la eficiencia terminal en México y de manera grupal se infieren las causas que provocan esos resultados.

Los datos estadísticos sobre la trayectoria de los alumnos que ingresan a primaria y que concluyen los estudios universitarios pretendía ofrecer información sobre lo que sucede en México. La disminución de las cifras iniciales a 24 alumnos para bachillerato y 14 que terminan la universidad no se utilizaron para preguntar con qué grupo se identificaban. NEN prefirió incidir en las razones del abandono: “por falta de recursos, sus papás no ganan lo suficiente” dijo un alumno; mientras los demás buscaron respuestas que disminuían la determinación del factor económico: “la escuela queda muy lejos”, “unos no quieren estudiar”. Al hilo de estas últimas respuestas NEN preguntó “si eran *ninis*”, pero no explicó el significado del término (ni estudia ni trabaja) y quedó como un comentario al margen. En este momento de la clase se observaba el rechazo de algunos niños a aceptar su realidad familiar y a reconocer las dificultades para estudiar, uno de los propósitos de la planeación, tesis que también detectó NEN: “[...] me desilusionó que

no mencionaran el nivel económico a pesar de que lo acabábamos de ver [...]. Me sorprendió que niños que participan pocas veces se involucraran en el tema”. Este indicador de logro se combinó con la resistencia a reconocer la injusticia que se derivaba de su condición social.

**EEN.** Al terminar se realizarán preguntas acerca de la presentación: ¿Quiénes participan en la obra? ¿A qué se dedica Juana? ¿A qué se dedica la doctora Fernanda? ¿Cuántas horas trabaja Juana y cuántas horas trabaja la doctora? ¿Es justo lo que le paga la doctora a Juana? ¿Por qué? Después se pregunta por el trabajo de sus mamás y si pasan mucho tiempo fuera de la casa.

La interacción que EEN estableció con los niños después de la representación se adecuó al contenido y a las características del grupo. La dificultad para verbalizar qué hacían y cuánto ganaban la doctora y la empleada de la limpieza o para entender la diferencia cuantitativa y cualitativa entre ambas cifras contrasta con la afirmación reiterada (hasta convencer) de que “Juana hizo más cosas y se cansó más”, y aunque aseguraron que era injusto lo que se le pagaba no pudieron explicar los motivos. La omisión sobre el trabajo de las madres de los niños y si pasaban mucho tiempo fuera de la casa fue consciente porque EEN retomó la pregunta más adelante (le dedicó menos de un minuto). De manera concisa, la estudiante escribió en su diario que “los niños respondieron correctamente y al momento de preguntar si era justo respondieron que no”, una estimación optimista que no distingue entre el automatismo mediado y el grado de conciencia obtenido por los alumnos.

**EEN.** Posteriormente, se analiza un dibujo con los integrantes de la familia de Juana y se pregunta si recuerdan el sueldo que recibió. Luego se les muestran varias imágenes para que escojan los productos que pueden comprar con el dinero de Juana. Enseguida, con el propósito de comparar el sueldo y la adquisición de artículos para vivir se cuestiona si alcanza la comida para todos los integrantes de la familia. Finalmente, se pregunta cómo puede hacer Juana para comprar ropa, zapatos, un refrigerador, etc.

Los niños fueron capaces de separar el precio de las mercancías y hacer una comparación con el sueldo de la señora (por ejemplo, dijeron que no se podía comprar un kg. de queso, 100 contra 110 pesos). Sin embargo, EEN cometió un error al presentar a una familia compuesta por los padres y tres hijos, cuando en el grupo nada más había tres alumnos que pertenecen a una familia con esas características (la mayoría son hijos de madres solteras y viven con los abuelos u otros parientes). Los artículos que seleccionaron para alimentarse durante un día (cinco huevos, tortillas de maíz, frijoles,

aceite y salchicha) mostró varios hechos relevantes: no se cuestionaron qué podían y no comer (la lista incluía productos que quedaron apartados sin que eso representara un problema), se hizo referencia a una marca de sopa instantánea (comida chatarra prohibida en algunos países y asociada a la dieta de comunidades en situación de pobreza) y olvidó hacer el menú de las tres comidas diarias. Luego, EEN preguntó qué otras necesidades tenía una familia (no pudieron contestar), dijo que ropa y zapatos, añadió “qué podía hacer la señora” y una niña sugirió ahorrar. EEN la contradijo y preguntó si el dinero le alcanzaba para mantener a sus tres hijos. Ante el silencio del grupo agregó que se podía pedir fiado (“se les dio una pista”, explica en su diario), pero no insistió en ese aspecto. En general, se comprobó la falta de conocimientos previos sobre la economía familiar, el valor del dinero y la incapacidad para determinar si era justa la situación que vivían a diario y suficiente el salario de sus padres. Esta problemática definió el desenlace de las siguientes actividades.

**AEN.** A continuación, se lee el caso de Dev, un nepalí que emigra a Malasia para trabajar como limpiador. Al concluir, se establece una plática guiada con preguntas como las siguientes: ¿Qué entendieron del caso? ¿Cómo consiguió trabajo Dev? ¿Por qué tenía miedo de regresar a Nepal? ¿Cuáles fueron los retos que Dev enfrentó? ¿Los rarámuri emigran? ¿A dónde? ¿Por qué?

Esta actividad se pensó como introducción al PSR. La lectura del caso ofreció un mezcla de atención a conceptos poco conocidos (localización en un mapa de Malasia, Nepal, etc.), con olvidos y explicaciones confusas (las razones de la guerra civil nepalí entre el gobierno monárquico y los rebeldes maoístas, el propósito de Amnistía Internacional, la descripción del comunismo, la ubicación de Kuala Lumpur, precisar qué era un migrante irregular -“irregulador”, dijo un niño). Asimismo, en las preguntas no se insistió en las causas de la migración, aspecto que conectaba con el PSR: AEN se centró en la situación del migrante (el tipo de trabajo, el robo del pasaporte, un niño dijo “porque no tenía comida ni trabajo”) y no fue capaz de separar las condiciones de vida en Malasia del problema por el que había emigrado (“donde mataban”, insinuó un alumno).

Cuando cuestionó por qué emigraban los rarámuri surgieron muchas ideas que no se utilizaron para encauzar la secuencia en la dirección que se planteó durante la programación: “por la violencia”, “por la pobreza, porque ya no tienen comida”, “porque en otras partes sí hay trabajo”, comentaron los alumnos. Por este motivo, al transitar hacia el eje que sostenía al plan de clase no estaban en condiciones de saber qué se esperaba de ellos y se preocuparon más de los aspectos positivos de la migración que de los

efectos negativos: en la mayoría de los casos aseguraban que “era buena” a causa de la pobreza y el hambre (una niña dijo que “si se trabajaba y ganaba dinero se podía compartir con otros”). Sin embargo, muchos alumnos se centraron en el pasaporte (“que no se lo quiten”), un ejemplo que mostraba el desconcierto sobre la intención de la actividad (no pudieron conectar el PSR con su realidad). La decisión de compartir los productos y no corregir lo que pensaban fue acertada, pero el resultado del ejercicio no permitió enlazar con el siguiente momento, de manera que estuvieran preparados para entender y discutir el PSR. En su diario AEN mezcla el interés y la atención del grupo para explicar que “aún no sabían de qué se estaba hablando”, asegura que cuatro niños “salvaron la actividad” porque “empezaron a participar más y comprendieron mejor la información”, pero también acepta que “no identificaron el tema general”.

**AEN.** Enseguida se da lectura a la historia de un rarámuri que emigró a la ciudad de Chihuahua y al concluir se pregunta: ¿Qué opinan de lo que le pasó a Ramón? ¿Qué creen que sentía Ramón al usar ropa diferente a la que acostumbraba? ¿Qué opinan de que Ramón no se sintiera cómodo con su ropa tradicional?

*Ramón tuvo que migrar a la ciudad de Chihuahua en busca de trabajo para darle un mejor sustento a su familia. Encontró empleo en una maquila de piezas de automóviles, pero le pidieron que utilizara el uniforme de la empresa, así como los zapatos indicados por la misma, el cabello corto, lentes de seguridad, casco y guantes. Después de trabajar durante un año vistiendo diferente y haciendo cosas nuevas, Ramón ya no se sintió cómodo usando su ropa tradicional, incluso temía que sus compañeros de trabajo pudieran burlarse de él.*

Los comentarios del grupo confirman una situación que no teníamos contemplada: los alumnos optaron por una posición justificativa en lugar de cuestionar al protagonista de la historia. Todos los niños decían que “se pueda vestir como quiera y que si la gente se burla no tenga vergüenza”, “tiene derecho de hablar y vestirse como en su comunidad” y que el comportamiento de Ramón tenía una explicación: “si usaba ropa tradicional lo iban a despedir”. La confusión entre este personaje y el migrante nepalí obligó a AEN a ubicar ambas narrativas, también se generó un diálogo en el que surgieron diferentes historias de migración (muchas procedentes de noticias, una oportunidad de acercar el tema al contexto que se dejó escapar). En la parte final hicieron un recuento de las consecuencias de la migración que tampoco se clasificó, comparó o derivó hacia el problema que interesaba: “los agarran las autoridades”, “si lo dejan y se va por el desierto se puede morir de sed”, “que le quitan las cintas, todo lo que traiga”, “se desnute”, “lo pueden atropellar”, etc.

AEN escribe con impotencia que “no comprendían del todo de qué se trataba, sus respuestas eran cortas y no contenían lo que se esperaba que respondieran”. Este resultado estuvo presente en toda la clase, impidió que se llegara al PSR con claridad y que su planteamiento se pospusiera (las consecuencias de la migración, no tanto la necesidad de emigrar).

**FEN.** A continuación, se presenta un reportaje para que los niños, guiados por la maestra, reflexionen sobre el rechazo a los juguetes de antes. Después se explica que no es relevante cómo sea el juguete, si lo hacen ellos o lo compran, lo que importa es jugar y tener amigos con quien hacerlo.

El video acerca de la venta de juguetes de madera no se escuchaba y FEN resolvió el problema con una explicación complementaria: leía el contenido de la imagen y comentaba “dice la señora que no los vende porque a los niños no les gustan esos juguetes”. La conducción de la actividad debía llevar a la reflexión, pero se convirtió en una repetición de las ideas de la maestra: “¿los han visto?”, “¿les gustan esos juguetes?”, preguntaba y los niños contestaban indistintamente “sí” y “no”. Por eso, cuando cuestionó “¿creen que se puede jugar igual?” era evidente que no habían entendido el PSR, que no les interesaba el tema y que como mucho, querían jugar. Desde este momento ya no se pudo revertir la dirección de la planeación.

A excepción de NEN, los logros de las siete actividades que se engloban en este apartado se pueden considerar determinantes respecto a los resultados de la experimentación. Los alumnos nunca consideraron importante el PSR y no se involucraron en su análisis porque a las dificultades de comprensión se unieron el olvido de corroborar la necesidad de su estudio y la premura del tiempo. En otras palabras, la continuidad de las secuencias se vio afectada en su totalidad y sólo en espacios puntuales retomó su esencia.

### **c. Detección de las representaciones sociales**

Más que indagar qué sabe el alumnado, se trata de compartir experiencias, clarificar la postura personal y detectar los aspectos sobre los que se va a trabajar, para que finalmente puedan definir con libertad su posición respecto al PSR. La pérdida de interés, la dificultad para hacer emerger las concepciones, la resistencia de uno o más niños, la poca relevancia de las actividades, la incapacidad para aprovechar y conectar este momento con los siguientes son los puntos débiles más concurrentes. En definitiva, se

muestra lo que piensan los alumnos a través de enunciados afirmativos o situaciones con las que se puedan identificar, por medio del diálogo grupal y el cuestionamiento directo.

**MEN.** Se pide a los alumnos que expresen su posición respecto a la noticia (a favor o en contra) y escriban por qué razón: 1) Los narcocorridos propician que las personas vean a los personajes como un modelo a seguir. 2) Los narcocorridos apoyan los actos de violencia, tortura, asesinato, secuestro y extorsión relacionados con el crimen organizado. 3) Escuchar narcocorridos provoca que las personas quieran imitar esos modelos y recurrir a la violencia.

Después de leer las afirmaciones los alumnos las contestaron por escrito. Durante el desarrollo de la actividad se observaron algunas situaciones singulares: un niño confundió el significado de la palabra “modelo” con la profesión, a otros MEN les solicitó que incluyeran un mayor número de argumentos y uno más preguntó “¿sí me salió bien?”, un reflejo de la dependencia hacia la aprobación del profesorado. De nuevo, la transición se produjo sin explicitar la intención de lo que hacían, un vacío que impidió dar continuidad a la enseñanza y a que se ubicaran e involucraran en la clase: las indicaciones fueron más un señalamiento de lo que debían hacer que un proceso compartido y guiado por el *para qué* aprender.

Si contrastamos la lectura que hace MEN de esta actividad con las evidencias de aprendizaje obtenemos un resultado interesante: “Las respuestas de los niños fueron favorables porque todos coincidieron en afirmar que los narcocorridos generan violencia; con base en lo que he observado de los alumnos creía que sería al contrario porque todos escuchan este tipo de música”:

- 1) Tres niños estuvieron a favor del contenido de la primera afirmación, pero en las explicaciones se refirieron a los otros (“hacen que las personas sean malas”, “quieren hacer las cosas que dice el corrido”, “quieren ser como ellos”) y los seis restantes adoptaron una posición más personal (“no quiero ser de ellos”, “porque se trata de violencia”).
- 2) Todos los alumnos confirmaron el mensaje del segundo enunciado: “en los narcocorridos sí se hace todo eso”, “son canciones de matones”, “cuentan lo que hacen los narcos”, etc.
- 3) También aceptaron que esta situación se producía porque “quieren ser iguales”, “nadie los escucha y quieren hacer cosas malas”, “dicen que es divertido” y “se les hace muy bueno y fácil”.



Este descubrimiento nos deja un aprendizaje que se ha de tomar en cuenta en otras experimentaciones: la necesidad de compartir los productos y discutir lo que piensan los alumnos para aprovechar la información en otros momentos de la secuencia.

**NEN.** Realizar una encuesta rápida en la que se pregunte hasta qué nivel esperan estudiar y escribir las razones.

La pregunta tenía como objetivo confrontar las representaciones grupales con la realidad. En lugar de recopilar las respuestas NEN prefirió que cada alumno compartiera sus expectativas. En este punto se pudieron observar varias posturas: de los 16 alumnos que asistieron a clase 10 dijeron que estudiarían hasta bachillerato “porque mi mamá gana bien poquito”, 6 aseguraron que intentarían ingresar a la universidad “administrando bien el dinero”, “porque mis dos papás trabajan” y otro añadió “para poder tener muchas cosas”, “para que no me vean pobre” y para “no andar con el pico y la pala”.

El diario de NEN devela una situación que no pudo observar el investigador: “Únicamente dos niños no escribieron lo que en realidad pensaban [...] cuando me acerqué a revisar cómo iba me comentó que sólo iba a terminar la secundaria porque su mamá apenas lo mandaba a la primaria y después, cómo le podría pagar algo más. Al preguntarle por qué no lo había escrito dijo que le daba vergüenza que los demás lo supieran”.

**NEN.** A continuación, se presentan situaciones relacionadas con la decisión de dejar de estudiar para que los alumnos escojan una y escriban argumentos a favor. Al concluir, comparten los productos con sus compañeros. 1) Al terminar la secundaria voy a trabajar para ganar mi propio dinero. Estudiar la preparatoria o una carrera es una pérdida de tiempo porque eso no me asegura que vaya a tener un mejor trabajo. 2) No vale la pena estudiar tanto porque me voy a casar antes de cumplir 20 años y voy a tener que trabajar y/o ser ama de casa.

La situación no prevista se produjo cuando un niño y después todo el grupo aseguraron no estar a favor de ninguna de las afirmaciones. La reacción de NEN ante este error de diseño fue solicitar que escribieran el porqué; posiblemente, se debió comentar que se trataba de los escenarios más frecuentes en la comunidad y solicitar que compartieran casos conocidos. La mayoría de los alumnos nada más argumentaron que deseaban continuar estudiando y otros añadieron que era necesario trabajar al mismo tiempo:

- o “Yo no estoy de acuerdo porque una carrera es muy grandiosa y no me quiero casar antes de los 20 porque quiero terminar una carrera para estar segura de que puedo mantenerme”.

- o “Porque no es ninguna pérdida de tiempo y si estudias una carrera puedes tener un trabajo seguro y no me quiero casar antes de los 20 porque así no puedo estudiar”.
- o “Quiero trabajar y tener mi propio dinero porque puedo seguir estudiando con el dinero que gane”.

Sin duda, la disminución en el interés fue a causa de la redundancia (una reflexión que ya habían hecho en actividades anteriores), la escasa atención que tuvo esta temática, las decisiones que toman la mayoría de los jóvenes del entorno y la posibilidad de que los alumnos repitieran esa conducta.

**AEN.** Después se solicita que de manera individual escriban un texto en el que expliquen si emigrar es bueno o malo y por qué. Al terminar, de manera grupal se hace una lluvia de ideas sobre las consecuencias de la migración.

La lista sobre los efectos de la emigración no se encaminó hacia la pérdida de la identidad cultural: primero se definió el concepto y enseguida AEN solicitó que escribieran “si era bueno o malo irse a trabajar a otros estados, ciudades y por qué”. Las dudas que tenían los niños sobre la tarea (“maestra, ¿es una pregunta?”, “¿qué vamos a hacer?”), la ortografía (“¿ir va con h?”), la extensión (“¿qué tanto escribo?”, “yo, ya”) y la necesidad de revisión (“¿está bien?”) anticipaba que los textos iban a ser diversos y condicionados por el relativismo:

- “Emigrar es a la vez bueno y malo, lo bueno es que si traes pasaporte te dejan pasar sin hacerte daño, lo malo es cuando no traes pasaporte y te pueden devolver a tu país”.
- “[...] unos no tienen dinero, por eso se van a trabajar y eso sí es bueno, pero es malo porque se alejan de sus casas y dejan a sus hijos solos”.
- “Es bueno emigrar porque si uno está en pobreza tiene que ir a otro país o si no va a morir de hambre o va a tener enfermedades”.
- “Sí, porque pueden ir a trabajar cuando no tienen dinero, comida, con lo que ganan pueden comer lo que necesiten en la casa o compartir con otras personas que no tienen”.

En este momento AEN reconoció que había perdido el control de la enseñanza y que no podía dirigir a los alumnos hacia donde deseaba, razón por la que nada más le dedicó unos minutos al ejercicio y pasó a la siguiente actividad.

**FEN.** Después se presentan algunos juguetes elaborados con materiales de uso cotidiano (tren, balero, yoyo, un carro de cartón, pelota de trapo y un payaso de estambre), con el objetivo de observar los juguetes y hacer una comparación con los que se les habían encargado de tarea. También se cuestiona si son iguales o si sirven para lo mismo.

Durante la presentación, más que sorprenderse por la creatividad con que estaban hechos (por ejemplo, un yoyó con dos tapas de garrafón de agua, rellenos de plastilina y con un lápiz de color que las atravesaba), los niños se fijaron en los juguetes como tales, situación que confirmaba la poca eficacia del planteamiento del PSR, al menos en el contexto de esta escuela. Por consiguiente, al preguntar “si eran iguales y se podía jugar a lo mismo” no hubo comprensión ni participación (16 palabras de los niños contra 461 de la maestra) y se limitaron a repetir la frase que dijo FEN: “son iguales”.

El exiguuo tiempo dedicado a este momento (8% del total de las experimentaciones) concuerda con la calidad de los productos, resultado de la imprecisión en las indicaciones, las competencias para expresar ideas propias de forma oral o escrita, las concepciones hacia la reflexión y la toma de una posición más personal. Ciertamente, también es consecuencia de las actividades previas, de la paulatina pérdida de interés y de la incertidumbre que suponía decidir con libertad. Sin duda, el currículum oculto estuvo presente en todas las experimentaciones.

#### **d. Contextualización en el pasado**

La información histórica busca caracterizar el PSR en otro tiempo y espacio para adquirir conocimientos que ayuden a comprender la continuidad y el cambio, la intencionalidad y causalidad que lo explican. Estas herramientas permiten construir la conciencia histórica como identidad personal y colectiva, pero sobre todo pretenden transformar la concepción sobre el pasado como una entidad separada del presente y del futuro. En este tipo de actividades las dificultades derivadas de la práctica pueden ser numerosas: en lugar de conseguir que los alumnos busquen, seleccionen, analicen, interpreten y comuniquen sus hallazgos se entregan los datos acabados, no acceder a fuentes relevantes y diversas, no abarcar todos los aspectos que se deben conocer para realizar un contraste con el presente, tergiversar el contenido en aras del interés o a causa de la falta de preparación y la resistencia del alumnado a participar en actividades de este tenor. La descripción oral, el tratamiento de textos y el uso de imágenes son los únicos recursos que vamos a encontrar.

**MEN.** Posteriormente, se hace una narración sobre la época de la Revolución y se pone énfasis en la participación de Francisco Villa. Después se escucha un corrido sobre este personaje titulado *El mayor de los Dorados* y en parejas se hace un análisis de los contenidos referentes a la violencia: tema, personajes, por qué y contra quién luchan, descripción del soldado, violencia, armas y muerte, valores que se promueven, desenlace.

La narración sobre la Revolución y la participación de Villa convirtió a la actividad en una exposición magistral llena de imprecisiones y errores en la interpretación:

- “La Revolución fue un acontecimiento muy importante en México, se trataba de que había personas disgustadas con el gobierno de Porfirio Díaz. [...] Una de las personas inconformes con el gobierno de Porfirio Díaz era Francisco Madero. Cuando gobernó Díaz había mucho avance tecnológico en el país, un ejemplo es el ferrocarril, pero resulta que aunque había mucho avance y México estaba muy bien, las clases bajas seguían muy desprotegidas, se seguía explotando a los trabajadores y había personas que no estaban conformes con eso. Entonces, Francisco Madero le propuso a Porfirio Díaz que siguiera gobernando, pero que ayudara a los pobres”.
- “Como no quiso, Francisco Madero se lanzó para presidente y su rival fue Porfirio Díaz, quien buscaba reelegirse y lo logró porque le hizo fraude a Madero en las elecciones. Entonces, Francisco Madero inició un movimiento al que nosotros llamamos Revolución Mexicana. Uno de los personajes que ayudó a Francisco Madero era Pancho Villa. [...] Francisco Villa era del estado de Durango, era un ranchero que nunca fue a la escuela y no aprendió a leer, pero cuando se inició la Revolución Mexicana se puso a las órdenes de Madero para crear su propia tropa y luchar”.
- “Cuando Madero empezó a luchar Porfirio Díaz dejó el poder y Madero gobernó un tiempo, pero como las cosas seguían igual, entonces Victoriano Huerta decidió luchar contra Madero porque todo lo que les había prometido no lo cumplió y fue así como empezaron una serie de batallas en las que participó Pancho Villa”.

En definitiva, se observó un mayor interés por cumplir con un requisito que por su funcionalidad para contextualizar el tema de los corridos en este periodo histórico. Por eso, las preguntas que debían ayudar a detectar los conocimientos previos fueron concretas, poco útiles para conectar con el corrido que iban a escuchar y muchas quedaron sin respuesta (“¿cuántos años duró el gobierno de Porfirio Díaz?”, “¿quién ha oído hablar de Pancho Villa?”, “¿qué hacía?”). Esta situación también demostró que después de varios años de escolaridad los alumnos ni MEN disponen de información básica sobre la historia de México (“alguien más acompañó a Villa”, dijo un niño en

referencia a Emiliano Zapata) y puso al descubierto el hábito de ofrecer respuestas literales.

Después de oír el corrido MEN repartió un cuadro para que localizaran en la letra de la canción siete aspectos específicos:

*Fui soldado de Francisco Villa  
de aquel hombre de fama mundial,  
que aunque estuvo sentado en la silla  
no envidiaba la presidencial.  
Ahora vivo allá por la orilla  
recordando aquel tiempo inmortal.  
¡Ay! ¡Ay!  
Ahora vivo allá por la orilla  
recordando a Villa allá por Parral.  
Yo fui uno de aquellos Dorados  
que por suerte llegó a ser Mayor,  
por la lucha quedamos lisiados  
defendiendo la patria y honor.  
Hoy recuerdo los tiempos pasados  
que peleamos contra el invasor,  
hoy recuerdo los tiempos pasados  
de aquellos Dorados que yo fui Mayor.  
Mi caballo que tanto montara*

*en Jiménez la muerte encontró,  
una bala que a mí me tocaba  
a su cuerpo se le atravesó.  
Al morir de dolor relinchaba  
por la patria la vida entregó  
¡Ay! ¡Ay!  
Al morir de dolor relinchaba  
cómo le llorara cuando se murió.  
Pancho Villa te llevo grabado  
en mi mente y en mi corazón  
y aunque a veces me vi derrotado  
por las fuerzas de Álvaro Obregón.  
Siempre anduve como fiel soldado  
hasta el fin de la Revolución  
¡Ay! ¡Ay!  
Siempre anduve como fiel soldado  
que siempre ha luchado al pie del cañón.*

En esta actividad aparecieron diversos problemas de comprensión (Jiménez como personaje histórico y no una ciudad del Estado de Chihuahua), y de instrucción (permitir que incluyeran datos que no aparecían en el corrido, por ejemplo en la descripción del soldado). Las frases “ya terminaron”, “pasen a la siguiente” o “hay otra parte” resumen el ambiente de trabajo y la duración (29.2% del tiempo total de la práctica): sólo se puede explicar a partir del tipo de acciones que realizaron, algunas muy diferentes a las que están acostumbrados.

- a. *Tema*. Tres parejas copiaron el título o un fragmento del corrido y una hizo un trabajo de interpretación: “Se trataba de las guerras, de la violencia, armas, personajes y de los soldados”.
- b. *Personajes*. Los cuatro equipos escribieron “Francisco Villa, caballo, soldado, Álvaro Obregón”.

- c. *Por qué y contra quién se lucha.* Además de transcribir dos versos (“y aunque a veces me vi derrotado por las fuerzas de Álvaro Obregón”), también pudieron detectar que se peleaba por “la patria y honor”.
- d. *Descripción del soldado.* El inventario de conceptos se derivó de los conocimientos previos de los alumnos y se limitaron a la apariencia física (“Usaban sombrero, carrilleras, rifles, botas”).
- e. *Violencia, armas y muerte.* Las cuatro parejas se centraron en la búsqueda de palabras exactas y eso los llevó a copiar una estrofa completa (“Mi caballo que tanto montara en Jiménez la muerte encontró, una bala que a mí me tocaba a su cuerpo se le atravesó”).
- f. *Valores que se promueven.* Dos equipos repitieron “patria” y “honor”, tres “fidelidad” y los demás términos no respondieron a lo que se solicitaba (“violencia”, “corazón”, “mente”, “fuerza”).
- g. *Desenlace.* Todos los equipos copiaron la última estrofa del corrido.

Resulta significativo que al resolver el ejercicio algunas parejas se dividieran los indicadores sobre los que debían obtener evidencias y que MEN detectara los problemas que acabamos de mencionar: “[...] esta actividad duró mucho tiempo porque en las frases no estaban explícitos los aspectos [...] incluso llegó un momento en que los niños se empezaron a desesperar y a hacer desorden [...] para poder concluir decidí leer cada aspecto y que los niños respondieran la frase que utilizaron para que con ello, los demás completaran sus respuestas”. La localización y selección de información era un medio para obtener conclusiones relacionadas con la violencia, pero no se comentó cada dimensión y eso determinó que la comparación temporal fuera imposible de hacer.

**HEN.** Después se describe el contexto y las condiciones de vida de los trabajadores durante el Porfiriato (jornaleros, campesinos, mineros, obreros, etc.). Enseguida, se comenta que esta fue una de las razones por las que comenzó la Revolución y se presentan imágenes para que identifiquen las consecuencias de este periodo histórico.

La exposición histórica sobre el Porfiriato se acompañó de preguntas sin respuesta (“¿han escuchado hablar de las haciendas?”) y de cuestionamientos imposibles de contestar sin ayuda de información complementaria (“¿ustedes creen que con 2.50 les podía alcanzar para alimentarse durante un día?”) que se convirtieron en un ‘no’ general:

- “Se le llama Porfiriato porque gobernó un presidente llamado Porfirio Díaz, cuando gobernaba este señor hubo muchos avances, principalmente en tecnología, puso la luz eléctrica, el ferrocarril, hizo muchas obras buenas y aumentó la riqueza, pero sólo

para una parte de la población. Los pobres quedaron desamparados y se tuvieron que dedicar principalmente a cultivar la tierra, a la minería y a la ganadería. Ahorita les voy a hablar de los pobres que se dedicaban a la agricultura y que trabajaban en las haciendas”.

- “Las haciendas eran grandes tierras, ahí había un capataz, cuidaba a los trabajadores y trataban muy mal a los empleados, que en realidad eran sus esclavos, tenían una paga muy pequeña, ganaban muy poquito, entre 17 centavos y 2.50 pesos diarios aproximadamente, con lo que no les alcanzaba para vestir ni para comer ellos ni su familia. Aparte de tener un sueldo muy bajo tenían que hacer trabajos muy pesados. Como no les alcanzaba para comer, en las haciendas había una tienda de donde sacaban mandado fiado y se los iban descontando de su salario”.

En el cierre, HEN afirmó que “este fue uno de los factores para que iniciara la Revolución”, una declaración que no enlazó de forma clara con las preguntas sobre este hecho histórico: “¿qué fue la Revolución Mexicana?”, “¿a qué se debió?”, y por eso los alumnos contestaron “es cuando se pelean dos países”, “se pelearon”. Las explicaciones de los niños revelan hasta qué punto sus conocimientos previos y las generalizaciones intencionales que utilizan remiten a estereotipos: “que querían dinero y les quería compartir” (en referencia a Porfirio Díaz). Después, HEN añadió que Díaz se reeligió y que las condiciones de vida no mejoraron, para preguntar: “¿cambiarían las cosas con Francisco Madero?”. Una niña dijo “sí, él le daba a los pobres” y HEN la contradujo sin argumentar su respuesta: “las cosas siguieron igual”. En ese instante, un alumno recordó el lema de la escuela “Tierra y libertad” y “La tierra es de quien la trabaja”, escrito en una de las paredes exteriores y que coincide con el nombre del centro (Emiliano Zapata). Esta manifestación tampoco se utilizó para discutir el significado de la frase y las razones que llevaron a las clases populares a participar en la contienda armada. A continuación, sin recurrir a algún nexo entre la pobreza durante el Porfiriato y la violencia que se derivó de la Revolución, HEN mostró una serie de diapositivas sobre los efectos de la guerra: en cada imagen los niños expresaban sorpresa, pero no se comentaron ni se consiguió crear conciencia sobre los efectos de la guerra (a pesar de que se visualizaron dos veces).

El recuento que HEN hace de la actividad es breve (cuatro renglones), subjetivo (“[...] se logró interesar a los alumnos en el tema”), autocrítico (“[...] siento que me faltó ser más clara en la información”) y optimista (“la presentación de imágenes de la Revolución las analizaron con facilidad y aclararon los aspectos centrales: pobreza y muerte”).

**NEN.** Se organiza al grupo en equipos de tres integrantes y se entrega información sobre la educación en diferentes etapas históricas para que identifiquen quiénes accedían (género, clase social) y qué tipo de formación recibían.

A la inversión de tres minutos para formar equipos y dar indicaciones se le sumó el retardo con que comenzó la actividad (63 minutos después del inicio de la clase) y el hecho de que aún quedaban tres ejercicios para terminar la secuencia (la sesión debía concluir a las 10:30 porque NEN tenía que enseñar español). La información histórica que mostró era breve, concreta y nada más se debía marcar en un cuadro si correspondía o no a esa época. La confusión en las columnas “todas las personas” y “algunas personas” se debió a que no aclaró que se referían a las clases sociales y porque al señalar que las mujeres no estudiaban se repetía la respuesta. También se nos olvidó relativizar la pregunta de hasta qué nivel educativo estudiaron los padres en función de la composición de las familias (un solo progenitor, algunos niños viven con los abuelos, etc.). En esta parte se vislumbró la inquietud por el tiempo y el cansancio de los niños.

En su diario NEN hace un certero análisis que explica por qué fue la actividad más difícil de la planeación: “[...] I) ningún niño conoce cómo tratar la información, aunque se les explicaron los aspectos que debían identificar y traté de adaptar y presentar los datos de la manera más clara posible; II) los equipos no tenían un precedente de la época que les tocó presentar, por esta razón se conformaron con integrantes del mismo grado, para intentar repartir los periodos de historia universal a sexto y los nacionales a quinto; y III) la mayoría había perdido el interés por la clase”.

**EEN.** Después se hace una narración acompañada de imágenes en la que se explican las horas y el salario que recibían los campesinos en la época del Porfiriato. Durante la narración se cuestiona y conversa con los alumnos.

Recurrir al pasado para entender el presente es uno de los puntos débiles de todas las planeaciones. Preguntar si se acordaban de Porfirio Díaz y cuántos años se mantuvo en el poder eran aspectos objetivos que quedaron sin respuesta, entre otras razones porque los niños nunca han estudiado este tipo de contenidos. Esta dificultad y el deficiente dominio del conocimiento de base le restó eficacia al desarrollo de la conciencia y del pensamiento históricos. El tono y la intención de implicar a los alumnos en la explicación fueron apropiados, no así el fondo ni el cariz de la transposición didáctica. Afirmar que Díaz “trajo las vías del tren” (¿a Creel o a México?), añadir que cuando gobernaba muchos campesinos trabajaban en haciendas y los obreros en minas (“con gases tóxicos



que les hacían daño”) nada más tenía como objeto contextualizar el tema. EEN dijo que en las haciendas había tiendas y obligaban a los trabajadores a comprar, que “no podían salir porque había policías que los castigaban”, que les pagaban muy poco y que en lugar de dinero les entregaban vales (usó como ejemplo un papel que tenía una niña), que era más caro que en otras partes, que la jornada de trabajo era de 12 horas (contó desde la entrada a la hora de salida), que “comían muy rápido, muy poquito” y les pagaban “más o menos 80 pesos diarios”. La actividad se acompañó con fotografías de la época que apenas se comentaron (“ahí dice que no era justo”), una omisión que se suma a la transmisión y recepción de información difícil de comprender para los niños. Más adelante EEN preguntó cuánto tiempo trabajaban sus mamás (quiso saber si estaban en sus casas cuando regresaban de la escuela) y como las respuestas fueron imprecisas (“llega en la noche”, “trabaja el día y la noche”) volvió a cuestionar cuánto tiempo trabajaba la protagonista de la representación (9 horas).

EEN atribuye el cariz que adoptó la actividad a la distracción (“[...] provocó que sólo algunos alumnos participaran”) y no es capaz de identificar las dificultades que acabamos de comentar o que el resultado fuera producto de la inducción de la maestra más que de la iniciativa de los alumnos: “[...] con los niños que pusieron atención se logró que compararan el presente con el pasado, pudiendo distinguir que casi no ha cambiado”.

En los casos de AEN y FEN la contextualización histórica se realizó en la presentación de la secuencia.

**EDEN.** Proyectar una presentación en PPT sobre los juguetes del pasado: explicar los que no conocen y hacer una demostración para cuestionar cómo se usan y quiénes creen que los utilizaban.

La presentación se desarrolló de forma rápida y hasta cierto punto con la sorpresa de que los niños conocían la mayoría (yoyó, pirinola, carro y barco de madera, trompo, lotería, canicas, papalote, piñata y sonaja), aunque no supieron cómo se llamaba la matraca. EDEN improvisó y decidió realizar una demostración con la participación de los niños, pero dejó en un segundo plano quiénes los usaban y cuándo se utilizaban. Una alumna preguntó si el trompo “son de niños” y EDEN contestó “de niños y de niñas”, agregó que “todos todavía se usan” y concluyó con una afirmación dubitativa (“¿sale?”). Esta situación era un indicio de que EDEN detectó que no podía dirigir la actividad hacia la finalidad que pretendía (recurrir al pasado para recuperar juguetes desconocidos para los

niños y diferenciar entre juguetes mestizos y rarámuri), contratiempo que no corrigió y que influyó en que la planeación se convirtiera una sesión de educación artística.

En ninguna actividad se consiguió que el alumnado vinculara el PSR con el pasado, un resultado que se prolonga en el siguiente momento y que impide analizar la continuidad y el cambio en los problemas sociales. No hay lugar para hablar de conciencia o del desarrollo del pensamiento histórico y la concepción del pasado quedó adscrita a la repetición de información. Las decisiones de diseño (mediadas por las capacidades intelectuales y el estilo de aprendizaje del alumnado), la falta de seguridad para gestionar el conocimiento y las respuestas automáticas de las estudiantes (alteración de los hechos, olvidos sustanciales, renuncia a continuar con las actividades) son las claves para entender el desenlace final.

#### **e. Comparación entre el presente y el pasado**

El objetivo de este conjunto de actividades es el desarrollo de la conciencia histórica mediante el estudio de problemas del presente y su contraste con el pasado. En un caso se utilizó el mismo soporte y procedimiento que en los ejercicios anteriores, en otros tres se recurrió a cuadros comparativos y los productos se compartieron en plenaria, en tres más se ayudaron de preguntas orales, del juego colectivo y la exposición. Evidentemente, la calidad de la información antecedente y la actitud del alumnado determinó el desarrollo de los siete ejemplos que vamos a analizar: nunca se obtuvieron razones fuertes sobre qué había cambiado, qué permanecía, a qué se debía y si esa situación era justa o injusta.

**MEN.** A continuación, se platica con los alumnos acerca de los narcocorridos (cómo surgieron, de qué tratan, etc.) y después se proporciona la letra de un corrido de este tipo titulado *Los nuevos soldados* para que lo escuchen y al concluir, en parejas hagan un análisis del contenido con los indicadores de la actividad anterior. Después se identifican las semejanzas y diferencias entre los aspectos de violencia que contienen ambos corridos.

De nuevo, la presentación sobre los narcocorridos se centró en la transmisión de información (con la inclusión de un juicio) que se copió textualmente de la fuente y no se adecuó al propósito didáctico:

- “Los narcocorridos son un subgénero de la música nortea que se escucha principalmente en México y en el sur de Estados Unidos. Tratan de exaltar o conmemorar figuras, personas y eventos relacionados con el narcotráfico, muestran vivencias típicas de los narcos, de la sierra principalmente. En sus inicios se

denominaban corridos de tráfico ilícito de drogas, pero como han evolucionado mucho ahora se denominan narcocorridos. En las narraciones cuentan acerca de la violencia, el poder, la muerte, el consumo lujoso y los placeres derivados del narcotráfico, tienen héroes, hacen que el pueblo les tenga lealtad y a veces hasta los estimen, son personajes violentos, corruptos y asesinos. Hablan de la vida cotidiana, de la vida de México”.

- “Ofrecen información sobre el mundo del narcotráfico y las amplias articulaciones que de él se construyen y que se relacionan con otros espacios de la sociedad. [...] Principalmente, los escuchan personas de clase media y baja, y hacen alusión al pueblo sufrido o a la vida en el campo, hablan también de las reglas que tienen los narcotraficantes. Los estados donde son más populares son Sinaloa, Baja California, Chihuahua, Durango, Tamaulipas, Durango, Nayarit y Michoacán. Hacen mención de marcas de teléfonos celulares, bebidas alcohólicas, vehículos, drogas”.

Un niño se alegró cuando MEN dijo que iban a escuchar un narcocorrido y varios tararearon la letra a medida que avanzaba la canción:

*Siguen con la mente enferma,  
no hay quien los detenga,  
me queda bien claro  
nacieron para la guerra,  
morirán por su tierra  
ya está comprobado.  
Los que hace poco eran niños hoy se han  
convertido en los nuevos soldados  
ahora se ha vuelto un oficio  
y los llaman sicarios.  
Cuando dejaron su escuela  
por una pechera y un cuerno de chivo,  
hoy son de la Gente Nueva  
tiran y respetan la clave R5.  
En la ciudad y en los ranchos  
los más aventados fueron elegidos,  
ahí se la rifan a diario  
los que siguen vivos.  
Por las calles se desplazan,  
con odio disparan si hay que disparar,  
antes a matar jugaban  
pero ahora sus armas sí son de verdad.*

*Se han realizado los sueños  
de aquellos pequeños, pero en cantidad,  
lo que empezó como un juego  
ya es una realidad.  
Van con la cara tapada,  
se ven caravanas con rumbos distintos,  
con huellas de la batalla  
las trocas blindadas volvían sin vidrios.  
Dicen que hay gente caída,  
perdieron la vida tumbando enemigos,  
tenemos malas noticias, el odio ha crecido.  
Mientras el Diablo festeja la gente se queja,  
ya fue demasiado  
las cicatrices no cierran,  
después de una tregua  
vienen más disparos.  
Hoy se han ganado el respeto,  
también el aprecio de varios comandos,  
R5 sigue atento, protegen su reino  
los nuevos soldados.*

Al terminar, MEN dio la indicación de llenar un cuadro idéntico al de la actividad previa, sin mayor explicación sobre el objetivo y cuya resolución requirió diez minutos menos que con el corrido de Francisco Villa. MEN escribe en su diario una justificación que remite a

dos hechos: “[...] había elementos que no aparecían en la letra del corrido y los niños los completaban con sus conocimientos”.

- a. *Tema*. Los alumnos copiaron el título del narcocorrido, una estrofa o escribieron el nombre del género musical. Ningún equipo fue capaz de detectar que los nuevos soldados eran los niños de la guerra, jóvenes que dejan la escuela para convertirse en sicarios.
- b. *Personajes*. En este inciso todas las parejas se ajustaron a lo que se pedía (“sicario, nuevos soldados, los niños, los enemigos”).
- c. *Por qué y contra quién se lucha*. Como no encontraron una explicación exacta infirieron quién era el enemigo (“contra el gobierno”, “sicarios”, “soldados”), pero no hallaron las razones del conflicto.
- d. *Descripción del soldado*. En este apartado recurrieron a un verso (“se visten como gente cualquiera”) y a palabras concretas (“pechera”, “cuernos de chivo”), dos equipos escribieron frases sin sentido (“los enemigos”) y ambiguas (“siguen con la mente enferma”), ambas procedentes de la letra del narcocorrido, pero ninguno pudo construir el perfil del nuevo soldado (por ejemplo, “hace poco eran niños”, “se ha vuelto un oficio y los llaman sicarios”, “fueron elegidos”, “van con la cara tapada”).
- e. *Violencia, armas y muerte*. Las alusiones a las armas (“pechera”, “cuerno de chivo”) y el descuido de otras acciones que se refieren a la violencia (“disparan si hay que disparar”, “antes a matar jugaban, pero ahora sus armas sí son de verdad”, “perdieron la vida tumbando enemigos”, “huellas de la batalla”, “las cicatrices no cierran”, etc.) señalan un vacío derivado de los problemas de comprensión y la pérdida de interés.
- f. *Valores que se promueven*. En este indicador demostraron ser capaces de identificar “el odio” y “el respeto” como los móviles principales.
- g. *Desenlace*. De nuevo, como en el corrido de Villa se limitaron a copiar la última estrofa.

La comparación entre los aspectos de violencia de los dos corridos se hizo en un minuto, algunos se enumeraron, apenas se contrastaron y no se obtuvieron conclusiones: “el corrido más violento es el de *Los nuevos soldados*”, “porque usan cuerno de chivo”, “porque son sicarios”, “porque son más violentos”, “porque Pancho Villa era bueno”.

En realidad, este ejercicio era crucial porque debía ofrecer evidencias respecto al cambio y la continuidad, pruebas que se iban a usar en la propuesta de intervención. MEN coincide con esta apreciación: “La actividad que se consideró clave de la planeación fue

la de comparar los aspectos que son similares en ambos corridos. [...] pregunté que después de analizar los dos corridos me dijeran en cuál había más características de violencia y la respuesta fue que en el narcocorrido”. A pesar de todo, no insistió y decidió pasar a la siguiente actividad.

**HEN.** En base a la información anterior se solicita a los alumnos que en parejas realicen un cuadro comparativo sobre las condiciones de vida de los pobres durante la Revolución y en la actualidad. Al finalizar la actividad se comparten las semejanzas y diferencias entre la situación de los pobres en ambas épocas.

Las indicaciones para el llenado del cuadro se centraron en los aspectos formales (uso de los signos igual, más y menos), en cinco minutos completaron la tarea y nunca se cuestionaron acerca del significado de cada indicador.

