

GOBIERNO CONSTITUCIONAL DEL ESTADO DE OAXACA INSTITUTO ESTATAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE OAXACA

LA HISTORIA EN EL AULA

EL APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA **DE HISTORIA** EN LA ESCUELA **PRIMARIA**



A-016326

LA HISTORIA EN EL AULA. EL APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA DE HISTORIA EN LA ESCUELA PRIMARIA fue editado por el Fondo Editorial de la Unidad de Proyectos Estratégicos del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca

JOSÉ MURAT
Gobernador Constitucional del Estado de Oaxaca

FROYLÁN CRUZ TOLEDO
Director General del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca

COORDINADOR DE LA UNIDAD DE PROYECTOS ESTRATÉGICOS, IEEPO
Víctor Manuel Bautista Hernández

ASESORÍA ACADÉMICA
Francisco José Ruiz Cervantes
Carlos Sánchez Silva

COORDINACIÓN EDITORIAL
Fidel Luján

MESA DE REDACCIÓN
Cuauhtémoc Peña, Claudia Guichard Bello

ADMINISTRACIÓN
Silvia Reyes González, Sylvia Angélica Matías

CAPTURA DE INFORMACIÓN ADICIONAL
Alicia Díaz Escárraga

DISTRIBUCIÓN
María Luisa Geminiano, Noemí Granados

DISEÑO Y SEGUIMIENTO DE LA IMPRESIÓN
Tono del diseño. Ángeles Gómez Ortiz, Yuri Abad Cruz

EN PORTADA
Yuri Abad. Ilustración. Sin título. Mixta sobre papel hecho a mano

No. Fact.	
Fecha-Ingreso:	12 nov 2004
Ed: 6 Librería:	IEEPO
Precio:	Donación
Procedencia:	Fidel Luján

D.R. © 2004 INSTITUTO ESTATAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE OAXACA
km. 5.5 s/n. Carretera Cristóbal Colón
Sta. María Ixcotel. CP 68100. Oaxaca
Fondo Editorial, IEEPO. Oficinas: Andrés Quintana Roo 103, Oaxaca, Oax. CP. 68000
Tel. y fax (01 951) 5 16 89 71 y 5 01 01 74
Correo Electrónico: pehmr@spersaoaxaca.com.mx

ISBN: 968-5730-11-3
Impreso en Oaxaca, México

372.89
H817H

La Historia en el aula. El aprendizaje de la asignatura de Historia en la escuela primaria / Norma Alcántara Martínez, Carlos Manuel Meneses Concha, Silvino Villarreal Chacón
— Oaxaca, México : Fondo Editorial, IEEPO, 2004
IX, 220 p.: il. retrs. tbs. otrs.; 28 cm. (Colección *Palabras Mínimas*)
ISBN: 968-5730-11-3

1. Historia – Estudio y enseñanza (Primaria).
2. Instrucción y estudio – Historia – Educación elemental.
3. Oaxaca – Valles Centrales – Estudio y enseñanza (Primaria).
4. Maestros – Formación Profesional – México.
5. Maestros, formación de – Oaxaca.
6. Maestros – Servicios – Eficiencia.

Índice

PALABRAS PREVIAS

V

Francisco José Ruiz Cervantes

ENSAYO I Norma Alcántara Martínez

ALGUNOS PROBLEMAS Y LA IMPORTANCIA DE LA
ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN LA
FORMACIÓN DE EDUCANDOS EN LA ESCUELA PRIMARIA

11

- Introducción 11
- La enseñanza aprendizaje de la historia en la escuela primaria 13
- Importancia de la historia en la formación de los alumnos 20
- Instrumentación del proyecto 30
- Resultados y conclusiones 62
- Bibliografía 78

ENSAYO II Carlos Manuel Meneses Concha

PROCESOS ESCOLARES EN LA ENSEÑANZA DE LA
HISTORIA Y EL CONTEXTO LOCAL, ENCUENTROS Y
DESENCUENTROS

81

- Introducción 81
- La Historia, su enseñanza y aprendizaje 86
- Explicaciones teóricas 94
- Comunidad de referencia 105
- Metodología y análisis de los resultados 110
- Estrategias didácticas aplicadas durante la investigación 145
- Conclusiones y perspectivas 158
- Bibliografía 163

ENSAYO III Silvino Villarreal Chacón

EL TIEMPO HISTÓRICO: UNA INVITACIÓN PARA ACERCAR
LA VIDA A LA ESCUELA

167

- Introducción 167
- El tiempo histórico, una noción necesaria que comprender 169
- El tiempo histórico en el sexto grado, una problemática que reconocer 178
- El tiempo histórico en el sexto grado, una experiencia de trabajo para compartir 198
- Comentarios finales 213
- Bibliografía 215

PALABRAS PREVIAS

Francisco José Ruiz Cervantes

No nos engañemos: la imagen que tenemos de otros pueblos, y hasta de nosotros mismos, está asociada a la Historia tal como se nos contó cuando éramos niños. Ella deja su huella en nosotros para toda la existencia.

Marc Ferro, *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*

Los ensayos que integran este libro tienen un origen común. Los tres son resultado de trabajos de investigación, gracias a los cuales sus autores, los profesores Norma Alcántara Martínez, Carlos Meneses Concha y Silvino Villarreal Chacón, obtuvieron sus títulos de licenciatura en educación primaria en la Unidad Oaxaca de la Universidad Pedagógica Nacional.¹ Dada la calidad de los trabajos recepcionales, el rigor en la argumentación, lo novedoso de los enfoques y la calidad de las propuestas presentadas, en todos los casos, los jurados académicos apuntaron la conveniencia de su publicación en forma de libro. Posteriormente, el Fondo Editorial del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca se interesó y solicitó a los autores, profesores en servicio activo, la revisión de sus tesis respectivas a fin de que sus contribuciones tomaran la forma de ensayos y pudieran integrarse en un volumen único. El resultado de esta fase que consumió largos meses de esfuerzo, de discusión y reelaboración, lo tiene ante sus ojos el lector.

Como lo anuncia el título del libro, el tema común de las producciones ensayísticas es el relativo a la enseñanza de la historia en la escuela primaria. No se abordan en estas páginas meras reflexiones teóricas, que existen por cierto y bien elaboradas, se exponen, principalmente, argumentaciones sostenidas por un amplio aparato conceptual que ofrecen caminos para la aplicación práctica. Por lo tanto, este libro está pensado en primer lugar para beneficio de los maestros de banquillo que, al igual que los autores, bregan diariamente con los contenidos curriculares

Los títulos de las tesis son:
Norma Alcántara Martínez, «Cómo propiciar el aprendizaje de la historia, orientada a la construcción del tiempo histórico, en el segundo ciclo de educación primaria», Oaxaca, UPN-Unidad Oaxaca, 1999; Carlos Meneses Concha, «Hacia la construcción del tiempo histórico en el niño de tercer grado: un encuentro con la localidad y la práctica docente», Oaxaca, UPN-Unidad Oaxaca, 1999; Silvino Villarreal Chacón, «El niño y la niña de la escuela primaria y el tiempo histórico», Oaxaca, UPN-Unidad Oaxaca, 1999.