Tabla 60. *Comparación entre las condiciones de vida en el pasado y en el presente*

CONDICIONES DE VIDA	<i>En la actualidad</i>	<i>En la Revolución</i>
<i>Salario insuficiente</i>	- - + = + =	+ + = = + +
<i>Horas de trabajo</i>	+ + + = = =	+ + + = = =
<i>Vivienda</i>	= + + = + +	- + - = + +
<i>Oficios</i>	+ = - +	- = + -

Este descuido y descubrir que los alumnos no anotaran ‘igual’ en el renglón dedicado al salario provocó que HEN interviniera. Primero preguntó si 67 pesos de salario mínimo “alcanzaban para comer tres veces al día”: los niños contestaron que sí porque hicieron los cálculos pensando en lo que podían comprar en la tienda de la escuela, un indicador de qué eran ajenos al valor del dinero o a las dificultades por las que pasan sus familias, los componentes del menú diario y otros gastos ocasionales (ropa, calzado, etc.) y frecuentes (servicios). Las nociones acerca del mundo social son una limitante para la construcción del conocimiento y no se consideraron cuando diseñamos el plan de clase, aunque los resultados también fueron consecuencia de las actividades anteriores.

La decisión de dibujar la tabla en el pizarrón y hacer un llenado grupal fue con el propósito de corregir los errores de apreciación y facilitar la comparación. Respecto al salario, un niño dijo que era “diferente” (de 2.50 a 67 pesos), otro añadió que era “negativo” y una alumna agregó que su “mamá por alzar una casa le dan 100 pesos al día” para demostrar que era una cifra superior al salario mínimo, pero sin caer en la cuenta de si era suficiente para vivir. HEN se resistió a aceptar que la mayoría del grupo

insistiera “que sí alcanzaba” porque eso implicaba renunciar al sentido de la planeación y preguntó si acompañaban a sus mamás a la tienda y si les sobraba con el dinero que ganaban. Tampoco así consiguió que reconocieran que sus familias tenían problemas para sobrevivir. En cuanto a las horas de trabajo (HEN recordó que antes eran 16 y ahora 8 horas) algunos alumnos pusieron ejemplos (“mi mamá entra a las dos de la tarde y sale a la una de la madrugada”) y se preocuparon más por la cifra total que por valorar el grado de explotación.

Algo semejante sucedió cuando se explicaron las características de las viviendas: los niños dijeron que ahora eran mejores (“de ladrillo”, “de block”) que antes (“sin techo”, “de palos”). HEN, de nuevo se esforzó por conseguir que detectaran que las condiciones de vida no habían cambiado, dijo que no todas las personas tenían casas hechas con esos materiales y que algunas vivían en construcciones de madera, en cuevas, etc., pero se convirtió más en una declaración que en una discusión en la que participaran los niños. En su diario HEN acepta con resignación que “a pesar de los ejemplos, no se logró que los alumnos hicieran una correcta relación”.

**NEN.** Después se concentra la información en un cuadro para realizar una comparación entre los diferentes periodos y la actualidad: se pide que argumenten qué ha cambiado, qué permanece y reflexionen si es justa y/o equitativa esta situación.

Al completar los datos de los periodos históricos comenzó a desvanecerse la atención grupal: no se hizo una contextualización, no se explicó el motivo de acudir a la historia en relación al PSR y se dio por entendido que podían ubicar y ordenar cada época en el tiempo. En este ejercicio se observaron diversas dificultades de comprensión al intentar equiparar términos actuales y conceptos históricos (nobles, clases altas, niveles educativos, nombres de escuelas como el calmécac, etc.). Un momento clave de la actividad se produjo cuando NEN solicitó comparar la información que arrojaba el cuadro y hasta dónde habían estudiado sus padres, una circunstancia que dejó asentada en el diario: “[...] conforme los niños mencionaban el nivel de estudios era como un filtro, pues algunos estudiaron primaria, otros pocos secundaria y uno bachillerato. El silencio que se hizo en el salón fue otra señal de que reflexionaban (en base a la escolaridad de sus padres) en lo que querían y podían estudiar”.

A continuación, volvió a explicar la tabla, adecuó los datos al lenguaje de los niños, resolvió y cometió algunos errores: por ejemplo, dijo que en la Colonia no estudiaban

todas las personas (como las mujeres), pero que todas las clases sociales recibían educación, que las escuelas se dividían en función del origen social, etc. El esfuerzo por mantener el interés se observó al pedir que regresaran a la tabla y dijeran “si sigue igual la educación, si ha cambiado hasta donde pueden llegar”, una pregunta que sacó a relucir la resistencia de los alumnos para aceptar la continuidad del problema social y la dificultad para detectar semejanzas. Un niño afirmó “sí, ha cambiado, porque ahora estudian todos” y NEN refutó esa respuesta con un cuestionamiento: “¿los hijos del albañil pueden llegar hasta la universidad?”. Aceptaron que no, pero añadieron “que tienen las mismas oportunidades”.

Enseguida pidió que escribieran sus ideas y los alumnos lo hicieron de manera rápida y con apatía. A la hora de compartir los resultados se comprobó la dificultad para identificar la permanencia respecto al acceso a la educación y el nivel educativo al que algunas personas podían llegar. NEN no contradujo las ideas de los niños y planteó preguntas de respuesta única: “¿es justo que antes nada más las clases altas pudieran estudiar una carrera?”. Los alumnos repitieron que todos teníamos los mismos derechos. “¿Por qué no es justo?”, volvió a preguntar. Como nada más un niño contestó que “porque ellos tienen para pagar una universidad fina” decidió llevar la situación a la esfera personal: “¿ustedes pueden estudiar una carrera?”. Un alumno contestó que sí “porque me apoyan mis tíos, mis abuelos y mis papás” (no consciente de que en su familia nadie trabaja), otro dijo “yo no sé, porque no sé si cuando esté lista para empezar una carrera sea más cara” y uno más comentó que “todos tenemos las mismas probabilidades” (que cualquier persona para aprobar un examen). La propia NEN reconoce en su diario “que nadie recapacitó en que el problema está presente desde hace muchos años y aunque se ha avanzado, la igualdad de oportunidades no es la misma”. Ciertamente, esta situación no desvirtúa los resultados de la secuencia.

**EEN.** Se entrega un cuadro para que anoten las similitudes entre la época del Porfiriato y la actualidad: sueldo diario, horas de trabajo y si alcanza para comprar comida, ropa, etc. La última columna la completarán con ayuda de sus padres

EEN entregó la tabla y ayudó a los niños a leer y escribir lo que debían contestar (“maestra, ¿dónde le pongo 80?”). La preocupación por llenar el cuadro, sin conciencia sobre el significado de las cifras (9 y 12 horas de trabajo, 100 y 80 pesos diarios) no ayudó a que eligieran con libertad si alcanzaba o no para comprar alimentos y otros productos. La tarea extra clase consistía en solicitar a sus padres que completaran la

última columna. Los niños recibieron la indicación sin fijarse en los tres indicadores, como si se tratara de un ejercicio más. Además de la duda sobre cuántos alumnos iban a regresar la tarea (algunos padres no viven en sus casas, no saben leer y escribir o no ayudan a sus hijos en los trabajos escolares), el interés radica en comprobar si hay alguna reacción de las familias.

En la secuencia de AEN la relación entre el pasado y el presente se hizo en la actividad de presentación, cuando intentó relacionar la hambruna de la patata con la sequía y las malas cosechas en la Sierra Tarahumara, así como el efecto que tuvieron ambos acontecimientos.

**FEN.** Antes de terminar se les entrega una caja con material de uso cotidiano, para que utilicen su imaginación y jueguen entre ellos (botella de plástico vacía, rueda, base del papel sanitario, bola de type, palo, barco y avión de papel, soga, lata, galón de plástico, calcetín, etc.).

Aunque esta actividad se podía considerar como un ejemplo de intervención preferimos que quedara en este bloque. La diferencia entre el tiempo invertido en su desarrollo (43 minutos) y en los tres ejercicios anteriores (11 minutos) es una prueba de que los niños se liberaron de la rigidez del plan de clase. La caja contenía diversos objetos con los que jugar, pero los alumnos no reaccionaron de inmediato. La respuesta de algunos fue que no se podía jugar con ellos (borrador, calcetín) y otros no estaban seguros de que iban a jugar sin restricciones. De manera progresiva tomaron diversos objetos y empezaron a jugar (botar una bola de celo, otra de aluminio, rodar un rollo de cinta adhesiva, cabalgar con un palo de escoba), unos más cogieron un juguete pero no jugaron y siete alumnos no se movieron de su banca, incluso una niña abrió un libro y lo ojeó (la maestra tutora le explicó al investigador que algunos “tienen más recursos que sus compañeros y no les llaman la atención esos juguetes”). FEN no insistió y dejó que pasara el tiempo para que sintieran más confianza. También se observó que algunos niños se apropiaban de los objetos, otros los cambiaban (no le encontraban uso a un bote de hojalata), unos cuantos recurrieron a los juguetes de los abuelos de FEN (camión de madera, muñeca de trapo, tren hecho con latas). Transcurridos quince minutos cuatro niños todavía no jugaban, más tarde disminuyó a dos y poco a poco el aula se convirtió en un desorden sonoro y divertido donde volaban aviones de papel, se saltaba a la cuerda, etc. En ese momento la maestra tutora le comentó al asesor “imagina que así estés en clase y de pronto llega el director”: cinco minutos después apareció en el salón y se asomó sin entender lo que sucedía. De manera gradual los niños empezaron a inventar nuevos juegos: poner la



cuerda en el suelo y moverla como serpiente, colocar dos aros de tela como orejeras, pegarlos y formar un ocho, unas gafas, etc. Sin duda, la actividad se transformó en otra cosa: la intención era demostrar la continuidad entre el pasado y el presente, no como un PSR, sino como una respuesta posible a una situación problemática. Finalmente, se impuso el sentido práctico del rarámuri.

En el diario, la estudiante se limita a describir los hechos y no hace una lectura derivada de la reflexión sobre la práctica. La única disculpa es que la presión temporal y las demandas psicológicas del escenario condicionaron el desarrollo de la sesión.

**EDEN.** Repartir a cada bina de alumnos una imagen de un juguete propio de las culturas indígenas de México para que expliquen si lo conocen y cómo se usa.

La indicación de que “platicuen de qué trata el juguete” que aparecía en la imagen que entregó fue muy apresurada y no se hizo con suficiente firmeza: debían subrayar y diferenciar los juguetes rarámuri de los que pertenecían a otras culturas indígenas. Al concluir, los niños intentaron exponer cómo se usaban: la carrera de bola (un juego, no un juguete) demostró que tenían conocimientos incompletos y erróneos (por ejemplo, cómo se ganaba) y se limitaron a señalar cómo se lanzaba la pelota de encino; sobre los carros de madera dieron respuestas breves; sobre las muñecas EDEN preguntó de qué estaban hechas, quién jugaba y si “ustedes hacen muñequitas de esas” (una niña contestó “mi mamá sí, pero no son de hilo, son de madera”); del balero recordaron el nombre y un niño lo lanzó al suelo; de las resorterías EDEN comentó que las usaban algunos niños indígenas y preguntó para qué; y de la arihueta no pudieron dar una explicación completa. Recurrir a los objetos para que los vieran y tocaran fue una buena idea, pero no bastó la afirmación de que eran juguetes indígenas y que “los que vimos en la presentación son los del pasado” para lograr que los alumnos los compararan y/o valoraran. En la parte final de la actividad preguntó “qué otros juegos conocen” (y no juguetes), un niño dijo que el nakiware (explicó que se aventaba un palo con ayuda de otro, como la arihueta) y como no mencionaron más EDEN se refirió a las luchas: varios alumnos dijeron cómo se desarrollaban (“nos pegamos, pero no recio”), pero ni EDEN ni los niños disponían de información suficiente sobre el significado, la época del año en que se realizaban, las reglas, etc.

La comparación de los PSR con dos dimensiones temporales diferentes y complementarias no cumplió el efecto esperado. La pertinencia, suficiencia y relevancia

de las referencias previas fue el factor que determinó el desarrollo de estas actividades, aunado a las actitudes de las estudiantes y del alumnado, una mezcla de desilusión y cansancio que aconsejaban concluir las secuencias. Nada más FEN y EDEN obtuvieron resultados diferentes, con ejercicios propios del modelo práctico, aunque no satisfactorios respecto al objetivo de la planeación: identificación y discusión sobre el cambio y la continuidad.

#### **f. Toma de posición hacia el PSR**

La intención de este momento era poner de manifiesto la variación en las concepciones gracias a la mediación del docente y sus iguales. Las tres estudiantes que aplicaron actividades para comparar las representaciones (textos escritos y preguntas orales) no obtuvieron buenos resultados, fuera por la premura de tiempo o a causa de las condiciones derivadas de las tareas anteriores.

**MEN.** Enseguida se pide que con ayuda de argumentos confirmen o rechacen su postura inicial hacia los narcocorridos y la compartan con sus compañeros.

A pesar de que MEN insertó esta actividad en la parte final de la comparación entre el pasado y el presente, la considera fundamental y es consciente de la finalidad que persigue: “Después, para que recordaran sus posturas leí los puntos de la tercera actividad y pregunté si seguían pensando de la misma manera, a lo que reconocieron que sí”. En realidad, al solicitar que revisaran las afirmaciones iniciales un alumno dijo que en una había escrito que los narcocorridos no promovían la violencia, pero no se atendió y MEN continuó con la clase.

HEN improvisó y retomó las afirmaciones sobre la pobreza y la violencia para encauzar la dirección de la clase. Sin embargo, la distracción de muchos alumnos y el interés por leer lo que escribieron más que por escuchar y discutir restó potencialidad a la actividad (aparecieron opiniones que no se aprovecharon).

**AEN.** De inmediato, se forman equipos de cuatro integrantes, se les entrega una situación para que tomen una postura y se solicita que argumenten el porqué: 1) Cuando asisten a una escuela pública los alumnos rarámuri aprenden en español y conviven con niños mestizos. Al regresar a sus casas ya no quieren hablar en su lengua. 2) Cuando consiguen trabajo en la ciudad se les pide que se vistan como la gente mestiza y hablen español. Al regresar a su lugar de origen no quieren vestir como las demás personas de su comunidad. 3) Cuando los rarámuri se van a la ciudad ya no quieren regresar e incluso se avergüenzan de su comunidad. 4) Cuando los rarámuri trabajan en la ciudad ya no quieren trabajar como lo hacían antes, con la tierra y los animales.

Sin una explicación previa sobre el propósito del ejercicio AEN conformó equipos y entregó un enunciado. La dificultad de algunos alumnos para comprender el significado del texto y la interpretación que hicieron del ejercicio (“¿en el cuaderno?”, “¿lo copiamos?”, “¿ya está bien?”) obligó que AEN aclarara en varias ocasiones cada oración e insistir sin éxito en que “no sólo deben leer o escribir la respuesta, también deben dialogar entre los integrantes del equipo para obtener razones”. De nuevo, fue imposible discutir el PSR a causa de la insistencia de los niños por destacar los aspectos positivos y justificar a los involucrados en los casos:

- *Equipo 1:* “La solución es enseñar a los niños de nuevo a hablar su lengua porque en la comunidad todos hablan rarámuri y se burlan de él porque las otras personas no hablan igual”.
- *Equipo 5:* “La respuesta es decirles que no pierdan su lenguaje, que los pongan en una escuela rarámuri, que no pierdan su cultura, que no falten a la escuela, que tengan disciplina, que no vayan a la ciudad”.
- *Equipo 2:* “La solución es que no nos obliguen a vestirnos como los mestizos, tenemos derecho a vestirnos como nosotros queremos”.
- *Equipo 3:* “Comprar telas para hacer tagora<sup>24</sup> y después ponérmela cuando vaya llegando a la casa para que nadie se dé cuenta, [...] porque si llega a su comunidad con otras cosas puede que su familia lo corra de la casa e incluso sin el traje tradicional”.
- *Equipo 4:* “Cuando los rarámuri trabajan en la ciudad ya no quieren trabajar como lo hacían antes porque se burlan de ellos [...], también porque los mestizos se visten de otra forma y por eso también los rarámuri se visten de otra forma”.

En la parte final AEN intentó profundizar en la comprensión con el uso de algunos ejemplos, pero los comentarios de los niños siguieron en el mismo tono: en relación al rechazo a la vestimenta tradicional argumentaron “porque nacimos así, con tagora” y al

---

<sup>24</sup> Calzón de manta dividido en dos piezas que acostumbran a usar los hombres rarámuri.

preguntar por qué algunos ya no lo hacían contestaron “porque se creen bien mestizos”. La explicación sobre la diferencia de género en la indumentaria, “las niñas sí visten tarahumara” (blusa y falda larga de colores brillantes y estampados, una faja en la cintura y huaraches) la hicieron en base a la influencia de los pares (“es que si se ponen tagora los demás niños se van a burlar”) y a la costumbre (“porque ya casi todos se visten así”). En este momento AEN tocó el tema de la pérdida de identidad a causa de la presión social, pero dejó pasar la oportunidad debido a la falta de tiempo y porque resultaba muy difícil redireccionar la enseñanza en la penúltima actividad. El reconocimiento de que “sus respuestas no eran cercanas a lo que conocen” pone de manifiesto que AEN era consciente del giro que había tomado la secuencia.

El malogro de estas tres actividades, que sumaron 21 de los 551 minutos de la experimentación, recomienda prestar mayor atención a un momento culminante en cualquier propuesta organizada desde la perspectiva crítica. La transición entre el tratamiento de la información y la participación implica invertir tiempo en la toma de conciencia sobre los PSR. El grado de discrepancia entre las concepciones de partida y de llegada son determinantes para asegurar un cambio conceptual y actitudinal.

#### **g. Intervención social**

El momento definitivo de las secuencias no se mide en cantidad de tiempo (33.8% del total) sino a través de la capacidad para comprometer al alumnado con la construcción del futuro. En otro apartado ya analizamos el potencial de las actividades para promover la participación e incluso las estudiantes sugirieron propuestas de mejora (cf. 5.4.3.), por eso ahora nos dedicaremos a describir la aplicación de estas ocho actividades. Los textos dirigidos a personas cercanas y a autoridades de la comunidad, la elaboración de sugerencias, la presentación de conclusiones a niños de otra escuela y el juego de rol son las formas más usuales.

**MEN.** Para finalizar, se pide a los alumnos que expresen en un texto su posición hacia los narcocorridos para darla a conocer a sus familiares y/o a otras personas que les guste este tipo de música.

El texto donde los alumnos debían expresar su posición hacia los narcocorridos demostró que no eran necesarias las actividades previas, sobre todo porque no se utilizó la información que resultó del análisis. MEN anotó en el pizarrón la estructura que debía guardar el texto y los niños preguntaron: “¿lo vamos a copiar?”, una prueba del estilo de

aprendizaje que caracteriza al grupo. Durante el desarrollo de la actividad un alumno conversó con MEN, en un intercambio que reflejaba la potencialidad del tema: aceptaba que los narcocorridos generaban violencia y por eso no estaba a favor, pero que aún le gustaban. Esta contradicción no se resolvió individualmente o en plenaria.

Muchos alumnos en lugar de explicar si estaban a favor o en contra escribieron “son malos”, una frase con una connotación más próxima al aspecto valorativo que a la prueba intelectual. Este hecho confirma que los resultados del análisis de los dos corridos no se utilizaron como evidencias y que la carga emocional superó al peso de los argumentos. También destacamos otros episodios: un niño dibujó en su texto un fusil de asalto AK-47, MEN copió en el pizarrón las ideas que un alumno le decía de forma oral para que las transcribiera (se ubica en el nivel presilábico de lectoescritura y está inscrito en quinto grado), varios más preguntaron “qué debemos escribir en las palabras clave” (señal de que era la primera vez que hacían un texto con estas características) y MEN preguntó a un niño “en qué vas” (en alusión a la importancia del tiempo, en una clase que formaba parte del proceso de titulación).

El dictamen que hace MEN sobre los textos se va a acompañar de las evidencias de aprendizaje: “Los productos fueron muy buenos debido a que [...] reconocieron que los narcocorridos les gustan, pero que su contenido es muy violento y genera que algunas personas quieran llevar este tipo de vida”.

- 1) *Tema*. De un total de 11 aportaciones, 5 alumnos copiaron el título de los corridos que habían escuchado o el nombre del género musical, 2 más utilizaron un interrogante (“¿los narcocorridos generan o no violencia?”), 1 se centró en las consecuencias (“los narcocorridos dañan el cerebro”) y otro dejó este espacio en blanco.
- 2) *Posición*. Ocho alumnos declararon estar en contra, 1 dijo estar a favor (se contradice al argumentar el porqué) y 2 adoptaron una postura ambigua, cifras que suponen una cierta continuidad respecto a las concepciones iniciales: el 75% del grupo había estado a favor de los enunciados que se planteaban sobre los narcocorridos y el 25% mostraba cierta reticencia.
- 3) *Palabras clave*. Los 23 conceptos que utilizaron para sintetizar el sentido del texto se reparten de manera desigual: el 69.6% agrupan a un conjunto de vocablos con connotación negativa (violencia, guerra, odio, muerte, matar, tortura y armas), el 8.7% se refieren a un término neutro (corrido), los demás aluden a los sujetos

(sicarios, narcos) y a dos valores que adoptan un significado equívoco (respeto, fuerza).

4) *Argumentos*. A pesar de que MEN solicitó un mínimo de tres razones ningún alumno cumplió ese criterio. En 8 ocasiones aparece el adjetivo “malos”, 4 veces el verbo “matar”, el sustantivo “muerte” reúne 3 menciones y “violencia” 7. El texto de dos niños puede servir como muestra de lo que escribieron sus demás compañeros:

a. “Los narcocorridos generan mucha violencia, no me gustan porque hablan de armas, sicarios, muerte”.

b. “Porque son muy malos, pueden provocar que mates, que tortures, también que vayas a las guerras”.

5) *Conclusión*. Nada más nueve alumnos completaron esta parte del texto. Seleccionamos tres ejemplos que reflejan la tendencia general del grupo:

a. En contra. “Generan que la gente se haga igual que ellos, para mí son malos porque hacen sufrir, morir y generan violencia”.

“Quieren que mates y extorsiones, no me gustan porque dicen muchos disparates”.

b. A favor y en contra. “A mí me gustan los narcocorridos y a la vez también me afectan por la letra de la canción, porque es grosera”.

La correspondencia entre el tiempo invertido para concluir la actividad y la extensión del producto no es directa (28 minutos contra un promedio de cinco a seis renglones), tampoco se compartieron los textos y no quedó claro si se iban a entregar a los destinatarios.

**HEN.** En plenaria elaboran un listado de sugerencias para salir de la pobreza que sean diferentes al uso de la violencia.

La mayoría de los niños no escucharon las indicaciones de HEN. La atención dispersa impidió profundizar en cada propuesta, analizar su viabilidad y sobre todo, aprovechar el comentario que hizo una niña: “¿pero si tú también fueras pobre?”. El resultado fue una lista escrita en el pizarrón que combinaba ideas de todo tipo (no se diferenció entre soluciones externas e internas, producto de la ayuda de otros y de la acción personal): compartir en el sentido de dar a otros “lo que nos sobra” (alimentos, ropa), “enseñar a quien no pueda ir a la escuela” (a leer y escribir), estudiar “porque así nos pagan más”, “regalar despensas, cobijas”, “trabajando”. La afirmación “nosotros somos pobres” y las preguntas “¿qué podemos hacer para combatir eso?” y “¿qué van a hacer ustedes para

no cometer actos delictivos?”, además de ser directas y agresivas (por el contenido implícito y los prejuicios que reflejaban) no tuvieron continuidad y quedaron resumidas a una respuesta: “trabajar”. Esta situación la retoma HEN en su diario: “[...] las estrategias para salir de la pobreza fueron escasas y poco precisas, generalmente se basaban en los programas compensatorios del gobierno y sólo algunos mencionaron que era importante ofrecer oportunidades para estudiar o un empleo”.

**HEN.** Por último, se pide que de manera individual escriban un texto dirigido al presidente de la Comisión de Solidaridad y Defensa de los Derechos Humanos (COSyDDHAC) en el que expliquen su postura hacia la violencia como medio para salir de la pobreza.

Tampoco en la última actividad los niños prestaron atención a la instrucción. HEN dijo que debían escribir “¿qué opinan ustedes sobre la pobreza y la violencia?”. Un alumno interpretó “¿algo que digamos para poder ayudar?” y por eso, se vio obligada a repetir las indicaciones, ahora de forma más clara y con mayor seguridad en el tono de voz: “El padre Pato trabaja en una fundación que se llama Comisión de Solidaridad y Defensa de los Derechos Humanos, se encarga de ver todo lo que atente contra los derechos de las personas. Ustedes le van a escribir una carta donde le expliquen qué opinan de la pobreza y de la violencia, y le van a decir qué se puede hacer para combatirla, qué le proponen”.

Durante la elaboración del producto un niño quiso entregar su carta (tres renglones) y lo regresó a su lugar, otros dijeron “ya terminé”, unos más preguntaron “¿va derechito o va chueco?” y buscaron la anuencia de HEN con frases como “ya no sé qué más”, como demostración de las reglas del contrato didáctico y de la escasa conciencia sobre el objetivo de la clase. Un remanente de cinco alumnos alargó la sesión diez minutos y ya no quedó tiempo para compartir y contrastar los textos.

HEN anticipa en su diario la dirección de los productos: “[...] al realizar la carta no disponían de aspectos para redactar, no sabían qué decir ni cómo empezar, la mayoría son textos breves, hacen referencia a lo que vieron en clase, resumieron la información y no la interpretaron”. El análisis de las 18 evidencias debe revelar si se cumple este pronóstico, si se trata de un resumen, de una copia o de una reflexión sobre el PSR:

- ω *Presentación.* La explicación sobre el asunto pone en situación al destinatario. Cuatro alumnos le dedican un espacio a este propósito:

- “Le voy a decir qué vimos en la clase de historia, que se trata de los pobres que se quieren meter a la delincuencia para ganar dinero y los pobres que se quieren salir de la delincuencia para salir adelante”.
- “Este día en la clase de historia vi que la pobreza genera la violencia en México porque los pobres se desesperan por tener dinero, también pueden recurrir a la violencia por dinero o por vivir bien”.

Los demás, después de saludar describen las causas, casi siempre en tercera persona (algunas en primera) y las acompañan de las consecuencias: “hay muchos niños que no van a la escuela”, “hay muchas personas que han sufrido ya mucho, enfermedad y muerte”, “le quiero decir que en la pobreza hay violencia, asesinatos, violaciones”, “también hay muchas personas en la cárcel porque roban o matan, todo esto sucede por la pobreza y porque se desesperan”, “la violencia genera enfermedades y la pobreza nos lleva por mal camino, hasta robar o asaltar a las demás personas”.

- *Persuasión*. Las razones por las que el destinatario ha de ofrecer ayuda recurren a los sentimientos (“la pobreza es un lugar muy, muy triste”, “no los deje morir a ellos”, “ayúdelos porque ya merecen vivir y se lo agradecerán mucho”, “usted es muy buena gente, porque apoya a los más necesitados”) y a la obligación que se deriva de su cargo (“le quiero decir que donde trabaja hay pobres”, “es parte de una fundación que se llama comisión de solidaridad y defensa de los derechos humanos”).
- *Solicitud de ayuda*. El cuerpo del texto concentra una lista de demandas en la que sobresalen los objetos materiales (cobijas, láminas, despensas, un comedor para pobres, “casas de block, ladrillo o de algo fuerte para que no se les caiga”, calcetines, zapatos, chamarras de hule y de lana, camisetas, pantalones, huaraches, camas, mesas, sillas, calentones, “material para que hagan su casa, darle terreno”, “collares para que se acuerden de Dios o de la Virgen”), el acceso a la educación (“por favor, ponga a los niños de la calle a estudiar [...] para que ya no haya pobreza ni violencia”), a la salud (“ayude a los que están enfermos”), al empleo (“darles trabajo”, “haga que la gente trabaje”, “como barrer la iglesia o afuera”) y consejos (“nos dices a la gente que trabajemos y que ganemos dinero para comprar comida”, “que les diga a las familias que pongan a sus hijos en la escuela”). La mayoría de las peticiones se dirigen directamente al presidente de la comisión, pero en otras le solicitan que actúe como intermediario (“si puede usted pedirle a los que tienen dinero que les diga que si pueden apoyar a los pobres”, “que hagan una cita para los del pueblo para que donen [...] algo que ya no les quede”).



- o *Despedida*. Además de dar las gracias (“ya merecen vivir y se lo agradecerán mucho”), añaden sus anhelos (“ya no quiero que siga violencia ni robos ni los asaltos”), hacen un último esfuerzo de convencimiento (“los pobres no cometen ningún delito para hacerse ricos”, “no los deje morir por favor”) y subrayan que la ayuda es para otros (“yo sí tengo una casa y comida”).

Las cartas presentan muchos problemas de legibilidad, faltas de ortografía y en una hasta se mezclan temas de otras clases de historia: “Yo quiero decirte que la pobreza de la violencia de la Independencia y el territorio de la Independencia y las personas no tenían qué comer y sacaban fiado la comida para toda la familia”. En resumen, el asistencialismo<sup>25</sup> se combina con los requerimientos de un trabajo con un mejor sueldo (“para que ganen dinero de a poquito de 100 pesos, 200, 300, 500”) y una concepción de la educación como un medio para salir de la pobreza.

Los resultados de este ejercicio certifican hasta qué punto comprendieron lo que se les solicitaba, así como la utilidad de las actividades previas. Tal y como sucedió con MEN, los textos se podrían haber escrito en la presentación de la planeación. En definitiva, esta actividad ocupó casi la tercera parte del plan de clase, un lapso de tiempo determinado más por el ritmo de trabajo de los alumnos que por la dificultad del texto.

**NEN.** Luego se presentan algunas recomendaciones para hacer más factible el acceso a la profesión que ellos elijan. En plenaria se evalúa la viabilidad de las soluciones: 1) Estudiar y trabajar al mismo tiempo: escolarizado, semiescolarizado, a distancia. 2) Solicitar una beca a una institución privada o de gobierno: conocer el programa de becas de diversos centros educativos, Fundación Llaguno, Instituto Chihuahuense de la Mujer, el sistema de becas del padre Javier Ávila, el esquema de becas que ofrece el municipio. 3) Solicitar un préstamo de estudios.

Las dos primeras propuestas habían surgido con anterioridad, pero ni siquiera estas aportaciones o que se utilizara como material de apoyo una presentación PPT consiguió renovar el interés. En los intercambios orales un alumno comentó que le iba a pedir una beca a su tío, el presidente seccional de Creel y se negó a aceptar que nada más iba a permanecer tres años en el cargo. El nepotismo, la confianza en las autoridades públicas para solucionar la desigualdad y la prevalencia de las soluciones individuales son una

---

<sup>25</sup> Política de intervención social enfocada a la superación de la pobreza. En México, desde el año 1989 se han sucedido en cascada y sin distinción del partido en el gobierno: Programa Nacional de Solidaridad, PRONASOL (1989-1994); Programa Nacional de Educación, Salud y Alimentación, PROGRESA (1995-2000); Programa de Desarrollo Humano, OPORTUNIDADES (2000-2006, 2006-2012; 2012-2014); y Programa de Inclusión Social, PROSPERA (2014, a la fecha).

evidencia de que no hay conciencia ni solidaridad con sus iguales. NEN ya no atendió la viabilidad de las recomendaciones y la actividad se transformó en un ejercicio informativo, una situación que reconoce: “Considero a esta actividad como la segunda más importante después de la primera del plan de clase, porque mostraba a los niños que todavía había posibilidades de que accedieran a una carrera; por desgracia, la atención fue muy poca y no conseguí que todos conocieran las instituciones y las opciones que tenían de estudiar”.

**NEN.** Finalmente, se pide que traten de visualizarse dentro de tres años (qué estarán realizando, estudiarán o no, dónde) y escriban una carta dirigida a ellos mismos en la que planteen sus expectativas. Los productos se colocarán dentro de la cápsula del tiempo que realizaremos en la asignatura de español y la maestra depositará una carta dirigida al grupo con las expectativas que tiene para cada uno de los alumnos

El rechazo general se debió a que ya habían escrito una carta en la asignatura de español con ese mismo propósito y provocó que algunos alumnos perdieran tiempo, no empezaran o lo hicieran con lentitud. La decisión de que el futuro posible no abarcara más de tres años se basaba en la necesidad de que los niños establecieran metas reales, aunque tal vez hubiera sido conveniente incluir las acciones que debían realizar.

La poca motivación, la cantidad de renglones que completaron o el hecho de que quisieran hablar de su aspecto físico era una desviación y una muestra de la resistencia a tocar un tema sensible, un obstáculo que se unió al cansancio y a la duración de la planeación (cerca de dos horas). Ni siquiera que NEN enseñara la carta que escribió sobre cada alumno modificó esta situación. El comentario de un niño respecto a la legibilidad del texto de un compañero (“ha escrito mocho”) manifiesta la necesidad de atender al mismo tiempo que se estudia un PSR otros contenidos fundamentales para la convivencia (tolerancia, respeto, cooperación), sin los cuales pierde trascendencia cualquier problemática.

La reflexión que NEN hace en su diario concuerda con el análisis que hemos hecho hasta ahora: “En general, considero que el resultado de la planeación fue bueno (en las primeras cuatro actividades); el nivel en que se involucraron los alumnos superó mis expectativas, porque se consiguió que reflexionaran sobre sus posibilidades reales para estudiar; lo que lamento fue que no logré que todos supieran que aunque sus condiciones económicas no son muy estables pueden acceder a una universidad y que conocieran las instituciones de nuestro contexto que les pueden otorgar becas”.

**EEN.** Finalmente, de forma grupal se dialoga y reflexiona sobre los siguientes aspectos: 1) ¿Por qué la doctora gana más que Juana si su trabajo es menos pesado y ocupa pocas horas? 2) Consideran que es justo que a muchas personas no les alcance el dinero que ganan para sobrevivir. 3) ¿Qué podemos hacer para cambiar esa situación?

EEN no aplicó la última actividad porque deseaba recuperar el cuadro comparativo para cerrar con una reflexión grupal.

**AEN.** Por último, se organiza un juicio donde un alumno representa a un rarámuri que regresa de la ciudad, que ha cambiado su estilo de vida y rechaza las tradiciones de su comunidad

*David estuvo trabajando en Camargo durante un año y regresó muy cambiado a San Ignacio. Además de que ya no deja a su mujer usar la vestimenta tradicional, no aceptó ser fiestero en Semana Santa, no quiso dar kórima a un vecino y en un yúmari se presentó borracho y con la música muy fuerte. Al final, golpeó a su mujer, a su cuñado y al casero.*

Las autoridades deben explicar a David y a sus compañeros que migrar no significa perder la identidad cultural.

Permitir que los propios alumnos eligieran a las autoridades que iban a dirigir el juicio antes de presentar la situación evitó el rechazo grupal. Sin embargo, el hecho de que los niños y AEN utilizaran los conceptos “presidente”, “policía” y “secretaria” en lugar de siríame, capitán, alacante, etc. indicaba que el juicio no se iba a desarrollar como se acostumbra hacer en las comunidades indígenas. Después de escuchar la historia un niño dijo que no sabía quién era el casero (el dueño de la casa donde se realiza la fiesta) y nadie aclaró esa duda. El siríame no presentó el caso y AEN guió la actividad con preguntas directas al acusado y a las autoridades, una escenificación que se alejaba del procedimiento usual y que limitó la libre participación. Durante el juicio hubo muchas aportaciones relevantes, mezcladas con otras sin sentido ni seriedad (en estas reuniones se suceden las bromas y risas para quitar solemnidad a los asuntos que se tratan), un desconocimiento que no se puede reprochar a una estudiante cuyo contacto con el mundo indígena se redujo a su estancia en la escuela primaria. La vergüenza en relación a los comentarios y burlas de los mestizos (“dicen que están negros”, “que es bien pobre”) tampoco se usó para obtener conclusiones porque AEN lo interpretó como una desviación y se preocupó por “hacer preguntas para volver al tema principal”. El vaivén entre los aspectos positivos y negativos se mantuvo durante los diecinueve minutos que duró la actividad:

- *David, di por qué te tuviste que ir a Camargo*<sup>26</sup>. Porque estaba en pobreza y ya no tenía dinero.
- *¿Por qué dejaste tu ropa tradicional y te vestiste como mestizo?* Porque allá me decían muchas cosas y me gusta la ropa mestiza.
- *¿Por qué no defendiste tu cultura?* Porque eran muchos.
- *¿Qué van a decirle a David, está bien o mal que golpeó a su mujer, a su cuñado y al casero?* Está mal porque no respeta a su mujer. Porque si la golpeó los rarámuri ya no van a querer juntarse con él. Está faltando el respeto a las autoridades.
- *¿Está bien o está mal que ya no deje que su mujer se vista con el traje tradicional?* Mal. Porque nació así, con vestimenta rarámuri.
- *¿Está bien o mal que no le haya querido dar kórima a un vecino?* Está mal, porque si tiene dinero y comida por qué no le da.
- *¿El presidente qué va a hacer? ¿Qué le va a decir?* Que se vaya de la cultura rarámuri. Que se vista como rarámuri. Que comparta su comida y dinero.

Al pretender solucionar la situación aparecieron ideas contradictorias y tampoco se pusieron en cuestión los intereses materiales: por ejemplo, el acusado ofreció ayudar a la comunidad (“voy a compartir un tractor para barbechar”, “repartir dinero y entregar a cada persona 100 pesos”) y hasta un alumno aseguró que sería su amigo (“porque tenía mucho dinero y me convidaría muchas cosas”). El asistencialismo (a diferencia del kórima) es un tema controvertido que proviene de una concepción del indígena como un ser económicamente incompetente.

Finalmente, AEN preguntó qué significaba migrar y relacionó las respuestas con el cambio cultural. La repetición, como estrategia en los discursos rarámuri, era un procedimiento común en sus prácticas: ante el cuestionamiento de si migrar significaba perder la identidad dijeron que “voy a seguir siendo yo”, “cambio, aprendo cosas nuevas, pero sigo haciendo lo mismo que la comunidad”. En su diario AEN escribió que “al final creo que se logró entender el PSR, pues las actividades estaban mal acomodadas”, una conclusión que se discutió en el diálogo constructivo que mantuvo con el investigador.

---

<sup>26</sup> Las itálicas corresponden a las intervenciones de AEN y las redondas a las respuestas de los niños.

**FEN.** Para finalizar, se toman fotos a los niños jugando con los diferentes objetos y se realiza una presentación con la finalidad de mostrársela a alumnos de otra escuela y explicarles que lo importante es jugar, no importa con qué.

FEN no comentó la última actividad porque era irrelevante para los niños de primero, un ejercicio que planteaba la pregunta de si la planeación se debió aplicar en otro grupo, uno donde el PSR fuera una realidad patente. Con ese objetivo, el 20 de junio del 2014 le dio continuidad a la secuencia en la escuela particular Educación y Patria.

Primero explicó dónde y con quién había practicado durante todo el curso escolar, resumió el tema que iba a enseñar y presentó un serie de diapositivas sobre juguetes elaborados de madera. Enseguida cuestionó acerca de los juguetes que tenían los alumnos del grupo (tabletas, celulares, una casita de muñecas, etc.) y si tenían alguno parecido a los de la presentación. La respuesta unánime fue que no, también dijeron que sus padres les compraban los juguetes y que nunca les habían hecho uno. A continuación, mostró un video en el que una señora se quejaba de que a los niños de ahora no les gustaban los juguetes de madera. FEN aprovechó para preguntar si eso era verdad y si preferían los juguetes electrónicos. De nuevo, todos contestaron que sí. FEN se valió de este escenario para mostrar una composición de imágenes sobre la clase que desarrolló en la escuela Benito Juárez y a medida que avanzaba procuraba la participación de los alumnos: “A mí me hizo varios juguetes mi abuelito, como ese payaso de estambre que se ve ahí, miren ese balero, así los hacían antes porque no había con qué comprar ni dónde. Miren ese carrito de cartón, [...], esa es una troca de madera, también la hizo mi abuelito”.

Más adelante explicó que había repartido diversos objetos para que sus alumnos intentaran jugar con ellos y describió la forma en que los utilizaron. El momento crítico se produjo cuando anunció que les había traído las mismas cosas: “¿ustedes creen que son iguales a los juguetes con los que están acostumbrados a jugar?”. No, contestaron a una sola voz. FEN insistió: “¿Por qué no?”. Un alumno admitió que “no son iguales, pero sí son divertidos”. Desde ese momento la clase se convirtió en un intercambio de preguntas dirigidas (“entonces, ¿creen que son iguales?, ¿necesitamos dinero para poder jugar?, ¿necesitamos comprar juguetes?”) y respuestas automáticas (“sí”, “no”) que terminaron cuando propuso hacer las bancas a un lado para jugar en el centro del salón. La mayor sorpresa fue que muchos niños imitaron a los alumnos de la escuela indígena, aunque nunca lo hicieron de manera cooperativa.

*Escuela Benito Juárez*



*Escuela Educación y Patria*



**EDEN.** Proponer a los alumnos realizar una resortera o una sonaja. Comentar qué materiales necesitamos y elaborar el juguete para que lo usen en el recreo.

EDEN nada más dio la indicación de que iban a hacer una sonaja (un instrumento musical que se utiliza en los rituales funerarios y en las festividades rarámuri), y pidió a los niños que se acercaran para entregarles una lata de aluminio forrada con papel. Después salieron del salón a recolectar piedras y durante 39 minutos se dedicaron a decorar su juguete. La distribución del tiempo y de las acciones nos llevan a afirmar que la sesión se transformó en una aplicación de educación artística. La variedad de recursos (latas recicladas, pintura, lentejuelas, etc.), la creatividad de los niños, la organización en círculo y sentados en el suelo, pintar con los dedos o la forma en que compartieron los materiales hicieron real el objetivo de la planeación: manipulación, atención, interés y convivencia por medio de las estrategias y recursos de enseñanza. Esta actividad concluyó con la pregunta de una niña: “¿lo vamos a llevar a la casa?”. EDEN contestó que sí y agregó que también “para que jueguen aquí”.

Un PSR podría haber sido la falta de recursos económicos de algunas familias para comprar juguetes (una costumbre poco usual en la cultura indígena), las alternativas a las que recurren los niños (basadas en la imaginación y en el uso de objetos cotidianos), y terminar con la elaboración de un juguete para un niño de la comunidad. Sin embargo, en contra de su ideal formativo, EDEN decidió diseñar la programación desde el modelo práctico.

No en todas las ocasiones la participación se produjo de manera directa. Las acciones, mediadas por la disposición de tiempo, el tipo de destinatario y los problemas de organización provocaron que los productos se presentaran, explicaran, repartieran y exhibieran sin mayor continuidad o aplicación que la derivada del escenario de la

práctica. Por consiguiente, no siempre los alumnos le encontraron significado a sus intervenciones, tampoco se convencieron de la eficacia de los resultados o aumentó la confianza en su capacidad para modificar el PSR.

### **6.3.2. Resultados generales**

Además de que las programaciones eran ambiciosas en el enfoque, en las finalidades y en los aprendizajes esperados, de estar condicionadas por las experiencias y la implicación de los alumnos en el mundo social, los aspectos relacionados con la colaboración y el control del grupo redujeron el alcance de las actividades. Este contexto es consecuencia de la función de ayudantía que las estudiantes ejercieron en las aulas de la escuela primaria durante casi todo un ciclo escolar. Asimismo, la afectación personal de los PSR se puede considerar como una de las causas que explican el poco interés de los niños. Aparte de NEN, donde la intensidad emocional e intelectual de las actividades superó nuestras expectativas, en las demás secuencias la ubicación incierta del PSR y la imposibilidad de conducir la clase en la dirección que se había acordado es el elemento que ayuda a entender el desarrollo de la enseñanza. Sin duda, desde el principio se debieron contextualizar los temas y utilizar con mayor consistencia las experiencias y conocimientos previos, para conducir hacia el PSR, asentar el propósito común de cada actividad y canalizar el aprendizaje hacia el producto final.

La exigencia de concluir las planeaciones en una sesión ocasionó que en las últimas actividades disminuyera la motivación, el ritmo de trabajo, el nivel de atención y la calidad de la intervención. En general, las secuencias se desarrollaron con mucha rapidez y superficialidad, no se dejó tiempo para asegurar la comprensión y el afianzamiento del objetivo de cada actividad. En cualquier experimentación, si se hubiera cuestionado a los alumnos de qué trataba la clase de historia no hubieran sabido contestar.