¹ Los títulos de las tesis son: Norma Alcántara Martínez, «Cómo propiciar el aprendizaje de la historia, orientada a la construcción del tiempo histórico, en el segundo ciclo de educación primaria», Oaxaca, UPN-Unidad Oaxaca, 1999; Carlos Meneses Concha, «Hacia la construcción del tiempo histórico en el niño de tercer grado: un encuentro con la localidad y la práctica docente», Oaxaca, UPN-Unidad Oaxaca, 1999; Silvino Villarreal Chacón, «El niño y la niña de la escuela primaria y el tiempo histórico», Oaxaca, UPN-Unidad Oaxaca, 1999.

del nivel de educación primaria. La intención original, ampliamente cumplida en los trabajos que siguen, fue que los autores transmitieran sus experiencias de trabajo en el aula, describiéndolas y ofreciendo estrategias didácticas que han mostrado su efectividad para un mejor aprendizaje de la asignatura histórica.

Como autor de estas líneas, tengo la convicción de que el esfuerzo intelectual plasmado en este volumen constituye un signo alentador en el proceso por el cual los docentes ejerzan su función de intelectuales, concepto que desgraciadamente, en aras de una visión muy limitada, ha sido negado como atributo inherente al ejercicio profesional de los docentes en general.

Por otra parte, el referente común, la enseñanza de la historia, no fue mera coincidencia, sino que expresa a mi juicio una vez más la actualidad que esa temática alcanzó en la década de los noventa del siglo pasado, y que permitió que, cuestiones tales como la utilidad del conocimiento histórico o las repercusiones sociales de su transmisión a través del aparato escolar, volvieran con fuerza al tapete de la discusión a nivel nacional.

De tiempo en tiempo, en nuestro país, el tema de la historia y su enseñanza es objeto de encendidas polémicas.² La más reciente ocurrió en el segundo semestre de 1992, documentada ampliamente por la prensa nacional, a propósito de la aparición de tres libros de historia de México publicados por la Secretaría de Educación Pública destinados para el segundo y el tercer ciclo de educación primaria.³ No está por demás recordar que el ciclo escolar 1992-1993 fue bautizado por el gobierno federal como «Año para el estudio de la historia de México», y que una consecuencia práctica de esa discusión que abarcó parte del verano y otoño de 1992 fue la aparición pública, pocos meses después, de convocatorias abiertas para la elaboración de los nuevos libros de texto gratuitos de la especialidad, como en efecto ocurrió en 1993, en el marco de la reforma de los contenidos curriculares de educación básica.⁴

Es pertinente mencionar que entre las finalidades de la educación pública, sancionadas en la Ley General de Educación —reglamentaria del artículo tercero actualmente en

² Una revisión amplia se encuentra en la obra de Juan A. Ortega y Medina, *Polémicas y ensayos mexicanos en torno a la historia*, México, UNAM-IIH, 1970, 478 pp. La segunda edición apareció justamente en 1992.

³ Los libros a solicitud de la SEP fueron escritos en un tiempo perentorio por un equipo de historiadores coordinados por Enrique Florescano y Héctor Aguilar Camín. Una versión de la polémica generada se encuentra en Teresa Altamirano Mejía et al., *Elementos para una revisión de los textos de historia de México*, Oaxaca, CEDES-22, 1992, Serie: Cuadernos de Discusión núm. 2, 28 pp.

⁴ Véase al respecto *Educación Básica, Primaria. Plan y programas de estudio*, México, SEP, 1993.

vigor— está el fortalecimiento de «el aprecio por la historia» por parte de educandos y educadores.⁵

Volviendo al asunto del debate de 1992, con la perspectiva que da el tiempo transcurrido, podemos señalar que en esa ocasión, al igual que en otras anteriores, el tono dominante fue el de la pasión orientada por la visión política de los participantes en el debate.⁶ Afortunadamente en Oaxaca, y en medio de esa politización, a mi juicio inevitable, hubo oportunidad para abrir caminos a la reflexión; en ese sentido reconozco el trabajo realizado por la dirección magisterial de la Sección 22 del SNTE, que encabezaba el profesor Erangelio Mendoza, para propiciar que el tema de la enseñanza de la historia de México se volcara al interior de la organización sindical. De esta manera, auspiciados por la organización gremial, se realizó en el otoño de 1992 la «Jornada magisterial para el estudio de la historia de México y Oaxaca», la que incluyó una serie de reuniones regionales que culminaron en un foro estatal.

Posteriormente, en el marco de las actividades del recién fundado Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la misma Sección (CEDES-22) se abrió una línea de trabajo que dio continuidad a las conclusiones del foro a través del desarrollo del curso-taller «Metodología para la enseñanza de historia en la escuela primaria: análisis y propuestas», conducido por la doctora Josefina MacGregor de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y con la colaboración de los profesores Alberto Sánchez Cervantes y Soledad Deceano, de la UPN-Ajusco.⁷ Dicha experiencia formativa se reprodujo de manera constante en los años siguientes bajo la responsabilidad de los integrantes del CEDES-22, a petición de distintas zonas escolares del mencionado nivel.

A estos esfuerzos de reflexión y a otros, entre ellos los vinculados a la difusión en Oaxaca del pensamiento y propuestas pedagógicas de Celestin Freinet, los autores de este libro no fueron ajenos, y la impronta de estos aires renovadores se hicieron sentir en la práctica de núcleos de jóvenes docentes oaxaqueños.

Con la reaparición de la enseñanza de la materia de Historia en el currículo de educación primaria, la SEP aportó

⁵ Artículo 3º constitucional y Ley general de educación, México, SEP, 1993, pág. 51.

⁶ Ignacio Almada Bay, «Alegato y alegatas en torno a los libros de texto gratuito de historia», en *La Jornada Semanal*, México, nueva época, núm. 180, 22 de noviembre de 1992, págs. 31-35.

⁷ La antología de lecturas y el diseño del primer curso impartido en el verano de 1993 corrieron a cargo de Josefina MacGregor, Alberto Sánchez y Soledad Deceano, a la vez integrantes del equipo ganador en el concurso para la renovación de los libros de texto gratuitos correspondiente al cuarto grado de primaria. Los textos seleccionados incluían a historiadores del calibre de Luis Villoro, Edward H. Carr, Ortega y Gasset, Álvaro Matute, Luis González y González, Chesnaux y los académicos españoles Francisco Mercahan Iglesias, Mikel Ascensio y Juan Ignacio Pozo.

algunos materiales que proponían estrategias didácticas diseñadas para facilitar dichos aprendizajes.⁸ En los ensayos que suceden a estas líneas podrán leerse adaptaciones locales a algunas de esas propuestas y los resultados que se obtuvieron en los tres casos. Vale señalar también que los autores realizaron una zambullida en la historiografía regional oaxaqueña a fin de sustentar sus planteamientos prácticos, lo cual le agrega un valor adicional a su esfuerzo intelectual.

Otra virtud de los trabajos de Alcántara Martínez, Villarreal Chacón y Meneses Concha, los cuales se centran respectivamente en el segundo y tercer ciclos de educación primaria, de tal manera que los profesores de tercero a sexto grados que se acerquen a su lectura tendrán abundante «tela de donde cortar» para renovar su práctica docente, pues fueron puestas en práctica en escuelas públicas de nuestro estado y adaptadas para trabajar con niños oaxaqueños en contextos rurales y urbanos.

Por último, hago público mi deseo de que la lectura de esta tercia de aportaciones pedagógicas, anime a otros maestros oaxaqueños para seguir incursionando en aspectos relativos a la transmisión del conocimiento en las distintas áreas del nivel de educación básica y normal, y cuya difusión será de utilidad para el mejoramiento de la práctica docente y benéfica para la niñez oaxaqueña.

⁸ Podemos mencionar los contenidos de *Historia de México. Guía para el maestro*, México, SEP, 1992, 102 pp., y la *Antología de historia de México. Documentos, narraciones y lecturas*, México, SEP, 1993, págs. 1-15.

ENSAYO I

NORMA ALCÁNTARA MARTÍNEZ

Algunos problemas y la importancia de la enseñanza aprendizaje de la historia en la formación de educandos en la escuela primaria



♦ Introducción

El presente esfuerzo pretende ser, en tanto parte de un proceso formativo en los educandos un medio más para dar posibles respuestas a determinadas preocupaciones en el aprendizaje de la asignatura de Historia en el tercero y cuarto grados de educación primaria.

Como profesora de educación primaria ha sido fundamental observar y analizar mi práctica docente; reconocer mis limitaciones para buscar fundamentar los intentos de nuevas y mejores experiencias educativas que puedan beneficiar a los alumnos, al grupo, a la escuela, a los padres de familia, a la comunidad y, por supuesto, a mi formación profesional.

Atendiendo a nuestro compromiso permanente de constituirnos como profesionales de la educación, considero conveniente reflexionar acerca de los problemas que los alumnos enfrentan en el aprendizaje de la asignatura de Historia y la necesidad de un cambio de actitud respecto al concepto y manera de considerar el conocimiento; analizar asimismo el enfoque y contenidos del programa de estudio para realizar intervenciones a partir de lo más cercano y concreto: la historia personal, familiar, de la comunidad, del estado y del país.

Para investigar y dar respuesta a inquietudes relativas a la importancia del aprendizaje de la Historia, al tipo de enseñanza que predomina en la escuela y cómo coordinar mejor el proceso educativo, comparto también experiencias de aprendizajes con los alumnos, considerando los equipos y grupo como formas más eficaces para el trabajo en el aula. Retomo ideas del proceso de construcción en la comprensión del tiempo histórico, a partir de las cuales surgen algunas consideraciones para su estudio.

En las ideas antes mencionadas presento de manera general el proceso de investigación respetando las estructuras conceptual, cognoscitiva y metodológica empleadas en el diseño de estrategias didácticas, relacionando el medio social e histórico de la comunidad con la posibilidad de disfrutar la reconstrucción de los hechos de su localidad, estado y país, cimentada en los procesos de aprendizaje del niño, que provoquen su interés y la participación activa; propiciando el análisis y la expresión de opiniones; desarrollando y respetando sus costumbres, la participación en el mejoramiento de su comunidad, en la que está presente la colaboración, la solidaridad, la amistad, la integración a su grupo social; ejercitando, asimismo, los procedimientos más adecuados para la evaluación.

Finalmente, presento los resultados y anexos, entre estos últimos algunas producciones de los alumnos. Los aspectos considerados son los conocimientos previos, la organización grupal, la construcción del conocimiento, la participación, los diversos materiales o recursos empleados, la participación de los padres de familia y los aspectos básicos de la evaluación. Ello me permitió construir algunas conclusiones que aquí presento.

A quienes en el complejo proceso educativo pudiera serle útil, va dirigido el presente trabajo y, en especial, a los niños que con sus manifestaciones frecuentes me han recordado la inagotable y diversa necesidad de explicarnos el mundo que nos rodea.

♦ La enseñanza aprendizaje de la historia en la escuela primaria

Son diversos los problemas que enfrentamos los alumnos y docentes al abordar los contenidos de la historia: curriculares, metodológicos, epistemológicos, entre otros. En este intento por reflexionar acerca de la enseñanza y aprendizaje de la historia, y en consideración de mis limitaciones, abordaré, en un primer momento, los aspectos curriculares, algunas dificultades implícitas en la enseñanza y el aprendizaje, luego, con base en los resultados o interpretaciones de algunos investigadores, comentaré la importancia que tiene la enseñanza de la historia en la formación de los niños, el tipo de relaciones cognitivas subyacentes en su aprendizaje para, finalmente, presentar algunas consideraciones didácticas en la elaboración de estrategias que favorezcan su aprendizaje.

A) La reforma curricular a partir del Programa de Modernización Educativa

Huelga decir que la elaboración de planes, programas y conceptos didácticos para el nivel primaria ha sido responsabilidad del Estado mexicano, en particular, de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Los diversos cambios, adecuaciones o transformaciones, por ende, han surgido o por lo menos han sido autorizados desde la propia SEP. Veamos algunos aspectos muy generales de los cambios suscitados en las últimas décadas.

En el pasado reciente, el plan de estudios de educación primaria vigente en el periodo escolar 1989-1990, sujeto a una prueba operativa, presentó la siguiente organización de contenidos: en los tres primeros grados las áreas se integraron; en los grados de 4º, 5º y 6º, los contenidos se separaron por materias: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Física, Tecnológica y para la Salud.

A partir del 18 de mayo de 1992, con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), en el nivel primaria, se plantearon cambios curriculares para los programas y materiales, que definieron: «(...) Tres líneas de estrategias: la reorganización del sistema educativo, la reformulación de contenidos y materiales educativos y la revaloración social de la función magisterial».¹

En el ámbito de la reformulación de contenidos se hicieron las siguientes modificaciones: para el primer ciclo de educación primaria, que comprende los grados de 1º y 2º, se contemplaron las asignaturas de Español, Matemáticas, Conocimiento del Medio, Educación Artística y Educación Física; en los ciclos segundo y tercero (3º y 4º; 5º y 6º, respectivamente), se atendieron las asignaturas de Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia, Geografía, Educación Artística y Educación Física; además de que en los grados 4º, 5º, y 6º se incluyó Educación Cívica. Como podrá advertirse, a partir de este momento se incorpora de manera específica la asignatura de Historia.

Es importante señalar que en el aspecto formativo se diseñó un nuevo enfoque psicopedagógico, en Español se atenderían las funciones de la lengua y la comunicación, en Matemáticas la resolución de problemas; en Ciencias Naturales el cuidado del cuerpo humano y del medio ambiente y; en Historia el valor formativo, no sólo como elemento cultural sino como factor que contribuye a la adquisición de valores éticos personales, de convivencia social y de afirmación de la identidad nacional.