Salvo en el caso de AEN, donde las actividades grupales respondieron a la manera en que los rarámuri discuten y resuelven los problemas, más de forma comunitaria y en contacto con otros que a través de acciones individuales, en la mayoría de las sesiones la conducción recayó en las estudiantes y no hubo participación autónoma del alumnado. En consecuencia, la excesiva supeditación a las ideas de las normalistas no permitió la construcción del conocimiento, más allá de una interacción desordenada, insustancial y casi nunca dirigida por una intencionalidad consciente.

En ese tenor, en las tres aplicaciones en una escuela indígena se reprodujo la misma problemática: la imposibilidad de que reconocieran un problema que para los niños del grupo era natural y hasta sorprendente que otros lo consideraran de manera distinta, puso de manifiesto que no supimos adecuar los PSR a la cultura rarámuri. Como consecuencia, algunas planeaciones se convirtieron en una propuesta de la tradición práctica por decisión del alumnado y por la necesidad de adaptar las actividades a las situaciones imprevistas.

Además de intentar cambiar una dinámica estructurada alrededor del libro de texto (ni una sola actividad recurrió a este recurso) y del docente como transmisor, gestor y ejecutor, las estudiantes enfrentaron un estilo de aprendizaje organizado a través de actividades que favorecían la recepción, la identificación y la repetición de información acabada. La consulta del libro comporta subrayar, resumir, hacer esquemas o contestar cuestionarios, genera una relación subordinada hacia los contenidos fundada en la imitación y en la aplicación de procedimientos mecánicos y no se recurre a diversas fuentes para construir el conocimiento porque los alumnos reproducen ideas ya terminadas. Desafiar el contrato didáctico que por tantos años ha estado vigente en las clases de historia, utilizar actividades que exigían la comprensión, el compromiso, la negociación y la disposición de habilidades cognitivas lingüísticas de orden superior fue una apuesta que las normalistas interpretaron como un fracaso en términos de resultado. Si a este panorama le añadimos la dificultad para manejar con seguridad y fluidez los contenidos históricos, las sesiones de historia (desde una óptica distinta a la nuestra) obtienen una calificación reprobatoria.

A los olvidos y errores relacionados con la conducción de la enseñanza, vinculados principalmente con la continuidad y transición entre actividades, la explicitación y apropiación de las intenciones de la planeación, el dominio de contenidos y la funcionalidad de la contextualización en el pasado, las resistencias e inercias provocadas por el estilo de aprendizaje del alumnado, los problemas de comprensión lectora, las imprecisiones al dar indicaciones, las modificaciones poco pertinentes, la brevedad de un buen número de ejercicios, los contratiempos técnicos y la dificultad para insistir en las actividades clave son los factores que resumen las experimentaciones. Más que justificar el desempeño de las estudiantes, cuya responsabilidad comparten con el investigador, pretendemos aprender de la reflexión que se hizo con posterioridad. Por consiguiente, en lugar de realzar el esfuerzo, la innovación y el atrevimiento que significa confrontar una tradición enraizada en las clases de historia, el análisis que acabamos de hacer y que



haremos en el siguiente apartado nos va a permitir comprender la práctica para estar en condiciones de proponer sugerencias de mejora.

#### **6.4. Análisis y reflexión sobre la práctica**

Recurrir a la práctica para incrementar el conocimiento didáctico significa compartir información, aumentar el número de sujetos que intervienen en las discusiones y acompañar las razones que explican la acción con alternativas reales y creativas. Esta última parte del trabajo se divide en varias secciones interconectadas entre sí. Primero y antes de comenzar el diálogo se utiliza un instrumento para hacer una autoevaluación sobre la preparación, el desarrollo y la fase posterior a la implementación de las secuencias. Después, las normalistas y el investigador intercambian los diarios de campo para detectar coincidencias y diferencias de interpretación que ayuden a iniciar una conversación proactiva y deliberativa. El acuerdo tácito es que ambos interlocutores argumenten sus ideas y propuestas.

La continuidad en la reflexión supone abrir el espacio a otras personas, en un acto público que se desarrolla durante la presentación de los trabajos finales de grado. El diálogo en gran grupo incluye al tribunal de sinodales y supone quebrantar el protocolo de los exámenes profesionales para que estudiantes de otros semestres puedan aportar sus opiniones, juicios y recomendaciones. Este escenario tiene como objeto profundizar en el análisis de la práctica, mostrar si las alumnas son conscientes de los cambios en sus representaciones y ratifican (o no) las finalidades que definen su ideal formativo.

##### **6.4.1. Diálogo constructivo individual**

Los encuentros se produjeron después de las experimentaciones. En promedio transcurrieron 12 días, con un mínimo de 6 y un máximo de 23, entre otras causas porque en el mismo periodo se entrelazaron la programación, la observación de la práctica y el diálogo con las normalistas. La duración de las conversaciones nunca fue inferior a los 36 minutos ni superior a una hora, tuvo una media de 45 minutos y no hubo restricciones en los temas ni en el cariz de las respuestas.

Los recursos que disponíamos para organizar el diálogo eran las secuencias didácticas, los diarios de las estudiantes y del investigador, un cuestionario de autoevaluación y una guía con una serie de indicadores sobre la práctica. El procedimiento que se siguió fue similar con todas las alumnas, siempre tenía como hilo conductor la generación de sugerencias y la intencionalidad que guiaba la enseñanza: una introducción acerca del

propósito formativo, el llenado del formato de autoevaluación, un repaso sobre la preparación y el desarrollo de la práctica, la lectura de los diarios y el contraste de puntos de vista, la revisión de las actividades, un recuento final y el examen de la tradición por la que se decantaban.

La extensión de los diarios de las normalistas (de una a dos páginas) es una prueba de que no están habituadas a realizar este tipo de actividades. Sin embargo, en el transcurso del diálogo demostraron que eran capaces de identificar los aspectos críticos y proponer cambios para mejorar su actuación, tanto en la etapa de diseño como en la implementación de las secuencias didácticas. Las sesiones comenzaban con la puntualización de varios aspectos relacionados con la eficacia de la práctica, el compromiso con uno u otro modelo didáctico y la intención del análisis que íbamos a hacer. Esta aclaración era necesaria para que pudieran contrastar la programación como proyecto, el desarrollo de la práctica y el nivel de logro o satisfacción, siempre desde el conocimiento de los factores que determinaron la intervención.

En principio, la concepción de las siete estudiantes sobre la efectividad de la enseñanza reducía la posibilidad de reflexionar con libertad: la aceptación de que la práctica, además de ser compleja (en cuanto al número y al tipo de elementos que interactúan entre sí), contingente y diversa (no siempre predecible o controlable), y de que siempre iba encaminada a mejorar el desempeño y el aprendizaje del alumnado, ayudaron a aminorar esta limitante. En una sesión el investigador participó más de lo aconsejable, convencido de que era necesario guiar a la estudiante para identificar los aspectos esenciales. Más allá de esta aclaración, la actitud abierta, dialogante, indagadora y propositiva de la normalista modificó cualquier prejuicio o parcialidad.

En la mayoría de los encuentros la introducción se hacía en los siguientes términos:

1. Explicación de los momentos y de los objetivos que dirigían el diálogo: intentar detectar qué hicieron, qué podrían haber hecho y qué harían si tuvieran que enseñar otra vez. La conversación partía del principio de que la planeación y la práctica era una responsabilidad compartida entre las normalistas y el investigador, por eso más que una entrevista o un examen se trataba de pensar y proponer alternativas desde una misma posición.
2. Precisión sobre la relevancia de la práctica, como ejemplo de una propuesta poco usual en el contexto de la formación inicial en didáctica de la historia, para relativizar el efecto que pudiera provocar el proceso de reflexión (JA: “vamos a analizar la clase

y tal vez quede la impresión de que fue un fracaso”). En ese sentido, el investigador incorporaba motivaciones de diverso tipo:

- a. “Ahora estamos haciendo una valoración más que un juicio y me parece excelente que seas capaz de distinguir los momentos clave”.
- b. “Tengo el referente de otras experimentaciones y las comparo con lo que querían lograr, con lo que estaban arriesgando, [...] reconozco su valentía y compromiso”.
- c. “[...] tiene que haber algún tipo de satisfacción para que queramos seguir enseñando de esta forma”.

O hacía la aclaración de que el aprendizaje producto de la reflexión era “más valioso que el éxito del momento, [...] es muy difícil de aceptar porque están acostumbradas a que otros las evalúen e incluso a que nosotros mismos nos calificuemos”.

Este momento sentaba las bases del entendimiento mutuo, dilucidaba las prioridades formativas, buscaba eliminar las interferencias y establecer el código que iba a guiar la comunicación.

#### **a. Autoevaluación de la enseñanza**

El llenado del instrumento *Pautas per a l'autoavaluació de la teva seqüència formativa* (Boixader, 2009-2010)<sup>27</sup> pretendía, desde un conjunto de criterios homogéneos y precisos, desarrollar la conciencia, involucrar a las estudiantes en el proceso de reflexión y valorar lo que hicieron como una retroalimentación. El cuestionario contiene 45 enunciados cerrados y de tipo clasificatorio que miden el grado de satisfacción (muy bien, bien, normal, mal y muy mal) respecto a la preparación, el desarrollo y la evaluación de la secuencia. La comparación entre las respuestas de los tres momentos y la identificación de los aspectos críticos o con un mayor nivel de logro se contrastan con los análisis derivados de las conversaciones constructivas.

En el 71.6% de los casos las estudiantes ubican los 15 indicadores que componen la fase de preparación entre muy bien y bien, la cifra disminuye a 54.2% en los 20 incisos que conforman el desarrollo de la secuencia y baja hasta 40.6% en las 10 preguntas de evaluación. Esta desigualdad coincide con la valoración que hicieron en el diálogo posterior entre la programación como documento y su implementación en las aulas de la escuela primaria.

---

<sup>27</sup> El investigador tradujo y adaptó el instrumento al contexto del sistema educativo mexicano.

El examen de las tres fases arroja datos que se confirman en cada uno de los encuentros. El acuerdo positivo sobre la preparación de la secuencia se observa en cinco enunciados, de los cuales tres se relacionan con la intencionalidad de la enseñanza:

- *Tiene presente los aprendizajes esperados que se quieren desarrollar* (71.4% muy bien y 28.6% bien).
- *Toda la intervención se orienta en la dirección de adquirir estas finalidades* (28.6% muy bien y 71.4% bien).
- *Tiene un enfoque globalizador y un contenido con sentido para la vida de los niños y niñas, así como coherencia con el entorno sociocultural en el cual se quiere implementar* (57.2% muy bien, 28.6% bien y 14.3% mal, un último porcentaje que corresponde a la normalista que enseñó desde la tradición práctica).
- *Tiene presente los recursos, los materiales didácticos que serán necesarios, así como la armonía, la coherencia entre estos recursos y el método de trabajo que se ha decidido emplear* (14.3% muy bien y 85.7% bien).

También se advierte un cierto balance en las elecciones de dos enunciados que son motivo de discusión en las conversaciones con las estudiantes:

- *Tiene presente la edad de los niños y niñas, y su nivel de desarrollo* (42.9% muy bien, 14.2% bien y 42.9% normal).
- *Tiene presente la forma de organizar socialmente al grupo, así como el sistema de relaciones que normalmente se produce* (57.1% bien, 28.6% normal y 14.3% mal).

El desarrollo de la secuencia se divide en tres apartados con un número de enunciados variable. La atención a la diversidad del alumnado concentra el 70% de las elecciones entre muy bien y bien, desciende a 59.7% en las preguntas sobre la implementación de la secuencia y a 58.5% en las cuestiones de organización, cifras que corroboran la orientación que adoptó el análisis que hicieron con posterioridad. Los resultados más significativos, por su concordancia con los temas que se trataron en el diálogo cara a cara, son los siguientes:

- Las normalistas aceptan que la enseñanza *conecta con los conocimientos previos de los niños y niñas del grupo y con sus experiencias vividas* (85.7% entre muy bien y bien; de nuevo destaca la autocrítica de EDEN), admiten que *suscita problemas, interrogantes* (71.4% muy bien y bien), y tienen algunas dudas cuando se pregunta si *crea un 'conflicto cognitivo superable'* (57.1% muy bien y bien).
- Asimismo, son conscientes de que no siempre se consiguió propiciar una *actitud favorable hacia el aprendizaje* (42.9% normal), *relaciones interactivas, un clima de*

*colaboración, actitudes dialogantes y respetuosas* o que el alumnado aprendiera a *aprender de manera autónoma* (57.1% normal).

- La mayoría reconocen que los materiales, el lenguaje y los contenidos se adaptaron a la edad de los niños (85.7% entre muy bien y bien), y más de la mitad consideran que *no hay suficientes actividades para alcanzar las finalidades y los aprendizajes esperados* (71.4% entre normal y mal).
- Los cuestionamientos sobre la práctica se refieren a la capacidad para *seguir de forma eficaz el trabajo del alumnado* (85.7% normal), *evaluar las dificultades de inmediato y encontrar la manera de superarlas* (57.1% normal y mal), resultados que explican por qué cerca de la mitad aseguran que los niños y niñas no pudieron ser conscientes de lo que habían aprendido (42.9% normal y mal). Como contraparte, manifiestan que la secuencia *permite trabajar de formas diferentes* (71.4% bien), *confrontar las ideas y creencias de cada estudiante con las de sus compañeros y el profesorado* (71.4% bien), y ayudaron a resolver problemas y dudas (57.1% bien).

Las preguntas de la fase “después de la implementación de la secuencia” se pueden agrupar en dos categorías diferenciadas entre sí:

- Tres cuestionamientos obtienen resultados que superan el 86% en los intervalos muy bien y bien. El primero se refiere al grado de conciencia sobre la tradición que utilizaron para enseñar historia: *¿Sabes qué método has utilizado, en qué modelo curricular te has ubicado, cuáles eran tus finalidades, etc.?*; mientras que el segundo y el tercero dan cuenta del aprendizaje que obtuvieron a través de la experimentación: *¿Piensas que tú, maestro o maestra, has aprendido algo llevando a la práctica esta planeación?* y *¿Piensas que la intervención didáctica que has hecho los puede preparar para encarar de manera eficaz nuevos aprendizajes?*
- Por el contrario, son críticas en cuatro enunciados que demuestran hasta qué punto no están satisfechas con la conducción de la práctica (42.9 normal y 57.1% mal):
  - *¿El pronóstico que hiciste piensas que se ha cumplido?*
  - *¿Has dejado que los niños y niñas declarasen expectativas, dijese que querían aprender, cómo querían hacerlo, etc.?*
  - *¿Piensas que los niños y niñas han podido gestionar sus errores?*
  - *¿Piensas que los alumnos y alumnas han podido hacer una representación ajustada de su aprendizaje?*
- La evaluación fue una dimensión que no se consideró durante el proceso de programación y por eso obtuvo un porcentaje muy bajo (42.9% normal y 42.9 muy mal).

En definitiva, este primer acercamiento sirvió para poner en situación a las estudiantes y aunque no se compartieron las respuestas, el instrumento se va a regresar junto a los portafolios de trabajo, como ya se hizo con una copia del diario de campo del investigador.

#### **b. Valoración preliminar**

En la mayoría de los casos se observa una separación entre la enseñanza como proyecto y la intervención en el aula, una disparidad que está presente en el proceso de reflexión. Por ejemplo, MEN califica la programación con 7 o 7.5, mientras la valoración de la práctica disminuye hasta 5. La explicación que ofrece es la siguiente: “antes de planear no conocía nada del enfoque, como que estaba con una venda, no sabía por dónde iba a empezar. Durante la planeación no se me hizo tan complicado, ya después de sacar la estructura nada más era diseñar las actividades. Pero la práctica...”.

Por su parte, HEN es consciente de los errores que cometimos en el diseño y durante el desarrollo de la clase modelo. Cuando hizo la valoración general de la práctica dijo que la primera actividad fue clave porque no consiguió que los alumnos se reconocieran como pobres y por lo tanto, se involucraran e interesaran por el PSR: “[...] no dejé que intervinieran, los niños tenían mucho que decir y yo, por estar preocupada por el tiempo no dejé que hablaran. [...] si se hubieran sentido parte de eso, el resto de la clase hubiera sido diferente”. Tampoco dudó a la hora de rescatar los aspectos positivos: “[...] aunque perdí el sentido, al final la mayoría de los productos trataban de ir a lo que queríamos, pusieron su punto de vista, pero les faltaron sugerencias, tener más ideas, algunos se fueron por lo que ya es, un problema”. La estudiante también es consciente de la diferencia entre lo que quería conseguir y lo que sucedió en el aula: detectó que de forma sucesiva no conseguía lo que pretendía con cada actividad, una situación que se hizo evidente al comparar las condiciones de vida entre los trabajadores del Porfiriato y de la actualidad

El proceso de reflexión con NEN fue muy productivo, tanto en la diversidad de aspectos como por la profundidad del análisis. La convicción de que la idea que tenía antes de planear quedó reflejada en el documento escrito estuvo mediada por un elemento recurrente con las demás alumnas: “[...] pero el resultado de la actividad donde se recurre a la historia, ahí ya no”. Al valorar la práctica aseguró que “superó mis expectativas” porque “conseguí que reflexionaran sobre sus posibilidades, que conocieran que no todos podíamos acceder igual a la universidad, pero no creo que en

todos los alumnos” y moderó el análisis porque “en la actividad donde se preparaban o conocían las posibilidades para intervenir no me gustó el resultado”. La primera conclusión se derivaba de una decisión que no se pudo negociar: no dividir el plan de clase en tres sesiones, en lugar de enseñar durante casi dos horas. Este factor determinó la calidad de los aprendizajes, la actitud de los niños y la conducción de la enseñanza.

EDEN sintetizó en una frase su concepción sobre la práctica (“no me gustó”) y ubicó en 6 su nivel de satisfacción. La justificación remitió a aspectos de organización (“estaba muy preocupada por alcanzar a dar las dos planeaciones y que les pareciera bien”), a la poca claridad que tenía sobre las finalidades (“creo que si lo hubiera hecho consciente no estuviera insatisfecha con la clase”), a los componentes de la planeación (“fueron muy poquitas actividades”) y a la velocidad con que se desarrolló la sesión. Esta alumna es la única que después de la experimentación cuestionó su propuesta de enseñanza, una crítica que utilizamos como pretexto para hacer un recuento de los factores que determinaron el proceso de programación. La exposición de motivos que realizó el investigador pretendía dejar clara su actitud y conducta:

- Σ “Las dos razones por las que no quedó como debía ser fueron: la impaciencia que sentía en ti por tener la planeación firmada cuanto antes. Te permití que tuvieras esa urgencia y a tus compañeras no,... contigo fueron tres sesiones, con ellas estuve hasta seis, ¿por qué a ellas les ofrecí más atención que a ti?”.
- Σ “Por la segunda razón: te juzgué equivocadamente y me disculpo por eso. Una, porque eras la única que escogió el enfoque 2 y estabas en todo tu derecho. Sí, yo me decanto más por el enfoque 3, pero eso es otro asunto. [...] la mayoría de las cosas que haces en tu propuesta son congruentes, es decir, siempre te preocupó el interés de los niños hacia la escuela, que disfrutaran lo que hacían, incluso tienes una modalidad dirigida a desarrollar el interés a través de los recursos, de las actividades, de los contenidos. El tercer factor también fue un prejuicio: la actitud que tenías en la mayoría de los seminarios de historia, de las siete fuiste la más inconstante, la que más faltó, la que más se desconectaba [...]. Entonces, me dije: ‘si no le interesa, pues a mí tampoco. No tiene las bases para hacer una planeación parecida a lo que vimos para el enfoque 2’. Creo que todo eso se juntó para que no quedara como realmente pudimos haberla hecho. [...], pero no está bien y al final las consecuencias las pagamos los dos. [...] como quiera, aún tenemos esta oportunidad para ver en qué nos equivocamos y qué cosas pudimos haber hecho de otra forma”.

A diferencia de lo que había sucedido en las sesiones previas, EDEN deseaba entender lo que había pasado en la práctica. La normalista reconoció que no tuvo presente la idea guía del plan de clase, que eso provocó que perdiera el norte y añadió que no utilizó la tradición CE (a pesar de coincidir con su ideal formativo) por desconfianza en los niños, por dudar de su capacidad para responder a los requerimientos de este modelo y por privilegiar el sentido lúdico de las actividades y recursos.

*JA: ¿En qué no confiaste?*

*EDEN: De haber trabajado con el enfoque 3, ¿qué hubiera pasado?*

*JA: ¿No lo escogiste porque no confiabas en los niños?*

*EDEN: Yo creo que por eso.*

*JA: ¿Confiar en qué sentido?*

*EDEN: En lo que iba a pasar con la clase.*

No atender el valor que las normalistas le otorgaban a la práctica y no aclarar a tiempo cuál era el principal objetivo de la experimentación (probar, más que obtener resultados concretos), se sumó a otro descuido que no se solucionó en su momento: las estudiantes consideraron que algunos aspectos de las tradiciones práctica y crítica eran excluyentes entre sí, por ejemplo, que el interés como afectación personal respecto a un PSR estaba reñido con su atención didáctica (en términos de novedad, originalidad y dinamismo).

Así como sucedió con sus compañeras, EEN estaba más satisfecha de la planeación como documento (90%) que de su implementación en el aula (50%). Esta coincidencia pone de manifiesto que son capaces de identificar los aspectos que no se desarrollaron como habían pensado. A la pregunta de qué recuerdos recuperaba de la práctica contestó que le gustó la representación porque “todos estaban poniendo atención”, aunque “los niños de primero no entendían, como que el tema no les atraía”. EEN intentó revertir esta situación a lo largo de la sesión, se lamentó de que la enseñanza no se hubiera dirigido a un solo grupo y afirmó que desde antes debió acercarse a los niños a este enfoque didáctico. Sin embargo, se contradujo al asegurar que la enseñanza pudo haber mejorado con la inversión de más tiempo cuando la clase duró apenas 37 minutos.

La pregunta sobre la forma que adoptaba el interés en el enfoque 3 la pudo contestar sin dificultad, pero dudó cuando el investigador añadió que también era posible que los niños disfrutaran las actividades y que la creatividad de cada docente definía las características de las estrategias. Esta aclaración modificó su concepción sobre la tradición CE. Finalmente, EEN se mantuvo firme en la decisión de no haber enseñado el contenido del primero de mayo (tal y como aparecía en el programa), a pesar de que la clase no se



desarrolló como esperaba: “¿para qué? [...] les iba a presentar el tema y ahí se iba a quedar [...] ni siquiera lo iban a analizar [...], es como si no vieran nada, [...] no les interesa, no ven solución, nada más lo escuchan y ya”. Con sentido del humor hizo recaer en el investigador la responsabilidad del cambio: “usted tiene la culpa, [...] porque yo antes no veía eso”.

Antes de hacer cualquier otro comentario AEN aseguró que debió incluir el PSR como primera actividad para ayudar a los alumnos a comprender lo que se buscaba conseguir. Esta modificación la descubrió mientras escribía su diario. Agregó que no tomar en cuenta las experiencias de los niños respecto a la emigración dificultó que entendieran lo que se esperaba de ellos, que la actitud del grupo fue positiva y que su deber era encauzar el tema, un ejemplo de autocrítica y uno de los resultados más valiosos del proceso de reflexión. Un fragmento del diálogo puede servirnos de muestra:

*JA: Como que iniciaron mal las actividades.*

*AEN: Desde el principio los alumnos no supieron de qué trataba el tema. Por ejemplo, si hubiéramos iniciado con el caso del rarámuri que se iba a Chihuahua,... las demás actividades habrían sido más fáciles.*

*JA: Si quieres damos por acabada la plática en este momento.*

*AEN: ¡Ah, bueno!*

*JA: Porque eso que acabas de decir es lo más importante, todo lo que digamos va a ser para completar esa idea.*

Un aspecto rescatable en este intercambio de observaciones, valoraciones y sugerencias es el grado de coincidencia entre ambos interlocutores. Primero, subrayamos el conocimiento de los alumnos, de la comunidad y de la cultura como determinantes para poder diseñar una secuencia didáctica y conducir la enseñanza en una u otra dirección: sobre todo, no supimos anticipar que el problema social no iba a ser relevante para los estudiantes (enfoque práctico, necesidad de responder de manera inmediata y sin la justificación o el carácter analítico que adoptan las culturas occidentales). El investigador también comentó que se equivocaron por no haber dividido la planeación en dos o tres sesiones, para avanzar con mayor lentitud e incluir otras actividades que permitieran a los niños identificarse con el PSR. AEN sostuvo que la correspondencia entre lo que pensaba hacer y la planeación escrita fue “como un 70% o un 80%” y reconoció que “a lo mejor en lo que me confundí fue cuando tenía que compararlo con algo del pasado”. Por el contrario, cuando se le pidió que emparejara la programación con la práctica su valoración bajó hasta 50%. La aclaración que cerró esta parte fue consecuencia del juicio anterior: “si somos capaces de darnos cuenta del porqué, estoy seguro que en otras planeaciones va a ser menor la diferencia”.

Cuando FEN hizo la valoración general de la clase se centró en la última actividad y en la resistencia de algunos niños para empezar a jugar. Este comentario indicaba que no era consciente de lo que había sucedido durante la aplicación de la secuencia, situación que hizo replantear la forma en que se iba a desarrollar la reflexión. El propósito era intentar que descubriera las razones por las que la práctica había tomado otro rumbo, sin importar el tiempo que nos llevara. No resultó sencillo porque las representaciones sobre la enseñanza (desde criterios de efectividad técnica) provocaron que no pudiera fijarse en otros aspectos.

*FEN: Primero, cuando les di los juguetes a los niños me estaba frustrando porque no jugaban ni hacían nada.*

*JA: ¿En la última actividad?*

*FEN: Todos estaban muy serios, agarraban algo y lo dejaban otra vez porque no les gustaba. Después, cuando comenzaron a jugar sí me gustó la clase.*

*JA: ¿Nada más sobre las actividades anteriores?*

*FEN: Sí, nada más.*

Después recordó que al programar quería “algo más simple [...], que realizaran un juego o un juguete”, un planteamiento cercano a la tradición práctica y “que reflexionaran no lo tenía pensado”, pero que no insistió en su propuesta porque la secuencia que diseñamos la convenció. Esta contradicción no se aclaró del todo porque desde el principio decidió enseñar desde la tradición crítica, si a lo que se refería era que tenía la intención de utilizar otro PSR o en el fondo quería enseñar desde el modelo práctico.

FEN afirmó que la correspondencia entre el plan de clase como proyecto y su implementación en el aula se acercaba al 80%. El investigador no coincidió con esa apreciación: “si te digo que conseguiste desarrollar tu idea inicial y no lo que estaba escrito en la planeación, ¿en qué piensas?”. FEN contestó con seguridad: “en que no funcionó”. Desde ese instante la conversación se centró en la identificación del PSR:

*FEN: ¿Dónde yo les mostraba los juguetes?*

*JA: El problema social estaba en la actividad donde la señora que tenía un puesto se quejaba de que no vendía juguetes de madera y aparecía un niño que decía que no le gustaban. Ahí se planteaba el problema,... lo importante no era el valor material del juguete, sino el uso que se le daba y con quién se jugaba. ¿Para los niños fue un problema?*

FEN dijo que para los alumnos rarámuri resultaba normal jugar con cualquier objeto y que por eso no habían participado como esperábamos.

*JA: ¿Sabes dónde está el problema en tu planeación?*

*FEN: ¿Sí es problema?*

*JA: No está en las primeras cinco actividades.*

*FEN: No lo sé.*

*JA: ¿A quién se le aplica el problema que escribimos? A alumnos de otras escuelas, parecidos al niño que aparece en el video.*

*FEN: Sí, como los de la escuela particular.*

*JA: Si hubieras aplicado la planeación con otros niños, como con los que practicaste en otros semestres, ¿habría quedado o no el PSR?*

*FEN: Sí, porque practiqué en San Juanito, en la Sor Juana y hubiera quedado muy bien con los niños de primero.*

Por último, el investigador preguntó por qué habían tenido distintas interpretaciones sobre lo que había sucedido en el aula:

*FEN: Por el concepto que tenemos de que funcione la planeación, como que me preocupaba que funcionara.*

*JA: Vi una clase diferente porque todo el tiempo tuve presente la idea general que queríamos lograr. Todas las actividades debían ir encaminadas a eso, lo tomaba como referente para valorar lo que estaba sucediendo y tú estabas más preocupada por aplicar las actividades y por la respuesta de los niños,... eso te impidió ver la planeación en general.*

*FEN: ¿Usted se dio cuenta cuando la estaba aplicando o después?*

*JA: En ese momento. [...] los niños respondieron de una forma que impedía que pasaran otras cosas y por mucho que hubieras insistido en la actividad donde se presentaba el PSR, no habría cambiado nada.*

*FEN: Porque no era un problema para ellos.*

Esta primera parte dejaba sentadas las bases para continuar con la indagación de los aspectos más concretos de la práctica. Más allá de los descuidos, preocupaciones y equivocaciones producto de la inexperiencia, quedó clara la importancia de las finalidades como eje para tomar decisiones antes, durante y después de la enseñanza.

### **c. Discusión acerca de los momentos clave**

El intercambio de diarios siempre se acompañaba de la indicación de que señalaran las ideas que deseaban discutir. En varias ocasiones la impresión después de leer era que todavía no disponían de suficientes elementos teóricos para realizar un análisis sobre su propio desempeño. La referencia a un conjunto de criterios que arrojaran información sobre la experiencia de enseñar y ayudaran a estructurar el proceso de revisión, como la intencionalidad del plan de clase o los factores que determinaron el nivel de logro, podían limitar el alcance del diálogo constructivo. Esta situación originó que en algunos momentos el investigador cometiera el error de anticipar las respuestas, aunque se intentó reducir con puntualizaciones reiteradas sobre el propósito de la reflexión y el recordatorio de que ambos estaban involucrados en un mismo proyecto. En cualquier

caso, el contraste iba encaminado a identificar los elementos críticos, obtener sugerencias de mejora y avanzar en la capacidad para pensar sobre la práctica.

MEN fue la primera estudiante en desarrollar una clase modelo y con la que comenzaron los encuentros reflexivos. Tras leer el diario del investigador dijo que “mi primera impresión es que no se lograron los objetivos”, coincidió que su mayor equivocación fue olvidar desde el principio la idea que debía guiar el desarrollo de la secuencia y en referencia a las actividades agregó que “las hice muy superficiales” porque “mi mayor preocupación era que el tema se me saliera de control”. El temor de MEN era desviarse del contenido y en ese tenor, comentó una de las anotaciones del asesor: “aquí dice que no tomé en cuenta cuando alguien me habló de los narcocorridos,... mi inseguridad era si en ese momento teníamos que hablar de eso o si lo tenía que dejar para después”. No dedicar tiempo a afianzar el rumbo de la enseñanza caracterizó toda la práctica, por eso cuando se cuestionó sobre el objetivo de la primera actividad y su relación con los narcocorridos respondió con franqueza:

*JA: ¿Supiste cuál era el propósito?*

*MEN: No.*

*JA: ¿Y lo sabes ahora?*

*MEN: Sí. Era que los niños entendieran que los corridos comunican información, que hubo un tiempo en el que era exactamente de lo que se trataba. En cierto momento lo dije, pero no le puse...*

*JA: Sí, nada más lo mencionaste, pero, ¿cómo hubieras conectado eso con lo que comentó un niño, ‘el tema va a ser sobre los narcocorridos’?*

*MEN: Como que los narcocorridos exponen información de la violencia que se está viviendo actualmente.*

*JA: La concepción de un grupo que no tiene otros medios para comunicarse, expresarse...*

*MEN: ...y que se hace fama a través de los narcocorridos.*

La pérdida de sentido se repitió con el planteamiento del PSR. De nuevo, se recurrió al diario para contrastar el desarrollo y el desenlace de la actividad. MEN aceptó que a la hora de tomar decisiones el tiempo fue el elemento crucial y reconoció que lo más importante era comprender por qué se había prohibido la presentación de un cantante de narcocorridos.

*JA: También fue un error mío, más que tuyo, que no conectáramos cada una de las actividades, que no pensáramos en voz alta cómo se relacionaba una con la otra y cuál era el aspecto clave.*

*MEN: Como que lo dimos por hecho.*

*JA: Sí, como si el contenido de la noticia por sí solo fuera a conseguir el efecto que buscábamos.*

La tercera actividad contenía una serie de afirmaciones sobre los narcocorridos. La paradoja que MEN menciona en su diario sirvió para continuar la reflexión y sugerir una alternativa: “dedicándole más tiempo para que los niños reflexionaran por qué consideran que son malos, pero de todas maneras los escuchan”. Enseguida, la conversación derivó hacia las habilidades intelectuales y los estilos de aprendizaje. La siguiente pregunta ponía el acento en la dificultad para transitar hacia una propuesta crítica de la enseñanza:

*JA: ¿No era demasiado lo que se requería de los alumnos para que la planeación pudiera salir como habíamos pensado?*

*MEN: Tal vez.*

*JA: Cuando estuviste recorriendo los lugares y viendo las respuestas de los niños, ¿detectaste eso?*

*MEN: Sí, lo detecté a pesar de que les decía ‘mira, tienes que decir por qué y qué’, y cuando volvía tenían igual la respuesta.*

*JA: No sé cual sea la solución, porque no es simplemente decir: ‘si los niños no lo pueden hacer, no voy a incluir esa actividad’ u optar por actividades grupales y guiadas para que no tengan dificultades.*

El diálogo subsecuente se mantuvo en la misma tónica. MEN subrayó que los alumnos se desconectaron de la clase cuando se puso a prueba su capacidad para identificar información y que cuando hizo la comparación entre las letras de las canciones preguntó cuáles eran más violentos los niños contestaron “pues los de ahora” y no profundizó más. En cuanto a la actividad final, aseguró que el procedimiento que utilizan los alumnos cuando escriben un texto impidió que recuperaran los resultados del ejercicio donde contrastaron ambos corridos (sin importar la calidad de la información) y ni siquiera la opción de que el análisis se hubiera hecho de manera grupal consiguió que cambiara de parecer. Este juicio ponía en cuestión la pertinencia del plan de clase y conectaba con la necesidad de invertir más tiempo en actividades encaminadas a enseñar a pensar:

*MEN: Nada más utilizaron sus conocimientos previos.*

*JA: ¿Y cómo explicas eso? Es extraño, porque incluso te iba a comentar que una solución hubiera sido hacer el análisis del contenido de manera grupal, pero por lo que me estás diciendo la actividad final la hubieran hecho sin recurrir a la información obtenida, ¿por qué?*

*MEN: Porque están viviendo eso y en lugar de verlo como algo malo, ya es parte de su vida, algo que ven normal.*

*JA: ¿Eso es un bloqueo hacia cualquier tipo de argumento?*

*MEN: Sí, pues es lo que vi en la actividad, porque, ¿cómo iba a ser que me digan que es malo pero que de todas maneras los iban a seguir oyendo?*

La oportunidad que se presentó cuando algunos alumnos empezaron a balancearse entre el rechazo hacia el contenido de los narcocorridos y el hecho de que la mayoría escucharan ese tipo de música quedó opacada por la última reflexión: después de

aceptar que “en algunos casos los productos fueron muy buenos” MEN admitió que no eran consecuencia de las actividades que se desarrollaron en la clase. Este comentario ponía en entredicho la construcción y la aplicación de la secuencia. Acerca de la actividad de intervención afirmó que “no creo que vaya a dar mucho resultado, nada más lo van a compartir y ya”, luego sugirió hacer “una exposición a alguien, donde los niños se expresaran más” y el investigador propuso escribir un corrido sobre sus vivencias.

Además de poder hablar sobre cualquier aspecto de la práctica, las conversaciones se desarrollaron en un ambiente distendido, las preguntas nunca tuvieron carácter inquisitivo y el consenso superó con creces la discrepancia o el desacuerdo. HEN, sin necesidad de ayuda fue capaz de detectar su falta de dominio de contenidos en la actividad donde explicó las condiciones de vida durante el Porfiriato, no se sintió satisfecha con el texto final como producto de intervención, mencionó algunos cambios que podían mejorar la planeación y aclaró que cuando dijo que “la clase iba a ser un poco diferente” se refería a la presencia de los sinodales y no al PSR.

El diálogo se organizó desde el orden de aplicación de las siete actividades. En la primera, dedicada a las características de la pobreza, HEN señaló que “le faltó que fuera más lenta y dejar que los niños compartieran cómo es su vivienda, los servicios con los que cuentan” y que si volviera a aplicar la actividad invertiría “entre unos 10 y 15 minutos”. Los alumnos no se vieron reflejados en la información que presentaba y era necesario que “se dieran cuenta, a partir del diálogo y de compartir su situación de vida” que ellos también eran pobres. Esta omisión y las representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje influyeron en la actividad donde se planteaba el PSR: la insistencia en si habían entendido el texto dejó en un segundo plano el significado de las afirmaciones que vinculaban la pobreza con la delincuencia. HEN rescató una situación que pasó desapercibida para el investigador: “se les dificultó por no entender ‘delito’ y qué era una afirmación, ponían no y lo que escribían era todo lo contrario”.

La palabra “piensen” (que dirigió a todo el grupo) puso de manifiesto que la actividad era muy ambiciosa porque, como reconoce la propia estudiante, no bastaba con “pedir a los niños que reflexionaran o que vincularan las frases con su propia vida cuando están acostumbrados a escribir respuestas similares”. Pasar de copiar información del libro a argumentar una postura la llevó a sentirse “desesperada porque no hallaba cómo hacer para encauzarlos”. A esta dificultad se le sumó su desempeño en la parte histórica:

*HEN: Ahí sentí que me faltó describir la información, las condiciones de vida de los campesinos. Para empezar, no dominaba bien el tema, no me sentía capaz de ejemplificar y más cuando llega Francisco Madero y no logra el cambio.*

*JA: El dominio de contenidos fue un factor que no te permitió centrarte en los aspectos más importantes para hacer una relación con el presente e incluso hubo un rompimiento entre las condiciones de vida y las consecuencias de la guerra. Si hubiéramos desarrollado la planeación con más actividades habría sido más fácil, pero siento que no eras consciente de lo que querías lograr. Lo que me quedó claro es que los niños nunca se dieron cuenta de que las condiciones de vida de la clase trabajadora fue una de las causas del inicio de la Revolución,... eso lo tenías que emparejar con las condiciones de vida de los pobres y como una de las posibles causas de la delincuencia. ¿Conseguiste llevar a los niños a donde querías?*

*HEN: En ninguna parte.*

Por consiguiente, los alumnos no pudieron vincular el pasado con el presente, como quedó constatado cuando intentaron identificar las semejanzas entre los pobres de la época del Porfiriato y del México actual. En el cuadro comparativo HEN recuerda que en muy pocas celdas escribieron el signo igual y que se decía: “si no consigo que lo relacionen, ¿cómo le voy a hacer en la siguiente actividad?, ¿la tengo que cambiar, la dejo así?”.

*JA: ¿Por qué la resistencia a aceptar que lo que ganan sus papás no es suficiente? Tiene que haber un motivo, tal vez no es resistencia y sea incapacidad.*

*HEN: Ellos decían que era suficiente porque a lo mejor están acostumbrados a comer huevos y salchicha,... frijoles y una soda. Por la forma en que viven se sienten normales, que lo tienen todo, que no tienen ninguna necesidad.*

*JA: ¿Y eso es bueno?*

*HEN: No, porque si no son conscientes van a seguir con ese ritmo de vida y no van a cambiar nada.*

Este último comentario es una evidencia del grado de compromiso con la tradición crítica, más allá de las dificultades para llevar a la práctica una secuencia didáctica.

*JA: Siento que en esta actividad fue como tu rendición y te dijiste ‘no puedo con ellos’.*

*HEN: Estuve a punto de decirles ‘son pobres’.*

*JA: Casi lo haces.*

*HEN: Ellos estaban contentos, decían que sí... por más que intenté no lo pude lograr y decirles pobres ya no era suficiente.*

*JA: Incluso, en una actividad una niña dijo ‘¿pero si ustedes fueran pobres?’, una pregunta que resume la concepción que tienen sobre sí mismos. Eso nos sorprendió a los dos.*

*HEN: ‘¿Si ustedes fueran pobres cómo le podrían hacer?’*

*JA: Ese fue un error que cometimos al hacer la planeación, dar por supuesto que eran conscientes de su pobreza. Es un tema no sé si para otra clase de historia o de formación cívica y ética, cómo se ven a sí mismos a nivel social y económico, más que sobre sus expectativas.*

El listado de sugerencias para salir de la pobreza (diferentes al uso de la violencia) fue motivo para hablar sobre el sentido que asumían:

*JA: Por ejemplo, una forma de salir de la pobreza era regalar despensas, cobijas, comida, ¿por qué crees que dijeron eso?*

*HEN: Porque es a lo que están acostumbrados.*

*JA: Y sin embargo, hubo otros niños que dijeron estudiar o trabajar. Creo que ya no tenías cabeza para pensar, pero si hubieras contrastado las dos posiciones, ¿qué habrías podido sacar de esa actividad?*

*HEN: Se hubiera hecho un debate y los niños habrían tenido que diferenciar cuál era la más indicada, cuál tenía más beneficios.*

*JA: Una parte positiva que salió de esa actividad y que tampoco aprovechamos tiene que ver con dos ideas que dijeron los niños. Una, enseñar a leer y a escribir a quien no supiera y dos, compartir lo que se tiene. Si hubieras empezado con esta actividad tal vez habríamos conseguido meter más a los niños en el tema [...] surgieron sentimientos, deseos, ideas, cosas más de su interior..., más reales y naturales que en las otras actividades. Hubo un momento en que intentaste recuperar el sentido de la planeación, les preguntaste qué iban a hacer para no cometer actos delictivos y nadie contestó... ¿Te acuerdas?*

*HEN: Sí.*

*JA: Pero nadie te hizo caso. ¿Qué buscabas conseguir?*

*HEN: En base a todo lo que había pasado, me dije, 'no van a sugerir nada' y cuando empezaron con los programas de gobierno mi preocupación era ayudarles,... pero cometí un error cuando dijeron que estudiar y comenté 'es muy difícil'...*

Los estereotipos derivados de esta actividad pudieron abrir la discusión, pero tampoco se recuperaron. Por ejemplo, el investigador comentó que un niño dijo “estudiar porque nos pagan más”, una representación de que la pobreza era una responsabilidad individual o la alusión a los programas asistenciales del gobierno. HEN convino en que este ejercicio llegó demasiado tarde y que la actitud del grupo ya no se podía cambiar. Finalmente, respecto a la carta dirigida a la comisión de derechos humanos explicó la duración y la relevancia de la participación. De nuevo, rescató varios aspectos que el investigador no pudo observar:

*HEN: No tenían noción de qué era una carta [...] nada más estaban haciendo un resumen de la clase [...] 'primero nos presentaron unas imágenes' [...] Belén fue la que más se identificó. Pero nada más iba y me decía las ideas y no las escribía, estaba preocupada por la letra, fue la última en terminar y no escribió nada [...] Y así pasó también con Dulce, ella habla, habla y habla, pero no escribe.*

En relación a este descuido se preguntó qué otra actividad se pudo haber utilizado en lugar del texto: “Quizá un debate, porque había ideas muy diferentes, muy extremosas”. Esta sugerencia puso sobre la mesa una cuestión que no habíamos atendido:



*JA: ¿Crees que los niños sacaron a la luz los conocimientos que tenían sobre el tema? Porque aunque no son conscientes de si son pobres o no, viven la violencia y salieron ideas sobre por qué algunas personas cometen delitos.*

*HEN: Sí, salieron porque decían que sus... pero no lo compartieron tanto ni yo quise, tenía miedo de que empezaran a contar experiencias que conozco, no lo permití por miedo a que comenzaran a relacionar la clase con la muerte de algunos de sus padres, tíos...*

La declaración de HEN puso al descubierto una dimensión de la práctica que el investigador no había tomado en cuenta. La sensibilidad de la estudiante deja abierta la discusión sobre los límites admisibles en un PSR: el respeto al sufrimiento humano frente al carácter controvertido, actual y contextualizado de los problemas sociales, la dignidad del alumnado sobre la motivación o idoneidad de las estrategias y materiales, el uso de la memoria histórica para comprender la realidad e intervenir en la construcción del futuro o dejar que otros estudien temas demasiado vivos para los niños.