Asimismo, destaca en el *Plan y programa de estudio* y la *Guía del maestro* el otorgamiento de mayor libertad de decisión al profesor en el proceso educativo.

En cuanto a la Historia, que anteriormente se abordaba en el área de las Ciencias Sociales, el *Plan y programas de estudios*, publicado en 1993, señalaba que de acuerdo con maestros e investigadores, más las evaluaciones realizadas por la propia SEP, la «cultura histórica de los estudiantes y egresados (...) en las generaciones recientes es deficiente y escasa».² Además, se afirmaba que se establecía la enseñanza específica de la Historia debido a que ésta posee un especial valor formativo, contribuye a la adquisición de

¹ Educación y cambio, «Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica». En: *Cero en conducta*, Núm. 31-32, México, diciembre de 1992, págs. 82-99.

² SEP, *Plan y Programas de Estudios de Educación Primaria*, 1993, Fernández Editores, México, 1994, pág. 89.

valores éticos, personales y de convivencia social, situación con la que estoy totalmente de acuerdo.

Así, los contenidos de la Historia se organizan en forma progresiva, de lo más cercano y concreto hacia lo más lejano y general. Por lo tanto, en el primer ciclo se pretende explorar la noción de cambio a través del tiempo, en las transformaciones que experimenta el niño, la familia, los objetos comunes inmediatos y el entorno: ciudad, barrio o localidad. Ya para el tercer grado se propone que el estudio de esta asignatura se realice a través del conocimiento de los elementos de la Historia de la entidad federativa. En el cuarto grado se sugiere que a partir de un curso general, introductorio, sobre las etapas de la historia de México, se adquieran los conocimientos que permitan a los alumnos ejercitar la noción de tiempo y cambio histórico. Para los grados de quinto y sexto se integran mayores elementos de información y análisis, con los que se busca el acercamiento al conocimiento universal, mediante la atención a las transformaciones mundiales, a la interdependencia y los cambios culturales de los países.

B) Dificultades en la enseñanza aprendizaje de la Historia

Abordar las dificultades de la labor docente en la asignatura de Historia en el segundo ciclo de la educación primaria, más cuando es incorporado otro libro para el alumno, *Historia y Geografía de Oaxaca*, desde el cual el maestro ahora explorará contenidos regionales de la historia y geografía local, es importante, pues no se ha organizado una capacitación en torno a la enseñanza y aprendizaje de la historia local, no existen materiales de apoyo en los que el docente pueda ampliar sus conocimientos sobre los contenidos específicos y la manera de abordarlos con los alumnos; sin lugar a dudas se presentan varios obstáculos, entre ellos:

- El conocimiento limitado respecto a los hechos históricos que posee el profesor.
- La novedad que significa la incorporación de los contenidos regionales, en muchos casos reflejo de la ausencia de una didáctica correspondiente.

- Las categorías y conceptos implícitos en la asignatura de Historia requieren de una adecuada reflexión para su entendimiento.
- La actitud del docente que refleja en su quehacer en el aula una predisposición a desarrollar la memorización mecánica y exclusiva de fechas y personajes.

Estas características y otras, como el predominio de la lectura individual con comentarios escasos, la imposición de excesivos contenidos y cuestionarios rutinarios a los alumnos en la mayoría de los casos, aún no han sido superadas en nuestras aulas hoy en día.

Una constante que enfrentamos los profesores en la escuela (situación que fue reconocida por algunos profesores en los talleres de actualización correspondientes a los ciclos escolares 1995-1996 y 1996-1997 en la zona escolar 009 de educación primaria, lugar en donde trabajé), es la inexistencia o escasez de una real motivación para interesarnos más y mejor en el conocimiento de la Historia, y la posibilidad de disfrutar con nuestros alumnos en vínculo o relación con la localidad, el estado y el país. En el discurso se ha hecho bastante énfasis al respecto, pero en la práctica, al aplicar el actual enfoque, no se refleja en la realidad. En parte este hecho motiva el presente trabajo.

Estoy convencida de que la formación profesional del docente de primaria no debe limitarse a una explicación simplista de las cosas. Nuestras realidades son trascendentes y complejas e influyen en ellas factores económicos, sociales, políticos y culturales que nos constituyen como sujetos, los proyectos personales que orientan nuestras expectativas futuras, los nuevos retos, las metas y caminos que elegimos para la solución de problemas. Viviana Macchiarola de Sigal dice al respecto:

El conocimiento del profesor está constituido por una trama de creencias, valores, ideas, principios, reglas de actuación, etc. que utiliza para justificar su actuación profesional. Son sus razones para tomar determinadas decisiones que guían su acción. Son pautas de comportamiento interiorizadas y adquiridas mediante la experiencia, que constituyen un marco de referencia y una guía orientadora de la

práctica (...) Cuando el profesor se apropia del saber científico, encuentra razones que le permiten justificar sus creencias y transformarlas en conocimientos.³

Quizás ésta sea la razón primordial que me ha motivado para tratar de analizar mi propia práctica docente y buscar las argumentaciones que afirmen o corrijan mis creencias. La actualización es una de las vías para mejorar nuestra formación, aunque la lectura de diversos textos y la asistencia a cursos no garantiza alcanzar en su totalidad los objetivos propuestos, debido a que en general el tiempo destinado para dichos cursos limita su planeación adecuada, una reflexión más amplia, además de que no existe un seguimiento de objetivos y conclusiones alcanzados en cada periodo escolar. A los profesores nos falta ser más sistemáticos en el registro de las actividades en el aula, el cual pudiese permitir la detección de los errores en la conducción del aprendizaje y asumir un compromiso de cambio; no disponemos de una actitud observadora hacia nuestro propio trabajo a través de la planeación, el desarrollo de las actividades y la evaluación de sus resultados.

Algunos profesores de educación primaria poseemos un conocimiento superficial sobre el desarrollo del niño en la adquisición de las nociones temporales; los estudios de investigación tienen una presencia escasa en nosotros y, comparativamente, son pocos quienes se han preocupado por conocerlos y hacer uso de ellos.

La insuficiencia de dicha información la he podido constatar en algunos cursos de actualización y talleres, por ejemplo, en Metodología para la Enseñanza de la Historia de México y Metodología para la Enseñanza de la Historia y Geografía de Oaxaca, en los cuales tuve la oportunidad de conducir algunas sesiones de trabajo dirigidas a profesores de educación primaria y secundaria en diferentes regiones de la entidad (1994-1995).