En el mismo orden podemos ubicar el diálogo que se sostuvo con NEN. La preocupación inicial de que los alumnos de quinto se interesaran por el PSR (como implicación y no en un sentido lúdico, una apreciación que hizo la estudiante) no fue una dificultad y se comprobó en los primeros momentos de la conversación:

*JA: Quiero hablar de la preocupación que señalas que tenías cuando empezó la clase, ¿cómo interpretas ese interés?, ¿es un interés igual o diferente a otras veces que enseñaste historia?*

*NEN: Diferente, ... que se involucraran en las actividades, en el problema.*

Aceptar que se sentía más satisfecha con el diseño de la planeación que con su implementación en el aula nos llevó a determinar los factores que incidieron en los resultados de la clase. En la primera actividad procuró no evidenciar a los niños y por eso no preguntó qué trabajos tenían sus padres o qué sueldo recibían, a pesar de que algunos no disponían de suficientes referentes. Al cuestionamiento de si no había sido excesivo utilizar 23 minutos argumentó que “si iba muy rápido se iba a quedar nada más como información” y que la actividad era determinante porque pretendía ubicar e interesar. La afirmación de que era necesario transmitir el mensaje de que “tu mamá trabaja en la limpieza, tu papá es ayudante de albañil” la sustentó en un dilema que estuvo presente en el diálogo que se produjo con varias estudiantes: qué es peor, se preguntó NEN, enfrentarse a la realidad o seguir con la ilusión de que iban a poder mejorar y prefirió la primera opción “aunque es difícil presentarla de manera sutil”. Por eso, en la presentación de los datos sobre la educación superior se produjo un conflicto

cuando los niños descubrieron “todas las implicaciones que tiene ingresar a la universidad, tanto intelectuales, como económicas”.

La resistencia a aceptar su condición social se manifestó cuando preguntó hasta dónde esperaban estudiar. La decisión de compartir los productos tenía como objeto conocer qué iban a hacer sus compañeros en el futuro: “hay varios niños que son muy solidarios con los demás, quería que todos supieran que se puede hacer algo para ayudar y ayudarse a ellos mismos en conjunto, pero no se logró”. Este propósito no se atendió durante el diseño de la planeación y era fundamental para NEN: “la intención era que los niños compartieran, que fuera un compromiso más colectivo, pero me sorprendió la actitud de un niño, el primero que inició con una actitud individual”.

La tercera actividad incluía cifras sobre la eficiencia terminal en México. NEN escribió en su diario que no entendieron la magnitud del problema y que se desilusionó porque no mencionaron el nivel económico. El investigador contradujo esa interpretación y explicó que los datos hablaban por sí solos, que tal vez debió cuestionar si se ubicaban “entre los que acababan una carrera o los que se quedaban en el camino”.

Asimismo, el rechazo del grupo a escoger una de las dos situaciones usuales en el contexto de la escuela se consideró como un logro:

*NEN: No lo ven como algo normal para ellos. [...] El hermano de un alumno estudiaba en la normal y la dejó porque simplemente no quiso, fue el niño que dijo que no quería estudiar y el hermano de otra niña salió de la preparatoria porque se puso a trabajar.*

*JA: Está bien que rechazaran casarse antes de los 20 años, que es lo más frecuente en los jóvenes de Creel.*

*NEN: Sí, me sorprendió un poco que no estuvieran a favor de ninguna de las dos frases.*

*JA: Es muy difícil aceptar una realidad que no es positiva [...]. También, gracias a la planeación se consiguió transmitir un mensaje: ‘esto es lo que hay, abran los ojos y decidan lo que quieren, no está mal lo que vayan a hacer’.*

*NEN: Había un niño que hizo una combinación, dijo que se podía estudiar pero también trabajar, eso fue bueno.*

NEN reconoció que en ese momento debió terminar la primera sesión y que de haber sucedido “hubiera dicho, todo salió muy bien”. Sin embargo, la práctica continuó y empezó a decaer el interés: seguía la actividad donde debían identificar en diferentes etapas de la historia qué personas estudiaban y hasta qué nivel. La conversación que estableció con el investigador remite a varias áreas que no se resolvieron en el proceso formativo:

*JA: Este es un punto débil con el que también te enfrentaste en tu propuesta y tiene que ver con un tema que veíamos en un seminario, pensar históricamente. Anotas en tu diario todas las dificultades, eres consciente de que básicamente los alumnos no tienen habilidades para trabajar con información histórica, ¿hasta qué punto es clave que desarrollen esas capacidades?*

*NEN: Es como la base, el principio. Considero que si hubiera explicado más cómo debían tratar los datos, tal vez el resultado hubiera sido otro.*

*JA: Si suprimiéramos esta actividad, ¿en qué se convierte la planeación?*

*NEN: No es de historia, sería de otra asignatura, de formación cívica y ética.*

*JA: En realidad era el único momento en que recurriamos al pasado, ... se supone que en el enfoque tres la temporalidad va y viene del pasado al presente, del presente al futuro.*

*NEN: Considero que por ser la primera aplicación que realizaba me hubiera gustado que la parte de historia fuera un poco más cercana a su realidad, más bien en base a sus abuelos, a sus antepasados, no tan general.*

El interés no se consiguió recuperar, aunque aumentó cuando vaciaron los resultados en un cuadro comparativo e incluyeron hasta qué nivel estudiaron sus papás. Al preguntar qué había cambiado y qué permanecía nada más refirieron los aspectos que habían mejorado y olvidaron qué seguía igual, sobre todo en cuanto a la desigualdad en el acceso a la educación: “se fueron más a la igualdad de género” recordó NEN, no se consiguió crear conciencia de que el problema era histórico y no fue suficiente que la estudiante lo dijera en voz alta. Esta limitante la utilizamos para conectar con la falta de solidaridad que se observó en la actividad de intervención que planteaba diversas posibilidades para seguir estudiando:

*JA: Me llamó la atención que no se identificaran, que no consideraran que el problema era un problema social y que algunos niños reaccionaran pensando en ellos mismos, como si fuera algo que se debía resolver de manera individual. ¿Hasta qué punto crees que es posible crear conciencia de grupo?*

*NEN: Tal vez viene desde su familia, porque nada más se preocupan por ellos, todos piensan que sus papás viven para ellos y nada más para ellos trabajan, no hay momentos en la escuela ni en la comunidad donde asuman compromisos más grupales, ... tal vez falta más trabajo colectivo.*

Sin duda, un tema controvertido resulta de conjugar el reconocimiento de la realidad (un logro evidente en diversas actividades), con la necesidad de pensar en alternativas relacionadas con el futuro. La reflexión sobre la estructura de la secuencia, como un péndulo que oscilaba entre la conciencia y la acción, nos ayudó a comprender que el equilibrio no se pudo alcanzar porque en las últimas actividades bajó el nivel de atención. Esta descompensación se debió cuidar para que el futuro probable no se interpusiera a

los futuros preferible y posible, un escenario que se observó en esta parte de la planeación y que explica el descontento de NEN.

Finalmente, se cuestionó por qué en la carta que hicieron sobre sus expectativas educativas aseguró que algunos niños únicamente iban a estudiar hasta secundaria. La realidad era más deseable que fomentar la conciencia ingenua, aseguró NEN citando a Freire, una respuesta que remitía a la poca fuerza de las actividades de intervención y que no la eximía de ser un ejemplo de esperanza:

*JA: ¿No es contradictorio no escribir que todos iban a terminar una carrera?*

*NEN: Eso lo pensaba cuando hice el diario, pero si lo hubiera puesto sería como la ilusión del principio.*

*JA: Más que una ilusión es un derecho o al menos, la posibilidad de decidir.*

*NEN: Eso sí, no me basé tanto en lo económico, sino en su manera de ver, de actuar, pero sí me contradije. [...]*

*JA: Definitivamente, la última actividad no consiguió lo que queríamos e incluso se resistían a escribir. No es determinante, pero va a ser interesante ver qué sucede dentro de tres años cuando abran la cápsula del tiempo y lean las cartas.*

*NEN: Van a comprender que algunos no escribieron sus expectativas.*

*JA: ¿Qué va a suceder si alguien que dijo que quería estudiar una carrera lee su carta y por ejemplo, está trabajando?*

*NEN: No lo había pensado, pero no sé, es como otro golpe de realidad.*

El encuentro con la tercera estudiante se caracterizó por la brevedad en sus comentarios. El primer aspecto que se abordó con EEN tenía que ver con una anotación escrita en su diario. Después de preguntar si el interés era semejante o diferente en las tradiciones práctica y crítica contestó que dependía de “si están viviendo el problema”. Enseguida, se cuestionó si se había conseguido en la experimentación y tras afirmar que sí, intentó ubicar los dos tipos de interés en la representación: “unos se sintieron identificados, la analizaron y otros nada más la vieron”. La parquedad de EEN obligaba al investigador a completar las explicaciones: “uno es la representación como estrategia, una historia que cuentan y dramatizan dos personas, y dos, el contenido en cuanto al tema que se presenta y con el que deben reconocerse”.

El diálogo siguió en el marco de la primera actividad y en la respuesta de los niños sobre la justicia o injusticia del sueldo que recibían la empleada y la doctora. La aceptación de que faltó demostrar que eran conscientes del problema y por qué motivo cambió de actividad quedó sin resolver:

*JA: La segunda actividad tenía que afianzar esa idea. Cuando les preguntabas, ¿a qué se dedica Juana?, ¿cuántas horas trabaja Juana?, las respuestas debían ayudar a*

*identificar el concepto de justicia, si era justo lo que se les pagaba y sobre todo, el porqué, para así enlazar con el trabajo de sus mamás. Al acabar la actividad, ¿creías que estabas consiguiendo lo que esperabas?*

*EEN: En ese momento pensaba que los niños eran conscientes del problema. Luego me percaté que les faltaba, pero con lo que me habían dicho sentí que no iban a poder más.*

Al plantear qué tantos productos se podían comprar con los 100 pesos que recibía la empleada del hogar reconoció que nos equivocamos con la caracterización de la familia porque las de los niños están compuestas por cinco o seis miembros y por lo general faltan uno o los dos padres. También admitió que a los alumnos no les preocupaba comer poco y que no se cuestionaban cuando iban a la tienda: “no pueden y ya, como que no van más allá”. El ejercicio se transformó en un problema abstracto y descontextualizado de matemáticas, se ocuparon de sacar cuentas y fueron incapaces de preguntarse qué hacían sus padres para sobrevivir o qué era un préstamo. EEN comentó que una buena idea habría sido hacer el menú diario (sin recordar que era una de las ideas originales) y el investigador sugirió que también con el salario de la doctora para crear un conflicto al cuestionar por qué otras personas tenían más capacidad adquisitiva.

Según EEN intentó que las actividades no se desarrollaran de manera rápida (la clase duró 37 minutos), pero siguió sin entender por qué había ocupado tan poco tiempo. Reconoció que todos los ejercicios habían sido grupales y que la respuesta de los niños (no muy positiva ni la misma a nivel general en cuanto a ideas e interés) la llevó a acelerar el ritmo. El investigador dijo que uno de los factores eran los hábitos de trabajo, la capacidad de los alumnos para escuchar y verbalizar lo que pensaban, y planteó una estrategia para afianzar la comprensión y disminuir la velocidad con que transcurrió la clase: “regresar muchas veces a lo mismo, repetir, retomar todo lo anterior, como si fuera una bola de nieve, sumar y recuperar”.

EEN pudo indicar con precisión el momento donde los alumnos perdieron la atención (la parte en que explicó las condiciones de vida de los campesinos durante el Porfiriato), no tanto las razones por las que sucedió. El hecho de que requiriera de ayuda para identificar los factores que provocaron esa situación (no sólo atribuibles al estilo de aprendizaje) refleja que las estudiantes están acostumbradas a imputarse los resultados de la enseñanza (conducción del grupo, adecuación de las actividades, resolución de los problemas de disciplina, motivación). Así, por ejemplo, calificó como “brusca” la transición, dijo que “los alimentos, la comida” podrían haber servido para ilar las

actividades, que la función de la parte histórica era “comparar” el pasado y el presente, y añadió que se resolvió grupalmente (en el diseño era el único ejercicio individual) porque “los niños de primero todavía no saben leer bien, por eso y porque sentí que no iban a poder, no pusieron atención en la actividad anterior y como iniciaron preguntando, me dije, lo hacemos juntos”.

De un total de 18 alumnos, 5 regresaron el cuadro contestado por los padres de familia: resulta significativo que fueran incapaces de comprender que el sueldo que recibían no era justo y que no les alcanzaba para vivir. La imposibilidad de que los niños reflexionaran convirtió la actividad en una repetición de datos objetivos (número de horas, salario):

*JA: Te das cuenta de que no les podemos exigir lo que los papás no son capaces de distinguir.*

*EEN: ¿Y cómo cambiar eso?*

*JA: Haciendo lo que hiciste, empezando desde pequeños, ayudándolos a comprender y a cuestionar su realidad... si no lo hacen, no van a poder decidir si esa situación es justa o no y si no se preguntan tampoco van a buscar otras opciones. Estos tres pasos están relacionados y no se resuelven de un día para otro.*

Los tres encuentros que se presentan a continuación tienen en común el contexto donde se desarrolló la práctica, la escuela indígena Benito Juárez. El tenor de la reflexión es igual de exigente que con sus cuatro compañeras, con el ingrediente añadido de las continuas referencias culturales y la dificultad que representó utilizar la tradición CE con alumnos rarámuri de primero y quinto grados.

Las sugerencias respecto a los posibles cambios dinamizaron la conversación con AEN y ayudaron a que el diálogo tuviera un carácter constructivo: por ejemplo, en la actividad sobre la hambruna de la patata en la Irlanda del siglo XIX dijo que se podría haber comenzado por el entorno cercano y hablar de la sequía, de las malas cosechas, la emigración y las ayudas que se recibieron en la Sierra Tarahumara, para de esa forma estar en mejores condiciones de comparar ambos hechos históricos. El resto de propuestas se plantearon en un ambiente relajado, crítico y fluido, se revisaron las actividades que no cumplieron nuestras expectativas y confirmamos los factores que habíamos enunciado. A continuación, hacemos una selección de los momentos más relevantes del análisis:

*AEN: En la primera actividad me faltó seguridad para manejar la información que les estaba leyendo y conseguir que la trasladaran a su vida. [...] No pudieran relacionar la hambruna provocada por la papa con la sequía y la necesidad de salir a trabajar.*

*JA: ¿Qué pudimos haber hecho para conseguir una relación más directa?*

*AEN: Me faltó guiarlos más después de leer, creo que debería haber hecho un resumen de todo y luego, poco a poco introducir lo que conocen, por ejemplo, si no era por medio de la sequía recordar cuando el gobierno les mandaba apoyos.*

*JA: ¿Y si hubiéramos empezado la planeación al revés? Primero con las ayudas, con la sequía e incluso con cifras sobre cuántos días no llovió, entrevistar a alguien de la comunidad para preguntarle cuánto levantó de cosecha, cómo le hizo para sobrevivir, así habría sido más sencillo ubicar a los niños, pero eso se me ocurrió...*

*AEN: ...cuando estaba observando.*

*JA: No, en este momento.*

La estudiante admitió que ese fue uno de los motivos de que los alumnos no fueran capaces “de identificar cuál era el tema, el problema ni lo que queríamos de ellos”. En la segunda actividad AEN detectó que a pesar de que la historia del migrante nepalí “les encantó” también parecía que le dijeran “sí, maestra, la estamos escuchando, pero no sabemos qué” e incluso aseguró que en ese espacio “surgieron más comentarios, como que empezaron a querer salvar la clase”, pero no pudieron conectar el tema con su entorno y con las problemáticas que afectan a la cultura rarámuri porque los niños están acostumbrados a aprender de forma receptiva: “sienten que deben contestar en función de lo que leyeron, de lo que les explicaron, más que sentir la libertad de escoger, de pensar, de escribir lo que consideran conveniente”.

En la tercera actividad aparecía el PSR en la presentación del caso de un rarámuri que emigraba a la ciudad de Chihuahua. Sin embargo, los alumnos se negaron a poner en evidencia al protagonista de la historia y “tomaron una posición positiva”, dijo la normalista, porque los rarámuri “se preocupan por recuperar a la persona e intentan buscar soluciones”, concluyó el investigador. En ese escenario AEN buscaba “que entendieran lo que quería lograr, que reflexionaran, que vieran todo lo que hacen al irse a trabajar y cómo cambian, me acuerdo que les hacía muchas preguntas, que los intentaba introducir al tema y seguían con la información que les había dado”:

*JA: Estás diciendo algo muy importante. Por un lado, están acostumbrados a ofrecer respuestas correctas y en paralelo, la imposibilidad de reconocer o aceptar que era un problema. Siento que esa mezcla impidió que pudieras llevarlos a donde querías [...] Ese fue un error de diseño, considerar que iban a interpretar la situación de la misma manera que nosotros, porque en realidad emigran porque tienen que emigrar [...] sin hacerse cuestionamientos de lo que dejan en el camino, sin hacer elucubraciones filosóficas, sin sentimiento de culpa.*

Por eso, la lista de las consecuencias de la migración o las frases donde debían argumentar si estaban a favor o en contra no se relacionaron con la pérdida de identidad

cultural y más bien, los alumnos justificaron el comportamiento de los migrantes. En este y en otros espacios del diálogo con las tres estudiantes que realizaron la práctica en esta escuela se planteó una misma pregunta: ¿en las culturas indígenas se interpreta el concepto de PSR de forma similar o diferente que en las sociedades occidentales?

El esfuerzo de AEN para reconducir la clase, la decisión de recuperar el cauce asumiendo el papel de moderadora, así como resumir y cuestionar para que los alumnos dijeran lo que podría haber sido el PSR son los aspectos más sobresalientes de la última parte de la conversación. La decisión de guiar el juicio la resume con las siguientes palabras: “no tenían idea de lo que debían hacer, no sabían cuál era el problema, no tenían herramientas”.

*JA: No estoy de acuerdo con lo que dices en tu diario, al final creo que se logró entender el PSR.*

*AEN: Pero fue cuando les di un último empujón y dije ‘vamos a ir a otros lugares, pero no vamos a cambiar nosotros mismos’.*

Una diferencia en relación a las demás experimentaciones se refiere al tipo de agrupación y a las herramientas que AEN usó para construir el conocimiento social. En la mayoría de las escuelas la lectura y la escritura son el soporte que guía la adquisición de aprendizajes, pero en un contexto indígena la expresión oral y el diálogo en gran grupo “es lo más fácil, [...] porque así es la manera en que ellos aprenden”.

A pesar de la libertad que tuvo FEN para analizar la clase, sus suposiciones y los criterios que tomó en cuenta le impidieron ir más allá de los elementos secundarios de la práctica. Sin embargo, aceptó que la planeación era más adecuada para otros niños, situación que le otorgaba un especial valor a la actividad final: la presentación de los resultados y de los cuestionamientos relacionados con el PSR a alumnos de primero de una escuela mestiza y privada. El primer aspecto que comentamos se centró en el tipo de agrupación. Durante el proceso de programación habíamos insistido en que las actividades grupales corriesen el riesgo de ser muy rápidas y aún así, las cuatro primeras se desarrollaron en apenas 11 minutos.

*FEN: No contestaban, ni siquiera habían preguntado a sus papás o a su abuelos y no podía hacer más porque el video era lo que duraba.*

*JA: En realidad, hablaste tú.*

*FEN: Sí, yo hice todo porque ellos no decían nada.*

*JA: Intentamos que las actividades fueran diferentes y no se nos ocurrió otra forma de organización.*



En la presentación de los juguetes antiguos y de elaboración propia FEN aseguró que lo que más les había llamado la atención fue “el juguete en sí”, no el material o si era o no comprado y que durante la visualización del video “ni ellos ni yo nos dimos cuenta que ahí estaba el problema”. El investigador comentó que las cuestiones técnicas las resolvió sin dificultad (ilación entre actividades, pausas y explicaciones), y que en la última actividad más que resolver el PSR fue “una demostración de que para ellos siempre ha sido y sigue siendo importante, jugar, no con qué jugar”. Esta observación la aprovechó FEN para decir que “juegan hasta con una botella llena de arena”.

El resumen sobre la estructura de la clase, dividida en dos partes, una de 23 minutos y una actividad final que ocupó 39 minutos sirvió para cuestionar a EDEN sobre la diferencia entre esos dos momentos. La respuesta de la estudiante se redujo a decir que “no salió porque no planeé bien”, aunque aceptó que “les interesó decorar la sonaja”. Enseguida, agregó que “los juguetes del principio no eran novedosos”, no supo explicar por qué le dedicó un minuto al ejercicio inicial (un frasco de jabón para hacer burbujas) y dijo que debió dar más tiempo para jugar. En la segunda actividad, cuando explicó cómo eran los juguetes del pasado olvidó que seguían vigentes y los niños no reconocieron que “no eran suyos”.

*JA: ¿Te das cuenta de qué tan importante es tener presente en cada actividad lo que se quiere conseguir para que eso nos ayude a decidir si se le dedica más tiempo o se pasa a la siguiente?*

*EDEN: Desde un principio.*

También dimos por supuesto que los niños tenían conocimientos suficientes sobre los juguetes y juegos rarámuri, coincidimos que nos faltó investigar a qué jugaban en sus casas y que por eso incluimos juegos de adultos (arihueta, carrera de bola, luchas). Aseguró que la actividad final les gustó, aunque “no entendieron de qué se trataba” y añadió que hicieron la sonaja “porque es algo práctico”. La sugerencia de que “hubiera sido buena idea armar una orquesta improvisada para ver cómo sonaban las sonajas” no la convenció porque no era suficiente para cumplir una de las finalidades que más le preocupaban: interesar, descubrir y sentirse parte de la historia.

En esta sección se plantearon problemas y posibles soluciones, se buscó ampliar la mirada y los marcos de referencia de las estudiantes, en algunos casos se verbalizaron los tópicos que usaron para tomar decisiones, se pusieron a discusión las contradicciones y los hechos más relevantes, se exploraron los supuestos y concepciones resistentes al

cambio, pero principalmente se intentó subrayar la correspondencia entre la práctica y las finalidades que guiaban la enseñanza.

#### **d. Valoración final**

En este apartado se revisó la secuencia como totalidad y se abordaron los retos que deben superar en un futuro inmediato. La extensión y el cariz de los diálogos variaron de una normalista a otra, mientras que la crítica constructiva y la adquisición de conocimientos fueron una constante.

MEN reconoció que no incidió en las ideas clave de cada actividad y que “el aprendizaje fue más para mí que para los alumnos por la elaboración de la planeación”. Después de hablar sobre el cambio conceptual que significaba recorrer el pasado y el presente para estar en condiciones de convertir las concepciones iniciales en un producto de intervención, el investigador preguntó si se provocó algún tipo de dilema que implicara a los alumnos. MEN señaló la tercera actividad: “por ejemplo, cuando Lázaro me dijo ‘es que son malos, pero a mí me gustan’. [...] me dejó dudando, bueno está bien, comprendió que son malos, pero de qué sirvió si va a seguir escuchándolos”. La oportunidad de enfrentar el conflicto quedó latente y la normalista aceptó que “cuando quisimos retomarlo no funcionó”. Este tema sirvió para indagar qué iba a conservar y cambiar en otras prácticas:

*MEN: Voy a mantener los análisis aunque sean complicados y voy a modificar el tiempo y el tipo de ayuda.*

*JA: ¿Te das cuenta que la información es clave para que puedan construir sus propias posiciones, opiniones e interpretación de los problemas?*

*MEN: Sí.*

HEN aseguró que iba a aplicar la planeación las veces que fuera necesario hasta que obtuviera los resultados que deseaba alcanzar. Antes de llegar a esa conclusión dijo que se requería una actividad más de intervención para que los alumnos pudieran exponer sus puntos de vista sobre la violencia y la pobreza, como por ejemplo, un video. También sugirió incluir una actividad que permitiera a los niños sentirse reflejados en el PSR y sustituir las afirmaciones por preguntas directas.

Al cuestionar si las experiencias previas habían determinado la toma de decisiones y la conducción de la enseñanza HEN contestó que más bien fue consecuencia “de lo que decían” los niños, en alusión a las capacidades y actitudes del grupo. El hecho de que fuera la primera vez que aplicaba un plan de clase de este tipo no influyó en su seguridad

y a pesar de que aceptó que “es difícil salir de lo que uno está acostumbrado”, su mayor preocupación era “que en lugar de una clase de historia se convirtiera en una clase de experiencias personales, no poder diferenciar entre lo que opinaban y lo que se podía hacer”. Esta consideración, redundante en esta estudiante, llevó al siguiente diálogo:

*JA: ¿Hasta qué punto crees que es conveniente enseñar planeaciones con estas características? Lo digo por todos los riesgos emocionales que implica.*

*HEN: Sí, pero tiene cosas a favor y en contra. Si seguimos con lo mismo no hay ninguna diferencia y si trabajas distintos temas, si empiezas por lo más general y lo vas haciendo más complejo, siento que se puede lograr algo; pero si llegas de repente con algo fuerte no va a funcionar porque los niños no están acostumbrados a relacionar ni a exponer sus puntos de vista.*

*JA: ¿En cuántas sesiones se podría haber dividido la planeación?*

*HEN: En dos.*

*JA: ¿Qué hubiera cambiado?*

*HEN: Hubiera obtenido otro tipo de reflexión. Supongamos que estaban diciendo que el salario sí alcanzaba, empezar con que no tenían para comer o preguntar a sus mamás qué podían hacer.*

HEN y el investigador coincidieron en que el PSR era muy amplio, que en lugar de relacionar directamente la pobreza y la violencia se debió centrar en el contexto, tampoco especificamos las variantes de delito y se discutió si el tema no era más apropiado para alumnos de secundaria y bachillerato que para niños de tercero y cuarto de primaria. A nivel intelectual comentamos que no tenían capacidad para diferenciar las dimensiones de la realidad social y que nos equivocamos al dar por supuesto que conocían las características de la pobreza. Al final, recobramos la idea de que el propósito del análisis era ser conscientes de lo que habíamos hecho y ofrecer alternativas de mejora.

NEN reconoció que enseñar desde la tradición crítica implicaba el compromiso social del docente, mantener un mayor control sobre lo que sucedía en la clase e intervenir para que las actividades se ajustaran a las finalidades que se pretendían alcanzar. Esta lectura del papel del profesorado la llevó a decir que la toma de decisiones debía ser constante e informada a partir de los sucesos que se producían en el aula. Al solicitar que comparara la última práctica con otras que realizó durante su formación inicial utilizó la palabra “abismo” para establecer las diferencias. Respecto a los contenidos detectó un cambio en sus concepciones: “no consideraba que se pudiera enseñar de esta manera, con un problema, a lo mucho llegué a hacer una representación”. Contrariamente a lo esperado, aseguró que le “generó seguridad” y que “los resultados me gustaron más que en

cualquier otra aplicación de la propuesta de historia<sup>28</sup>. La reflexión que hizo sobre esta idea es reveladora:

*JA: ¿Qué te daba seguridad?*

*NEN: El propósito lo tenía claro y las actividades se encaminaban a ese propósito.*

*JA: ¿Cómo hiciste para tenerlo presente en cada actividad?*

*NEN: Cuando escribí las actividades se hicieron pensando en qué grado ayudaban a la planeación.*

En cuanto a la metodología, separó la actividad que recurría al pasado de las demás (“necesitaban más herramientas porque ofrecía un aspecto necesario para continuar con la siguiente”), sobre los recursos afirmó que eran similares a los de la propuesta, con la diferencia de los que se usaron en la presentación del PSR y que la mayor transformación tenía que ver con el papel del profesorado: “no nada más explicar y revisar la actividad, sino dar los aspectos que se iban a trabajar, que ellos mismos los desarrollaran y compartieran las respuestas, no que yo les dijera qué estaba bien o mal”.

En varios momentos se aludió a la carga emocional que acompañaba a buena parte de la secuencia, a los bloqueos que se observaron, así como a la recomendación de combinar espacios de menor tensión e intensidad. Las consecuencias que podía generar el PSR no se tomaron en cuenta durante la programación porque buscábamos provocar un conflicto que los hiciera reaccionar, primero a nivel crítico sobre su situación y después a nivel positivo en cuanto a las alternativas:

*NEN: Me sentí identificada con ellos, quería que entendieran que se podía aunque las posibilidades no sean buenas para todos.*

*JA: ¿Sentiste que hubo desgaste durante el desarrollo de la clase?*

*NEN: Sí, mucho, porque después de que los niños dijeron hasta qué grado iban a estudiar y las razones sentí que pensaban ‘los que quieran estudiar en la universidad que se esfuercen, yo nada más voy a estudiar hasta la preparatoria y no tengo que hacerlo’.*

Al preguntar si aparecieron los prejuicios, los hábitos, la forma en que estaba acostumbrada a enseñar, la normalista aseguró que sólo en relación al control del grupo y en la reflexión sobre los resultados finales, no tanto en la conducción o en las actividades que propuso. En la misma línea, el investigador cuestionó a NEN si era consciente de algún cambio en su manera de entender la enseñanza de la historia: “sí, mucho, porque ahora rechazo el paradigma de enseñar nada más conocimientos teóricos, información más que conocimientos, sobre hechos, memorizar fechas, como

---

<sup>28</sup> NEE se refiere a su trabajo final de grado, cuyo contenido se centra en la modificación de una sección del libro de historia de sexto grado denominada *Comprendo y aplico*.

aprendí en la primaria y desde que entré a la normal”. A continuación, se solicitó que anticipara su futuro como maestra:

*JA: ¿Hasta qué punto piensas que es posible enseñar historia desde esta perspectiva y de manera continua cuando estés al frente de un grupo de primaria?*

*NEN: Bueno, me parece muy agresivo presentar un PSR, más a los niños pequeños, pero depende del tema que se trate y la frecuencia no sería siempre, porque además de que es mucho desgaste, tanto para los niños como al planear, creo que se puede llegar a la monotonía de las secuencias.*

La sinceridad de la estudiante se contrarrestó con una explicación complementaria. La concepción equivocada de que las planeaciones se debían desarrollar en una sesión y la posibilidad de incluir momentos menos comprometidos a nivel personal. La sensación de agotamiento de algunas alumnas era producto de una organización inusual de la práctica derivada del examen profesional. Este sentimiento se mitigó con los efectos de la experimentación: una niña, consciente de que la única que trabajaba era su mamá le dijo a su hermano que “cuando acabara de estudiar su carrera le iba a pagar sus estudios” y otros alumnos le explicaron “que ya estaban trabajando en ello, porque al día siguiente iban a hacer el examen de ingreso a la secundaria,... eso me gustó mucho, pero el niño de las expectativas bajas me dijo que ni siquiera el examen iba a hacer”. Esta conclusión es una prueba de que tiene sentido enseñar historia desde la tradición crítica.

EEN resolvió de manera determinante el dilema de qué era preferible, el fracaso en la enseñanza o permitir que los niños no se interrogaran sobre su realidad a cambio de desarrollar actividades que los entretuvieran. Aparte de escoger la primera opción, preguntó qué se podía hacer para cambiar la actitud pasiva y poco consciente de los alumnos y de los padres de familia: insistir y ayudar a pensar, sin que importe durante cuánto tiempo.

*JA: ¿Mides la clase en términos de éxito, de logro, ...?*

*EEN: No, de aprendizaje, de que analicen el problema y que en un futuro...*

*JA: ¿Por qué escogiste el enfoque 3 y no la tradición práctica? Si los adultos y muchos de tus compañeros no se hacen ese tipo de cuestionamientos, ¿por qué forzar a niños de 7 u 8 años? Lo seguro era entretener, divertir, sorprender.*

*EEN: Por la edad. Quería experimentar con este enfoque y al ver la planeación de Heidi me gustó, como que sirve más, analizan, ... aunque no lo hagan. Pienso que iniciar con los niños desde primero, invertir varios años con planeaciones como esta, ... tal vez así se consiga algo.*

El investigador explicó que en la presentación y en la parte histórica se podrían haber incluido actividades menos exigentes para conseguir que los alumnos se sintieran

involucrados antes de abordar el PSR. Una recomendación que se puede recuperar en otras programaciones está escrita en el diario de campo del investigador: “consiste en avanzar en espiral, repetir los aprendizajes obtenidos en las actividades anteriores, sobre todo en los primeros grados, para sí asegurar la comprensión y la implicación de los niños”.

La conversación con AEN regresó a las representaciones iniciales y al aprendizaje por observación. El cuestionamiento de hasta qué punto consideraba que las prácticas anteriores y su concepción (y de los niños) sobre las actividades, el aprendizaje y los recursos influyeron en el desarrollo de la clase, la estudiante lo interpretó en términos de dificultad: “por ejemplo, no tenemos experiencia ni sabemos buscar información. Antes nada más era leer y resumir la lección del libro de texto y esta planeación implicaba más retos, investigar, seleccionar la fuente correcta”. En cuanto a la conducción de la enseñanza aseguró que para ser consciente de lo que sucedía en el aula (en alusión a los problemas que tuvo para que los niños consideraran como propio el PSR) el profesorado se debía acercar “a lo que los alumnos están viviendo, conocerlos más, porque en el enfoque 1 sólo se trata de dar el tema que aparece en el libro sin dejar que intervengan o se expresen”. Este planteamiento dio paso a una pregunta controvertida:

*JA: ¿Se puede enseñar este enfoque con niños indígenas?*

*AEN: Sí se puede. [...] El maestro debe conocer más al alumno y a la comunidad, tener bases, saber de dónde partir y por dónde seguir, porque si elige mal se pierde todo lo que va a desarrollar.*

La exposición sobre la posibilidad de aplicar secuencias semejantes cuando sea maestra en servicio comenzó con una idea que ya se había planteado a sus compañeras: la planeación se debió aplicar en varias sesiones, algunos momentos eran más difíciles que otros y el PSR no siempre debía ser tan directo ni comprometido. Asimismo, se subrayó que optar por este modelo didáctico significaba renunciar a los programas oficiales y que era fundamental una selección adecuada de los recursos y el dominio de contenidos. Del mismo modo, se recordó que esta propuesta no estaba reñida con el interés, más bien se convertía en implicación personal respecto al PSR. Por consiguiente, era válido introducir variantes que hicieran más lúdico el aprendizaje, aunque se señaló que un interés sin perspectiva social acercaba la enseñanza al modelo práctico.

FEN reconoció que no se podían hacer modificaciones a la secuencia y que los cambios debían ser completos, de manera que se partiera de un nuevo PSR. Esta conclusión

enlazó con la pregunta de si era posible o no enseñar desde el modelo crítico a alumnos indígenas de primero de primaria.

*JA: ¿Dejarías la planeación como enfoque práctico?*

*FEN: Pues sí.*

*JA: No hay otra manera de plantear que hay niños que no tienen juguetes o que deben trabajar y como quiera, también juegan. A pesar de que tengan 7 años y cuiden chivas, a sus hermanos más pequeños, ayuden a sus padres, caminen solos de la escuela a sus casas,... su vida es eso y nunca lo van a ver como un problema, ni siquiera que haya otros niños que trabajen y que tampoco tengan juguetes. Quisiera saber tu opinión respecto a las posibilidades que tiene la tradición crítica en primer grado.*

*FEN: Sí, con otro problema, pero sí se puede.*

*JA: Por ejemplo, me preguntaba si el problema hubiera sido la costumbre de pedir 'kórima peso', como planteaba Arelly en una clase de formación cívica y ética, donde los alumnos de quinto decían que era una vergüenza que algunos niños fueran a Creel a pedir limosna, ¿eso sería un PSR?*

*FEN: Sí, yo digo que sí, porque cuando llevé gelatinas para vender decían 'maestra, nos regala una', sabiendo que la ganancia era para ellos.*

Como conclusión, el investigador comentó que la reflexión tenía como propósito pensar en lo que se había hecho y en lo que se consiguió, para que, más que medir y calificar con un número, le sirviera como referente la siguiente vez que enseñara. El sistema educativo ofrecía un amplio margen para experimentar con libertad, aunque optar por los modelos práctico y crítico suponía renunciar a los contenidos del programa. La fórmula para quedar bien "contigo misma y con las autoridades" no pasaba por la simulación, sino por la conciencia, por tener clara la idea que organizaba la enseñanza de la historia.

EDEN leyó en el diario del investigador que las familias de los niños no tenían como costumbre fabricar juguetes propios: "ese fue mi error, sino había juguetes no les podía quedar claro". La intención de la planeación era que compararan juguetes del pasado y del presente, por eso se planteó la siguiente pregunta:

*JA: ¿Los juegos de los niños rarámuri tienen historia, por ejemplo, la carrera de bola?*

*EDEN: ¿Desde cuándo?*

*JA: ¿Les interesa o les preocupa saber que esos juegos y juguetes tienen historia?*

*EDEN: No.*

*JA: ¿Les interesa el futuro de esos juguetes?*

*EDEN: No.*

*JA: ¿Qué les interesa?*

*EDEN: Tener con qué jugar.*

*JA: Estás demostrando que entiendes a tus niños y que no lo tomamos en cuenta a la hora de planear.*

Después, el investigador hizo una precisión que despertó la curiosidad de la normalista:

*JA: Los niños rarámuri tienen más obligaciones que otros niños, son independientes, van solos de un lugar a otro, trabajan, tienen cosas, se les escucha aunque tengan 7 u 8 años, ... es distinto el rol que cumplen en su familia*

*EDEN: Explíqueme eso, ¿cómo que se les escucha?*

*JA: Se les pregunta si quieren o no quieren hacer algo. En la escuela se convierten en niños mestizos, hacen lo que les dicen que deben hacer. [...] Esa responsabilidad la podríamos haber tomado en cuenta porque hay cosas que sí les importan; el pasado es importante como tradición, una tradición que no se cuestiona porque siempre busca el bien de todos, pero no se recurre al pasado para analizarlo, se sabe que ahí está y como decías, el futuro no es algo que los mueva, nada más el ahora, por el sentido práctico que tienen de la vida.*

*EDEN: Tendría que haber conocido su cultura.*

*JA: Ese es otro aspecto que no controlamos, conocer realmente cómo viven, qué piensan y hacen fuera de la escuela.*

El hecho de que las estudiantes coincidieran en lo general sobre los puntos débiles y fuertes de la práctica es un avance que si bien no garantiza la mejora resulta una condición necesaria para el cambio.

#### **e. Toma de posición**

La pregunta final se refería a si estarían dispuestas a enseñar de manera permanente con este enfoque didáctico. Las respuestas se pueden clasificar en dos grupos. El primero y más amplio incluye a las alumnas que solicitan más tiempo para acercarse a la tradición crítica. El segundo es más radical y se decanta sin miramientos por esta propuesta.

MEN dijo que alternaría la perspectiva crítica con el modelo práctico y justificó su decisión en la necesidad de desarrollar más competencias docentes. El investigador introdujo el tema de la intensidad que supone tratar un PSR para explicar que cabía la posibilidad de diseñar secuencias con una mayor duración, de intercalar momentos de menor implicación con otros más exigentes. Esta última idea quedó patente cuando MEN comparó su clase modelo con otras prácticas:

*MEN: En lugar de contextualizar, nada más pedía que sacaran el libro, leyeran y daba por hecho que habían entendido. [...]*

*JA: ¿Cómo te sentías en esas clases?*

*MEN: Pues no estaba nerviosa, nadie me observaba.*

*JA: ¿A quién responsabilizabas del aprendizaje?*

*MEN: A los niños.*

*JA: Y aquí, ¿a quién responsabilizas del aprendizaje?*

*MEN: A mí.*



*JA: En cuanto al desarrollo de la clase, ¿cuál representaba más dificultades en relación a la resolución de las actividades, esta planeación o las otras que aplicabas?*

*MEN: Esta, porque aunque las actividades se volvieron independientes, en la planeación eran en secuencia y tenía que estar pendiente de lo que iba a continuación.*

El reconocimiento del cambio en las representaciones resulta más que evidente. La interdependencia entre los elementos curriculares y el papel activo que asume el profesorado en el diseño y la conducción de la enseñanza son más cercanas a la tradición crítica que al modelo técnico.

El interrogante “qué tanto vas a usar este enfoque cuando enseñes” fue acompañado de una reflexión sobre la experiencia con las tres tradiciones en el grupo que atendió durante todo el curso.

*HEN: Lo que sí es verdad es que de los tres enfoques fue el que me gustó más.*

*JA: ¿Qué diferencias encuentras entre los tres planes de clase?*

*HEN: Por ejemplo, la que aplicamos Nathalie y yo se dificultó por las habilidades de los niños y porque no les interesaba, era lo mismo a que están acostumbrados pero con actividades más lúdicas. La segunda, la del enfoque práctico estuvo bien, más bien fueron cuestiones de aplicación, quizá el enfoque 2 habría funcionado con un tema no tan serio, que implicara más intervención, porque nada más participaron cuando jugaron. Y el 3, a pesar de todas las dificultades, como que los niños entendieron y en general me gustó la intervención.*

AEN relativizó su posición:

*JA: ¿Vas a poder enseñar historia como hiciste en tus prácticas de segundo y tercero de licenciatura?*

*AEN: No va a ser igual, ahora que conozco otras formas de enseñar voy intentar adecuar el programa. A lo mejor, al principio mientras se empieza a conocer al grupo se enseña de manera más tradicional, pero después con más experiencia se comienzan a aplicar cosas nuevas.*

FEN contestó “no sé” cuando se le preguntó desde qué modelo iba a enseñar historia. Más que rechazo era precaución y autoexigencia: “que yo piense que estoy aplicando el enfoque 3 y no sea así”. El recordatorio de que a ambos nos enseñaron con la tradición PT y no aprendimos, sumado a la evidencia de que en el país pocas personas habían practicado con esta propuesta sirvió para minimizar la desconfianza de la estudiante. El investigador agregó que era muy difícil que alguien cuestionara su planeación y FEN quiso saber si el sinodal de la escuela normal que había observado la clase había entendido la programación: “no”, fue la respuesta del investigador.

EDEN confirmó que le gustaría enseñar con la tradición CE. El intercambio de ideas versó sobre la dificultad para aplicar una secuencia de este tipo con niños de primero “porque se requieren una serie de habilidades intelectuales, del pensamiento” que aún no han adquirido y aseguró que “cuando los alumnos están grandes te guían a ti”. Después de escuchar que el principal componente era que los niños consideraran que los temas eran importantes para ellos dijo que “eso es complicado con primero porque no participan en el mundo que les rodea”.

EEN destaca por su seguridad respecto a la elección de la tradición crítica. Uno de los avances más significativos resulta de aceptar que después del proceso que seguimos en las sesiones de seminario no podía revertir su posición y que la conciencia le impedía enseñar de otra forma:

*JA: ¿Vas a continuar enseñando así?*

*EEN: Sí.*

*JA: ¿Vas a regresar al enfoque uno?*

*EEN: ¿Con mi conciencia? No, no me gusta, pues es no hacer nada.*

El examen de los prejuicios, las rutinas y las limitaciones que determinan la toma de decisiones debe tener continuidad en el futuro, un desarrollo profesional que se va a enfrentar a la seguridad que ofrece una cultura escolar conservadora y asentada en la tradición. Sin duda, el compromiso, el pensamiento crítico y creativo que demuestran tener las normalistas va a chocar con las prioridades impuestas por el currículum oficial, la evaluación o los procesos del aula.

#### **6.4.2. Diálogo constructivo público**

Los exámenes profesionales se desarrollaron en la escuela normal Yermo y Parres de Creel, Chihuahua, entre el 23 y el 27 de junio del 2014. La parte dedicada a la exposición y defensa de las sesiones de historia sumaron un total de dos horas y media, con un promedio de 36 minutos por estudiante<sup>29</sup>. La presentación se divide en dos momentos, uno dedicado al análisis de la práctica y otro centrado en los comentarios y preguntas del tribunal, en las respuestas de las sustentantes y por primera vez, en la participación de un público conformado por alumnos de primero, segundo y tercer años de la licenciatura en educación primaria. En esta sección nada más rescatamos las intervenciones relacionadas con la asignatura de historia.

---

<sup>29</sup> La grabación en audio del examen profesional de HEN no se pudo recuperar por cuestiones técnicas.

### **a. Exposición de las normalistas**

Las presentaciones iniciales no superaron los 30 minutos, de los cuales un tercio del tiempo se dedicó a la descripción de la clase. Las normalistas comenzaban con la caracterización de la planeación (tema y PSR, finalidades y aprendizajes esperados), continuaban con el recuento y análisis de las actividades, para terminar con una breve reflexión. Este último apartado y algunos ejemplos de análisis son los que vamos a retomar como indicadores de los resultados del diálogo individual:

- μ FEN. *La planeación que se aplicó en San Ignacio no era de la tradición crítica sino del modelo práctico, el problema no era relevante para esos niños porque están acostumbrados a jugar con objetos de uso cotidiano. Al aplicar la secuencia en la escuela Educación y Patria, a pesar de que tienen más recursos para comprar juguetes, se divirtieron, ... y ahí sí funcionó la tradición crítica. A la primera aplicación no se le podían hacer modificaciones porque los alumnos no contaban con los conocimientos necesarios y se tenían que hacer cambios totales.*
- μ AEN. *Desde la primera actividad no pudieron reconocer el problema social relevante, no entendían de qué se hablaba. Habría sido diferente si desde el inicio se hubiera utilizado una situación propia de su contexto, más cercana a lo que ellos conocen.*
- μ NEN. *Enseguida se pasó a presentar las recomendaciones para acceder a la educación [...]. Esta actividad es una de las que considero más importantes porque mostraba a los alumnos una posible solución para su futuro, pero la atención no fue la deseada y sólo dos niñas consideraron tomar en cuenta las propuestas.*
- μ EEN. *Los niños tenían que analizar lo que ganaba Juana y lo que ganaba la doctora, así como las horas que trabajaban. En esta actividad se mostraron atentos e interesados, pero en realidad no se pudo distinguir si analizaban verdaderamente la presentación o sólo les parecía entretenida.*
- μ MEN. *Como podemos observar, para facilitar la redacción del texto argumentativo se escribió en el pizarrón la estructura que debía tener. Un alumno me preguntó si la debía copiar, como le contesté que sí los demás hicieron lo mismo y la actividad la realizaron como si fueran preguntas, sin ilación entre las ideas. Las conclusiones a las que llegaron fueron que los narcocorridos generan violencia y que hay personas que quieren imitar esos modelos, ... sin embargo, argumentaron que a pesar de ello les gustan y los escuchan.*
- μ EDEN. *Esta alumna en lugar de hacer una reflexión personal transcribió y leyó un fragmento del diario del investigador: La creatividad de los niños, la organización en círculo y sentados en el piso, la forma en la que compartían los materiales o cómo pintaban con los dedos hicieron real el objetivo de la planeación. Manipular, atender, interesar y convivir por medio de las actividades y los recursos de enseñanza, aunque en general no hubo secuencia entre las actividades, relación que debió estar guiada por una intención común y un producto final.*

A diferencia de lo que sucede en la presentación de los trabajos finales de grado, donde la exposición se ha de ajustar a una serie de pautas y requisitos no siempre formativos,

MEN interactuó con el público para demostrar que el análisis del contenido de los corridos no era una actividad sencilla ni siquiera para los estudiantes de maestro:

*MEN: Después escuchamos el corrido de Francisco Villa y se pidió a los alumnos que se agruparan en parejas para realizar un análisis. La actividad fue la más larga de la secuencia didáctica debido a su complejidad, ... los niños debían identificar el tema, los personajes, el porqué y contra quién luchaban, la descripción del soldado, de la violencia, de las armas y cómo aparecía la muerte, los principales valores y el desenlace. Algunos de estos puntos no estaban escritos de manera textual y se les dificultó responder. Me gustaría que algunos de ustedes me ayudaran a contestar la actividad, por eso voy a hacer unas preguntas. Se los voy a leer [...]. Ever, ¿me puedes decir cuál es el tema del corrido?*

*EPP: La Revolución.*

*MEN: Gracias. David, ¿quiénes son los personajes?*

*DPL: El mayor de los Dorados, el término hace alusión a Francisco Villa.*

*MEN: Gracias. Franceni, ¿por qué y contra quién luchaban?*

*FEN: Contra Álvaro Obregón y por la Revolución.*

*MEN: Iris, ¿me puedes hacer la descripción del soldado?*

*IPP: Que era fiel a su patria, valiente y no sé qué más.*

*MEN: Misael, ¿me puedes decir en qué momento se habla de violencia, armas y muerte?*

*MPC: En todo el corrido, viene cómo morían, lo del caballo.*

*MEN: Gracias. Fernando, los valores que se promueven en el corrido.*

*FLH: Valentía, patriotismo y ser leal.*

*MEN: Gracias. Columba, ¿me puedes decir el desenlace del corrido?*

*CGM: Que siempre va a ser leal y va a seguir al pie del cañón.*

En general, las normalistas recuperaron situaciones de hecho que no pudieron modificar durante la práctica, realizaron una crítica global, aportaron alternativas y pusieron de manifiesto los problemas que representa cambiar de modelo didáctico. Este objetivo condujo la siguiente parte del examen profesional.

## **b. Defensa frente a un tribunal**

El proceso interactivo donde el tribunal valora, sugiere y pregunta a las estudiantes estuvo mediado por la asistencia a la experimentación: a excepción de un caso, nada más intervinieron el investigador y los sinodales que participaron en la clase modelo. Evidentemente, la relevancia y profundidad de las aportaciones dependió de la capacidad para comprender la propuesta de programación y su implementación en los grupos de educación primaria. Por ejemplo, ningún formador se sorprendió de que la enseñanza se organizara a partir de un PSR, que se hablara de la tradición CE o de finalidades con diferente tipo de tendencia.

El tratamiento de la información que presentamos en las siguientes páginas se hace por temática, en función de su alcance y por estudiante o sinodal. Esta distribución rompe el esquema lineal de los diálogos para poner el acento en los puntos fuertes y en la justificación de los aspectos que permiten continuar con la reflexión sobre la práctica. El objetivo no reside tanto en el aprendizaje de nuevas destrezas, como en hacer explícita la disposición a la colaboración y a la construcción del conocimiento.

Las cuestiones técnicas, puntuales e intrascendentes respecto al enfoque de enseñanza son las que más abundan. Las enumeramos sin extendernos en su descripción: agrupación de los alumnos, tareas extra clase, forma de ofrecer indicaciones, disciplina y nivel de atención, participación de los padres de familia, relaciones interpersonales, características de los grupos multigrado, uso de dos idiomas y problemas para planear en una escuela indígena. En total, participaron siete sinodales y sólo en una ocasión las preguntas se circunscribieron de manera completa a los contenidos, la metodología, el papel del profesorado, el aprendizaje y las finalidades.

Los estereotipos, como racionalización de ciertas conductas y evaluación negativa sobre la cultura indígena merecen un espacio aparte. En varios exámenes se habló del alumnado sin que las estudiantes pusieran en duda las afirmaciones del tribunal:

- € En la presentación del trabajo final de grado de FEN un sinodal expuso la siguiente situación: *Me llama mucho la atención el trabajo con niños indígenas, sobre todo porque son muy tímidos, no sé si sea tu caso en San Ignacio. ¿Cuál fue tu actitud en la clase modelo, en tu práctica en esa escuela? Eras fuerte, eras débil, eras dócil, paciente, ¿cómo eras con esos niños?* Más adelante, otra formadora retomó el tema: *[...] en la cultura tarahumara los niños no son tan abiertos como en la cultura mestiza. A mí me interesaría saber, ¿cómo lograste esa interacción y ese desenvolvimiento individual con los alumnos primero?* En sentido contrario, el mismo maestro dijo que a diferencia del mundo mestizo los alumnos no trataron de apoderarse de los juguetes.
- € En el examen de AEN un miembro del tribunal diferenció la participación en función del género y la estudiante contestó: *siempre es así, [...]. Eso es por su cultura, porque así son, las niñas son más tímidas, esperan a que el hombre diga y si tienen una aportación lo hacen.* Al tomar la palabra, el investigador hizo la siguiente precisión: *te había pedido que leyeras un texto sobre los rarámuri de Ricardo Robles para que encajaras la información que has adquirido a lo largo de este año, un recorrido de inserción, comprensión y acercamiento a la cultura rarámuri, un proceso*

*que muy pocos compañeros tuyos han tenido oportunidad de hacer. [...] dijiste que las niñas son tímidas y dicho por un mestizo puede sonar peyorativo, como si les faltara una cualidad. Las mujeres rarámuri tienen su lugar, un espacio de participación que no podemos juzgar si es o no suficiente, [...] porque no tenemos elementos para hacerlo.*

- € Finalmente, de entre las preguntas que le hicieron a EDEN recuperamos un comentario: *[...] son personas muy especiales, no cualquiera consigue su confianza, hay que trabajar mucho para conocer las necesidades que tienen. Al entrar al salón dije '¡buenos días!' y nadie me contestó, unos se me quedaron viendo y otros se agacharon.* En lugar de contradecir una interpretación cargada de prejuicios<sup>30</sup>, la normalista explicó cómo se desarrolló el proceso de comunicación.

En muchas oportunidades la falta de referentes teóricos provocaba que los sinodales hicieran preguntas marginales y se sintieran obligados a decir la última palabra:

*S.1: ¿Cómo hubieran reaccionado si les hubieras dado, por ejemplo, celulares, iPad, PlayStation?*

*FEN: Pues a lo mejor ni siquiera hubieran sabido utilizarlos.*

*S.1: ¿Qué hubieras hecho como maestra?*

*FEN: Pues no sé, enseñarles o explicarles cómo se podía jugar.*

*S.1: Más bien decirles que son un tipo de juguetes más modernos, diferentes a los que están acostumbrados.*

En la presentación de NEN el sinodal que asistió a la clase modelo comenzó a preguntar sobre la forma en que había dado las indicaciones, cuestionó que la normalista no anticipara la pérdida de atención del grupo, puso en tela de juicio los criterios para organizar equipos, incidió en la diferencia entre dos conceptos clave (la realidad del salario y la posibilidad de estudiar), para concluir con la necesidad de supervisar los avances y resolver las dificultades del alumnado. La crítica siempre es legítima y válida, no tanto así la sugerencia sin sustento sobre un aparente fracaso. Por esa razón, después de hacer un resumen de los modelos didácticos el investigador se detuvo en el enfoque 0:

*[...] es el más usual en las escuelas primarias, secundarias y bachilleratos del mundo entero, ... se quiere parecer al enfoque 1, donde se considera que el aprendizaje se obtiene con la escucha y la lectura de información. En definitiva, la principal característica de este enfoque es que no se aprende, por eso no tiene nombre. [...] Pretender que los niños, acostumbrados a trabajar con el enfoque 0 y del que no vamos a dar más detalles, desarrollen las actividades que planteabas era un*

---

<sup>30</sup> En cualquier reunión comunitaria las personas que llegan estiran el brazo y le dan la mano a todos los presentes con un ligero roce de los dedos. Si se acude a una casa la costumbre es detenerse a unos pasos de distancia a la espera de que alguien salga a recibir la visita.

*verdadero reto y un enigma para alguien que no entienda que es un atrevimiento pasar sin transición de ese enfoque a la tradición crítica, porque significa hacer un cambio drástico en los contenidos, en los recursos, en el papel del maestro, en todo. Por tanto, es normal que quien observe desde afuera no detecté qué características tiene el aprendizaje de los niños y nada más se fije en la decoración.*

La participación más significativa del tribunal se produjo en el examen de MEN. La diversidad de temas y la pertinencia de las respuestas convirtieron la presentación en un auténtico ejercicio de reflexión. El primer miembro del tribunal preguntó qué tan eficaz era prohibir los narcocorridos y la estudiante contestó que esa medida no era efectiva para disminuir su popularidad: “porque la sociedad ha tomado este tipo de música como parte de la vida cotidiana, de hecho en la mayoría de los celulares de mis alumnos la música que traían eran narcocorridos”. A la duda y al cuestionamiento de si no faltaban personas a quienes imitar MEN respondió que “en estos momentos es la música que está más a su alcance, ahora ni un niño escucha una canción infantil, quizá en su casa no se escucha otro género musical diferente a los narcocorridos”.

En dos exámenes se indagó sobre la estructura de una secuencia fundada en las finalidades de la tradición CE y en la temporalidad que las organiza:

*JA: ¿Qué se traslada al pasado?*

*AEN: El PSR.*

*JA: ¿Para qué?*

*AEN: Para que comprendan que está en el presente y puedan intervenir en el futuro.*

*JA: ¿Hay visión en el plan de clase que diseñamos?*

*AEN: Sí, pero no de manera escrita, las actividades los van guiando hacia la visión por medio de la reflexión que hacen. [...]*

*JA: ¿Cuál dimensión de la temporalidad humana se privilegia?*

*AEN: Se parte del presente, pero lo que guía a la enseñanza es el futuro.*

En la presentación de NEN el tema se abordó desde un punto de vista similar:

*JA: ¿Estaba, valga la redundancia, presente el presente?*

*NEN: Sí, primero porque los salarios eran los de sus padres y no había nada que no supieran, sólo se presentó y se analizó cómo debe ser. Desde ahí no le dieron importancia a si podían o no seguir estudiando y sí a la inconsciencia de no pensar qué pasará en el futuro. Aunque no es obligación de los niños preocuparse por su futuro porque tienen otras preocupaciones, era necesario que conocieran, que se plantearan su realidad para definir nuestras posibilidades. [...]*

*JA: ¿Qué características tienen los futuros que surgieron en tu clase?*

*NEN: Bueno, el probable es que el 95-90% de los niños no estudien una carrera, el posible es que lo intenten la mayoría y el deseable es que todos estudien una carrera, que tengan la opción de estudiar.*

En diversos momentos se retomaron los conceptos clave de la tradición crítica, principalmente los PSR y su adecuación a las características del alumnado. En los exámenes de FEN y AEN el diálogo adoptó un giro cultural:

*JA: Sucedió una cosa muy extraña en la clase de historia. La planeación la diseñaste para que correspondiera a las características de la tradición crítica y sin embargo, cuando la aplicaste se convirtió en enfoque 2, pero cuando se experimentó en la escuela Educación y Patria fue de nuevo enfoque 3. ¿Cuál es el elemento que determina esa situación?*

*FEN: Pues que sea PSR.*

*JA: En relación a eso, ¿se pueden utilizar los mismos PSR en todas las culturas?*

*FEN: No, porque se tienen que adaptar a los intereses de los niños.*

*JA: ¿Interés en qué sentido? Hay que aclarar eso porque en el enfoque 3 el interés es muy diferente a la tradición práctica, ¿cómo es el interés?*

*FEN: Pues que sea un problema, que sea importante para ellos.*

De manera análoga, AEN responsabilizó a la conducción de la clase que el alumnado no identificara el PSR: “[...] a las actividades se les destinó muy poco tiempo y no se profundizó, dejé que los niños descubrieran el problema por sí solos”. Después dijo que los alumnos no disponían de conocimientos previos sobre el PSR y tras una serie de preguntas que retomaron sus experimentaciones en formación cívica y ética <sup>31</sup>, regresamos a su práctica y recordó diversas dificultades:

*JA: ¿Cuál era la reacción de los niños cada vez que planteabas una situación en la que pedías que cuestionaran al personaje principal?*

*AEN: Lo justificaban, era positiva.*

*JA: Por lo tanto, no era un problema.*

*AEN: No, no era problema.*

*JA: Ellos consideran problemáticas otras situaciones, diferentes a las que nosotros valoramos como importantes.*

La necesidad de conocer el contexto donde se enmarca la escuela fue patente cuando FEN dijo que la falta de creatividad y jugar aislados eran PSR porque “los niños de San Ignacio al final de la actividad comenzaron a inventar más y más juegos,... y los alumnos de la escuela Educación y Patria sólo imitaban lo que habían visto en las fotografías y lo que les había comentado”. Independientemente del entorno, se indagó en la posibilidad de utilizar PSR con alumnos del primer ciclo de educación primaria. Las dos estudiantes que recurrieron a la tradición CE se basan en diferentes argumentos:

*JA: ¿Se pueden enseñar PSR a niños de primer grado? Es algo sobre lo que no acabo de estar seguro.*

---

<sup>31</sup> En el trabajo final de grado la estudiante diseñó y aplicó un programa de formación cívica y ética organizado a partir de PSR relacionados con la cultura y las condiciones de vida de los pueblos indígenas de México.



*FEN: Sí, se puede.*

*JA: ¿De qué depende?*

*FEN: Pues como decía, que sea un problema para ellos.*

*JA: Pon un ejemplo de un PSR que realmente sea importante, relevante y necesario resolver.*

*FEN: A lo mejor algo de la familia.*

*JA: ¿Ya no con los juguetes?*

*FEN: No, es que no se podían hacer modificaciones, se tenía que cambiar toda la planeación.*

Por su parte, EEN después de afirmar que se podía aplicar un plan de clase con alumnos de seis o siete años hizo una puntualización sobre el grado de adquisición de aprendizajes:

*EEN: Tienen las mismas capacidades que un niño de tercero, cuarto, quinto o sexto, analizan, ... sí, les va a quedar un conocimiento aunque no el mismo.*

*JA: ¿Qué tipo de problemas encajan en esas edades?*

*EEN: La violencia.*

*JA: ¿Doméstica, por ejemplo?*

*EEN: Puede.*

Tras resumir los antecedentes y la novedad que representaba diseñar y llevar a la práctica una secuencia didáctica de la tradición crítica el investigador sugirió a MEN hacer un ejercicio de imaginación:

*JA: ¿Si el plan de clase se hubiera aplicado con estudiantes de primero o tercero de licenciatura y no con un grupo de alumnos de primaria, de una escuela rural y multigrado, cómo habrían sido los resultados?*

*MEN: Seguramente se preguntarían 'por qué se enseña historia con este tema', resolverían las actividades y reflexionarían sobre el contenido, pero en el momento de la intervención tampoco se obtendrían resultados favorables.*

*JA: ¿Tendrían dificultades con el ejercicio de comprensión lectora y con la comparación de los dos corridos?*

*MEN: Yo digo que sí.*

*JA: Me quedé pensando en relación a esa idea si no era más un PSR para secundaria o bachillerato, ... la inexperiencia igual nos hizo tomar esa decisión y aceptar el primero que se nos ocurrió. Ya a la distancia, ¿crees que era adecuado para educación primaria?*

*MEN: Lo que no funcionó fue por falta de experiencia y porque los alumnos nunca asumieron el problema como parte de su vida cotidiana, lo veían alejado, aunque se sabían la letra del narcocorrido, tal vez por mi culpa no hicieron consciencia de la violencia que incluye.*

Más adelante, MEN explicó el proceso de elección y luego un sinodal se refirió a la vivacidad del PSR:

*S.2: ¿Eres consciente de la magnitud del problema que elegiste?*

*MEN: No completamente, considero que es un problema de la sociedad, hay muchas personas que lo toman como normal, pero no es así.*

*S.2: ¿Te sentiste en algún momento rebasada por lo que los alumnos conocían sobre los narcocorridos?*

*MEN: Tenía miedo porque es un tema muy difícil, un problema muy grande y cuando hacía preguntas los niños contestaban de manera muy fluida, no las analizaban mucho y veía que estaban en lo correcto. Considero que los niños tenían más conocimientos que yo. Hubo un momento en el que me dije 'hasta aquí', porque tenía miedo de que se saliera de control.*

El intercambio de preguntas y respuestas ponía sobre la mesa de discusión la viabilidad y necesidad de los PSR. Después de reconocer que los alumnos no consiguieron captar la función de los corridos el formador de docentes se centró en el mensaje y en las consecuencias de este tipo de música:

*S.2: El problema que desarrollaste es muy espinoso y complejo. Anabel Hernández dice que de los más de 50.000 muertos que hubo en el sexenio de Calderón muchos de los asesinos iniciaron de ese modo, un día escucharon narcocorridos. Hay una serie de valores que se mencionan en el primer corrido, ¿cuáles serían los antivalores más fuertes que aparecen en el segundo?*

*MEN: El odio.*

*S.2: ¿Cuál otro?*

*MEN: Un valor mal enfocado, el respeto. El fomento a la violencia en sí, porque el narcocorrido dice que 'con odio disparan sus armas'.*

*S.2: En el primer corrido aunque esté presente la violencia había una causa patriótica, en el segundo las causas son superficiales. En el común de los narcocorridos, las razones que expresan esos antivalores son contrarias a la educación, los héroes de los narcocorridos son analfabetos... En la conclusión la niña M decía: 'a mí me gusta el sonido, pero no la letra'. En el subconsciente colectivo del norte del país y de otros lugares, ¿crees que haya también esa misma expresión?*

*MEN: Creo que sí, tal vez sea la adrenalina que provoca el ritmo, porque la letra habla de groserías, de actos delictivos, no es lógico que a un niño le gusten esas expresiones. [...]*

*S.2: La problemática que asumiste en tu clase modelo tiene una repercusión muy fuerte, sobre todo en el lugar donde practicaste, tiene que ver con el contexto y con el ambiente de aprendizaje. No va a haber canciones contrarias a los narcocorridos que cambien la mentalidad, porque todo el aspecto cultural corrupto, intolerante, de injusticia social provoca como raíz y tronco unas ramas como esas.*

En la conversación con NEN se introdujo la intensidad emocional que comportaba una práctica de este tipo:

*NEN: Para empezar, el tema era diferente a lo que estábamos acostumbrados y se veía en las expresiones de los niños. Al inicio no prestaban atención, pero cuando proyecté los costos fijos y variables de la educación algunos estaban asombrados y asustados. También fue emocional porque algunos niños presumían que podían estudiar en la universidad y otros no, alegaban que tal vez hasta la secundaria y con mucho esfuerzo. Otros dijeron que hasta la preparatoria, pero nada más.*

*JA: La intensidad emocional fue consciente y esperábamos que las dos últimas actividades sirvieran para compensar ese efecto, pero no fue posible porque no teníamos contemplada la resistencia de los niños.*

Aparte de la mayor o menor creatividad del maestro para seleccionar un PSR, también se cuestionó sobre los conocimientos previos del alumnado. EEN aseguró que los niños no fueron capaces de distinguir entre lo que se podía comprar con el sueldo de la empleada del hogar (nociones económicas) y tampoco fueron conscientes de la medida del tiempo (nociones temporales):

*EEN: El tiempo no lo sabían, ... qué era mucho, qué era menos, decían que sí, pero sin analizar.*

*JA: [...] ¿Te diste cuenta que esa carencia influyó en la respuesta que dieron a la pregunta de si era justo o no?*

*EEN: Sí.*

*JA: ¿Qué contestaron?*

*EEN: Que no.*

*JA: ¿Fue una respuesta razonada, personal o una repetición de lo que estabas preguntando?*

*EEN: Fue una repetición.*

Al hilo de esta reflexión, retomamos un tema que habíamos abordado en el diálogo constructivo individual. Las aportaciones de EEN se redujeron a un juicio aventurado y a dos monosílabos:

*JA: ¿Los papás de los niños tienen más nociones sobre el valor del dinero?*

*EEN: Sí.*

*JA: Saben que se puede comprar con 3000 y con 100 pesos, también saben diferenciar entre un trabajo de media y de jornada completa. Entonces, ¿cómo explicas lo que contestaron en el cuadro comparativo?*

*EEN: Gracias a su realidad, como que así son felices.*

*JA: Por supuesto que deben hacer el esfuerzo de ser felices, pero llegamos al terreno del abuso y la explotación. ¿Cómo le pedimos a los niños que comprendan la injusticia, a pesar de su edad, si sus papás tampoco pueden? Sin conciencia no se puede desarrollar la perspectiva crítica, es imposible llegar a la parte de intervención. No hubo conciencia, por eso estábamos condenados a que la participación fuera un fracaso.*

*EEN: Sí.*

La conciencia sobre los sucesos del aula sufrieron un avance respecto al primer encuentro. Por ejemplo, FEN reconoció los factores que determinaron los cambios entre la propuesta de programación y su implementación:

*JA: A medida que se desarrollaba la clase no te diste cuenta de que la planeación se transformaba en una de la tradición práctica, ¿sabes por qué?*

*FEN: Sí, porque me estaba enfocando en que saliera exactamente como la tenía escrita, esperaba que les gustaran los juguetes, que jugaran y no me di cuenta que la clase estaba tomando otro rumbo al que indicaba la planeación.*

También EDEN aceptó que la experimentación tomó una dirección que no pudo controlar:

*JA: Imagina que la planeación la hubieras hecho en el cuarto semestre, el maestro responsable de la asignatura de historia la hubiera firmado sin inconveniente. Entonces, ¿por qué no estás satisfecha?*

*EDEN: Porque quisiera que hubiera salido mejor, como que no estaba segura de lo que les decía y no supe exponer bien qué quería.*

El compromiso del profesorado con la enseñanza y la realidad social se trató principalmente con EEN y AEN. Después de diseñar (en voz alta) una nueva programación con el tema del día del trabajo cercana al modelo práctico el investigador dirigió a EEN una pregunta polémica:

*JA: ¿Qué es más importante, asegurar que una clase salga bien o hacer lo imposible para que los niños se den cuenta de la realidad en que viven y hagan lo posible por cambiarla?*

*EEN: Cambiar la realidad de los niños.*

*JA: ¿A qué están acostumbrados los maestros y qué es lo que los llena de satisfacción?*

*EEN: A las apariencias, que todo en la clase sea perfecto, convencerse de que son buenos maestros, que tienen el control del grupo.*

Por su parte, la sinceridad y lucidez de AEN son elocuentes:

*JA: ¿La efectividad en una planeación de historia cómo se mide?*

*AEN: Iba a decir con la intervención, pero es con el aprendizaje que haya obtenido el alumno.*

*JA: Así de sencillo y complicado, lo demás es decoración.*

En esa misma línea, el investigador intentó centrar el diálogo en los contextos de la práctica, en las representaciones hacia la enseñanza de la historia y en el cambio didáctico:

*JA: ¿Te ves aplicando una planeación de la tradición crítica en La Salle de Chihuahua, en una escuela particular para niños de clase alta?*

*EEN: Sí, porque hay otras problemáticas.*

*JA: ¿Un maestro que trabaja en una escuela parecida a donde practicaste tiene que sentirse comprometido con la situación de vida de sus alumnos?*

*EEN: Sí.*

*JA: ¿Y hacer algo?*

*EEN: Sí.*

*JA: Nada más dices que sí. Después de aplicar un plan de clase del enfoque 3, ¿crees que se pueda regresar al enfoque 2 o al 1?*

*EEN: Al enfoque 2, sí.*

*JA: ¿Qué se prueba con la tradición crítica que imposibilita regresar a la tradición positivista y técnica?*

*EEN: Eres consciente de lo que estuviste haciendo. El enfoque 3 pretende que los niños se den cuenta de su mundo, que den soluciones a su futuro.*

*JA: Después de un año con un grupo que vive situaciones tan difíciles dentro y fuera de la escuela, enseñar con el enfoque 1 es como decir 'el pasado fue así, el presente no ha cambiado y el futuro va a ser igual, nada va a cambiar'.*

Con otra normalista el proceso para llegar a una conclusión semejante comenzó con la descripción de las dificultades que se enfrentan durante la elaboración de una secuencia:

*JA: ¿El tema estaba en el programa de estudio?*

*AEN: No, lo puedes obtener de la fuente que sea más factible. Otra dificultad es pensar en un PSR que se corresponda con el tema, diseñar las actividades, buscar las fuentes necesarias y correctas, encontrar antecedentes pasados y actuales, adquirir conocimientos acerca del tema y saber qué actividad puede ir primero, cuál después, cómo ilarlas, saber si el alumno las va a poder hacer, cómo escribirlas, cómo presentarlas.*

*JA: Se te olvidó un momento muy importante, ¿de qué trata la actividad final?*

*AEN: De la intervención. [...]*

*JA: Si el proceso de diseño fue muy complejo, ¿por qué escoger esta forma de enseñar sabiendo que una característica de estas planeaciones es la incertidumbre, no saber qué va a suceder?*

*AEN: Porque quería que la clase de historia les marcara más, que fuera más simbólica, que aprendieran y no dijeran: nos está enseñando igual que siempre. Quería hacerla diferente, saber cómo era, conocer más. [...]*

*JA: ¿Vas a enseñar así de aquí en adelante?*

*AEN: Intentaré.*

*JA: Y si te bloqueas, ¿qué vas a hacer?*

*AEN: Le voy a hablar.*

La restricción del tiempo, el miedo escénico, el carácter de algunas preguntas, las fallas de memoria y las confusiones dibujan un panorama distinto al que se desarrolló en los encuentros individuales. Aún así, las estudiantes se esforzaron por superar estas limitaciones y compartir con sus iguales una experiencia que para la mayoría resultaba innovadora.

### **c. Participación de otros estudiantes**

Los alumnos del cuarto semestre de la licenciatura en educación primaria debían hacer un análisis sobre una de las clases modelo que se presentaron en los exámenes profesionales. La intención de esta modalidad era descubrir qué aspectos destacaban sus compañeros, los únicos de la escuela normal (incluidos los formadores de docentes) con herramientas conceptuales y procedimentales para comprender y valorar una enseñanza organizada desde la tradición CE. En este contexto, se decidió involucrar a los estudiantes en un diálogo con el investigador y las sustentantes que en ninguno de los casos fue premeditado.

En la presentación del trabajo final de grado de MEN el investigador realizó una introducción donde cuestionó que algunos maestros y normalistas se sorprendieran de que las alumnas fueran críticas consigo mismas y le dieran más importancia al proceso de mejora que a los logros. Agregó que ese era el principal propósito de la reflexión sobre la práctica y solicitó a MEN que proyectara la planeación. El plan de clase se había examinado con el grupo de segundo de licenciatura el mismo día de la experimentación en la escuela primaria:

*JA: Cuando se diseña una planeación con estas características se deben tener presentes las finalidades, desarrollar la conciencia sobre el PSR y aplicar algún tipo de actividad dirigida a la participación, a eso lo llamamos construcción del futuro. ¿Qué actividades cambiamos?*

*DPL: Mencionaba Melissa que los alumnos no sintieron el PSR como parte de su vida, después de escuchar lo que dice creo que la segunda actividad se podría haber cambiado por otra que nos acercara al tipo de música que escuchan en sus casas o con sus padres para que lo vieran más cercano.*

*JA: Empezar directamente con los narcocorridos. No tardarnos tanto, porque se llega al problema en la actividad de comparación, ... me parece buena idea. Pero la primera, ¿la quitamos o no?*

*DPL: Esa está bien.*

*JA: ¿La noticia?*

*DPL: No, debe ir después del problema.*

*JA: ¿Después de la actividad que planteas? La noticia se supone que era nuestro primer acercamiento al PSR.*

*DPL: Después de contextualizar el PSR tendrían un panorama más completo que con la noticia.*

Los estudiante hablaban sin necesidad de solicitar su participación y convirtieron el aula en una asamblea cuyo objetivo era ofrecer alternativas:

*JA: ¿Cuál fue la dificultad en la siguiente actividad?*

*MEN: El problema fue que los alumnos no comprendieron algunos conceptos.*

JA: ¿Recuerdas Aimé cuál es la función de esa actividad? Tiene que ver con los momentos en que se estructura una planeación del enfoque 3.

ANN: No.

MEN: Es hacer evidentes las concepciones que tienen hacia el PSR.

JA: Y se retoman al final para comprobar si hubo alguna modificación. ¿La cambiarían o la dejarían como está planteada?

MPC: Ayuda a la otra porque se hace el análisis frente a lo que se trata de llegar.

DBO: Transmitir que los narcocorridos están generando violencia.

JA: Pero se trata de que tomen una posición.

DPL: Sí, pienso que las situaciones están bien, sin embargo pudieron haberse redactado coloquialmente para que los niños se identificaran más rápido.

JA: Los productos de esta actividad, ¿reflejan que se consiguió lo que buscábamos?

MEN: Sí, la mayoría de los niños estaban en contra de los narcocorridos. Sólo había uno que durante toda la clase estuvo diciendo que no estaba en contra. Al final, cuando no supo argumentar por qué cambió de posición y dijo que sí.

En este punto del diálogo, además de MEN y de cuatro alumnos normalistas, se reincorporó un sinodal:

JA: Si quitamos la actividad cuatro el plan de clase deja de ser de historia. El objetivo es que los niños contextualicen las causas y el origen de los corridos, ¿la podríamos modificar?

DPL: Estoy de acuerdo, está bien así.

JA: La actividad cinco nos causó muchos problemas, ¿se les ocurre alguna otra forma de estructurarla? La intención era comparar y ver que a lo largo del tiempo los corridos han cambiado en muchos sentidos.

S.2: Podrían haber escogido un narcocorrido que fuera más explícito.

JA: Escogimos ese corrido porque hay una estrofa que habla de niños que dejan la escuela para tomar...

MEN: 'Los que hace poco eran niños hoy se han convertido en los nuevos soldados, ahora se ha vuelto un oficio y los llaman sicarios'.

JA: Por eso y para impactar, pero es buena idea, ¿no hay otra alternativa? Aquí fue donde nos bloqueamos, donde los niños perdieron el interés y eso afectó a lo que seguía, que era lo más importante de la planeación, comparar para poder elaborar el producto. Aunque los niños no sepan comparar, ¿había que hacer la actividad seis? ¿Era necesario o era obvio el resultado?

MPC: Pues se lee la siete y da el mismo resultado que a donde se quiere llegar con la actividad número seis.

JA: ¿Qué piensas?

MEN: Pienso que con una buena conducción se hubiera llegado al propósito.

La relevancia del PSR, reflejo de una situación muy viva en el contexto donde se ubica la escuela normal, llevó al investigador a invitar a otras personas del público. Sin embargo, la falta de referentes teóricos y metodológicos redujo la participación a los alumnos del cuarto semestre:

*JA: Uno de los objetivos de las actividades de inicio era hacer emerger las representaciones y por eso aquí se retoma, para ver si se modificaron o no. La última actividad la cambiamos y no dimos oportunidad de que pudieran estar a favor de los narcocorridos, ... se trataba de ayudarlos a construir una buena argumentación. ¿Qué otra actividad se les ocurre para que los niños participaran más?*

*DBO: Esa es la más clara, porque Melissa comentó que un alumno cambió de parecer y dijo que estaba en contra, ... que los narcocorridos eran malos.*

*JA: Eso se llama conciencia y se supone que se debió observar en la actividad seis, ¿pero en la siete?*

*DPL: Está bien, porque el PSR no da más margen, no veo otra manera de que pueda salir.*

*ANN: Igual se podría cambiar el destinatario, que no fuera para sus familiares, sino un tipo de exposición dirigida a otro grupo de alumnos.*

*JA: Algo muy importante en una planeación de este enfoque es convencernos de que contribuimos de alguna forma a cambiar la situación, ... aunque David<sup>32</sup> diga que es suficiente con desarrollar la conciencia.*

*MEN: Tal vez la actividad para que los niños fueran más conscientes se debió negociar.*

*JA: En este caso no se podía porque había que terminar la clase, ... en otra práctica habríamos podido dividir la secuencia en dos sesiones y negociar qué era lo más adecuado como intervención.*

El hecho de que el aula se transformara en un espacio donde se discutía un tema de interés común y cuya intención era modificar la visión sobre la práctica justifica que algunas propuestas no se profundizaran. Así, por ejemplo, en el examen de EDEN nada más se preguntó de dónde procedían los fines que guiaban la enseñanza:

*JA: Danitza, ¿de dónde crees que salieron las finalidades que escribió Edith en su plan de clase?*

*DPD: Los pudo complementar ella.*

*JA: Karime, ¿de dónde proceden los aprendizajes esperados?*

*KDM: Pues los pudo haber inventado.*

*JA: Edith, ¿de dónde salieron?*

*EDEN: ¿Las finalidades? Son de un cuadro.*

*JA: Que trabajamos en los seminarios de historia, no de los programas de estudio, ¿y los aprendizajes esperados?*

*EDEN: Esos sí los hice yo.*

Un tema reiterativo, la dificultad para enseñar desde la perspectiva crítica con alumnos rarámuri de primer grado, abrió el diálogo a otras personas:

*JA: En repetidas ocasiones me has dicho que es muy difícil, sino imposible, aplicar el modelo crítico en primer grado, ¿sigues pensando lo mismo?*

---

<sup>32</sup> Este alumno abogaba que en una secuencia didáctica de la tradición crítica bastaba con desarrollar la conciencia hacia el PSR y que no necesariamente debía haber intervención, principio con el que no estaba de acuerdo el investigador.



*EDEN: Creo que es muy complicado con niños de primero y más de educación indígena. Si quisiera aplicar el enfoque 3 con primer grado tendría que conocer a los niños perfectamente, cómo viven, qué problemas tienen.*

*JA: Voy a confiar en los alumnos de segundo para que sugieran algún PSR y ver si te convencemos. En relación al tema de los juguetes, ¿se les ocurre un PSR?*

*EDEN: La importancia de jugar...*

*JA: Ese tema lo desarrolló Franceni y se convirtió en enfoque 2. Para los niños rarámuri no es un problema porque cualquier objeto lo convierten en juguete [...] ¿le damos la razón a Edith de que se debe conocer a los niños y a sus familias para poder decidir qué problemas pueden ser importantes para ellos?*

*DPG: Por ejemplo, que esté basado en más metodología.*

*JA: Exponer juguetes mestizos, hablar del valor del juguete, de la cantidad de instrucciones, de la dificultad de jugar,... pero tampoco es un PSR. ¿Quién dice que sí?*

*MGG: Yo digo que sí, no cuentan con recursos económicos para comprar un juguete y eso es un problema para ellos.*

*JA: ¿Es una necesidad tener tantos juguetes? Alguien me contaba que algunos niños se iban a los videojuegos que hay cerca de la escuela, igual por ese camino se pudo obtener un PSR, pero no para niños de primero, tal vez para alumnos de quinto grado.*

No resolver las imprecisiones y prejuicios culturales, así como dejar inconcluso el diálogo fue una decisión consciente. La valoración de la incertidumbre, los acercamientos sucesivos y desde distintos ángulos a las problemáticas de la práctica eran un medio para transmitir el mensaje de que las estudiantes habrían demostrado mayor seguridad si el proceso de experimentación y reflexión se hubiera producido en reiteradas ocasiones.

A pesar de que resulta imposible realizar un seguimiento cuando sean maestras en servicio o el hecho de que tres de las siete normalistas no superaron el concurso nacional para el otorgamiento de plazas porque el sistema las calificó como *no idóneas*, por no disponer de las capacidades, conocimientos y competencias básicas para ejercer la docencia, todas se mantienen firmes en su ideal formativo y la mayoría saben qué hacen, por qué lo hacen, cómo lo hacen, qué no quieren hacer y qué deben cambiar.



## **PARTE III**

### **Conclusiones y componentes generales**



## CAPÍTULO 7

### CONCLUSIONES Y LÍNEAS DE ACCIÓN

El objetivo principal de esta investigación consistía en indagar en las posibilidades del cambio de perspectiva sobre las finalidades de la enseñanza de la historia, a partir de una propuesta organizada en torno a la adquisición de elementos teóricos, metodológicos y prácticos que permitieran tomar decisiones informadas antes, durante y después de enseñar. En ese tenor, los principios de conciencia y coherencia como referentes para reflexionar sobre las tradiciones son los ejes que sustentan cada parte y al trabajo en su conjunto. En definitiva, este proyecto apuesta por una formación inicial que ofrezca oportunidades para acercarse a los distintos modelos didácticos y a las finalidades que promueven.

En principio, el *para qué* no es un elemento sustancial para los maestros, más preocupados por las cuestiones instrumentales y por cumplir las prescripciones derivadas del *qué* enseñar. Como comentábamos más arriba, sin una finalidad que sostenga la enseñanza no hay opciones de cambio, libertad ni compromiso del profesorado y si las metas no son congruentes con los demás componentes curriculares la actuación didáctica se reduce al dominio de estrategias y recursos. Este panorama dejaba abierto un amplio campo a la exploración y la intervención desde la formación inicial, un reto que lejos de constituirse en un resumen de las tradiciones buscaba hacer viable el cambio conceptual desde el enfoque de las finalidades.

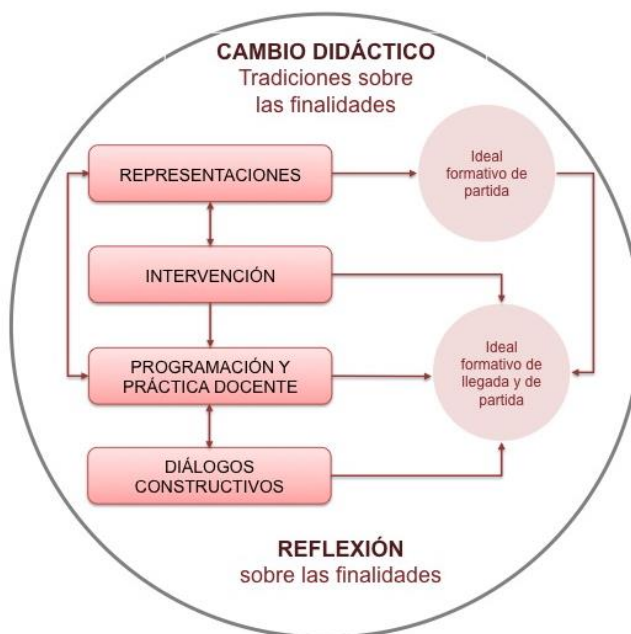
En las secciones en que se divide la investigación se realizaron diversos análisis, ahora vamos a concretar y hacer confluir las principales consideraciones. El propósito de este último capítulo es presentar una síntesis de las conclusiones a las que hemos llegado, unos resultados que se deben leer desde la óptica de las finalidades. Por consiguiente, esta exposición es una especie de arqueo de caja: primero se hace un recuento general de las preguntas, los supuestos y los objetivos en que se basa el trabajo; después se formulan las conclusiones más generales y se resuelven algunos cuestionamientos relacionados con la estructura, los elementos y los sujetos que participan en el estudio; por último, se plantean una serie de sugerencias y demandas destinadas a la formación inicial, a las autoridades educativas y a la investigación en didáctica de las ciencias sociales. En otras palabras, la recopilación de resultados tiene como objeto facilitar el proceso de reflexión e interpretación para que al final podamos proponer algunas

recomendaciones y líneas de acción que ayuden a mejorar la formación inicial en didáctica de la historia. Evidentemente, las conclusiones se han de relativizar y por eso no se puede perder de vista el contexto en que se enmarcan.

### 7.1. Inventario de resultados

La intención de esta investigación era determinar hasta qué punto la reflexión sobre las finalidades podía constituirse en una vía para transitar hacia otras formas de concebir la enseñanza de la historia. Al principio, las estudiantes eran conscientes de sus experiencias anteriores y de la influencia que ejercían sus concepciones en la práctica. Los procesos de intervención, complejos y exhaustivos, la programación, la experimentación y los diálogos constructivos permiten afirmar que las normalistas entendieron, sin que se trate de un aprendizaje consumado, que enseñar historia es una actividad basada en la coherencia y en la toma de decisiones guiadas por determinadas finalidades. Aparte de este resultado, en las siguientes páginas vamos a confirmar si se resolvió la pregunta más relevante de este trabajo: ¿El proceso de reflexión sobre las finalidades puede ayudar a cambiar la orientación que adopta la enseñanza de la historia en los estudiantes de maestro?

Figura XIX. *Conexión entre las fases del proceso de investigación*



Las preguntas, objetivos y supuestos se organizan en bloques interrelacionados que parten de la dirección que asume la didáctica en los documentos curriculares y convergen en una propuesta dividida en varias fases: las representaciones sociales acerca de la

enseñanza de la historia, el proceso de intervención sobre las finalidades, las actividades de programación y práctica docente, y los diálogos constructivos subsecuentes. El desarrollo de la investigación también se estructura desde un ideal formativo de partida, resultado del aprendizaje por observación, y un ideal de llegada y de partida, producto del programa formativo.

### **7.1.1. Representaciones acerca de la enseñanza de la historia**

En la primera fase de la investigación se pretendía hacer emerger los modelos didácticos con que se identifican los estudiantes de maestro y las finalidades que guiaban la práctica. Este objetivo se relacionaba con el supuesto de que las concepciones de los normalistas adoptaban una perspectiva cercana a la tradición PT, aunque también estaban compuestas por elementos heterogéneos y poco explícitos, todos ellos procedentes del aprendizaje por observación.

La mayoría de los sujetos a los que se aplicaron el primer cuestionario y la entrevista en profundidad destacan:

- π Unos contenidos característicos de un currículum técnico y de la tradición historiográfica positivista. El *qué* enseñar se organizaba a partir del estudio del pasado, se ajustaba a los lineamientos de los programas de estudio y en la mayoría de las ocasiones a una historia cronológica donde la lucha por el poder y la construcción de una comunidad con un origen común era la característica más sobresaliente.
- π El papel del profesorado se consideraba fundamental para aprender. Esta concepción contrasta con el hecho de que los normalistas no se sientan identificados con sus maestros, sobre todo por el tipo de contenidos, actividades, recursos, formas de aprender y funciones que cumplían al enseñar. El rechazo a repetir el comportamiento de sus profesores y que sus alumnos adoptaran actitudes similares es una constante en las fases de intervención, planeación y práctica docente. El aspecto que más valoran es la capacidad para manejar con seguridad y fluidez los temas incluidos en los programas de historia, un criterio que utilizan para medir las competencias docentes y una cualidad propia de un docente afín al currículum técnico.
- π Las actividades guardaban una estructura que definimos como variante principal. El aprendizaje y la función del alumnado queda reducido a memorizar, atender, repetir, identificar, describir y explicar información procedente de la exposición oral y del libro de texto. El conocimiento, por consiguiente, se adquiría de forma pasiva como producto de la actuación del docente o del trabajo con los materiales, en una relación

de dependencia hacia los contenidos asentada en la imitación y en la aplicación de procedimientos rutinarios.