Desde luego, hay que señalar de manera general que los profesores demostramos mayor preocupación, inclinación, o interés hacia la enseñanza de una especialidad (Español, Matemáticas, Biología, Geografía, Historia, etc.). Aunado a esto, el hecho de que en primaria no es muy alto el número de quienes han concluido o cursado parcialmente una

³ Macchiarola de Sigal, Viviana. «Estudio sobre el pensamiento del profesor», en: *Ensayos y Experiencias*. Revista. Colección: Psicología y Educación, año 4, núm. 23, mayo-junio de 1998, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, Argentina, págs. 19-23.

especialización. No está por demás decir que los educadores del nivel primario frecuentemente nos desarrollamos en situaciones derivadas de comisiones y actividades extraescolares que ocupan parte importante de nuestro horario efectivo de enseñanza. Estas y otras causas limitan el tiempo que debiera ocuparse para una adecuada planeación, lo cual reduce aún más la posibilidad de diseñar nuevas formas para desarrollar la comprensión y acercamiento, en este caso, a la historia, por medio de adecuados y oportunos procedimientos.

Al respecto, algunos recursos didácticos que se sugieren en la *Guía del maestro* se han empleado sin entender la importancia y la adecuada utilización de los mismos. Un ejemplo muy claro es el uso de la línea del tiempo, dictada por y desde la perspectiva del profesor, en donde su aplicación y explicación han sido confusas y limitadas para los alumnos.

Ante este panorama, me planteo las siguientes interrogantes:

¿Cuál es nuestra actitud como educadores en relación con la didáctica de la historia?, ¿cuál es el proceso que sigue el niño en la adquisición de las nociones temporales?, ¿qué importancia tiene el estudio de la historia?, ¿cómo lograr un mejor acercamiento entre los alumnos y el conocimiento histórico?, ¿cómo relacionar el conocimiento histórico con el entorno social de los alumnos?, ¿qué conocimientos históricos pueden ser tratados o reconstruidos por los alumnos?, ¿cómo planear las estrategias didácticas para desarrollar los contenidos de estudio con saberes, experiencias y significados útiles para los alumnos?, ¿de qué información debemos disponer para diseñar estrategias didácticas que sean adecuadas a las características e intereses de los alumnos?, ¿cómo intentar sistematizar la ejercitación y evaluación de las estrategias didácticas?

Es muy probable que esta serie de preguntas pueda tener respuestas si se considera, por principio de cuentas, que un inadecuado aprendizaje de la Historia priva a los alumnos de alcanzar el objetivo básico de la enseñanza de esta disciplina: facilitar a los alumnos los instrumentos que le permitan explicarse en qué grupo social están viviendo,

conocer las normas de actuación de hombres y mujeres en determinadas circunstancias, así como los efectos de sus decisiones.

Por lo antes expuesto me resulta importante hacer un esfuerzo para encauzar el aprendizaje de la asignatura de Historia en este sentido. Creo que una forma en que los docentes podemos incidir directamente y, al mismo tiempo, acercarnos a una mejor enseñanza de la historia es a partir de la elaboración, desarrollo y evaluación de estrategias didácticas que consideren los intereses del alumno, el ambiente social e histórico de la comunidad, lo que permitirá un mejor aprendizaje de ésta.

Éstas son las razones por las que, desde mi punto de vista, la enseñanza debe comprender una adecuada planeación, un oportuno y manejable desarrollo de los objetivos, recursos y actividades programadas, así como una real y justa evaluación que incluya estrategias didácticas que definan claramente los objetivos y elementos que la componen, sujetas a una permanente observación, adecuación o corrección.

También considero que es muy necesario respetar los intereses de los alumnos, valorar las informaciones que como individuos poseen, además de explorar sus conocimientos y experiencias previos. Por si fuera poco, es preciso reflexionar acerca de las actividades que hay que construir con ellos para que expresen sus ideas, y estructuren su conciencia de pertenencia a un grupo social, con un desenvolvimiento responsable, ampliándolas a partir de diversas situaciones que le den sentido a la información. Combinar adecuadamente estos principios puede aproximarnos a la construcción de conocimientos trascendentes tanto para ellos como para los propios profesores.

◆ Importancia de la historia en la formación de los alumnos

A) ¿Por qué es importante la enseñanza de la historia?

Es importante reflexionar acerca de la historia: ¿qué es?, ¿para qué se enseña?, ¿qué importancia posee?, ¿qué tipo de enseñanza predomina en las instituciones escolares?, ¿cómo debe orientarse su aprendizaje?, y ¿qué función debe tener para la sociedad?

La historia, como ciencia, ayuda a la búsqueda de una explicación de la realidad a partir de hechos que se desarrollaron en un grupo social, en un tiempo y espacio determinados.

Las explicaciones históricas satisfacen una necesidad humana debido a que la adquisición de dicho conocimiento está relacionado con el interés de comprender situaciones actuales a través del análisis del pasado.

Interpretar las relaciones y actitudes que se establecen en una colectividad, grupo, clase o país, puede ser muy útil en la formación de la conciencia que permita asumir una identidad propia, la cual favorece la cohesión hacia el interior del grupo y también refuerza la disposición de lucha como integrantes del mismo.

El aprendizaje de la historia adecuadamente abordado, nos da la posibilidad de comprender una comunidad, explicar su origen, sus relaciones, las actitudes de los integrantes, asumir la pertenencia, y propiciar la integración y permanencia en ella; de tal manera que esta conciencia histórica nos dé un mejor sentido de la vida para comprender la función de una colectividad, es decir, para llegar a definir cuál será la forma de participación individual que beneficie a la comunidad; para ello es necesario la formación de valores como el compromiso, la dignidad, la honradez, el respeto, la justicia, la solidaridad y la autonomía.

Luis Villoro, afirma al respecto:

La historia nacional, regional o de grupos, cumple aún sin proponérselo, con una doble función social: por un lado favorece la cohesión en el interior de un grupo, por el otro refuerza actitudes de defensa y de lucha frente a los grupos externos. En el primer sentido puede ser producto de un pensamiento que propicie el dominio de los poderes del grupo sobre los individuos; en el segundo puede expresar un pensamiento de liberación colectiva frente a otros poderes externos.⁴

El aprendizaje de la historia puede servir para lograr la unión y comprensión de una comunidad y para generar una actitud que haga posible un pensamiento innovador en beneficio de la misma. Con ello, el individuo puede estar en posibilidades de buscar una vida con mejores condiciones.

De ahí que, en lo particular, defina a la historia como el conocimiento de hechos del pasado y del presente, de los diferentes elementos y relaciones que componen una colectividad determinada, así como la comprensión del ambiente social, de las actitudes internas y externas que manifiestan agresión y convivencia pacífica, de las limitaciones y avances de la continuidad y el cambio, que permiten acercarnos a una mejor comprensión de la realidad.

Coincido en que la enseñanza de la historia, en algunos casos, es lo que dice Luis González y González.

(...) pragmática por excelencia... sus características son bien conocidas: recoge los acontecimientos que suelen celebrarse en fiestas patrias, en el culto religioso, y en el seno de las instituciones; se ocupa de hombres de estatura extraordinaria (gobernantes, santos, sabios y caudillos); presenta los hechos como desligados de causas, como simples movimientos dignos de imitación...⁵

Lo anterior nos obliga a replantearnos y reflexionar entre maestros, acerca de la relación y la modalidad de aprendizaje de la asignatura de Historia que debe imperar en el aula y fuera de ella.

⁴ Villoro, Luis. *El sentido de la Historia, ¿Historia para qué?* En: Edit. Siglo XXI, México, 1980, pág. 44.

⁵ González y González, Luis. *Nueva invitación a la microhistoria*, Fondo de Cultura Económica, México, 1982, pág. 64.

Es necesario que la Historia denote un carácter encaminado hacia la adquisición del hábito científico, en la medida en que ésta se realice con el apoyo de una metodología que implique la observación, el análisis, la comparación, la crítica y la consulta de fuentes escritas, orales, monumentales; valorando los hechos ocurridos para arribar a la construcción del conocimiento mediante actividades planificadas y organizadas en colectivo, intentando la correspondiente sistematización de lo mencionado; recordando siempre que los conocimientos no son absolutos en la medida en que se obtienen nuevas informaciones que corrigen o ratifican las versiones hasta ese momento consideradas como válidas.

Ante esta situación ¿por cuál forma de enseñanza de la Historia se debe optar?, ¿por la que se ha caracterizado como tradicional, orientada a la memorización de nombres, fechas y acontecimientos con escasa relación del sujeto que la emplea con su país, con su realidad? Sin lugar a dudas que no, sino por aquélla que se desarrolla en forma activa, llena de significado para los individuos al relacionarla con su persona, su familia, su entorno, y que ayuda al alumno a construir su aprendizaje, a través de la utilización de diversas fuentes históricas y recursos.

¿Cómo lograrlo? Jean Chesneaux⁶ analiza y sugiere su reconstrucción desde un enfoque distinto al escolar tradicional, propone la elección del tema, de un lenguaje objetivo, del uso de fuentes de estudio, además de retomar aquello que suele excluirse: la situación de los niños, las mujeres, los trabajadores, las familias.

Cuando plantea la elección del tema se refiere a una parte específica de la realidad a estudiar: Independencia, Porfiriato, Revolución... En la escuela primaria los temas pueden referirse a aspectos históricos de la comunidad: costumbres, tradiciones o etapas históricas en las que destaquen actitudes, actos y hechos importantes.

Esta corriente crítica dice que son primordiales los sucesos de conciencia colectiva: vida popular, formas de rechazo, lucha y marginación, bandidaje, violencia, huelgas obreras, vida sindical, movimientos campesinos, entre otros.

⁶ Chesneaux, Jean.
¿Hacemos tabla rasa del
pasado?, Edit. Siglo XXI,
México, 1977, págs. 159-169.

Es conveniente que el lenguaje sea objetivo. Es decir, que se emplee en su forma más sencilla, más funcional, más entendible, exento del uso excesivo de términos técnicos, frecuentemente alejados de la mayoría de la gente y en especial de los alumnos.

Otro elemento importante es el uso de las fuentes, ellas representan parte fundamental para los historiadores, debido a que son instrumentos que también permiten reconstruir los hechos; los escritos son apreciaciones elaboradas para dejar constancia de lo ocurrido. No en pocas ocasiones se ha marginado la participación de los más importantes protagonistas sociales, provocando así exclusiones, lo que evidencia la falta de respeto hacia hombres, mujeres, jóvenes y niños que son actores en cada etapa de la historia con sus respuestas y propuestas a situaciones diversas.

Algunos historiadores se han esforzado en revalorar, entre otros aspectos, las tradiciones populares, el testimonio oral, los vestigios arquitectónicos y fotográficos, que también son importantes para el conocimiento de la historia. La población con un considerable grado de conciencia se interesa por su historia, la indaga, la crea y recrea por medio de la narración de sucesos verídicos, incluidos y adecuados en las leyendas y cuentos que van transmitiéndose en forma oral de generación en generación.

Hay quienes sugieren que una primera forma de acercamiento a la Historia pudiera lograrse empleando la narrativa popular, lo que en nuestros días ha tomado mayor importancia debido a la motivación que ofrece la interacción individuos-sociedad.

La tira cómica, la historieta, las videocintas, etc., como parte de la información visual, son otras formas de expresión que pueden motivar a los individuos para conocer sus antecedentes.

B) Los alumnos y el aprendizaje de la Historia

Resulta conveniente recordar que el conocimiento es una construcción progresiva y relativa, en la medida en que cada

vez se logran nuevos y superiores conceptos, categorías y principios en relación con cualquier tema que se investigue y aprenda, el cual requiere ser proyectado con una perspectiva integradora, alcanzando diferentes niveles de organización, de interacción y de calidad.

No debemos olvidar que existe una correlación entre los contenidos de diversas disciplinas; en la realidad no se encuentran de manera aislada o fragmentada, circundan al individuo y se interpretan de múltiples formas.

Para estudiar lo que nos concierne, transitamos por un proceso de apropiación que está ligado a nuestras estructuras mentales, mediante las cuales nos organizamos y nos adaptamos, mismas que dependen de conceptos, categorías, registros, experiencias y conocimientos ya alcanzados.

Esta apropiación de conocimientos se origina en el aprendizaje. Éste, desde el enfoque constructivista, afirma que: «La asimilación es el proceso cognoscitivo mediante el cual las personas integran nuevos elementos perceptuales, motores o conceptuales a los esquemas o patrones de conducta ya existentes (...). Al balance entre la asimilación y el ajuste, Piaget lo denomina equilibrio».⁷

Es decir, el aprendizaje es un proceso constructivo en el que se adquieren nuevos conocimientos mediante las estructuras que se desarrollan a lo largo del proceso de maduración biológica y psicológica del individuo, en donde interactúa la nueva información con la ya existente, lo que propiciará un significado de lo aprendido, por lo que se considera como un proceso constante de reorganización de las estructuras del conocimiento y los saberes del sujeto en la búsqueda del equilibrio.

Sin embargo, no es suficiente conocer cómo se efectúa el aprendizaje, sino también tratar de entender cómo se presentan estos procesos en el ámbito escolar. Es sabido que existen características en la escuela como la monotonía, la improvisación, el abuso de imposiciones por parte del profesor, las cuales pueden dificultar dicho aprendizaje.

En la asignatura de Historia, el aprendizaje debe verse favorecido por un conocimiento compartido, una comprensión y aceptación conjunta de la temática y una relación cercana al medio que rodea a los alumnos; debe buscarse que el aprendizaje sea grupal, es decir, apreciar

⁷ Wadsworth, Barry J.
«Organización intelectual y adaptación». En: *Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo*, Edit. Diana, México DF, 1991, pág. 3.

las características de los alumnos en forma individual y al mismo tiempo valorar las manifestaciones pequeñas o grandes en los equipos. Ángel I. Pérez Gómez nos explica al respecto:

El aprendizaje en el aula no es nunca meramente individual, limitado a las relaciones cara a cara de un profesor/a y un alumno/a. Es claramente un aprendizaje dentro de un grupo social con vida propia, con intereses, necesidades y exigencias que van configurando una cultura peculiar (...). Supone esforzarse en crear mediante negociación abierta y permanente, un contexto de comprensión común, enriquecido constantemente con las aportaciones de los diferentes participantes, cada uno según sus posibilidades y competencias...⁸

Es necesario promover un intercambio de información entre los individuos que conviven en la escuela y una construcción colectiva de significados; crear un ambiente de disciplina voluntaria y consensada para el trabajo; de libertad para expresar las ideas, desarrollar la creatividad, la discusión, la comparación de opiniones, el debate, la comunicación y el respeto, entre otros; de tal manera que los alumnos sean partícipes de la construcción de su conocimiento en un ambiente óptimo y agradable.