- π Las finalidades más importantes para los maestros proceden de la tradición PT, sobre todo, aumentar la cantidad de conocimientos históricos de los alumnos y enseñar de manera completa los contenidos de la asignatura.
- π La actitud negativa de más de la mitad de los normalistas hacia la asignatura contrasta con la aceptación de que se debe enseñar historia en la educación básica, un dato sorprendente porque la mayoría de las razones se refieren a la función social y a la tradición PT. La alusión al interés que se deriva de la metodología demuestra hasta qué punto las finalidades políticas y culturales de la tradición PT quedan encubiertas detrás del telón de los fines prácticos y para el desarrollo personal de la tradición HP.

Una de las conclusiones a las llegamos es que la reiteración en el estudio de determinados contenidos puede explicar su aceptación, situación que han observado desde que ingresaron a la escuela primaria y egresaron del bachillerato (un proceso de doce años), sumado a seis semestres de formación inicial donde no se ha modificado el *qué enseñar*.

El grado de interiorización sobre la necesidad de usar el libro de texto disminuye respecto a sus experiencias como alumnos, aunque no se plantean releer este material porque no dominan los contenidos disciplinares y porque es la fuente que utilizan los maestros tutores para determinar qué se ha de enseñar. Ni siquiera el reconocimiento del bajo nivel de comprensión del texto principal o las expresiones negativas hacia este material resuelven el dilema.

Un contrasentido más se deriva del nivel de aprendizaje que aseguran haber obtenido durante su escolaridad: el 60% lo ubican en deficiente o regular, una situación que los pone en desventaja al momento de planear y enseñar porque los empuja a depender del libro de texto, así como a centrarse más en la transmisión de información que en la construcción del conocimiento. Detrás de esta concepción hay una aceptación de que los contenidos conceptuales son sinónimo de aprendizaje, una conclusión que se relaciona con los procesos intelectuales que seleccionaron como más frecuentes, el reconocimiento del docente como la figura primordial y los objetivos que no pudieron alcanzar como alumnos de historia.



Sin embargo, a pesar de que el juicio que hacen sobre el profesorado se relaciona con la aceptación o el rechazo hacia la historia escolar, se produce una paradoja que se mantuvo durante gran parte de la investigación: los estudiantes eran críticos respecto a sus experiencias como alumnos, pero a la vez conservadores en sus acercamientos a la práctica, al tiempo que declararon sentirse insatisfechos con su desempeño y dispuestos a experimentar otras propuestas. Asimismo, son conscientes de las ventajas que significa enseñar desde la tradición PT (comodidad respecto a la toma de decisiones), reconocen que no quieren repetir el modelo de sus maestros y muestran una mayor confianza en la tradición HP (aceptación hacia la asignatura en términos de interés por las estrategias y recursos). El carácter continuista de las representaciones los puede llevar a recurrir al programa para seleccionar los fines y contenidos, mientras la posibilidad de cambio se sostiene en elementos tangenciales desconectados de otros aspectos más formativos.

En una segunda parte se profundizó en las representaciones a través de la caracterización de una planeación que aplicaron en sus primeros contactos con la práctica. La triangulación con los resultados que se obtuvieron en el primer cuestionario tenía como objeto hacer emerger las concepciones y poner en evidencia si la historia que aprendieron en la educación básica se parecía o no a la que desarrollaron como docentes:

- Ω Reconocen que los contenidos se relacionan con el pasado y proceden del programa de estudio o del libro de texto, un ejemplo de proximidad respecto a sus profesores de historia.
- Ω En cuanto a la función docente son muy críticas en cuanto a su capacidad para enseñar, pero sobre todo para diseñar estrategias y actividades didácticas, así como en el dominio de los contenidos y el conocimiento de las finalidades de los programas. Esta disminución de competencias explica por qué no fueron más rigurosas al valorar el desempeño de sus maestros. La persistencia del modelo técnico queda sustentada cuando se contrastan el papel que cumplen las normalistas y los maestros de historia o cuando se les solicita hacer una comparación: consideran que no hay mucha variación entre la historia aprendida y la que han enseñado.
- Ω El hecho de que más de la mitad de las actividades se concentren en seis variantes y que predominen las dirigidas a la transmisión y recepción de información pone en cuestión la efectividad de la formación inicial en didáctica de la historia. La semejanza en la estructura de las clases o en el uso del tiempo sólo confirma esta conclusión.

- Ω Los materiales de enseñanza guardan la misma proporción: la mayoría recurren al libro de texto (87.5% frente a 95%) y a las explicaciones orales, una situación que se resisten a aceptar con el argumento de que recurren a otros recursos y que sólo utilizan el manual cuando lo creen necesario.
- Ω A pesar de que indican que hay un cambio significativo en la forma de aprender y en la función del alumnado, las habilidades que remarcan coinciden con una concepción conductista del aprendizaje y aunque no consideran al maestro como el elemento más trascendente esa posición pasa a ser ocupada por los recursos y las actividades didácticas.
- Ω Las finalidades más importantes conjugan con las tradiciones PT (continuidad: aumentar la cantidad de conocimientos históricos de los alumnos) y HP (cambio: aplicar estrategias y recursos que ayuden a desarrollar actitudes positivas hacia la historia), unas intenciones que pierden vigencia porque los demás componentes corresponden al modelo curricular técnico y a una historia de tipo disciplinar. La aceptación de que las finalidades son idénticas y que en las experimentaciones no alcanzaron los aprendizajes esperados indica una insatisfacción y una disposición positiva hacia el cambio que se aprovechó en la siguiente fase de la investigación.

En el ejercicio donde debían ubicar distintas imágenes la familiaridad con la tradición PT permitió que señalaran que se parecía a la historia que habían enseñado y afirmar que no era el tipo de historia que querían enseñar. Tampoco tuvieron dificultades para identificar imágenes representativas de la tradición HP y resulta significativo que las dos terceras partes se mostraran partidarias de este enfoque. A pesar de que las ilustraciones de la tradición CE las situaron en otras perspectivas, el 76.2% declararon que así era como querían enseñar historia. El descubrimiento de que hay otras opciones didácticas es el mayor logro de esta parte de la investigación, una revelación de que era posible hacer reales sus expectativas.

En definitiva, los estudiantes estructuran su concepción sobre la enseñanza de la historia a partir de sus experiencias como aprendices en su etapa escolar, mientras que las primeras aproximaciones a la práctica se centran en tres elementos que consideran básicos: la intervención del maestro (la enseñanza como factor clave), los contenidos (en referencia al programa y al libro de texto), y las actividades (como una vía cercana al interés), aspectos que reflejan la importancia de las representaciones sociales en la formación en didáctica de la historia.

Fijar una marca en el presente para comenzar a construir el futuro es una condición en cualquier propuesta para la formación inicial, una meta que se ha de organizar a partir de un diálogo entre el querer, el poder y el saber hacer. Por eso, solicitar que escribieran el ideal formativo que se deducía de sus primeros acercamientos a la práctica podía provocar un conflicto en su concepción como maestras de historia, pero era necesario dejar sentado un punto de partida antes de introducir otras propuestas didácticas. En la mayoría de los casos se mantuvo la preeminencia del programa de estudio y el dominio de contenidos, y mostraron confianza en la diversificación de las actividades y materiales para modificar las actitudes del alumnado hacia la asignatura.

### **7.1.2. Proceso de intervención**

Las fases de intervención, programación y experimentación refrendan un trayecto centrado en el cambio conceptual, abierto, diverso, basado en los problemas que se plantean en la práctica, en la información, el análisis, la interpretación, la argumentación, la comunicación y la necesidad de responsabilizarse de la propia preparación. El supuesto de que la reflexión en entornos de aprendizaje mediado y compartido podía contribuir a la reconstrucción de la práctica desde el eje organizador de las finalidades queda suscrito en los siguientes párrafos.

El aspecto más crítico de esta parte de la investigación, la más extensa en actividades y en inversión de tiempo, era determinar si los cinco apartados que la componen iban a resultar suficientes, pertinentes y relevantes para las estudiantes. En la mayoría de los casos se trataba de estrategias que realizaban por primera vez, pero necesarias para continuar una secuencia diseñada como una escalera que ascendía en espiral.

Un objetivo marcaba la aplicación de estrategias destinadas a la formación inicial que hicieran posible la comprensión de los principios y teorías en que se asientan las finalidades. Esta meta se basaba en el supuesto de que la deconstrucción y construcción de las estructuras conceptuales sobre la enseñanza de la historia y en específico, acerca las finalidades subyacentes, es un proceso que se ha de realizar de manera recurrente para poder cambiar de perspectiva. En ese orden, los treinta y cinco seminarios dedicados a alcanzar ese cometido permiten afirmar que las normalistas adquirieron (en grado diferenciado) una racionalidad comprometida con las finalidades y el aprendizaje. En ese sentido, son capaces de diferenciar la lógica de cada modelo y seguir sus pautas al diseñar una programación, aunque no podemos hablar de un dominio absoluto ni

afirmar que asumieran con conocimiento de causa los planteamientos de todas las tradiciones.

El primer paso consistió en sentar las bases sobre el *para qué* de la enseñanza a través del desglose de un plan de clase y de la construcción del marco conceptual sobre las finalidades. Descubrir y distribuir cada finalidad tenía como propósito que se adentraran al tema de manera autónoma, aunque eso significara que las sesiones resultaran largas, densas y cansadas.

El uso de un mismo contenido histórico a lo largo del proceso para conocer las tradiciones historiográficas tenía como objetivo facilitar el trabajo de identificación y comparación. Localizar rasgos distintivos con ayuda de los cuadros resumen no pretendía más que acercar a las estudiantes a cada uno de los discursos. En definitiva, todavía no son capaces de diferenciar completamente entre los diversos enfoques que adopta la teoría de la historia, sea porque era la primera vez que resolvían ejercicios de este tipo o porque están acostumbradas a leer una narrativa cercana al positivismo y limitada al libro de texto. Dar por supuesto que tenían suficientes conocimientos para comprender y distinguir las características de un texto historiográfico se intentó solucionar con una exposición de pruebas y ejemplos que no remediaron el problema: como mucho, la confrontación de puntos de vista sirvió para que distinguieran entre el positivismo y otras propuestas.

La principal conclusión se refiere a la cantidad y calidad de los conocimientos históricos de las estudiantes, a las dificultades de comprensión de los conceptos y la lógica de la investigación histórica, un vacío que nos lleva a plantear la exigencia de profundizar en los diferentes modelos historiográficos, mejorar los saberes sustantivos y sintácticos para que esos referentes se puedan utilizar en el diseño de las actividades, la búsqueda y selección de los recursos, la posición hacia los libros de texto y la conducción de la enseñanza. En contra de estas razones se sitúa el producto derivado del comentario de texto sobre dos versiones de un mismo hecho histórico y el reconocimiento que hacen de la necesidad de disponer de información y herramientas para leer la historia.

Una de las actividades comunes durante la fase de intervención consistió en deconstruir programas de estudio y secuencias didácticas. La pregunta de hasta qué punto este ejercicio podía contribuir a cambiar las representaciones acerca de las finalidades queda constatado en los siguientes puntos:

- ⊕ Las estudiantes confrontaron las finalidades declaradas con su concreción en ejemplos de programaciones procedentes de diversos contextos y aprendieron a detectar sus aspectos esenciales. También constataron que en otros sistemas educativos las finalidades quedaban incluidas en propuestas inconsistentes con los demás componentes curriculares.
- ⊕ Aprendieron a dialogar con una programación, un avance manifiesto en la capacidad para reflexionar de manera autónoma, identificar las intenciones que guían la enseñanza y diferenciar la dirección temporal que sigue la historia en cada tradición curricular.
- ⊕ Catalogaron el modelo con el que muchos de sus maestros les enseñaron como *Conocido y sin nombre* porque no promueve aprendizajes en el alumnado.
- ⊕ Pusieron en evidencia los aprendizajes que obtuvieron durante su escolaridad y aceptaron que el rechazo no era suficiente para cambiar de paradigma. Hacer emerger las concepciones y descubrir ese conjunto de ideas y saberes ayudó a provocar una contradicción que se aprovechó para generar un cambio conceptual.
- ⊕ En varias ocasiones se retomó un mismo tema de discusión: qué competencias debían adquirir para poder enseñar desde determinado modelo curricular y desarrollar las finalidades de una u otra tradición, la necesidad de dominar primero los contenidos y las habilidades que se pretendían enseñar y apropiarse de las finalidades subyacentes. Este aspecto fue más remarcado en la tradición curricular crítica.
- ⊕ Las estudiantes comprobaron que el conocimiento disciplinar es una de las capacidades más determinantes para enseñar historia, en cuanto permite (o no) seleccionar los contenidos, los recursos y enseñar con seguridad. Hacer explícito este requerimiento fue una de las constantes de la investigación, un obstáculo que no se pudo superar del todo: entendieron que su necesidad era categórica en la tradición PT, en la tradición HP amparaba la adecuación de los contenidos y en la tradición CE permitía recurrir al pasado para comprender y contrastar los PSR.
- ⊕ Aprendieron las principales características del conocimiento escolar desde los tres modelos curriculares, pero no a buscar, seleccionar y adecuar los recursos y materiales a determinadas intenciones didácticas.
- ⊕ Un conflicto en las representaciones se produjo con las tradiciones curriculares práctica y crítica porque están habituadas a pensar en el tiempo de manera fraccionaria y secuencial (bimestres-bloques-lecciones) y en una duración que no supera las dos o tres sesiones.

- ⊕ En algunas actividades hubiera sido más productivo realizar actividades prácticas y no sólo transmitir y comentar información teórica, de modo que pudieran trasladar las sugerencias a una secuencia didáctica.
- ⊕ Después de analizar el el programa y el libro de historia de cuarto grado determinaron que no eran consistentes y utilizaron esa conclusión para tomar una posición hacia las prescripciones curriculares. La alternativa entre aplicar un proyecto diseñado por otros o construir y adaptar los materiales quedó de manifiesto en el texto que dirigieron a las autoridades educativas, un ejemplo de coherencia y compromiso hacia la profesión docente resultado del programa formativo.
- ⊕ El análisis de un fragmento del libro de texto sirvió para que cuestionaran sus representaciones iniciales (como principal recurso de enseñanza) y la dimensión de los problemas de comprensión que enfrenta el alumnado cuando utiliza este material.

La práctica en la escuela primaria es el aspecto más valorado por las estudiantes. Esta conclusión queda constatada por la exigencia de las propias normalistas de aplicar y contextualizar los elementos teóricos estudiados en la fase de intervención, una decisión que llevó a modificar las actividades y la organización temporal. El diseño de programaciones propias sirvió como excusa para hacer un contraste con la forma en que están habituadas a planear la enseñanza: el proceso comenzaba con la elaboración conjunta del plan de clase, continuaba con la experimentación y concluía con el análisis en una sesión de seminario. En los dos acercamientos a las aulas de la escuela primaria atribuyeron los resultados a las rutinas y esquemas de actuación del alumnado, a la conducta y a los saberes que eran necesarios para aprender, pero sobre todo hicieron recaer la responsabilidad en sí mismas y en su capacidad para conducir la enseñanza, una concepción que convirtió el acto de enseñar en un ejercicio de instrucción, ejecución y contabilidad de resultados.

El cuestionamiento que nos hacemos (al amparo de que el acercamiento a las tradiciones guardaba una misma estructura) es si la novedad de las actividades introductorias, el análisis de un buen número de programas y planeaciones, los contenidos formativos, las programaciones y su implementación en las aulas podían ir más allá de la familiarización con los principales modelos didácticos. Los motivos que explican esta objeción se relacionan con diversos factores:

- μ El conocimiento de los marcos de referencia desde y sobre el que se organizan las tradiciones no es suficiente para controlar (con autonomía) las dificultades que representa su experimentación en las aulas. La mejora en el dominio de los

contenidos, poner en práctica procedimientos que muestren la adquisición de aprendizajes y las finalidades que plantea cada enfoque exigen que se asocie con la constancia en el pensar, hacer, resolver y comprender la realidad de la enseñanza.

- μ Desencadenar conflictos que obliguen a replantear las concepciones de las estudiantes acerca de la didáctica de la historia no revierte en resultados terminales que se puedan constatar en esta investigación. El contraste entre las representaciones, los aprendizajes adquiridos y el ideal formativo que comienzan a definir es un proceso continuo que supera los límites de la formación inicial.

En referencia a las posibilidades de enseñar historia desde otros modelos didácticos (a pesar de las limitantes derivadas del currículum y de la cultura escolar), a medida que avanzaba el proceso se observó una mayor seguridad para superar estas dificultades y transformar las representaciones y las prácticas:

- υ Destacan los aspectos estructurales y organizativos de carácter técnico, aunque la preocupación de que los alumnos tengan actitudes de rechazo hacia la historia escolar y el aprendizaje que adquirieron durante su escolaridad, en principio supera esas restricciones.
- υ Conciben el cambio como una decisión personal y por eso aceptan que el principal juez sobre la práctica ha de ser el propio profesorado. Inicialmente recurrían a la simulación, pero después del acercamiento a la tradición CE se convirtió en disposición al diálogo. Esta posición se reforzó después de precisar su ideal formativo y obtener conclusiones sobre los materiales curriculares.
- υ La mesa redonda guiada por dos textos de Freire fue una de las actividades clave del proceso de intervención en cuanto a su impacto sobre las representaciones. La comparación entre la conciencia ingenua y crítica, la discusión sobre las orientaciones en materia de decisión para hacer válidas las finalidades de la tradición CE y la redacción de un texto sobre los principios que debía hacer propios un docente, el compromiso social del profesorado y de qué forma la libertad de cátedra, la autonomía profesional y la corresponsabilidad, la participación y la práctica reflexiva en equipos de maestros ayudaban a educar desde la aceptación de la diversidad, la convivencia y la justicia social las alejaron de las prescripciones curriculares y las convencieron de la necesidad de aprender a tomar decisiones fundamentadas y congruentes.

### **7.1.3. Planeación didáctica y práctica docente**

En este estudio la vinculación con la escuela primaria es continua y rompe con los diseños que recurren a la práctica como un anexo de las actividades académicas. Por eso, la investigación incluye diversos espacios para realizar una reflexión que permita comprender y modificar el rol como enseñantes, el desarrollo de la autonomía y un mayor protagonismo en su propia formación.

Esta fase tenía como objetivo capacitar a las estudiantes en la elaboración, implementación y valoración de secuencias didácticas afines a diferentes finalidades, debía ayudar a reunir evidencias sobre los cambios en las concepciones, en el supuesto de que la comprensión y reflexión sobre las representaciones, así como la oportunidad de conocer y poner en práctica otro tipo de proyectos iba a posibilitar una mayor coherencia y la de toma decisiones informadas.

La pregunta de qué procedimiento podía ayudar a comprender, aceptar y poner en práctica otros modelos didácticos planteaba un reto para el investigador: demostrar que el discurso que se había ofrecido desde la teoría era cercano al que se desarrollaba en las aulas. Aparte de que el discurso de las tradiciones HP y CE no ha entrado en las escuelas primarias del sistema educativo mexicano, el hecho de que se utilizara en un momento puntual y crítico para las estudiantes influyó en el proceso, en los resultados y en la reflexión que se realizó con posterioridad.

El diseño de las programaciones estuvo guiado por la selección de un conjunto de finalidades acordes al ideal formativo de las normalistas y su adecuación al resto de elementos curriculares. Hacer explícitas las intencionalidades y responder a la necesidad de que se ajustaran a los planteamientos de un modelo didáctico resultó en un trabajo de acompañamiento integral, complejo, diverso y con diferentes resultados. La búsqueda, elección y adecuación de las fuentes que acompañaban a las actividades se convirtió en la mayor dificultad, un problema que las convenció de la importancia de saber dónde obtener recursos para que la programación y el logro de las finalidades fuera posible.

β Antes de comenzar nos preguntábamos hasta qué punto las características del contexto, del alumnado y las circunstancias en que se producían las experimentaciones podían incidir en los resultados. Más que adecuar la implementación de las secuencias a un escenario más benévolo, la decisión de no situar la práctica en otra realidad incrementa la credibilidad sobre la definición del ideal formativo.



- β El proceso de programación estuvo marcado por los problemas de las estudiantes para leer los sucesos de la actualidad desde una perspectiva histórica. Este aspecto determinó la inversión de varias sesiones para concretar los temas, el PSR y las actividades de intervención. Los déficits sobre cultura general y el conocimiento histórico de base crearon una relación de dependencia hacia el investigador (como sustituto de los libros de texto).
- β La necesidad de disponer de información relevante y suficiente también influyó en la confección de los planes de clase. Las actividades fueron producto de una negociación y de sugerencias procedentes de las estudiantes y el investigador, aunque una de las mayores problemáticas fue seleccionar referentes del pasado y del presente, visualizar la planeación como un todo e identificar la función de cada parte respecto a la idea que organizaba la secuencia.
- β El carácter de las actividades con las que definieron el primer ideal formativo y las que desarrollaron en su clase modelo indica un cambio en las representaciones: mucho más abiertas, complejas, posibilistas, activas, secuenciales y colaborativas en el segundo caso.
- β La triangulación entre las características de las siete planeaciones y los contenidos formativos de la fase de intervención demuestra que en lo general hay un alto grado de correspondencia.

El análisis global permite afirmar que el grado de adquisición de los referentes metodológicos es suficiente pero no definitivo para que puedan planear de forma autónoma. Como contrapartida, la disposición para introducir innovaciones opuestas a las orientaciones de los materiales curriculares, a las representaciones sociales y a las prácticas más usuales en las aulas de historia manifiesta una tendencia hacia el cambio y la asunción de un ideal formativo más asentado.

La experimentación pone de manifiesto que la relación entre la teoría y la práctica es un elemento definitivo para transitar de una perspectiva a otra. El desarrollo didáctico adquiere una dimensión real cuando se confrontan las representaciones iniciales con los aprendizajes obtenidos mediante un proyecto propio, un conflicto cognitivo que se sostiene en un equilibrio entre lo que hay que hacer, se puede hacer, es deseable hacer, no se puede hacer y no se debe hacer (Flament, 2001). La relación entre lo probable, lo deseable y lo que es posible depende de múltiples factores, por eso desde la formación inicial se han de poner las bases de una racionalidad que permita ser conscientes de

*para qué, qué y cómo* se hace lo que se hace. Los resultados de la práctica arrojan los siguientes indicadores:

- Ω En la presentación de la clase el dominio de contenidos, los problemas técnicos o la información excesiva y fuera de contexto, la preocupación por el tiempo, las cuestiones formales y una comunicación centrada en las estudiantes provocaron que no se prestara suficiente atención a las experiencias del alumnado o a la potencialidad de las actividades. En muchas ocasiones no pudieron reflexionar sobre la situación y tomar decisiones que encauzaran la intencionalidad de la enseñanza y ayudaran a conectar con el PSR.
- Ω El interés del alumnado hacia el PSR es determinante para que los demás momentos de la planeación adquieran sentido, se puedan modificar las representaciones e intervenir con conocimiento de causa. Con la excepción de una estudiante, los alumnos no consideraron importantes los PSR y eso afectó al desarrollo de las secuencias.
- Ω Por cuestiones de organización y tiempo las normalistas entregaron los datos que debían ayudar a contextualizar el PSR, no se pudieron abarcar todos los aspectos que se necesitaban para hacer una comparación con el presente, en otras ocasiones modificaron el contenido para mantener el interés, cometieron imprecisiones y errores de interpretación, sumado al rechazo del alumnado a participar. En ninguna actividad se consiguió vincular el PSR con el pasado, un resultado que impidió entender la continuidad y el cambio en los problemas sociales y quedó circunscrito a la repetición de información, un ejemplo de persistencia de las representaciones.
- Ω La comparación entre el presente y el pasado tenía como objeto desarrollar la conciencia histórica. La calidad de las actividades anteriores impidieron que se obtuvieron razones sobre el cambio, la permanencia, las causas que lo explicaban y tomar una posición sobre la justicia o injusticia de esas situaciones.
- Ω Las actividades dirigidas a la participación social debían comprometer al alumnado con la construcción del futuro. Sin embargo, en varias planeaciones se comprobó que se podrían haber aplicado sin recurrir a los ejercicios previos y los productos no fueron más allá del escenario de la práctica.
- Ω A pesar de todas las carencias derivadas de la conducción de la enseñanza, del contexto o del contrato didáctico, en lo general son conscientes de cuándo y por qué se produjeron, como queda constatado en sus diarios de clase.

Una vez concluidos los procesos de intervención, planeación y práctica docente podemos asegurar que:

- Las normalistas consideran que los contenidos formativos eran significativos, necesarios e interesantes, en todo momento se valoraron sus reflexiones, se hizo explícito para qué aprendían, se plantearon situaciones problemáticas, se negoció su resolución, colaboraron y participaron en equipos de trabajo, se atendieron sus dudas y dificultades, reconocieron los logros y pusieron a discusión pública sus ideas.
- La valoración que hacen de la enseñanza en la asignatura de historia durante su escolaridad es negativa, una concepción que se afianzó a medida que adquirieron un mayor número de elementos para evaluar a sus maestros.
- En la fase de intervención se pudo constatar un alejamiento del modelo PT y un acercamiento a la tradición HP, mientras que en la última parte del proceso se identificaron más con la tradición CE.
- Las estudiantes no aceptan que las finalidades hayan de ser descritas y seleccionadas por los expertos en diseño curricular.
- No siempre fue posible la concreción autónoma de las programaciones, no se recurrió a todos los contenidos que se habían atendido en la fase de intervención y también quedó demostrada la necesidad de disponer de un amplio conocimiento de base. Sin embargo, el reconocimiento de las carencias intelectuales y los retos que iban a enfrentar en las fase de programación y práctica docente no impidió que optaran por la tradición CE.

El acompañamiento, el trabajo conjunto y personalizado, así como la posibilidad de reflexionar sobre su propia práctica son los aspectos más positivos de la propuesta formativa, como vamos a constatar en el siguiente apartado.

#### **7.1.4. Reflexión sobre la práctica**

El conocimiento didáctico se construyó a través del diálogo, primero individual y después en el escenario de los exámenes profesionales, siempre con la intención de compartir, comprender y ofrecer alternativas creativas, así como demostrar si las estudiantes eran conscientes de los cambios en las representaciones y confirmaban su ideal formativo.

La primera parte se dedicó a los encuentros personales y a la reconstrucción de la práctica, un espacio donde se plantearon diversos problemas y sus posibles soluciones, sirvió para ensanchar los marcos de referencia, hacer explícitas las razones a las que

recurrieron para tomar decisiones, surgieron contradicciones y se exploraron las concepciones resistentes al cambio.

- ⌘ La mayoría de las normalistas demostraron ser capaces de señalar los elementos críticos y proponer mejoras, tanto en la fase de programación como en la práctica. Por ejemplo, diferenciaron entre el proyecto de planeación y su implementación, entre lo que querían conseguir y lo que sucedió en las aulas, pero sobre todo reconocieron que no siempre tuvieron presente la idea que guiaba la enseñanza.
- ⌘ Un error del investigador fue no aclarar a tiempo los propósitos de la experimentación, confiar en que escribir o verbalizar la intención general iba a permitir que hicieran correcciones sobre la marcha o que el influjo de las representaciones se había superado con la prueba de la programación.
- ⌘ Aceptaron que el conocimiento del alumnado, de la comunidad y de la cultura son cruciales para poder planear y conducir la enseñanza, en especial en contextos indígenas, como quedó demostrado en la selección de los PSR.
- ⌘ La autocrítica y la disposición a aceptar cualquier tipo de comentarios es uno de los resultados más relevantes, sobre todo en un sistema donde el profesorado evita cualquier tipo de censura, recomendación o intromisión.
- ⌘ La coincidencia en las valoraciones y sugerencias que ofrecieron las estudiantes y el asesor refleja un acercamiento en los referentes desde los que se puede leer la didáctica de la historia. Una de las razones es que la reflexión se desarrolló en un ambiente distendido y que en todo el proceso las normalistas y el investigador compartieran las mismas responsabilidades.
- ⌘ La identificación con la tradición CE y su compromiso social quedaron de manifiesto en la mayoría de las alumnas (aparte de los problemas para enseñar). Incluso, algunas se decantaron por hacer explícita la realidad del alumnado y superar la conciencia ingenua frente a la posibilidad de construir el futuro.
- ⌘ También son conscientes del cambio en sus representaciones: menos, en cuanto al control del grupo y a las consideraciones que hacen sobre los resultados; más, sobre el tipo de contenidos y estrategias, la interrelación entre las actividades, los requisitos para aprender y el papel activo que asume el profesorado respecto al currículum. Hablan con moderación sobre su presente próximo como maestras de historia porque piensan que la tradición CE es muy exigente a nivel de preparación, competencias e implicación personal, aseguran que necesitan más experiencia, un mayor conocimiento de base y aprender a seleccionar fuentes de información.

Los diálogos constructivos públicos son una innovación en el proceso de reconstrucción de la práctica y de los que rescatamos algunos resultados:

- œ En la exposición un buen número de alumnas fueron capaces de explicar los aspectos más significativos y críticos, sin que les importara hacer esa revelación frente a un tribunal o ante sus iguales.
- œ La disposición a recibir las aportaciones de otros como un medio para construir el conocimiento. La recuperación de las situaciones sensibles y la aceptación de las sugerencias de mejora está impregnada de la dificultad que representa el cambio didáctico.
- œ En general, se atendieron algunos temas que ayudaron a continuar la reflexión: los elementos que determinan que una secuencia cambie de orientación en el proceso de experimentación, la adecuación de los PSR a diferentes contextos sociales y culturales, la posibilidad de enseñar con la tradición CE en la educación primaria (con énfasis en el primer ciclo), se discutió la viabilidad y relevancia de los PSR en términos de interés y costo emocional, los conocimientos y experiencias previas del alumnado como condición para aplicar secuencias de este tipo, el compromiso del profesorado con la educación y la realidad social, se dilucidó qué indicadores eran válidos para analizar los resultados de la enseñanza, se habló sobre las representaciones y el cambio didáctico, la posibilidad de regresar a la tradición PT después de enseñar con los modelos práctico o crítico y se reconstruyó el proceso de elaboración de una secuencia para detectar las principales dificultades.
- œ La participación de otros estudiantes se hizo para crear conciencia sobre los retos que significa poner en práctica la perspectiva crítica con alumnos habituados a aprender de forma tradicional, ayudaron a modificar una planeación, propusieron PSR y actividades de intervención, indagaron de dónde procedían las finalidades, se subrayó la necesidad de que las actividades de intervención se negociaran con el alumnado y se intentó modificar la visión sobre la práctica que tienen los formadores de docentes y sus compañeros normalistas.

Una vez concluidas las fases de intervención, programación y práctica se ubicaron de manera preferencial en una perspectiva, aunque en la experimentación se pudieron observar rasgos de otras tradiciones. Esta característica significa que, en lugar de que la siguiente tradición transforme y desplace a la anterior, los maestros en formación adquieren los rasgos definatorios de cada modelo de manera aditiva y se constituyen en herramientas que van a utilizar en función del tipo de escenario que enfrenten. En ese sentido, el desarrollo y el cambio didáctico se definen como una expansión en las

estructuras mentales disponibles, más que por el último modelo enseñado en la escuela normal. Por consiguiente, aunque admitamos que las estudiantes pueden responder de forma más flexible porque cuentan con un mayor número de referentes teóricos y metodológicos, también es cierto que ante situaciones similares ofrecieron respuestas diferentes y por tanto, su manera de actuar dependió más del contexto que de las características de la tradición.

Uno de los aspectos clave para transitar hacia otras propuestas de enseñanza implica convencer a las estudiantes de que las planeaciones son viables y efectivas para interesar y obtener aprendizajes, así como la necesidad de sustituir la seguridad que ofrecen los libros de texto por una preparación conceptual y técnica que les permita controlar o al menos reaccionar a la incertidumbre que caracteriza a esta forma de enseñar. Probablemente, el aislamiento sea el peor adversario que van a encontrar.

#### **7.1.5. Ideal de partida y de llegada**

Más atrás se explicaba que el desarrollo en la toma de decisiones se da a través de la acumulación de aprendizajes procedentes de las perspectivas anteriores. Este principio planteaba la posibilidad de que se produjera una transformación, una oportunidad formativa que significaba, entre otras cosas, provocar un cambio en la capacidad de las normalistas para justificar las acciones que realizaban en la práctica, con lo cual las nociones de coherencia y fundamentación se convirtieran en los elementos básicos para acercarse a otras tradiciones. Si bien no es suficiente la triangulación entre los ideales formativos para afirmar que se consiguieron modificar las representaciones queda constatada una evolución evidente:

- ∞ El primer ideal lo ubicaron en la tradición PT y algunas en el enfoque 0, señalaron que estaba redactado como un propósito, que se centraba en los contenidos, en los libros de historia y en la potencialidad de los recursos y actividades, la función del profesorado se reducía al dominio disciplinar y la acumulación de información era la principal finalidad.
- ∞ En el segundo ideal explicitaron con qué modelo didáctico se identificaban, el tipo de alumnado que querían formar y se separaba de la historia escolar y de los libros de texto. El hecho de que las siete estudiantes se decantaran por la tradición CE conecta con el trabajo final de máster del investigador y la posibilidad de que la tradición crítica sea una opción desde la formación inicial.

El ideal formativo se ha de entender como una toma de posición respecto a las finalidades resultado de las actividades de intervención, programación y práctica docentes. Por consiguiente, la identificación de los momentos clave ha de ayudarnos a entender este cambio de perspectiva:

- σ La descripción y análisis del modelo didáctico al que fueron expuestas durante la educación primaria, secundaria y bachillerato. Esta actividad sirvió para construir un marco explicativo sobre el presente y el pasado de la historia escolar.
- σ La comparación entre una planeación propia y los rasgos de la historia que habían aprendido por observación durante su escolaridad obligatoria. Este ejercicio ayudó a relacionar la historia que enseñaron y aprendieron, para provocar un primer conflicto en las representaciones de las estudiantes.
- σ La exigencia de escribir el ideal formativo que se derivaba de sus primeras experiencias como maestras de historia. La insatisfacción general de las normalistas se acompañó de la expectativa de que el proceso de intervención podía contribuir al cambio en las concepciones y a la mejora de las competencias docentes.
- σ El acento en el *para qué* de la enseñanza y el aprendizaje de la historia, la distinción entre los modelos de persona y proyectos de sociedad que se derivan de cada tradición o utilizar las intenciones educativas como principal criterio para determinar la coherencia entre los elementos de una programación. Estos preceptos impregnaron a todas las estudiantes, en cuanto las explicaciones y decisiones siempre debían ser conscientes, informadas y rigurosas.
- σ El descubrimiento de que el dominio de los contenidos disciplinares era una condición innegociable para poder enseñar con libertad desde cualquier modelo didáctico. El extrañamiento hacia las propuestas de los programas y secuencias de la tradición curricular técnica, mayoritarias en el entorno educativo cercano y más alejado, proviene de la incidencia que tuvo la clasificación de las actividades de aprendizaje en objetivos y procedimientos, así como del examen del potencial de aprendizaje de una planeación para lograr las finalidades de la tradición PT. Esta conclusión se reafirmó después de la experimentación de un plan de clase propio.
- σ El encuentro y la comprensión de otras formas de organizar la enseñanza de la historia. Los programas y planeaciones de la tradición curricular práctica las llevaron a conocer y probar nuevas posibilidades en términos de contenidos y metodología. Esta experiencia actuó como disparadora y amplió el horizonte didáctico de las estudiantes.
- σ La mediación de Freire fue definitiva para conseguir que se reconocieran como maestras de historia y avanzar de una concepción organizada en torno a las

cuestiones metodológicas y las prescripciones curriculares a la definición de un proyecto personal construido en base a las finalidades. Los ejemplos de unidades didácticas acabaron por convencerlas de que era posible concretar el discurso filosófico, político o pedagógico con el que se identificaban.

La interrelación entre la teoría y la práctica, el pensamiento crítico y la generación de alternativas, el acompañamiento personalizado y el trabajo en gran grupo, la disposición para aprender del error, decidir con libertad y a través del consenso son algunas de las llaves que completan la explicación del cambio. Asimismo, el proceso de programación y práctica docente contribuyó a cuestionar y dialogar con la tradición que habían adoptado como propia. No obstante, el ideal formativo se ha de leer como una tendencia, como el inicio de un recorrido cuyo objetivo es el afianzamiento de las competencias y actitudes que se requieren para enseñar desde la tradición crítica.

## **7.2. Principales conclusiones**

La investigación parte del supuesto de que el acceso de las normalistas a espacios formativos centrados en la descripción, el análisis, la interpretación, la toma de decisiones y la aplicación de diferente tipo de finalidades debía permitir la transformación de la perspectiva desde la que enseñan historia. Este proceso de aprendizaje significa no sólo una evolución en el comportamiento didáctico, también implica una modificación de las estructuras mentales, de las concepciones y del sentido que adquiere enseñar historia.

A lo largo de este estudio se desarrolló un trabajo recurrente de deconstrucción y construcción de las tradiciones didácticas y en específico, sobre las finalidades en que se sostienen. Una vez concluido podemos afirmar que la reflexión acerca de las finalidades ayudó a las estudiantes a ser conscientes de qué hacen y cómo lo hacen, aunque todavía hay un conjunto de restricciones que les impiden actuar con libertad:

- Un conocimiento de base que las hace dependientes de los manuales escolares.
- La persistencia de las representaciones sobre el significado de enseñar y aprender, cercanas en algunos aspectos al modelo curricular técnico.

Al margen de las consideraciones que hacemos sobre los alcances de esta investigación, defendemos la potencialidad de la reflexión sobre las finalidades como un medio que contribuye a:

- δ Desarrollar la conciencia sobre el modelo de alumnado que se promueve a través de la enseñanza y el aprendizaje de la historia.



- δ Disponer de un referente antropológico y metodológico que guíe el diseño de secuencias didácticas coherentes y afines a la tradición por la que optan los estudiantes.
- δ Construir una identidad como maestras, autónomas, informadas y comprometidas que dialoguen y enfrenten las prescripciones curriculares desde una actitud crítica.

### **7.2.1. Utilidad del modelo de estructura conceptual**

Uno de los objetivos de la investigación era construir un marco conceptual sobre las finalidades de la enseñanza de la historia que permitiera a las estudiantes y al propio investigador recurrir a esta herramienta para ubicar, comprender, analizar y reflexionar acerca de las representaciones sociales, la programación, la práctica educativa y la orientación de los materiales curriculares.

En ese orden, resolver cómo se organizaban las diferentes tradiciones y tendencias significó adoptar una perspectiva interdisciplinaria, hacer un recorrido por las fuentes científicas, historiográficas y curriculares para conformar una síntesis operativa, convincente y por supuesto, mejorable. El diseño y afinación de este esquema ha sido el trabajo más complejo de la tesis, un requerimiento que se debía salvar antes de continuar con el resto de la investigación:

- Primero, implicó introducirse en el terreno de las tipologías y la categorización de la realidad social, un área desconocida cuyo conocimiento no aseguraba la construcción de una propuesta consistente, confiable y útil para el trabajo descriptivo, explicativo, interpretativo y propositivo objeto de este estudio.
- Segundo, trasladar los procedimientos y propiedades teóricas a la creación de un esquema clasificatorio propio. La definición de las etapas y operaciones se ajustaron a las preguntas, los objetivos y los supuestos de la investigación, de modo que no revirtiera en una tarea infructuosa.
- Tercero, la especificación de las tradiciones que caracterizan a la ciencia, a la teoría de la historia y al currículum se hizo mediante aproximaciones sucesivas al estado del arte en cada uno de los campos de conocimiento. Al problema añadido de compilar suficientes datos, se sumaron los ejercicios de contraste, ensamble y fusión.
- Cuarto, respecto a cada tradición una dificultad fue establecer las dimensiones e indicadores en que se podían organizar. La consulta y comparación de diferentes referentes teóricos facilitó la concreción de los elementos que los explican, así como la obtención de una uniformidad que formara un todo coherente y lógico.

- Quinto, establecer con el máximo rigor posible el nivel de generalidad de los conceptos, la mutua exclusividad de las clases y la exhaustividad de los casos.
- Sexto, derivar y convertir el contenido de las tradiciones al lenguaje de las finalidades de la historia escolar.
- Séptimo, reunir y reducir en una misma agrupación finalidades procedentes de las tradiciones científicas, historiográficas y curriculares.
- Octavo, crear categorías que incluyeran finalidades con una misma tendencia o preferencia formativa y ayudaran a definir el producto final.

El supuesto de que el modelo de estructura conceptual podía guiar y dar coherencia a los diferentes momentos del proceso de investigación nos obliga a hacer un balance que justifique su elaboración. En general, se convirtió en un instrumento que facilitó el análisis de la realidad escolar, en un marco de referencia para organizar las programaciones, descifrar el curso de las experimentaciones, así como para evaluar la dirección de los documentos curriculares.

- En la fase de intervención se usó para ubicar el tipo de finalidades a las que se le daba prioridad durante la escolaridad obligatoria y para analizar las razones por las que consideran que se debe enseñar historia en la educación básica. También se utilizaron los cuadros sobre las tradiciones curriculares e historiográficas para caracterizar textos de historia, identificar y analizar las dimensiones de diversos programas y secuencias didácticas.
- Durante la programación se recurrió al esquema para escoger las tendencias y finalidades que se ajustaban a la propuesta de enseñanza, así como para valorar la consistencia de los componentes de los planes de clase.
- En los diálogos reflexivos con las estudiantes fue el referente para determinar el rumbo y analizar los resultados de la práctica.

La idoneidad de esta herramienta, su utilidad para distinguir entre diferentes intencionalidades, concretar el cambio didáctico y tomar decisiones son patentes a lo largo de toda la investigación. No obstante, reconocemos que es un instrumento abierto a la mejora.

### **7.2.2. Viabilidad de la propuesta para la formación inicial**

En general, queda la impresión de que las acciones no fueron suficientes y como antítesis, ponemos en cuestión si los contenidos no eran excesivos para una propuesta destinada a la formación inicial:

- 歩 El desglose de las 10 estudiantes iniciales a las 7 que concluyeron el proceso se debió al número y a la duración de las sesiones de seminario. Inicialmente el programa iba a ocupar cinco meses, pero se alargó a diez por un error de cálculo y porque en muchas ocasiones se decidió que eran más importantes los resultados y las dificultades de aprendizaje que ajustarse a un orden inflexible.
- 歩 El dilema entre la disposición de tiempo, la necesidad de atender un mayor número de aspectos y profundizar en cada contenido, contrastar los resultados y obtener conclusiones constructivas también se resolvió a favor de los propósitos formativos.
- 歩 El desarrollo en varias sesiones de temas tan complejos y nuevos para las normalistas sólo se puede subsanar si el aprendizaje se relaciona con actividades prácticas y continuas. Por eso, la transición desde la teoría a la práctica requiere pensar, experimentar, reflexionar y hacer cambios dirigidos a la mejora, un aprendizaje que nunca es automático y que debe empezar cuanto antes.
- 歩 Después de analizar y revisar los resultados de la práctica todavía nos cuestionamos si era necesario que las alumnas transitaran por los tres modelos didácticos. Una razón a favor es que además de las reducidas capacidades intelectuales y sociales no disponen de un conocimiento de base que las ayude a aprender otros temas, hacer adecuaciones y obtener recursos pertinentes. Otro factor que obliga a tener contacto con todas las tradiciones es la posibilidad que ofrece de escoger con conocimiento de causa y libertad el ideal formativo con el que se identifican.

El tiempo es un factor clave, sobre todo si tomamos en cuenta que la propuesta se inserta en un currículum de carácter generalista. La discusión acerca de la concentración de temas y actividades se puede resolver si equiparamos las 101 horas de las fases dedicadas a las representaciones y a la intervención con las 216 horas-clase de los tres cursos del plan de estudios 2012 relacionados con la didáctica de la historia. El apartado destinado a la programación y práctica docente se puede introducir en esos mismos espacios curriculares y combinarse con los cursos del trayecto *práctica profesional*. En definitiva, dos asignaturas con 4 horas-semana y divididas (o no) a lo largo de un año escolar son suficientes para hacer posible esta propuesta formativa.