Es importante señalar también las dificultades que se presentan durante el proceso que sigue el niño en el aprendizaje de la Historia, considerando que es fundamental examinar las características particulares del concepto tiempo, debido a que el niño que cursa el segundo ciclo de educación primaria desarrolla, mediante un proceso lento, sus estructuras cognitivas.

Para muchas personas el tiempo histórico es lo fundamental; sin embargo, por diversas circunstancias al abordar los contenidos en la escuela primaria, su aprendizaje no tiene un espacio de mayor consideración. Se da por entendido que los alumnos lo dominan, o lo adquirirán con el tratamiento de los temas; lo anterior me permite enunciar como importante preocupación la escasa atención que se brinda en la escuela para que los alumnos adquieran la noción del "tiempo histórico", debido a que

⁸ Gimeno Sacristán, J. y Ángel I. Pérez Gómez *Comprender y transformar la enseñanza*, Ediciones Morata, Madrid, España, 1994, pág. 16.

conlleva un grado de complejidad que, si no es correctamente abordado, puede generar con frecuencia confusiones. Debo admitir que en la práctica escolar común no se contemplan todos los aspectos del tiempo histórico (cronología, sucesión causal y continuidad temporal); por lo general se prioriza la cronología, descuidando los otros aspectos.

Algunos estudios han revelado que el conocimiento de la Historia está ligado fuertemente al tiempo. Indican que existe una relación de las experiencias personales para su comprensión, y observan que el tiempo es una abstracción, que no se puede experimentar de un modo directo, sino de manera subjetiva y, por tanto, discontinua. Este aprendizaje, aluden, se basa en nociones previamente construidas por el niño, como la duración de sucesos personales y convencionales.

Puedo decir que el dominio del tiempo personal está determinado por las experiencias que vivimos y medimos con valores y emociones de diversos tipos, las cuales pueden influir en diferentes sentidos; por ejemplo, en muchos casos, el futuro para los niños suele ser difícil de expresar. Estas situaciones son más notorias entre los niños de 4 o 5 años. Sin embargo, cuando ellos comienzan a utilizar las formas temporales en el lenguaje, les es más fácil descubrir el tiempo futuro que el pasado, se manifiestan más impacientes ante la llegada de los reyes magos o las vacaciones, que en acontecimientos pasados, pues su atención se encuentra en los sucesos próximos. El recuerdo es un proceso que se presenta de modo paulatino. Es observable la capacidad para establecer secuencias de ritmos temporales ligados a sus actividades: «primero me levanto, luego me aseo»; o «primero voy a la escuela y después regreso de ella».

Estudios realizados por Ignacio Pozo,⁹ confirman que a la edad de 7 u 8 años los niños establecen diferencias de periodos más largos: la semana pasada, ésta y la próxima; situación que reflejan los programas de estudio del primer ciclo de educación primaria al abordar los conocimientos de sistemas temporales: los días y los meses del año.

Cuando cumplen de 9 a 10 años, los alumnos establecen la diferencia entre los meses, con la posibilidad de poder ordenarlos correctamente; un ejemplo se da al ubicar

⁹ Pozo, Ignacio. *El niño y la historia*. Serie Básica II: El niño y el conocimiento. Servicio de Publicaciones del MEC, Madrid, España, 1985.

los hechos relacionados con el curso escolar: primer día de clases, vacaciones de navidad, semana santa, fin de curso, día del niño, etcétera.

Después, entre los 10 y 11 años, se dan cuenta de las estaciones del año, y posteriormente comprenderán los lustros, las décadas y los siglos.

Así alcanzarán la concepción continua y objetiva del tiempo. Los niños se van percatando de que el tiempo está ligado a sus actividades personales y que conscientes o no, emplean sistemas convencionales de medición.

Para una construcción más adecuada de la enseñanza de la Historia, estas experiencias y conocimientos van a servir de base para considerar las características de los alumnos que cursan el segundo ciclo de educación primaria.

Ignacio Pozo¹⁰ concibe que el estudio de la Historia lleva implícito el conocimiento del tiempo histórico.

Es decir, el tiempo histórico, a diferencia del personal, nos remite a hechos que no hemos presenciado, ordenados en grandes periodos y con demasiados cambios, acontecimientos sociales de interés colectivo que son necesarios conocer y comparar; por el contrario, el tiempo personal y su importancia lo vivimos, por lo general, en un ambiente familiar.

Este tiempo histórico está compuesto de periodos, de relaciones causa-efecto. Al respecto investigadores como Mikel Ascencio, Mario Carretero e Ignacio Pozo lo han organizado así:

La cronología comprende la estimación de duraciones, ordenamientos, así como la división de los hechos en grandes periodos o eras, establecen comparaciones en referencia a otros, como pudiera ser el orden de los hechos: ¿qué fue primero?, ¿qué fue después?

La sucesión causal es un segundo aspecto: abarca el origen de los hechos; para los niños una primera noción de causalidad se da al anticipar las consecuencias de sus actos inmediatos. En relación con la Historia es complicado que los alumnos asimilen las diversas causas y consecuencias a corto y largo plazo de un solo hecho, pues rechazan la posibilidad de que un hecho tenga varias causas.

La continuidad temporal se basa en la relación entre pasado-presente-futuro; estudiar los hechos simultáneamente en diferentes lugares y tiempos, por ejemplo, nos

¹⁰ Idem.

permite conocer una etapa de la historia en sus diferentes niveles, en el nacional y en el local o comunitario, y observar cómo estos hechos se reflejan o relacionan, de manera inmediata o posterior.

La causalidad está ligada a su vida personal, pero la causalidad histórica tiene dos rasgos distintivos, Ignacio Pozo los señala: «...En Historia es frecuente que los hechos tengan consecuencias no sólo a corto plazo sino también a largo plazo... Generalmente los hechos históricos poseen más de una causa y tienen más de una consecuencia».¹¹

C) Consideraciones para la elaboración de estrategias didácticas para el aprendizaje de la Historia

Para que el alumno comprenda estos elementos del tiempo histórico, es necesario que el profesor tenga una definición del tema o temas a tratar, que conozca las características del individuo al que se va a dirigir, así como la manera más adecuada para acceder al conocimiento.