### **7.2.3. Metodología e instrumentos de investigación**

La consistencia y veracidad científicas que se describían en el apartado dedicado a los principios metodológicos van más allá del rigor en la recogida, sistematización y análisis de datos, una conclusión que no se debe cuantificar ni desligar de las preguntas, supuestos y objetivos de la investigación:

- 行 El modelo de estructura conceptual sobre las finalidades de la enseñanza de la historia sirvió para elaborar los cuestionarios, diseñar la propuesta formativa en didáctica de la historia, guiar el proceso de programación, la observación de la práctica y los subsecuentes diálogos constructivos.
- 行 El primer cuestionario puede parecer muy extenso, pero necesitábamos atender todos los componentes relacionados con las finalidades para estar en condiciones de cartografiar las representaciones. La presencia de elementos cualitativos fue mínima y eso facilitó el trabajo de análisis, aunque algunos conceptos dieron lugar a interpretaciones diferentes a las que planteaba el investigador, una situación que pone en cuestión la efectividad del pilotaje.
- 行 Las entrevistas a profundidad que se realizaron con posterioridad se podrían haber reducido a la mitad. La confluencia en las respuestas nos lleva a pensar en la posibilidad de haber incluido a maestros en servicio para puntualizar algunos aspectos y comparar las versiones de los estudiantes y el profesorado.
- 行 El cuestionario para hacer emerger las representaciones iniciales, así como su contraste con el que se utiliza para ubicar una secuencia de historia es un procedimiento válido para facilitar la discusión (en cuanto a la aceptación o rechazo) sobre la dirección que toma la enseñanza de la historia. La combinación de otras técnicas (lectura de imágenes, detección de la función evaluativa de las representaciones y explicitación de un ideal formativo) ayudó a mejorar el reconocimiento de las concepciones (contradicción entre lo que hacen y desean hacer), y se acompañó de una oferta formativa orientada al cambio y a la mejora de la práctica.

La decisión de que a lo largo del proceso el investigador no revisara los productos ni los diarios de clase buscaba que sus conclusiones no interfirieran en los cuestionamientos que se hacían las estudiantes y para que la conciencia didáctica fuera producto de la reflexión y la interacción con sus iguales. Este margen de libertad se compensó con la demostración de que en muchos casos las normalistas sobrepasaron los productos que se obtuvieron en las sesiones grupales.

El análisis y la interpretación de resultados en la fase de intervención está organizado desde una secuencia recurrente y complementaria: primero se acudió a la propuesta formativa y al diario de campo del investigador para estructurar el proceso, luego se

sumaron las evidencias reunidas en los portafolios para ejemplificar y profundizar en las explicaciones, por último se recurrió a los diarios de clase con la finalidad de hacer precisiones y reforzar las conclusiones. Algo parecido sucedió en los diálogos constructivos individuales: contábamos con las secuencias, los diarios de las alumnas y del investigador, un instrumento de autoevaluación y una guía con una serie de indicadores sobre la práctica.

El registro de las entrevistas, las observaciones, de los encuentros personales y las presentaciones de los trabajos finales de grado, sumado a los diarios que se elaboraron durante las fases de intervención, programación y experimentación de la práctica arrojan un cúmulo de información que supera las 200 páginas y las 35 horas de grabación. Más allá del volumen de datos que representa esta miscelánea de fuentes o de que el trabajo de análisis e interpretación resultara complicado, la validez se ha de juzgar en función de su capacidad para explicar lo que sucedió a lo largo del proceso.

### **7.3. Líneas de acción y otras demandas**

No vamos a utilizar este espacio para presentar una lista de futuros deseables e imposibles de alcanzar, sea porque van dirigidos a instancias cuya inercia hace irrealizable cualquier planteamiento de mejora o porque no se acompañan de acciones concretas. Tampoco pretendemos aprovechar este último apartado para defender una enseñanza de la historia próxima a la perspectiva crítica.

Los elementos fundamentales para introducir las finalidades en el terreno de la didáctica son los centros de educación normal y primaria, los propios estudiantes, los formadores de docentes y los maestros tutores. En ese sentido, el papel que juegan las autoridades educativas y la investigación en didáctica de las ciencias sociales resulta crucial, aunque no es determinante. Por tanto, el trabajo subsecuente pasa por la lectura y discusión de esta investigación, por el planteamiento de proyectos factibles y abiertos a cualquier tipo de adecuación.

#### **7.3.1. Destinadas a la formación inicial en didáctica de la historia**

El poco impacto de los cursos que las estudiantes a maestro recibieron durante su estancia en la escuela normal queda demostrado en la persistencia de las representaciones y en las secuencias didácticas que diseñaron e implementaron durante las primeras jornadas de práctica docente. La concepción sobre *qué, cómo y para qué* enseñar historia es producto de un aprendizaje por observación que se acerca a la

tradición PT y a lo que las propias alumnas denominaron enfoque 0, una propuesta que no arroja aprendizajes ni incide en su desempeño profesional.

No planteamos la creación de nuevas asignaturas, más bien sugerimos aprovechar la oportunidad que se deriva de la revisión del plan de estudios 2012<sup>33</sup> para incluir cambios que faciliten la adquisición de referentes epistemológicos y metodológicos fundados en la necesidad de comenzar, continuar y terminar la formación en didáctica desde los problemas que se experimentan en contextos reales de enseñanza. Esta condición ha de guiar el diseño, la ejecución y evaluación de los programas en didáctica de la historia.

Los indicadores que describen el carácter que debe asumir la didáctica aparecen explicados en el subcapítulo 2.3. En los siguientes incisos se enuncian otros que consideramos básicos:

- I. Incluir en los cursos de didáctica de la historia y por defecto, en cualquier área relacionada con la práctica docente, las finalidades como eje rector que ayude a pensar, decidir y diseñar la enseñanza, analizar e interpretar los resultados y obtener alternativas de mejora.
- II. Crear espacios formativos dedicados al fortalecimiento de los conocimientos necesarios para enseñar, de manera que se atiendan las concepciones erróneas, incompletas y los estereotipos que limitan la toma de decisiones. La formación inicial ha de ayudar a detectar qué saben y qué deben saber los estudiantes, sin que eso signifique apostar por una perspectiva académica o por un enfoque enciclopédico (Pérez Gómez, 1992b). La confirmación de que se requiere mayor atención a este aspecto pone a discusión si esta carencia se puede resolver en el contexto de una formación generalista.
- III. Abrir espacios dedicados a analizar de manera crítica las finalidades que desarrollan los libros de texto, la concepción sobre el conocimiento que atesoran y la transposición didáctica de la que son producto, las actividades y el tipo de aprendizaje que promueven, la función que otorgan al profesorado y el carácter que toma la evaluación.
- IV. En el mismo orden, los cursos en didáctica de la historia han de permitir “desarrollar las capacidades del pensamiento social y el compromiso para la reflexión crítica sobre del mundo actual” (Santisteban, 2000: 367). La inclusión de momentos, estrategias y recursos que los lleven a estar informados, a comprender y ser

---

<sup>33</sup> De febrero a junio del 2014 iniciaron una serie de foros de consulta para la revisión del modelo educativo de la formación inicial de maestros, en el marco de la modernización de la educación superior en México. Los resultados van a ser un referente para ordenar y rediseñar el sistema de educación normal.

conscientes de la realidad en la que viven es un requisito para que asuman un papel activo en la construcción del futuro, independientemente del tipo de sociedad y ciudadano con el que se sientan comprometidos. Recalcamos de nuevo que si los docentes no realizan antes este recorrido es inviable que los alumnos quieran conocer, intervenir y cambiar el mundo.

- V. Centrar la atención en la adquisición de las habilidades del pensamiento histórico a través de la solución de problemas del presente y del pasado, el trabajo con fuentes, la producción de explicaciones causales, intencionales y argumentativas. Disponer de herramientas intelectuales que lleven a los estudiantes a poder construir el conocimiento es un requisito para no depender de los manuales escolares.
- VI. Delimitar y clarificar cómo debe ser la colaboración entre las escuelas primarias y las instituciones formadoras de docentes. Los vínculos entre la formación inicial y continua son fundamentales y por eso, más allá de generar una comunicación constante, fluida y precisa para que los maestros tutores desarrollen actitudes positivas hacia las sugerencias provenientes de las escuelas normales, también se requiere abrir espacios de intercambio con el profesorado. Esta implicación significa involucrar de manera directa a los maestros en servicio, como oferta de capacitación que provenga de la formación inicial y como participación en el proceso de formación de los estudiantes. Nada más desde la interacción permanente e informada, desde la transparencia y la reflexión conjunta sobre lo que sucede en las aulas de las escuelas normales y en los centros de educación primaria se puede pensar en un cambio en las concepciones.
- VII. Crear mecanismos para que los encargados de las áreas dedicadas a la didáctica de la historia accedan a otras propuestas formativas, las pongan en práctica y las compartan en redes que ya existen. El intercambio de experiencias innovadoras, de las dificultades que enfrentan y las medidas que adoptan puede ayudar a salir del aislamiento, discutir con fundamento las prerrogativas de los programas de estudio y facilitar la construcción de un conocimiento afín a las condiciones donde se enmarcan las escuelas normales. La indagación sobre quiénes son, qué saben y qué hacen los formadores de docentes resulta necesaria para hacer válido este proyecto.

Un reto de la investigación era superar la barrera entre lo que se aprende en la formación inicial y el estilo de enseñar que observaron durante su escolaridad y en sus primeros acercamientos a las aulas de práctica (sin cambios después de 10 años de haber concluido la educación primaria). Esto significa que cuando una situación de enseñanza se asocia a aspectos de mayor o menor familiaridad o al cumplimiento explícito de las

normas el profesorado se sitúa en tendencias diferentes y responde de manera heterónoma cuando se hallan en una posición de subordinación frente a las autoridades. Por consiguiente, si durante su inserción al sistema educativo no encuentran otras formas de enseñar, la libertad de cátedra va a provocar una tensión entre su ideal formativo y las prácticas dominantes. La conciencia y la reflexión sobre lo que hacen son las claves para que la transformación de la práctica se produzca de manera paulatina, en un proceso donde la evaluación de los resultados de aprendizaje va a ser el primer filtro.

La investigación sobre el impacto de los cursos en didáctica de la historia puede determinar el grado de desarrollo de las competencias profesionales y por tanto, la modificación o no de las concepciones sobre la enseñanza de la historia adquiridas a través del aprendizaje por observación. La correlación entre los aportes de la formación inicial, la práctica docente y el aprendizaje del alumnado se debe constatar en las aulas de la escuela primaria. En suma, la evaluación del nivel de adquisición de las competencias históricas durante y al finalizar la educación primaria podría ser un indicador para determinar la congruencia entre las finalidades y su concreción en los salones de clase.

### **7.3.2. Dirigidas a la investigación en didáctica de las ciencias sociales**

El interés de la investigación en didáctica de las ciencias sociales sobre la enseñanza y el profesorado, las representaciones, las buenas prácticas, los conocimientos históricos del alumnado, por poner algunos ejemplos (Pagès, 1997a), no se corresponde con la atención a la función social de la historia, a su definición como objeto de estudio y a su valor como componente que le da sentido al currículum. Asimismo, en el campo de la investigación (por lo general) hay más reflexión y sugerencias que acciones específicas.

Las líneas de investigación que proponemos tienen como común denominador la generación de propuestas de mejora y abren la discusión sobre una serie de temas que se pueden atender con otros estudios:

- Experimentar durante un amplio periodo de tiempo cada uno de los cinco momentos en que se organiza la fase de intervención o en su defecto, una o varias dimensiones comunes de las tradiciones PT, HP y CE.
- Diseñar y probar diferentes estructuras de secuencia fundadas en las finalidades de la tradición CE, así como procedimientos que inciten al alumnado a recurrir al pasado para responder preguntas del presente, conducir la intervención en la vida colectiva y en la dirección del futuro.



- Contrastar la viabilidad de enseñar desde la tradición CE en entornos de marginación y en escuelas con alumnos de nivel socioeconómico medio y/o alto.
- Examinar y proponer soluciones a las dificultades del alumnado y de los estudiantes de maestro para tratar la información histórica, un problema derivado del estilo de aprendizaje que usualmente se promueve durante la escolaridad obligatoria.
- Averiguar qué estrategias se pueden implementar para desarrollar el pensamiento histórico y la ciudadanía activa en el contexto de un modelo curricular disciplinar y lineal, de manera que se pueda convertir un contenido en PSR: la instrumentalización de los conceptos sociales clave.
- Investigar cómo se interpreta el concepto de PSR en otras culturas y meridianos.
- Indagar sobre los límites admisibles en un PSR: el respeto al sufrimiento frente al carácter controvertido, actual y contextualizado, la dignidad del ser humano sobre la competencia de las estrategias y materiales, el recurso de la memoria histórica para comprender la realidad e intervenir en el futuro o dejar que otros estudien temas demasiado vivos para el alumnado.
- Clarificar mediante un estudio en profundidad si en una secuencia didáctica de la tradición crítica es suficiente el desarrollo de la conciencia o si siempre es necesaria la intervención social.

La inclusión de objetivos encaminados a formar el pensamiento y la conciencia históricas son imprescindibles para poder actuar, aunque no sabemos si resulta suficiente predisponer o pensar de manera crítica la realidad si no se utilizan esos resultados para construir el futuro (en los programas en didáctica de la historia y en la investigación).

#### **7.4. Para acabar**

A lo largo de este trabajo se ha insistido en que las finalidades no son un componente curricular que preocupe y ocupe a los normalistas, a los formadores y a los maestros en servicio. El debate en torno a los fines aparece cuando inicia un proceso de reforma, unas intenciones que se transmiten al profesorado como un producto acabado, se insertan en las programaciones como un accesorio y aunque nunca (o pocas veces) se revisan siempre inciden en el ejercicio de la práctica.

Participar en la construcción de los ciudadanos del presente y del futuro sin que los maestros conozcan el papel que les corresponde cumplir significa situarse en un segundo plano y dejar a otros esa responsabilidad. La conciencia sobre lo que se hace y su congruencia con determinadas finalidades no es un asunto banal, implica una pérdida de

autonomía que incide en el aprendizaje del alumnado y en una formación que a todos incumbe.

Antes de terminar vamos a regresar a las conclusiones de *Las representaciones de los estudiantes a maestro sobre las finalidades de la enseñanza de la historia. Un acercamiento a las dificultades para aplicar la perspectiva crítica* (Abellán, 2011) para hacer un ejercicio de coherencia científica:

- ∞ En la investigación anterior se proponía colocar a las finalidades como el criterio que estableciera y guiara la actuación docente. También se afirmaba que cualquier proyecto educativo implicaba seguir un proceso de clarificación, sensibilización y concientización previa sobre los principios y valores que definen la enseñanza; pero sobre todo, suscribíamos que los nuevos planteamientos debían resultar relevantes para aquellos a los que se destinaba y como consecuencia, tenían que disponer de conocimientos suficientes y de libertad para escoger entre una u otra opción.

En este momento confirmamos todas esas ideas.

- ∞ Sugeríamos organizar la formación inicial en torno a las finalidades para enseñar a ser coherentes y a interrelacionar el conjunto de decisiones que tomaran los estudiantes de maestro para que la historia enseñada se correspondiera con las finalidades declaradas.

Ese ha sido el vehículo que nos ha transportado.

- ∞ Proponíamos transformar las representaciones de los estudiantes poniendo en práctica situaciones problema que provocaran un conflicto cognitivo y los obligaran a movilizar sus propios esquemas: primero formalizar las concepciones iniciales y establecer una relación abierta, sin temores ni juicios con los vacíos e incongruencias que se derivaran de la enseñanza; después profundizar, justificar y contrastar los distintos puntos de vista con las fuentes y otras experiencias de enseñanza; por último, formular una nueva representación tras comprobar su eficacia en cuanto a la mejora de los resultados de aprendizaje.

Los ideales formativos de partida y de llegada son una prueba con este compromiso.

- ∞ Enseñar a enseñar desde los modelos que delimitan el pasado, el presente y el futuro de la enseñanza y el aprendizaje de la historia: comenzar con la perspectiva positivista-tradicional, continuar con el modelo conceptual-intelectualista, seguir con el modelo activista y concluir con el modelo crítico. En ese sentido, si se pretende que sean capaces de diseñar, poner en práctica y apropiarse de las finalidades que plantea la perspectiva crítica han de pasar por esas etapas del desarrollo didáctico.

Aparte de la afinación que hicimos, el conjunto de la propuesta se corresponde con esta declaración.

La insistencia y confianza en los principios que guían a la investigación no están reñidas con la apertura a otras ideas, por eso este estudio invita a plantear nuevos interrogantes y sólo es una aproximación al conocimiento de las finalidades como elemento a partir del que se sugiere organizar la formación inicial. “Cualquiera puede enseñarnos algo”, afirma Eco (1984: 175) y hasta nosotros mismos podemos aprender si escuchamos con respeto a los que piensan de forma diferente. Por tanto, democratizar una investigación significa aceptar que es perfectible en cualquiera de sus componentes y poner a disposición de otras personas el proceso, los resultados y cualquier aportación que sirva para transformar la práctica y mejorar el aprendizaje.

La envergadura, longitud y complejidad de este trabajo va a tener sentido si consigue incidir en la máxima con la que comenzábamos: no hay enseñanza sin fines, pero hay fines sin enseñanza. Decidir con cuáles nos identificamos es el principio de lo que sigue, relegar a un segundo término las finalidades (sea por omisión, descuido o negligencia) asegura una intervención incapaz de cumplir con la responsabilidad que conlleva el oficio de enseñar.

Creel, Chihuahua, 7 de diciembre del 2014.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abellán, J. (2007). *Vías de acceso al interés del niño* (Documento inédito). Creel, Chihuahua: Escuela Normal Yermo y Parres.

——— (2011). *Las representaciones de los estudiantes a maestro sobre las finalidades de la enseñanza de la historia. Un acercamiento a las dificultades para aplicar la perspectiva crítica* (Trabajo final de máster no publicado). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Abric, J. C (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En J. C Abric (Coord.). *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 53-74). México: Ediciones Coyoacán.

Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la formación de Maestros de Educación Primaria. Diario Oficial de la Federación 20/08/2012. Recuperado el 25 de agosto de 2012, de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5264718&fecha=20/08/](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5264718&fecha=20/08/)

Aguirre, E. (2009). Aproximación pragmática a la teoría del juicio moral, desde la crítica a Kohlberg. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), 1273-1299. Recuperado el 29 de diciembre de 2011, de [www.umanizales.edu.co/revistacin/index.html](http://www.umanizales.edu.co/revistacin/index.html)

Alamán, L. (1985). *Historia de Méjico. Desde los primeros movimientos que prepararon su independencia en el año de 1808 hasta la época presente [1846-1852]. Tomo I.* México: Libros del Bachiller Sansón Carrasco.

Alvarado, A. y De Castro, T. (1986). Los bandidos. Extracto de la causa formada al ex coronel Juan Yáñez y socios por varios asaltos y robos cometidos en poblado y despoblado. *Guía de Forasteros. Estanquillo Literario para el año de 1839*, 4 (68), 1, 4-5.

Anderson, G. L. y Herr, K. (1999). The New Paradigm Wars: Is There Room for Rigorous Practitioner Knowledge in Schools and Universities? *Educational Researcher*, 28 (5), 12-21,40. Recuperado el 13 septiembre de 2013, de <http://edr.sagepub.com/content/28/5/12.full.pdf+html>

Andreu, J. (2001). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Centro de Estudios Andaluces*, Documento de trabajo S2001/03. Recuperado el 2 de septiembre de 2013, de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>

Ángel, A. (2013, 11 de febrero). Las rutas del hampa. *24 Horas*. Recuperado el 12 de diciembre de 2013, de <http://www.24-horas.mx/las-rutas-del-hampa/>

Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. *Cuaderno de Ciencias Sociales*, 127. Recuperado el 18 de diciembre de 2010, de [www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/Cuaderno127.pdf](http://www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/Cuaderno127.pdf)

Armento, B. J. (1997). Cambios en las concepciones de la investigación sobre la enseñanza de los estudios sociales. En *VIII Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales* (13 pp. sin numeración correlativa). Recuperado el 29 de marzo de 2014, de

[http://didactica-ciencias-sociales.org/1997-VIII-symposium-salamanca\\_fixters/1997-VIII-salamanca-Armento.pdf](http://didactica-ciencias-sociales.org/1997-VIII-symposium-salamanca_fixters/1997-VIII-salamanca-Armento.pdf)

Arteaga, B. y Camargo, S. (2012). *Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria*. México: DGESPE. Recuperado el 12 de agosto de 2012, de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/recursos/educacion\\_historica\\_19\\_de\\_agosto\\_2012.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/recursos/educacion_historica_19_de_agosto_2012.pdf)

Audigier, F. (1992). Pensar la geografía escolar. Un repte per a la didàctica. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 21, 15-33. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Geografia.

——— (2008). La didáctica de las ciencias sociales de la teoría a la práctica. Las situaciones de enseñanza aprendizaje (SEA), relaciones necesarias entre investigación y formación. En R. M. Ávila, M. Alcázar y M. C. Díez (Eds.). *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado* (pp. 261-288). Jaén: AUPDCS.

Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Balbuena, H. <[hbalbuen@nube.sep.gob.mx](mailto:hbalbuen@nube.sep.gob.mx)>. "Conclusiones del análisis del Programa de Estudios de Historia y el Libro de Texto" [Correo electrónico]. 15 de julio del 2014. Enviado a estudiantes de la escuela normal 'Yermo y Parres'.

Barabas, A. M. (1989). *Utopías indias. Movimientos sociorreligiosos en México*. México: Grijalbo.

Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal Universitaria.

Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa en educación; ¿comprender o transformar? *Revista Investigación Educativa*, 20 (2º semestre), 7-36.

Barth, J. L. Y Shermis, S. S. (1990). Una definición de los estudios sociales: análisis de tres planteamientos. *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 2, 25-36. Recuperado el 18 de abril de 2014, de [http://www.didactica-ciencias-sociales.org/boletines\\_archivos/2-1990.pdf](http://www.didactica-ciencias-sociales.org/boletines_archivos/2-1990.pdf)

Barton, K. C. (2006). Introduction. En K. C. Barton (Ed.). *Research Methods in Social Studies Education. Contemporary Issues and Perspectives* (pp. 1-10). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Batllori, R. (2005, julio-septiembre). El estudio de la actualidad, un camino para la educación democrática. *Educar. Revista de Educación*, 34, 79-86.

Beltrán, J. (1994). Pensamiento débil y reforma educativa: la racionalidad bajo el signo de las apariencias. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 21, 43-52. Recuperado el 5 de marzo de 2012, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941217>

Benejam, P. y Quinquer, D. (1998). La construcción del coneixement social i les habilitats cognitivolingüístiques. En J. Jorba y otros. *Parlar i escriure per aprendre* (pp. 234-254). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació.

Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En P. Benejam y J. Pagès (Coords.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e Historia en la educación secundaria* (pp. 33-51). Barcelona: Horsori.

——— (1999). El conocimiento científico y la Didáctica de las Ciencias Sociales. En M. T. Garcí. *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué* (pp. 15-25). Logroño: Díada Editora.

——— (2002a). La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 91-95.

——— (2002b). Didáctica y construcción del conocimiento social en la escuela. *Pensamiento Educativo*, 20, 61-74.

——— (2011) Cómo enseñar geografía en educación básica. En Secretaria de Educación Pública. *Los retos de la Geografía en Educación Básica. Su enseñanza y aprendizaje* (pp. 53-85). México: SEP.

Boisvert, J. (2002). Comment évolue la pensée critique des élèves en Sciences Humaines au collégial? *Pédagogie collégiale*, 15 (4), 37-43. Recuperado el 11 de diciembre de 2013, de [http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Th%C3%A8mes/Formation%20pr%C3%A9universitaire/Boisvert,%20Jacques%20\(15,4\).pdf](http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Th%C3%A8mes/Formation%20pr%C3%A9universitaire/Boisvert,%20Jacques%20(15,4).pdf)

Boixader, A. (2009-2010). Pautes per a l' autoavaluació de la teva seqüència formativa (Documento inédito). Material del curso *Didáctica del Coneixement del Medi Social i Cultural*. Barcelona: UAB.

Bolívar, A. (1993). «Conocimiento didáctico del contenido» y formación del profesorado: el programa de L. Shulman. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16, 113-124. Recuperado el 21 de enero de 2012, de <http://www3.uva.es/ aufop/publica/ revaufop/rev93-16.htm#Bolivar>

Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (1976). *El oficio de sociólogo*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Bravo, L. (2000). Las ideas previas de los futuros profesores de ciencias sociales de educación secundaria: un estudio de caso. En J. Pagés, G. Travé y J. Estepa (Eds.). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales: la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 425-438). Huelva: Universidad de Huelva.

Burke, P. (1993). Obertura: la Nueva Historia, su pasado y su futuro. En P. Burke y otros. *Formas de hacer historia* (pp. 11-37). Madrid: Alianza Editorial.

Bustamante, C. M. de (1843). *Cuadro histórico de la revolución mexicana, comenzada en 15 de septiembre de 1810 por el ciudadano Miguel Hidalgo y Costilla, Cura del pueblo de los Dolores, en el obispado de Michoacán, I*. Recuperado el 26 de octubre de 2013, de [http://www.bicentenario.gob.mx/independencia/index.php?option=com\\_content&view=article&id=77&Itemid=64](http://www.bicentenario.gob.mx/independencia/index.php?option=com_content&view=article&id=77&Itemid=64)

Campero, G. (1979). El concepto de tipo ideal y la construcción de modelos para el cambio organizacional. *Revista de Administración Pública*, 40, 93-102. Recuperado el 22 de octubre de 2012, de <http://www.juridicas.unam.mx/publica/rev/ indice.htm?r=rap&n=40>

Canals, R. (2005). Unitat didáctica 3. La ciutat i la planificació urbana. En R. Canals. *L'argumentació en l'aprenentatge del coneixement social* (Tesis doctoral) (pp. 37-53). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado el 18 de noviembre de 2013, de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4669/rcc2de2.pdf?sequence=2>

——— (2007). La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 49-60.

——— (2009). La evaluación de la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación educativa*, 187, 16-21.

——— (2012). El debate como estrategia didáctica para educar en la participación ciudadana. En N. de Alba, F. García y A. Santisteban (Eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales 1* (pp. 245-254). Sevilla: Díada Editora.

Canals, R.; González, N. y Bosch, D. (2010). Un proyecto para la investigación, innovación y formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales: GRICCSO. En R. Ávila, M. Rivero y P. Domínguez (Coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 495-506). Zaragoza: AUPDCS.

Capello, M. I. y Sanmartí, N. (2001). Fundamentos de un modelo de formación permanente del profesorado de ciencias centrado en la reflexión dialógica sobre las concepciones y las prácticas. *Enseñanza de las ciencias*, 19 (2), 269-283.

Cardoso, C. y Pérez, H. (1981). *Los métodos de la historia. Introducción a los problemas, métodos y técnicas de la historia demográfica, económica y social*. Barcelona: Crítica.

Carr, Wilfred (2007a). Filosofía, metodología e investigación-acción". En A. Méndez y S. Méndez (Coords.). *El docente investigador en educación. Textos de Wilfred Carr* (pp. 89-118). Tuxtla Gutiérrez: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

——— (2007b). El papel de la teoría en el desarrollo profesional de un teórico de la educación. En A. Méndez y S. Méndez (Coords.). *El docente investigador en educación. Textos de Wilfred Carr* (pp. 27-48). Tuxtla Gutiérrez: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Madrid: Martínez Roca.

Carral, C. y Aguilar, J. A. (1979). *Textos comentados para una programación de las ciencias sociales*. Madrid: Narcea.

Carretero, M., Jacott, L. y López-Manjón, A. (2004). La enseñanza de la historia mediante los libros de texto: ¿se les enseña la misma historia a los alumnos mexicanos que a los españoles? En M. Carretero y J. F. Voss (Comps.). *Aprender y pensar la historia* (pp. 153-172). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Carretero, M. y González, M. F. (2004). Imágenes históricas y construcción de la identidad nacional: una comparación entre la Argentina, Chile y España. En M. Carretero y J. F. Voss (Comps.). *Aprender y pensar la historia* (pp. 173-195). Buenos Aires: Amorrortu Editores.



Casas, M. (2000). Algunas propuestas para la formación inicial del profesorado en didáctica de las ciencias sociales. En J. Pagès, J. Estepa y G. Travé (Eds.). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales* (pp. 115-139). Huelva: Universidad de Huelva.

Casas, M. y otros (2000). Relación entre teoría-práctica en la formación inicial del profesorado en educación primaria en didáctica de las ciencias sociales. En J. Pagès, J. Estepa y G. Travé (Eds.). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales* (pp. 537-548). Huelva: Universidad de Huelva.

Casas, M. (Coord.) (2005). *Ensenyar a parlar i escriure ciències socials*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

Casas, M. y Pagès, J. (2005). *Republicans i republicaness en els camps de concentració nazis*. Barcelona: Institut d'Educació, Ajuntament de Barcelona.

Cavet, A. (2007). L'enseignement des «questions vives: lien vivant, lien vital, entre école et société? *Lettre d'information de la VST*, 27. Recuperado el 13 de noviembre de 2013, de <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/27-mai-2007.php>

Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295, 59-111.

Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Cho J. y Trent A. (2006). Validity in qualitative research revisited. *Qualitative Research*, 6 (3), 319-340. Recuperado el 13 de septiembre de 2013, de [http://www.sagepub.com/mertensstudy/articles/Ch\\_8-3.pdf](http://www.sagepub.com/mertensstudy/articles/Ch_8-3.pdf)

Coller, X. (2005). *Cuadernos Metodológicos: Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Coll, C. (1997). *Psicología y Currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. México. Paidós.

Commonwealth of Australia (2012). *The Australian Curriculum History. Scope and Sequence*. Barton: Education Services Australia y Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. Recuperado el 18 de noviembre del 2013, de: [www.australiancurriculum.edu.au/Australian%20Curriculum.pdf?Type=0&a=H&e=ScopeAndSequence](http://www.australiancurriculum.edu.au/Australian%20Curriculum.pdf?Type=0&a=H&e=ScopeAndSequence)

— (2009). *Shape of the Australian Curriculum: History*. Barton: Education Services Australia y Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. Recuperado el 18 de noviembre de 2013, de [www.acara.edu.au/verve/\\_resources/Australian\\_Curriculum\\_-\\_History.pdf](http://www.acara.edu.au/verve/_resources/Australian_Curriculum_-_History.pdf)

Conde, C.; Gavaldá, A. y Santisteban, A. (2000). Orígenes del pensamiento social en el alumnado de formación inicial. En J. Pagès, J. Estepa y G. Travé (Eds.). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales* (pp. 383-400). Huelva: Universidad de Huelva.

Contreras, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Akal.

—— (1996). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2013). *Informe de Pobreza en México, 2012*. México: CONEVAL.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 05/02/1917. Última reforma publicada 10-02-2014 en el Diario Oficial de la Federación. Recuperado el 12 de abril de 2014, de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>

Danielson, Ch. y Abrutyn, L. (1999). *Una introducción al uso del portafolios en el aula*. México: Fondo de Cultura Económica.

Daros, W. R. (1997). *La autonomía y los fines de la educación (desde la perspectiva de la filosofía de A. Rosmini)*. Rosario: Ediciones Cerider. Recuperado el 11 de julio de 2013, de <http://williamdaros.files.wordpress.com/2009/07/daros-w-r-la-autonomia-y-los-fines-de-la-educacion.pdf>

Deceano, F. (2008). Las escuelas normales en el contexto de las políticas para educación superior. *Dialoga. Profesionales en Educación*. Recuperado el 17 de marzo de 2014, de <http://ene.edu.mx/ponencias/Dialoga/Deceano%20Pol%EDticas%20educaci%F3n%20normal.pdf>

Del Carmen, LI. M. (1993). *La planificació de cicle i curs*. Barcelona: ICE y Graó.

Del Valle, F. (1993). El análisis documental de la fotografía. *Cuadernos de documentación multimedia*, 2, 33-43.

Delors, J. (1996). La educación o la utopía necesaria. Los cuatro pilares de la educación. En J. Delors (Comp.). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 9-27 y 89-103). México: UNESCO.

Delval, J. (1990). *Los fines de la educación* (7ª edición). México: Siglo XXI Editores.

Denzin, N. K. (2002). Un punto de vista interpretativo. En C. Denman y J. Haro (Comps.). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 147-205). Hermosillo: El Colegio de Sonora.

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2005). Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3 th ed.) (pp. 1-33). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.

—— (2007). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

Díaz-Barriga, Á. e Inclán, C. (2001, enero-abril). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 17-41. Recuperado el 22 de enero de 2012, de <http://www.rieoei.org/rie25a01.htm>

Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 1 (1), 37-57. Recuperado el 22 de enero de 2012, de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35>

Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

Duit, R. y Treagust, D. F. (2003). Conceptual Change: a powerful framework for improving science teaching and learning. *International Journal of Science Education*, 25 (6), 671-688. Recuperado el 29 de marzo de 2013, de [http://espace.library.curtin.edu.au/cgi-bin/espace/pdf?file=/2011/09/02/file\\_1/164683](http://espace.library.curtin.edu.au/cgi-bin/espace/pdf?file=/2011/09/02/file_1/164683)

Duquette, C. (2007). Les liens théoriques entre la conscience et la pensée historiques: quels impacts pour la recherche empirique? En *Colloque international des didactiques de l'histoire, et de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté* (16 pp.). Valenciennes: Institut Français de l'Éducation. Recuperado el 9 de diciembre de 2013, de [http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/colloquehgec/journees-d-etude-didactique-2007/jed2007\\_pdf/c\\_duquette\\_jed\\_2007.pdf](http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/colloquehgec/journees-d-etude-didactique-2007/jed2007_pdf/c_duquette_jed_2007.pdf)

Duverger, M. (1983). *Métodos de las ciencias sociales*. México: Ariel.

Eco, U. (1984). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. México: Gedisa.

Educación y Biblioteca (1991). III Encuentro Nacional sobre el libro escolar y el documento didáctico. Conclusiones. *Educación y Biblioteca: revista mensual de documentación y recursos didácticos*, 3 (13), 7.

Educación y Cambio (comp.) (2009). *La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y sus nuevos libros de texto: debate en la prensa, 20 de Agosto a 25 de Septiembre de 2009*. Recuperado el 11 de diciembre de 2013, de [http://www.exposicionesvirtuales.com/so\\_images/3149/DEBATELIBROSDETEXTO2009.pdf](http://www.exposicionesvirtuales.com/so_images/3149/DEBATELIBROSDETEXTO2009.pdf)

Eisenhart, M. y Howe, K. (1992). Validity in Educational Research. En M. LeCompte, W. Millroy, y J. Preissle (Eds.). *The Handbook of Qualitative Research in Education* (pp. 642-680). San Diego: Academic Press.

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

—— (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Erlanson, D. A. y otros (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Erzberger, Ch. y Prein, G. (1997). Triangulation: Validity and empirically-based hypothesis construction. *Quality & Quantity*, 31, 141-154. Recuperado el 26 de agosto de 2013, de <http://users.polisci.wisc.edu/schatzberg/ps816/erzberger1997.pdf>

Escudero, J. M. (1981). *Modelos didácticos*. Barcelona: Oikos-Tau.

Fernández, M. (2004). *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.

Flament, C. (2001). Estructura, dinámica y transformación de las representaciones sociales. En J. C. Abric (Coord.). *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 33-52). México: Ediciones Coyoacán.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Florescano, E. (1971). El problema agrario en los últimos años del Virreinato, 1800-1821. *Historia Mexicana*, 20, 4 (80), 477-510. Recuperado el 28 de octubre de 2013, de [http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18\\_1/apache\\_media/3JFX6UDLY3CMTPLHFADNRA1DYTTBK.pdf](http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/3JFX6UDLY3CMTPLHFADNRA1DYTTBK.pdf)

Fontana, J. (1982). *Historia: análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Crítica.

——— (1992). *La historia después de la historia. Reflexiones acerca de la situación actual de la ciencia histórica*. Barcelona: Crítica.

——— (1999). *Introducción al estudio de la historia*. Barcelona: Crítica.

Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad* (45ª ed.). México: Siglo XXI.

——— (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.

Frías, H. (1901). *Episodios militares mexicanos. Principales jornadas, batallas, combates y actos heroicos que ilustra la historia del ejército nacional desde la independencia hasta el triunfo definitivo de la república. Primera parte. Guerra de Independencia*. México: Librería de la Viuda de CH. Bouret. Recuperado el 3 de noviembre de 2013, de <https://archive.org/stream/episodiosmilita02frgoog#page/n4/mode/2up>

Gadamer, H. G. (1999). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.

García, F. F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Docencia*, 12, 21-34. Recuperado el 6 de enero de 2012, de <http://www.revistadocencia.cl/visor.php?numeroRevista=12>

Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació (2007). *Currículum educació secundària obligatòria*. Barcelona: Servei d'Ordenació Curricular. Recuperado el 28 de septiembre de 2013, de [www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/fe124c3b-2632-44ff-ac26-dfe3f8c14b45/curriculum\\_eso.pdf](http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/fe124c3b-2632-44ff-ac26-dfe3f8c14b45/curriculum_eso.pdf)

——— (2009). *Orientacions per al desplegament del currículum. Ciències socials, geografia e història a l'ESO*. Barcelona: Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat. Recuperado el 30 de septiembre de 2013, de [www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/7ee75014-1a33-4e1f-b4a1-38ba49d169f9/orienta\\_socials.pdf](http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/7ee75014-1a33-4e1f-b4a1-38ba49d169f9/orienta_socials.pdf)

Gérin-Grataloup, A. M. y Tutiaux-Guillon, N. (2001). La recherche en didactique de l'histoire et de la géographie depuis 1986. Essai d'analyse. En N. Tutiaux-Guillon (Coord.). *15 ans de recherche en didactique de l'Histoire-Géographie*. Monográfico de *Perspectives Documentaires en Éducation*, 53. (4), 5-11. Recuperado el 30 de septiembre de 2013, de [ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/perspectives.../RP053.pdf](http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/perspectives.../RP053.pdf)

Giere, R. (1999). Using Models to Represent Reality. En L. Magnani, N. Nersessian y P. Thagard (Eds.). *Model-Based Reasoning in Scientific Discovery* (pp. 41-57). Nueva York: Plenum Publishers.

——— (2004). How Models Are Used to Represent Reality. *Philosophy of Science*, 71 (5), 742-752. Recuperado el 27 de octubre de 2012, de <http://www.tc.umn.edu/~giere/hmurr.pdf>

Gil Cantero, F. (1991). Sobre la posibilidad de un conocimiento autónomo de la educación y su aplicación a finalidades educativas. *Teoría de la Educación*, 3, 113-126. Recuperado el 19 de febrero de 2012, de [http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71698/1/Sobre\\_la\\_posibilidad\\_de\\_un\\_conocimiento\\_.pdf](http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71698/1/Sobre_la_posibilidad_de_un_conocimiento_.pdf)

Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

—— (1992a). El Currículum: Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica. En J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 137-170). Madrid: Morata.

—— (1992b). ¿Qué son los contenidos de la enseñanza? En J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 171-223). Madrid: Morata.

—— (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.

González Mangrané, I. M. (1993). *La enseñanza de la historia en el bachillerato: la visión de los alumnos* (Tesis doctoral). Lleida: Universitat de Lleida. Recuperado el 12 de enero de 2013, de <http://www.tdx.cat/bitstream/10803/8224/6/TIGM3de4.pdf.txt>

González Monfort, N. y otros (2009). El aprendizaje de la empatía histórica (eh) en educación secundaria. Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media (pp. 283-290). En R. M. Ávila, B. Borghi, I. Mattozzi (Coords.). *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa"*. XX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales; I Convegno Internazionale Italo-Spagnolo di Didattica delle Scienze Sociali. Bologna: Pàtron Editore. Recuperado el 6 de agosto de 2014, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3096387>

González Sannamed, M. y Fuentes, E. (2011, enero-abril). El prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Montréal: Ministère de l'Éducation. Recuperado el 18 de noviembre de 2013, de [www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/primaire/pdf/prform2001nb/prform2001nb.pdf](http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/primaire/pdf/prform2001nb/prform2001nb.pdf)

Granados, J. y Lamagrande, A. (2010). Un instrumento de análisis para la investigación de las TIC-TAC en la enseñanza de la geografía para el desarrollo sostenible. En R. M. Ávila, M. P. Rivero, y P. L. Domínguez (Coords.). *Metodología de la investigación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 313-325). Zaragoza: Institución «Fernando el Católico» (CSIC).

Grossman, P. L., Wilson, S. M. y Shulman, L. S. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-21. Recuperado el 21 de enero de 2012, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/567/56790203.pdf>

Grupo Ínsula Barataria (1994): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de modelos didácticos*. Madrid: Mare Nostrum.

Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y Á. I. Pérez Gómez (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp.148-165). Madrid: Akal.

Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. A. Denman y J. A. Haro (Comps.). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). Hermosillo: El Colegio de Sonora.

Guerra, M. T. y López, D. M. (2011). Las actividades incluidas en el libro de texto para la enseñanza de las ciencias naturales en sexto grado de primaria. Análisis de objetivos, procedimientos y potencial para promover el aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (49), 441-470.

Guevara, M. del R. y González, L. E. (2004). *Atraer, formar y retener profesorado de calidad. Actividad de la OECD. Reporte sobre la situación de México*. México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Recuperado el 8 de septiembre de 2013, de <http://www.oecd.org/mexico/32023694.pdf>

Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

Haeberli, P. (2005). Relating to History: an Empirical Typology. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5 (1), 19-28. Recuperado el 10 de diciembre de 2012, de <http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal9/papers/haeberli.pdf>

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

Hart, R. A. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Bogotá: UNICEF. Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

Heimberg, Ch. (2005). L'alterite et le multiculturalisme au coeur de l'histoire enseignée. En C. García Ruíz y otros (Eds.). *Enseñar Ciencias Sociales en una Sociedad Multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo* (pp.17-32). Almería: Universidad de Almería.

Hempel, C. G. (1979). *La explicación científica*. Buenos Aires: Paidós.

Henríquez, R. y Pagès, J. (2004). La investigación en didáctica de la historia. *Educación XXI*, 7, 63-83. Recuperado el 16 de marzo de 2011, de <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/07-04.pdf>

Hernández, F. (1996-1997). Cómo aprenden los docentes. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 42-43, 120-127.

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Hicks, D. (2008). A futures perspective in education. En S. Ward (Ed.). *A Student's Guide to Education Studies*(pp. 117-129). Abingdon: Routledge. Recuperado el 12 de diciembre de 2013, de <http://www.teaching4abetterworld.co.uk/docs/download19.pdf>

Hobsbawm, E. (2001). *Bandidos*. Barcelona: Crítica.

Huber, M. (2004). La situación problema como facilitador de la actividad del profesor de historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 3, 29-38. Recuperado el 14 de marzo de 2011, de <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS>

Iggers, G. (1995). *La ciencia histórica en el siglo XX. Las tendencias actuales. Una visión panorámica y crítica del debate internacional*. Barcelona: Labor.

Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.

Íñiguez, L. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. *Atención primaria*, 23 (8), 496-502. Recuperado el 4 de septiembre de 2013, de <http://www.unidadocentemfyclaspalmas.org.es/resources/1+Aten+Primaria+1999.+IC+Bases+Teoricas+y+Conceptos.pdf>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). *México de un vistazo*. México: INEGI.

—— (2011). *Panorama sociodemográfico de México*. México: INEGI.

Janesick, V. J. (2002). La danza del diseño de la investigación cualitativa: metáfora, metodolatría y significado. En C. A. Denman y J. A. Haro (Comps.). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 227-251). Hermosillo: El Colegio de Sonora.

Jensen, B. (2000). L'Histoire à l'école et dans la société en général: propos sur l'historicité de l'enseignement de cette discipline. En Conseil de L'Europe (2000). *Détournements de l'histoire. Symposium Face aux détournements de l'histoire* (pp. 89-104). Estrasburgo: Editions du Conseil de l'Europe.

Jiménez, B. (1990). Los sistemas y modelos didácticos. En R. Medina y M. L. Sevillano (Coords.). *Didáctica. El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*. Madrid: UNED.

Johnston, M. (2006). The lamp and the mirror. Action Research and Self Studies in the Social Studies. En K. C. Barton (Ed.). *Research Methods in Social Studies Education. Contemporary Issues and Perspectives* (pp. 57-83). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Joyce, B., Weil, M. y Calhoun, E. (2000). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.

Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de una teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

Kohlberg, L. (1982). Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. *Infancia y Aprendizaje*, 18, 33-51.

Korthagen, F. y otros (2010). Elementos de una posible estructura del aprendizaje reflexivo en la formación inicial y permanente del profesorado. En O. Esteve, K. Melief y Á. Alsina (Coords.). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 39-64). Barcelona: Octaedro.

La Policiaca. La Nota Roja de México (2013). *Trío de armados asaltan a pasajeros de autobús en la México 15*. Recuperado el 19 de noviembre de 2013, de [www.lapoliciaca.com/nota-roja/trio-de-armados-asaltan-a-pasajeros-de-autobus-en-la-mexico-15/](http://www.lapoliciaca.com/nota-roja/trio-de-armados-asaltan-a-pasajeros-de-autobus-en-la-mexico-15/)

Larriba Naranjo, F. I. (2001). La investigación de los modelos didácticos y de las estrategias de enseñanza. *Enseñanza*, 19, 73-88.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Lautier, N. y Allieu-Mary, N. (2008, enero-marzo). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, 162, 95-131. Recuperado el 5 de mayo de 2014, de <http://rfp.revues.org/926>

Laville, Ch. (2001). La recherche empirique en éducation historique. Mise en perspective et orientations actuelles. En N. Tutiaux-Guillon (Coord.). *15 ans de recherche en didactique de l'Histoire-Géographie* (pp. 69-82). París: INRP. Recuperado el 30 de septiembre de 2013, de [ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/perspectives.../RP053.pdf](http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/perspectives.../RP053.pdf)

Legardez, A. (2004). Transposition didactique et rapports aux savoirs: l'exemple des enseignements de questions économiques et sociales, socialement vives. *Revue Française de Pédagogie*, 149, 19-27. Recuperado el 6 de diciembre de 2012, de [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp\\_0556-7807\\_2004\\_num\\_149\\_1\\_3169](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_2004_num_149_1_3169)

Lévesque, S. (2013). "La pensée historique: pour le développement de la littératie critique en histoire". *Rapport*, 35 (1), 3-7. Recuperado el 21 de noviembre de 2013, de <http://en.ohassta-aesho.org/wp-content/uploads/2013/10/Rapport-February-2013-Volume-35-Number-1.pdf>

Ley sobre el Escudo, la Bandera y el Himno Nacionales de 08/02/1984. Última reforma publicada 10-06-2013 en el Diario Oficial de la Federación. Recuperado el 20 de noviembre de 2013, de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/213.pdf>

Ley General de Educación de 13/07/1993. Última reforma publicada 11-09-2013 en el Diario Oficial de la Federación. Recuperado el 16 de marzo de 2014, de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>

Llobet, C. (2006). Conclusiones de una investigación en formación inicial del profesorado. En A. E. Gómez y M. P. Núñez (Eds.). *Formar para investigar, investigar para formar en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 267-273). Málaga: AUPDCS.

López, P. (1994). *La construcción de tipologías en sociología: propuesta metodológica de construcción, análisis y validación. Aplicación al estudio de la segmentación del mercado de trabajo en la "Región Metropolitana de Barcelona"* (Tesis Doctoral) (pp. 15-36). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado el 28 de octubre de 2012, de <http://www.tdx.cat/handle/10803/5135;jsessionid=29DFB83F0F97E3E43DAD5D A04F81E088.tdx2#documents>

—— (1996). La construcción de tipologías: metodología de análisis. *Papers. Revista de Sociología*, 48, 9-29. Recuperado el 26 de octubre de 2012, de [www.raco.cat/index.php/papers/article/viewFile/25372/58605](http://www.raco.cat/index.php/papers/article/viewFile/25372/58605)

Maestro, P. (1993). Epistemología histórica y enseñanza. *Revista Ayer*, 12, 135-181. Recuperado el 16 de diciembre de 2012, de <http://www.ahistcon.org/312.htm>



—— (1997). Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia (La concepción de la Historia enseñada). *Clío y Asociados. La historia enseñada*, 2, 9-34. Recuperado el 15 de diciembre de 2012, de <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/>

Marradi, A. (1990). Classification, Typology, Taxonomy. *Quality and Quantity*, 24 (2), 129-157. Recuperado el 28 de octubre de 2012, de [www.me-teor.it/marr\\_opere/english/classfqq.pdf](http://www.me-teor.it/marr_opere/english/classfqq.pdf)

Martín, A. y Ruíz, J. M. (1995). Educación intercultural y enseñanza crítica de las ciencias sociales: aprendiendo de la experiencia. *Revista de Educación*, 307, 185-197. Recuperado el 7 de diciembre de 2013, de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre307/re3070700495.pdf?documentId=0901e72b81272e97>

Martín Del Pozo, R. y otros (2013). El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 360, 363-387. Recuperado el 15 de septiembre de 2013, de [http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/360\\_115.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/360_115.pdf)

Martineau, R. y Déry, Ch. (2002, noviembre-diciembre). À la recherche de modèles transposés de raisonnement historique. Les modulations de la pensée en classe d'histoire. *Traces*, 40 (4), 10-25. Recuperado el 8 de diciembre de 2013, de [http://sphq.recit.us.qc.ca/IMG/pdf/RM\\_4040\\_MODULATIONS\\_PENSEE\\_HISTORIQUE\\_2002.pdf](http://sphq.recit.us.qc.ca/IMG/pdf/RM_4040_MODULATIONS_PENSEE_HISTORIQUE_2002.pdf)

Martínez Bonafé, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *Investigación en la escuela*, 6, 41-49. Recuperado el 29 de agosto de 2013, de [www.investigacionenlaescuela.es/articulos/6/R6\\_3.pdf](http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/6/R6_3.pdf)

—— (2010). Aprender el oficio docente sistematizando la práctica. En Á. I. Pérez Gómez (Coord.). *Aprender a enseñar en la práctica: proyectos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria* (pp. 107-120). Barcelona: Graó y Ministerio de Educación.

Martínez Losada, C. y García, S. (2003). Las actividades de primaria y ESO incluidas en libros escolares. ¿Qué objetivos persiguen? ¿Qué procedimientos enseñan? *Enseñanza de las Ciencias*, 21 (2), 243-264. Recuperado el 18 de octubre de 2013, de <http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v21n2p243.pdf>

Masae Hikichi, S. (1989). La independencia y las clases sociales: un ensayo de interpretación. *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, 12, 11-25. Recuperado el 19 de noviembre de 2013, de <http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/revistas/moderna/vols/ehmc12/149.pdf>

Mattozzi, I. (1999). La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la historia. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 25-56.

Mèlich, J. C. (1983). L'educació i l'agonia ética. *Enrahona: quaderns de filosofia*, 5-6, 177-178. Recuperado el 18 de febrero de 2012, de <http://ddd.uab.cat/record/46321>

—— (1987). Fonaments i finalitats pedagògiques segons una filosofia de l'educació existencial. *Educar*, 11, 67-77. Recuperado el 25 de febrero de 2012, de <http://ddd.uab.cat/record/35836>

Mellado, V. (2001). Cambio didáctico del profesorado de ciencias experimentales y filosofía de la ciencia. *Enseñanza de las ciencias*, 21 (3), 343-358. Recuperado el 12 de noviembre de 2012, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=743297>

Méndez, A. y Méndez, S. (2007). La investigación-acción. En A. Méndez y S. Méndez (Coords.). *El docente investigador en educación Textos de Wilfred Carr* (pp. 15-26). Tuxtla Gutiérrez: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Michaelis, J. U. (1962). Introduction. En John U. Michaelis (Ed.). *Social Studies in Elementary Schools* (Thirty-Second Yearbook, pp. 1-16.) Washington: National Council for the Social Studies.

Miles, M. B. y Huberman, M. A. (2000). Métodos para el manejo y el análisis de datos. En C. A. Denman y J. A. Haro (Comps.). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 253-300). Hermosillo: El Colegio de Sonora.

Ministério da Educação e do Desporto. República Brasileira (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental. Recuperado el 29 de octubre de 2013, de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>

Ministerio de Educación. República de Chile (2012). *Historia, geografía y ciencias sociales. Programa de Estudio. Cuarto Básico*. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación. Recuperado el 26 de octubre de 2013, de [http://www.mineduc.cl/index5\\_int.php?id\\_portal=47&id\\_contenido=17116&id\\_seccion=3264&c=10](http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=17116&id_seccion=3264&c=10)

Ministerio de Educación. República del Ecuador (2010). *Actualización y fortalecimiento de la Educación General Básica. Estudios Sociales. Sexto año*. Quito: Ministerio del Ecuador. Recuperado el 27 de octubre de 2013, de <http://educacion.gob.ec/curriculo-educacion-general-basica/>

Ministerio de Educación. República de Panamá (2013). *Educación básica general. Programa de quinto grado*. Panamá: Dirección Nacional de Currículo y Tecnología Educativa. Recuperado el 27 de octubre de 2013, de [http://www.meduca.gob.pa/04unad/DNCYTE/docs/PROGRAMAS/EDUCACION\\_BASICA\\_GENERAL/PRIMARIA/QUINTO%20GRADO-2013.pdf](http://www.meduca.gob.pa/04unad/DNCYTE/docs/PROGRAMAS/EDUCACION_BASICA_GENERAL/PRIMARIA/QUINTO%20GRADO-2013.pdf)

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. República Argentina (2005). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 2º Ciclo EGB/Nivel Primario*. Buenos Aires: Consejo Federal de Cultura y Educación. Recuperado el 29 de octubre de 2013, de [http://portal.educacion.gov.ar/primaria/files/2010/01/nap\\_egb2.pdf](http://portal.educacion.gov.ar/primaria/files/2010/01/nap_egb2.pdf)

——— (2007). *Propuestas para el aula*. Buenos Aires: Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Recuperado el 29 de octubre de 2013, de <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=91053&referente=docentes>

Ministerio de Educación y Cultura. República Oriental del Uruguay (2008a). *Programa de educación inicial y primaria*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública. Consejo de Educación Primaria. Recuperado el 26 de octubre de 2013, de [http://www.ceip.edu.uy/archivos/programaescolar/Programa\\_Escolar.pdf](http://www.ceip.edu.uy/archivos/programaescolar/Programa_Escolar.pdf)

——— (2008b). *Propuestas didácticas. Indagamos la historia de la escuela*. Montevideo: Uruguay Educa. Recuperado el 26 de octubre de 2013, de [http://www.uruguayeduca.edu.uy/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=137638#.Um\\_DY3BWYSo](http://www.uruguayeduca.edu.uy/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=137638#.Um_DY3BWYSo)

— (2009). *Propuestas didácticas. Conociendo el pasado de mi comunidad*. Montevideo: Uruguay Educa. Recuperado el 6 de noviembre de 2013, de <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=135910#.UnpFGXBWYSo>

Ministry of Education. Province of British Columbia (2006). *Sciences humaines: 7e année*. Victoria: Ministry of Education. Recuperado el 18 de noviembre, de [www.bced.gov.bc.ca/irp/pdfs/social\\_studies/f\\_2006ssk7\\_7.pdf](http://www.bced.gov.bc.ca/irp/pdfs/social_studies/f_2006ssk7_7.pdf)

Monereo, C. (2010a). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352, 583-597.

— (2010b). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178. Recuperado el 11 de febrero de 2010, de <http://www.rieoei.org/rie52a08.pdf>

Morán, L. (2008). Criterios para análisis comparativo de modelos y diseños educativos. *Educación y Educadores*, 11 (2), 139-158. Recuperado el 5 de noviembre de 2012, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83411210>

Moreno Bayardo, M. G. (1998). Investigación para la innovación educativa. *La tarea. Revista de Educación y Cultura de la Sección 42 del SNTE*, 10, 38-43. Recuperado el 18 de febrero de 2011, de <http://www.latarea.com.mx/articu/articu10/gmoren10.htm>

Morín, E. (2001). *El método I. La naturaleza de la Naturaleza*. Madrid: Cátedra.

Núñez, M. y Abellán, J. (2008). *Un nuevo paradigma. La enseñanza de la historia en la educación primaria* (Documento inédito). Creel, Chihuahua: Escuela Normal Yermo y Parres.

Orea Gracia, T. (2008). *Los niños criollos en la ciudad de México, su vida cotidiana. Siglo XVIII* (Tesis de licenciatura no publicada). México: Facultad de Estudios Superiores Acatlán. UNAM.

Organización de las Naciones Unidas. Asamblea General (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado el 12 de abril de 2014, de [www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/INST%2000.pdf](http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/INST%2000.pdf)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtien, Tailandia del 5 al 9 de marzo de 1990*. París: UNESCO. Recuperado el 12 de abril de 2014, de [unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf)

— (2000). *Foro Mundial sobre la Educación. Dakar, Senegal del 26 al 28 de Abril de 2000. Informe Final*. París: UNESCO. Recuperado el 12 de abril de 2014, de [unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf)

Organización de las Naciones Unidas. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2014). *Informe sobre el Desarrollo Humano 2014. Sostener el Progreso Humano: Reducir vulnerabilidades y construir resiliencia*. Nueva York: PNUD. Recuperado el 7 de octubre de 2014, de [www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/2014HDR/HDR-2014-Spanish.pdf](http://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/2014HDR/HDR-2014-Spanish.pdf)

Pagès, J. (1993). Psicología y didáctica de las Ciencias Sociales. *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 121-151.

—— (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51. Recuperado el 27 de octubre de 2013, de [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?action=Menu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=617](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?action=Menu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=617)

—— (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas? *Investigación en la escuela*, 28, 103-114.

—— (1997a). Líneas de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. En P. Benejam y J. Pagès (Coords.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 209-226). Barcelona: ICE-Universidad de Barcelona/Horsori.

—— (1997b). Los conflictos en las sociedades rurales: el conflicto Remensa (s. XV) y el conflicto de Chiapas (1994). En P. Benejam y J. Pagès. (Coords.). *Ciencias Sociales. Contenidos, Actividades y Recursos. Guías Praxis para el profesorado de ESO* (pp. 415-480). Barcelona: Praxis.

—— (1998a). Models i tradicions curriculars en l'ensenyament de les ciències socials i de les humanitats: les finalitats i els valors com a opció ideològica. En P. Benejam y J. Pagès (Coords.). *Psicopedagogia de les ciències socials i de les humanitats* (pp. 22-26). Barcelona: UOC.

—— (1998b). La formación del pensamiento social. En P. Benejam y J. Pagès (Coords.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 152-164). Barcelona: ICE-Universidad de Barcelona/Horsori.

—— (1998c). Una història per a les generacions del segle XXI: Els problemes de l'ensenyament i de l'aprenentatge de la història i els reptes de futur. *Perspectiva Escolar*, 224, 2-12.

—— (2000). La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado. *Íber*, 24, 33-45. Recuperado el 18 de noviembre de 2010, de <http://historia1imagen.files.com/2011/12/pagc3a8s-j-2000-la-didc3a1ctica-de-las-ciencias-sociales-en-la-formac3b3n-inicial-del-profesorado-iber-nc2ba-24-abril-2000-33-44.pdf>

—— (2002). El currículum de didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado: investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la DCS. En J. Pagés, G. Travé y J. Estepa (Eds.). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales: la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 41-57). Huelva: Universidad de Huelva.

—— (2006). La comparación en la enseñanza de la historia. *Clío y Asociados. La historia enseñada*, 9-10, 17-35. Recuperado el 3 de noviembre de 2013, de [www.histodidactica.es/articulos/Pages.pdf](http://www.histodidactica.es/articulos/Pages.pdf)

—— (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En R. M. Ávila, R. López y E. Fernández (Eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 205-215). Bilbao: AUPDCS.

—— (2009a). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91.

—— (2009b). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente. II Congreso Internacional* (pp. 140-154). Medellín: Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia. Recuperado el 9 de julio de 2012, de [http://pagines.uab.cat/joan\\_pages/content/publicacions](http://pagines.uab.cat/joan_pages/content/publicacions)

—— (2012). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. En *I Encuentro Iberoamericano en Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado el 26 de agosto de 2013, de [http://www.didactica-ciencias-sociales.org/articulos\\_archivos/2013-Memorias-IEncuentroiberoamericanoIDCS.pdf](http://www.didactica-ciencias-sociales.org/articulos_archivos/2013-Memorias-IEncuentroiberoamericanoIDCS.pdf)

Pantoja, A. (2010). La fotografía como recurso para la didáctica de la historia. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 9, 179-194. Recuperado el 23 de agosto de 2013, de <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/espanol/revista9.htm>

Payá, M. (1996). Aproximación a las teorías psicológicas sobre desarrollo moral. *Pensamiento educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 18 (1), 107-136. Recuperado el 6 de enero de 2012, de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/issue/view/5>

Payno, M. (2001). *Los bandidos de Río Frío*. México: Editores Mexicanos Unidos.

Peiró, S. (1997). Ideología y elaboración de la teoría de la educación: consecuencias para la práctica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 9, 93-113. Recuperado el 24 de febrero de 2012, de <http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/71814>

Pellicer, A. (1994). *Los descubrimientos de Cristóbal. Historias sobre una historia*. México: SEP. Libros del Rincón.

Pereyra, C. y otros (1980). *Historia, ¿para qué?* (17ª edición). México: Siglo XXI.

Pérez Gómez, Á. I. (1992a). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la escuela* (pp. 17-33). Madrid: Morata.

—— (1992b). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la escuela* (pp. 398-429). Madrid: Morata.

—— (2010a). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 37-60.

—— (2010b). El sentido del prácticum en la formación de docentes. La compleja interacción de la práctica y la teoría. En Á. I. Pérez Gómez (Coord.). *Aprender a enseñar en la práctica: proyectos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria* (pp. 89-106). Barcelona: Graó y Ministerio de Educación.

— (2010c). “El desarrollo del prácticum: propósitos, actividades, contextos y agentes”. En Á. I. Pérez Gómez (Coord.). *Aprender a enseñar en la práctica: proyectos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria* (pp. 121-134). Barcelona: Graó y Ministerio de Educación.

Pérez Serrano, G. y Nieto, S. (1992-1993). La investigación-acción en la educación formal y no formal. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 10-11, 177-198. Recuperado el 31 de agosto de 2013, de [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20403&dsID=evaluacion\\_software.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20403&dsID=evaluacion_software.pdf)

Perrenoud, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Ediciones Noreste. J.C. Sáez Editor.

Pipkin, D.; Varela, C. y Zenobi, V. (2001). Historia y tradiciones de la enseñanza de la Ciencias Sociales. En Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaría de Educación. *Enseñanza de ciencias sociales 1 y 2*. Buenos Aires: Dirección de currícula. Recuperado el 3 de julio de 2012, de <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/docentes/superior/normativa/mcs1y2npweb.pdf>

Porlán, R. y Martín, J. (1993). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada.

Posner, G. J. y otros (1982). Accommodation of a Scientific Conception Toward a Theory of Conceptual Change. *Science Education*, 66 (2), 211-227.

Prats, J. (1997). Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias ‘Germanía-75’ e ‘Historia 13-16’. En M. Carretero, J. I. Pozo y M. Asensio (Comps.). *La enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 201-210). Madrid: Visor.

Puig Rovira, J. M. y otros (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, número extraordinario, 45-67.

Quecedo, M. R. y Castaño, C. M. (2002). Introducción a la metodología de investigación educativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-40. Recuperado el 16 de septiembre de 2013, de [www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/142/138](http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/142/138)

Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber*, 40, 7-22.

Rabasa, E. (1920). El periodo de formación. En E. Rabasa. *La evolución histórica de México*. México: Librería de Vda. de Ch. Bouret. Recuperado el 26 de octubre de 2013, de <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/libro.htm?l=1484>

Ramos, C. (1999, octubre). Historiografía, apuntes para una definición en femenino. *Debate Feminista*. 10 (20), 131-157.

Rekalde, I., Vizcarra, T. M. y Makazaga, A. M. (2011). La aventura de investigar. Una experiencia de investigación-acción participativa. *Aula Abierta*, 39 (1), 93-104. Recuperado el 28 de septiembre de 2013, de [http://www.uniovi.net/ICE/publicaciones/Aula\\_Abierta/números\\_anteriores/i15/11\\_AulaAbierta\\_Vol39\\_n1\\_enero\\_2011](http://www.uniovi.net/ICE/publicaciones/Aula_Abierta/números_anteriores/i15/11_AulaAbierta_Vol39_n1_enero_2011)

Reyna, J. L. (1971). Modelos causales y tipo ideal: una estrategia teórico-metodológica para la sociología del desarrollo Latinoamericano. *Demografía y economía*, 1 (13), 1-12. Recuperado el 26 octubre de 2012, de [http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18\\_1/apache\\_media/YUKRCDN2MUDKKE87KFFX89DF516KK7.pdf](http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/YUKRCDN2MUDKKE87KFFX89DF516KK7.pdf)

Rodríguez, J. (1986). La crisis de México en el siglo XIX. *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, 10, 85-107. Recuperado el 19 de noviembre de 2013, de <http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/revistas/moderna/vols/ehmc10/124.pdf>

Roegiers, X. (2000). Saberes, capacidades y competencias en la escuela: una búsqueda de sentido. *Innovación educativa*, 10, 103-119.

——— (2007). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. San José de Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y AECL. Colección IDER (Investigación y Desarrollo Educativo Regional).

Ross, W. E. (2006). The struggle for the social studies curriculum. En E. Wayne Ross (Ed.). *The social studies curriculum: purposes, problems and possibilities* (3ª ed., pp. 17-36). New York: State University of New York Press.

Rozada, J. M. (1997). *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria (guía de textos para un enfoque crítico)*. Madrid: Akal. Recuperado el 3 de diciembre de 2012, de [www.fedicaria.org/miembros/...1/Formarse\\_como\\_profesor.pdf](http://www.fedicaria.org/miembros/...1/Formarse_como_profesor.pdf)

Rüsen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Propuesta Educativa*, 7, 27-36.

Sánchez de Puerta, F. (2006, enero-junio). Los tipos ideales: significados, construcciones, aplicaciones. *EMPIRIA. Revista de metodología de Ciencias Sociales*, 11, 11-32. Recuperado el 22 octubre de 2012, de [e-spacio.uned.es:8080/fedora/get/](http://e-spacio.uned.es:8080/fedora/get/)

Sandín, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), 223-242.

Santacana, J. y Prats, J. (2001). Principios para la enseñanza de la historia. En J. Prats (Coord.). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora* (pp. 13-33). Mérida: Junta de Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado el 6 de noviembre de 2013, de [http://histodidactica.es/libros/Ens\\_Hist.pdf](http://histodidactica.es/libros/Ens_Hist.pdf)

——— (2011). Por qué y para qué enseñar historia. En Joaquín Prats (Coord.). *Didáctica de la geografía y la historia* (pp. 13-27). Barcelona: Graó.

Santisteban, A., González, N. y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. M. Ávila, M. P. Rivero y P. L. Domínguez (Coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115-127). Zaragoza: AUPDCS.

Santisteban, A. y Pagès, J. (2006). La enseñanza de la historia en la educación primaria. En M. Casas y C. Tomás (Coords.). *Educación Primaria. Orientaciones y recursos* (pp. 129-183). Barcelona: Wolters Kluwer Educación.

——— (2008). “¿Es posible la paz? Los conflictos internacionales en el mundo actual. En J. Pagès y A. Santisteban (Coords.). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Wolters Kluwer.

Guías para Educación Secundaria Obligatoria. Recuperado el 18 de noviembre de 2013, de <http://www.guiasensenanzasmedias.es/temaESO.asp?tema=1&materia=ciuda&dir=&nodo=2>.

—— (Coords.) (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para comprender, pensar y actuar*. Madrid: Síntesis.

Santisteban, A. (2000). Aprender a enseñar el tiempo histórico: esquemas de conocimiento y perspectiva práctica en el alumnado de formación inicial. En J. Pagés, G. Travé y J. Estepa (Eds.). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales: la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 355-369). Huelva: Universidad de Huelva.

—— (2005). *Les representacions i l'ensenyament del temps històric. Estudi de cas en la formació inicial de mestres de primària en Didàctica de les Ciències Socials* (Tesis doctoral). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

—— (2008). La formación inicial del profesorado de educación primaria para enseñar ciencias sociales: futuro presente. En R. M. Ávila, M. Alcázar y M. Díez (Eds.). *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado* (pp. 79-99). Jaén: AUPDCS.

—— (2009). El conocimiento de lo social. En *Programa de doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad Autònoma de Barcelona.

—— (2010). La formación en competencias del pensamiento histórico. En *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 14, 34-56.

—— (2011). Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias sociales. En A. Santisteban y Pagès (Coords.). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para comprender, pensar y actuar* (pp. 63-84). Madrid: Síntesis.

Santos Guerra, M. Á. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 175-200.

Sarramona, J. (1989). Concepto de educación. En J. Sarramona. *Fundamentos de educación* (pp. 27-49). Barcelona: CEAC.

Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Secretaría de Educación Pública (1993a). *Antología de Historia de México. Documentos, narraciones y lecturas*. México: SEP.

—— (1993b). *Plan y programas de estudio. Educación básica. Primaria*. México: Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

—— (1994). *Libro para el maestro. Historia. Quinto grado*. México: Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.



— (1997). *Plan de estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria*. México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

— (1999). *Historia y su Enseñanza II. Programa y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Primaria. 5° semestre*. México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

— (2000). *Seminario de análisis del trabajo docente I y II. Guía de trabajo y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Primaria 7° y 8° semestres*. México: Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

— (2001). *Historia y su Enseñanza I. Programa y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Primaria. 4° semestre*. México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

— (2006). *Consejos Consultivos Interinstitucionales y Consejo Consultivo General para el mejoramiento continuo del Plan y Programas de estudio de la educación secundaria. Lineamientos para su constitución y organización*. México: Subsecretaría de Educación Básica, Dirección General de Desarrollo Curricular.

— (2009a). *Boletín informativo. Consejos Consultivos Interinstitucionales, 2*. México: Dirección General de Desarrollo Curricular.

— (2009b). *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio. El enfoque por Competencias en la Educación Básica 2009*. México: Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio.

— (2010). *Historia. Libro para el docente. Primaria. Versión preliminar*. México: Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio.

— (2011a). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: Dirección General de Desarrollo Curricular.

— (2011b). *Historia. Cuarto grado*. México: Dirección General de Materiales Educativos.

— (2011c). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. México: SEP.

— (2011d). *Historia. Quinto grado*. México: Dirección General de Materiales Educativos.

— (2012). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Cuarto grado*. México: SEP, Dirección General de Desarrollo Curricular y Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio.

— (2012a). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Primer grado*. México: SEP, Dirección General de Desarrollo Curricular y Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio.

— (2012b). *Historia de la educación en México. Primer semestre*. México: Subsecretaría de Educación Superior. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. Recuperado el 29 de julio de 2013, de [www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/historia\\_de\\_la\\_educacion\\_en\\_mexico\\_lepri.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/historia_de_la_educacion_en_mexico_lepri.pdf)

— (2012c). *Educación histórica en el aula. Tercer semestre*. México: Subsecretaría de Educación Superior. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. Recuperado el 29 de julio de 2013, de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/educacion\\_historica\\_en\\_el\\_aula\\_lepri.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/educacion_historica_en_el_aula_lepri.pdf)

— (2012d). *Educación histórica en diversos contextos. Cuarto semestre*. México: Subsecretaría de Educación Superior. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. Recuperado el 29 de julio de 2013, de: [www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/educacion\\_historica\\_en\\_diversos\\_contextos\\_lepri.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/educacion_historica_en_diversos_contextos_lepri.pdf)

— (2012e). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Quinto grado*. México: SEP, Dirección General de Desarrollo Curricular y Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio.

— (2012f). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Sexto grado*. México: SEP, Dirección General de Desarrollo Curricular y Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio.

— (2012g). *El trayecto de práctica profesional: orientaciones para su desarrollo*. México: SEP, Subsecretaría de Educación Superior. Recuperado el 11 de agosto de 2014, de [www.dgespe.sep.gob.mx/public/documentos\\_orientadores/el\\_trayecto\\_de\\_practica\\_profesional\\_orientaciones\\_para\\_su\\_desarrollo.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/documentos_orientadores/el_trayecto_de_practica_profesional_orientaciones_para_su_desarrollo.pdf)

Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. En *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-28. Recuperado el 22 de enero de 2012, de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>

Singéry, J. (2001). Representaciones sociales y proyecto de cambio tecnológico en empresa. En J. C. Abric (Coord.). *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 159-193). México: Ediciones Coyoacán.

Slekar, T. D. (1998). Epistemological Entanglements: Preservice Elementary School Teachers' 'Apprenticeship of Observation' and the Teaching of History. *Theory and Research in Social Education*, 26 (4), 485-507.

Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, 294, 275-300. Recuperado el 21 de octubre de 2011, de <http://www.redined.mec.es/oai/index.php?registro=00820073003631>

Soto, E., Serván, M. J. y Pérez Gómez, Á. I. (2010). La evaluación como aprendizaje en el prácticum de secundaria. En Ángel I. Pérez Gómez (Coord.). *Aprender a enseñar en la práctica: proyectos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria* (pp. 165-182). Barcelona: Graó y Ministerio de Educación.

Souto, X. M. (2011). *¿Se puede investigar y mejorar la educación geográfica desde el aula?* Recuperado el 18 de febrero de 2011, de <http://geoforoforo2.blogspot.com/2011/01/octavo-debate.html>

Stake, R. E. (1998). *La investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum* (6ª edición). Madrid: Morata.

Sullivan, J. P. (2012, 3 de diciembre). Insurgencia Criminal: Narcocultura, bandidos sociales y operaciones de información. *Small Wars Journal*. Recuperado el 12 de diciembre de 2013, de <http://smallwarsjournal.com/jrnl/art/insurgencia-criminal-narcocultura-bandidos-sociales-y-operaciones-de-informaci%C3%B3n>.

Tejada, J. (2000). La educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 4 (1), 13-26

Thornton, S. J. (1991). ¿Hay que enseñar más historia? *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3-4, 55-60. Recuperado el 19 de abril de 2014, de [http://www.didactica-ciencias-sociales.org/boletines\\_archivos/3\\_4-1991.pdf](http://www.didactica-ciencias-sociales.org/boletines_archivos/3_4-1991.pdf)

——— (2008). Continuity and change in social studies curriculum. En Linda S. Levstik y Cynthia A. Tyson (Eds.). *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 15-31). New York: Routledge.

Trilla, J. y Ayuste, A. (2005). Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación. *Revista de Educación*, 336, 219-248. Recuperado el 29 de enero de 2012, de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336\\_13.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_13.pdf).

Trilla, J. y Novella, A. (2001, mayo-agosto). Educación y participación social de la infancia". *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164.

Tulchin, J. B. (1987). Más allá de los hechos históricos: sobre la enseñanza del pensamiento crítico. *Revista de Educación*, 282, 235-253.

Touriñán, J. M. (1989). Las finalidades de la educación: Análisis teórico. En J. M. Esteve, (Ed.). *Objetivos y contenidos de la educación para los años noventa* (pp. 15-36). Málaga: Universidad de Málaga.

——— (1998). Fines, valores, sistemas educativos y redes. Problemas de la planificación desde la perspectiva de la sociedad de la información. *Aula Abierta*, 72, 97-132.

——— (2009). El desarrollo cívico como objetivo. Una propuesta pedagógica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 21 (1), 129-159.

Tutiaux-Guillon, N. (2003). Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de geografía e historia. Objetivo de esta etapa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, 27-35. Recuperado el 27 de febrero de 2011, de <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS>

——— (2006). Las investigaciones en didáctica sobre la clase de historia o de geografía: balances y reflexiones. En A. Gómez y M. P. Núñez (Eds.). *Formar para investigar, investigar para formar en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 19-38). Málaga: AUPDCS.

——— (2008a). Histoire et education civique, meme combat? Des ambitions aux realites quotidiennes. En *Universität Augsburg*, 63-70. Recuperado el 1 de mayo de 2012, de <http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn:nbn:de:bvb:384-opus4-8174>

——— (2008b). L'histoire scolaire française entre deux modèles: contenus, pratiques et finalités. La tradition du XXe siècle. *Formation et profession*, 15 (2), 35-37. Recuperado el 5 de mayo de 2014, de [www.crifpe.ca/download/verif/69](http://www.crifpe.ca/download/verif/69)

— (2009). L'histoire scolaire française entre deux modèles: contenus, pratiques et finalités. Les mutations fragiles et incertaines du temps présent. *Formation et profession*, 16 (1), 44-46. Recuperado el 5 de mayo de 2014, de [www.crifpe.ca/download/verify/494](http://www.crifpe.ca/download/verify/494)

Tyler, R. W. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

Universitat Oberta de Catalunya (2011). *VIU. Técnicas. Mesa redonda*. Recuperado el 21 de noviembre de 2013, de [http://cv.uoc.edu/UOC/a/moduls/90/90\\_156/programa/main/viu/tecnicas/viu39.htm](http://cv.uoc.edu/UOC/a/moduls/90/90_156/programa/main/viu/tecnicas/viu39.htm)

Valenzuela, J. y Nieto, A. M. (2008). Motivación y pensamiento crítico: aportes para el estudio de esta relación. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. 11 (28). Recuperado el 3 de enero de 2012, de <http://reme.uji.es/articulos/numero28/article3/article3.pdf>

Valero, J. (1965). Las ideas políticas de Morelos. *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, 1, 35-61. Recuperado el 19 de noviembre de 2013, de <http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/revistas/moderna/vols/ehmc01/002.pdf>

Van Dijk, T. A. (1999, septiembre-octubre). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186, 23-36.

Vanderwood, P. (1984, julio-septiembre). El bandidaje en el siglo XIX: una forma de subsistir. *Historia mexicana*, 34 (1), 41-75.

Vázquez, J. Z. (1995). *Una historia de México*. México: SEP.

Vilar, P. (1972). La participación de las clases populares en los movimientos de Independencia de América Latina. En J. Matos (Ed.). *La independencia en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (pp. 155-174). Recuperado el 19 de noviembre de 2013, de <http://lanic.utexas.edu/project/laoap/iep/ddtlibro11.pdf>

Vilarnovo, A. (1990). Coherencia textual: ¿coherencia interna o coherencia externa? *ELUA. Estudios de Lingüística*, 6, 229-239. Recuperado el 4 de octubre de 2013, de [http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6572/1/ELUA\\_06\\_12.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6572/1/ELUA_06_12.pdf)

Villa Lever, L. (1988). *Los libros de texto gratuitos*. México: Universidad de Guadalajara.

— (2012). Flujos de saber en cincuenta años de Libros de Texto Gratuitos de Historia. Las representaciones sobre las desigualdades sociales en México. *desiguALdades.net Working Paper Series*, 32. Recuperado el 23 de octubre de 2013, de [www.iai.spk-berlin.de/fileadmin/.../WP\\_32\\_Villa\\_Online.pdf](http://www.iai.spk-berlin.de/fileadmin/.../WP_32_Villa_Online.pdf)

Villoro, L. (1977). *El proceso ideológico de la revolución de independencia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 28 de octubre de 2013, de <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/libro.htm?l=2617>

Weber, M. (1982). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu.

Western Australia (2005a). *Curriculum Framework Curriculum Guide. Society and Environment*. Perth: Curriculum Council. Recuperado el 18 de noviembre de 2013, de [http://k10outline.scsa.wa.edu.au/\\_Documents/CF\\_Resources/SAE\\_Curriculum\\_Guide.pdf](http://k10outline.scsa.wa.edu.au/_Documents/CF_Resources/SAE_Curriculum_Guide.pdf)

—— (2005b). *Curriculum Framework. Progress Maps. Society and Environment*. Perth: Curriculum Council. Recuperado el 18 de noviembre de 2013, de [http://k10outline.scsa.wa.edu.au/\\_Documents/CF\\_CF\\_Resources/SAE\\_Progress\\_Map.pdf](http://k10outline.scsa.wa.edu.au/_Documents/CF_CF_Resources/SAE_Progress_Map.pdf)

Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007a). La enseñanza de las competencias. *Aula de innovación educativa*, 161, 40-46.

—— (2007b). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Zamora, G. y Abellán, J. (2012). *Participación y conciencia social para la convivencia* (Documento inédito). Creel, Chihuahua: Escuela Normal Yermo y Parres.

Zárate, J. (1972). La guerra de independencia (1808-1821). En V. Riva Palacio (Coord.). *México a través de los siglos, III*. México: Ed. Cumbre. Recuperado el 26 de octubre de 2013, de [http://www.bicentenario.gob.mx/independencia/index.php?option=com\\_content&view=article&id=86](http://www.bicentenario.gob.mx/independencia/index.php?option=com_content&view=article&id=86)

Zeichner, K. M. (1987, enero-abril). Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 282, 161-189. Recuperado el 13 de diciembre de 2012, de <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1987/re282.html>



## ÍNDICE DE TABLAS

1. <i>Caracterización de las principales tradiciones científicas</i>	60
2. <i>Caracterización de las principales tradiciones historiográficas</i>	67
3. <i>Caracterización de las principales tradiciones curriculares</i>	75
4. <i>Derivación de las finalidades desde las tradiciones científicas</i>	82
5. <i>Derivación de las finalidades desde las tradiciones historiográficas</i>	84
6. <i>Derivación de las finalidades desde las tradiciones curriculares</i>	89
7. <i>Reducción de las finalidades de las tradiciones positivistas y técnica</i>	93
8. <i>Reducción de las finalidades de las tradiciones humanista, práctica y Nueva Historia</i>	94
9. <i>Reducción de las finalidades de las tradiciones críticas e Historia Social</i>	95
10. <i>Tradiciones y tendencias sobre las finalidades para la enseñanza y el aprendizaje de la historia</i>	99
11. <i>Distribución de los instrumentos en las fases de la investigación</i>	125
12. <i>Fases generales de la investigación</i>	137
13. <i>Porcentaje de contenidos que se enseñaban durante la educación primaria vinculados con los tres componentes de la temporalidad humana</i>	148
14. <i>Tipo de criterios que se utilizaban durante la educación primaria para seleccionar los contenidos de enseñanza</i>	148
15. <i>Valoración sobre el interés hacia la asignatura de historia por parte de los docentes que los estudiantes normalistas tuvieron a lo largo de su escolaridad</i>	157
16. <i>Clasificación de las funciones que cumplían los docentes al enseñar historia durante la educación primaria</i>	160
17. <i>Porcentaje de funciones que cumplían los maestros al enseñar historia en la educación primaria</i>	161
18. <i>Clasificación por tradición curricular de las actividades más frecuentes</i>	163
19. <i>División de 60 minutos entre las actividades más frecuentes durante la educación primaria</i>	169
20. <i>Recursos de enseñanza menos usuales en las clases de historia</i>	171
21. <i>Frecuencia de uso del libro de texto en las clases de historia durante la educación primaria y secundaria</i>	172
22. <i>Número de elecciones de las habilidades intelectuales en función del lugar que ocupan en una escala de cinco elementos</i>	175
23. <i>Distribución del tipo de aprendizaje en función del grado de dificultad</i>	178

24. <i>Comparación entre concepciones sobre el nivel de logro de las finalidades</i>	182
25. <i>Concepción sobre el interés y la dificultad de las asignaturas del plan de estudios de educación primaria</i>	184
26. <i>Factores que determinan la actitud de los estudiantes hacia la historia escolar</i>	186
27. <i>Nivel educativo desde el que los estudiantes de maestro consideran que se debe enseñar historia (expresado en porcentajes)</i>	187
28. <i>Comparación entre las funciones docentes al enseñar historia en la escuela primaria</i>	204
29. <i>Contraste entre las actividades que realizaban los maestros y los normalistas al enseñar historia en la educación primaria</i>	204
30. <i>Comparación por tradición curricular de las actividades más frecuentes</i>	206
31. <i>Distribución de 60 minutos entre las actividades más frecuentes al enseñar historia en la educación primaria: cambio y continuidad</i>	208
32. <i>Comparación entre las habilidades intelectuales que desarrollan las estudiantes normalistas y las que promovían sus maestros en las clases de historia</i>	210
33. <i>Variación en la concepción de las normalistas sobre las dificultades para aprender historia</i>	212
34. <i>Aportaciones sobre las consecuencias de no conocer las finalidades de la enseñanza de la historia</i>	222
35. <i>Papel del maestro en el diseño y desarrollo de la programación</i>	227
36. <i>Ejemplificación por dimensión del desarrollo de finalidades de las tradiciones PT, HP y CE</i>	232
37. <i>Clasificación de las actividades de aprendizaje en objetivos y procedimientos. Planeación de quinto grado. Historia bloque I: Los primeros años de vida independiente</i>	248
38. <i>Estimación de la capacidad de las actividades para desarrollar aprendizajes</i>	250
39. <i>Valoración de la capacidad de una planeación para fomentar el aprendizaje</i>	251
40. <i>Argumentos para situar el texto de Heriberto Frías en una tradición historiográfica</i>	266
41. <i>Argumentos para situar el texto de Enrique Florescano en una tradición historiográfica</i>	267
42. <i>Argumentos que sitúan al texto de Luis Villoro en la Nueva Historia</i>	268



43. <i>Clasificación de los objetivos de historia para el segundo ciclo.</i> <i>Educación Fundamental. República Brasileña</i>	275
44. <i>Características de los contenidos de historia. Educación Fundamental,</i> <i>segundo ciclo. República Brasileña</i>	275
45. <i>Papel del profesorado en el programa de historia.</i> <i>Educación Fundamental, segundo ciclo. República Brasileña</i>	276
46. <i>Características de las actividades, los recursos y el aprendizaje</i> <i>en el programa de historia para el segundo ciclo.</i> <i>Educación Fundamental. República Brasileña</i>	276
47. <i>Ejemplificación de actividades didácticas para la educación primaria</i> <i>a partir de la propuesta temática de Núñez y Abellán</i>	284
48. <i>Principales diferencias entre los enfoques temático y comparativo</i>	286
49. <i>Aportaciones sobre las vías para acceder al interés del niño por la historia</i>	294
50. <i>Indicadores que sitúan al texto de Rodríguez en diferentes</i> <i>tradiciones historiográficas</i>	312
51. <i>Finalidades de la tradición CE presentes en tres secuencias didácticas</i>	316
52. <i>Finalidades que ejemplifican el aspecto identitario</i> <i>de la conciencia histórica</i>	322
53. <i>Ejemplificación de los conceptos clave para diferentes PSR</i>	327
54. <i>Escenario desde el que las normalistas deben tomar decisiones</i> <i>sobre el currículum de historia</i>	344
55. <i>Valoración sobre la orientación de los documentos curriculares</i> <i>que organizan la enseñanza y el aprendizaje de la historia</i> <i>en la educación primaria</i>	345
56. <i>Ubicación de un modelo de secuencia didáctica</i> <i>en las tradiciones PT, HP y CE</i>	347
57. <i>Concentrado de ideas a favor y en contra del uso</i> <i>de los materiales curriculares</i>	351
58. <i>Finalidades que indican la intencionalidad de la enseñanza</i>	385
59. <i>Cantidad de actividades, minutos efectivos y porcentaje total invertido</i> <i>en cada momento de la planeación</i>	392
60. <i>Comparación entre las condiciones de vida en el pasado y en el presente</i>	421

## ÍNDICE DE FIGURAS

I. <i>Agrupación del alumnado en las clases de historia</i>	169
II. <i>Actitudes de los estudiantes de maestro hacia la historia durante su escolaridad</i>	185
III. <i>Imágenes representativas de la tradición positivista y técnica</i>	194
IV. <i>Imágenes representativas de la tradición humanista y práctica</i>	196
V. <i>Imágenes representativas de la tradición crítica y emancipadora</i>	198
VI. <i>Porcentaje de coincidencias por tradición y tendencia</i>	231
VII. <i>Sección de la ciudad de Chihuahua, México</i>	234
VIII. <i>Distribución por tradición de los elementos del plan de clase sobre las Banderas de México</i>	261
IX. <i>Caracterización de los contenidos del programa de ciencias sociales de la República Argentina, 2005</i>	271
X. <i>Caracterización de los contenidos en la tradición curricular práctica</i>	278
XI. <i>Especificación del papel del maestro en la tradición curricular práctica</i>	279
XII. <i>Ejemplificación de las actividades didácticas y los recursos de la tradición curricular práctica</i>	280
XIII. <i>Tendencias y concreción de finalidades de la tradición HP</i>	281
XIV. <i>Dirección de la temporalidad en la construcción de la conciencia histórica</i>	321
XV. <i>Ejemplificación de la concreción de los PSR</i>	325
XVI. <i>Sugerencias de actividades para conseguir una participación genuina</i>	335
XVII. <i>EDEN: subrayado del párrafo 4, página 161. Libro de historia de cuarto grado</i>	349
XVIII. <i>FEN: Complejidad lingüística y semántica del párrafo 4, página 161. Libro de historia de cuarto grado</i>	349
XIX. <i>Conexión entre las fases del proceso de investigación</i>	494