Si hemos aceptado que el estudio de la Historia está basado en hechos ocurridos en un tiempo prolongado, pero ordenado convencionalmente, resulta importante que en la elaboración de las estrategias didácticas se considere lo siguiente:

Que el aprendizaje de la Historia nos permite conocer el pasado, explicándonos así el origen de nuestra comunidad, y la comprensión de ésta a través de sus relaciones, sus costumbres, con lo que se generarán para formar actitudes y valores que le permite al individuo integrarse mejor a la comunidad, a fin de que participe en la toma de decisiones.

La exploración de la historia de la comunidad puede realizarse por medio de entrevistas a personas que presenciaron hechos importantes, o que conocen cómo se desarrollaron los mismos, visita a lugares con vestigios históricos, revisión de documentos relativos a la comunidad, etcétera.

El estudio de los hechos históricos debe abordarse desde los aspectos cronológico, es decir, de orden y duración;

¹¹ Op. cit., págs. 22-23.

de sucesión causal, causas que los motivaron y sus relaciones; de continuidad temporal y cambio social.

Estos conocimientos deberán apoyarse en actividades que ejerciten la disciplina voluntaria y consensada, la comparación, la confrontación de opiniones, el respeto a la comunicación, la recuperación de las experiencias y conocimientos previos al aprendizaje.

El profesor asumirá el papel de organizador y guía del proceso, respetando los intereses y diferentes niveles de aprendizaje de los niños, revisando y releendo sus errores, esforzándose por mejorar los resultados de los niños. Por si fuera poco, habrá que desarrollar estrategias funcionales de evaluación que partan de los conocimientos iniciales, que consideren los escritos de los alumnos, la participación individual y en equipos mediante las observaciones registradas en el diario del grupo y las del propio profesor.

Valorar las actitudes de cooperación, ayuda, rivalidad, rechazo, respeto, amistad, honestidad en el aula, es clave para el buen logro de dichos propósitos.

Finalmente, el aprendizaje de la Historia es un proceso que le permite al niño ir reconstruyendo una formación de lo colectivo para el colectivo. Con el fin de favorecerlo se sugiere tener presente su participación en las actividades de planeación, el uso de fuentes, el reconocimiento de su historia; promoviéndose así situaciones y actitudes de disciplina voluntaria, confrontación de opiniones, respeto, comunicación, recuperación de experiencias y conocimientos previos. En éstas pondrá en práctica habilidades para la integración a su grupo social y para la toma de decisiones. Por ello es fundamental que los profesores relacionemos los ejes esenciales, como los hechos históricos, con aspectos importantes del tiempo histórico: la cronología, la sucesión causal y la continuidad temporal. Éstos a su vez, tendrán que ser integrados al currículo, con las otras áreas de estudio, así como con la historia de su comunidad, además de ser evaluadas acorde con esta perspectiva.

◆ Instrumentación del proyecto

En esta segunda parte pretendo narrar el proceso de instrumentación de la propuesta; mencionaré algunas de las dificultades que tuve que superar, también, por supuesto, los logros obtenidos en cada una de las etapas del trabajo.

En primer lugar, abordaré las características de la población en donde realicé este trabajo, asimismo, las características de la escuela primaria y de los alumnos del grupo.

Posteriormente hablaré del proceso de levantamiento de datos y, para finalizar, propondré de forma breve algunas estrategias didácticas y su aplicación.

A) Características del lugar de aplicación: Magdalena Teitipac, Tlacolula, Oaxaca

Es importante conocer las características generales de la población. El municipio de Magdalena Teitipac, Tlacolula, Oaxaca, está ubicado al sureste de la capital del estado y habitado por 3 mil 299 personas.¹²

La comunidad posee una organización política y social respetada por la mayoría de sus habitantes, por ejemplo la designación de los nombramientos de sus autoridades y el desempeño de sus funciones en los diferentes niveles: municipal, educativo y patronal-religioso.

Su lengua materna es el zapoteco, el cual predomina en la comunicación cotidiana, la segunda lengua es el español.

La economía está basada en el cultivo del maíz y frijol, así como en el cuidado de animales domésticos: pollos, puercos, toros, burros; el comercio es una actividad desarrollada por las mujeres, pues la mayoría de ellas se dedican a la venta de tortillas en la ciudad de Oaxaca. Algunos de los niños y jóvenes aportan ingresos a la familia a través de su trabajo como cargadores en la Central de Abasto de la ciudad de Oaxaca, los días martes y viernes.

¹² INEGI. *Anuario estadístico del estado de Oaxaca*, Gobierno del estado de Oaxaca, INEGI, Oaxaca, México, 1997, pág. 84.

Las festividades patronales son de carácter religioso. La población celebra con mucho entusiasmo los días 22 de julio y 20 de diciembre a la patrona de la comunidad: Magdalena; otra de las festividades de gran importancia es la del 2 de febrero, en honor de la virgen de la Candelaria. Se distingue porque se realiza un carnaval durante tres días consecutivos. En estas festividades se nombran de manera voluntaria a los mayordomos, excepto en la del 20 de diciembre, designaciones que están a cargo de los regidores del municipio.



Festividades patronales, Magdalena Teitipac, Oaxaca.



Fiesta de la Candelaria, Magdalena Teitipac, Oaxaca.

Un aspecto relevante que observé durante los dos años de trabajo como profesora, fue que en general los habitan-

tes expresan desconfianza y, en algunos casos, desagrado hacia las personas ajenas a la comunidad; en ese tiempo el comité de padres de familia se encontraba muy pendiente de la asistencia de los profesores, de igual manera de la hora de llegada y salida, se advertía una exigencia hacia el trabajo y permanencia de los docentes dentro del salón de clases. Por otra parte, durante la celebración de festivales escolares, las madres de familia cubriéndose la cabeza con sus rebozos se agrupaban en una área de la cancha municipal y cuando éstos terminaban, procedían a retirarse casi al mismo tiempo. De igual manera, las niñas cuando no asistían a la escuela, a algunas se les veía en las calles cubiertas con su rebozo.

En cuanto a la historia de la comunidad es conocida la explotación de minas de hierro en distintas épocas, al igual que del trabajo de fundición del hierro en el año de 1907.

Respecto al ámbito educativo, existe en el pueblo un centro preescolar de educación indígena, dos escuelas primarias no indígenas de organización completa, ambas se denominan Miguel Hidalgo, una con edificio propio y la otra en las instalaciones del municipio (fue en esta última donde se desarrolló el presente trabajo en los años de 1995-1996, actualmente ya cuenta con edificio), y una escuela telesecundaria.

B) Características de la escuela primaria y los alumnos

Es importante señalar al respecto los antecedentes de la escuela primaria. Hasta el año 1994 existía una sola escuela de este nivel con aproximadamente veintidós profesores laborando en dos espacios distintos, una parte trabajaba en las aulas de la pequeña escuela, otra en las instalaciones del municipio. En ese año el personal fue cambiado totalmente debido a un conflicto laboral; en consecuencia la escuela fue cerrada durante algunos meses. Al reabrirse se establecieron dos primarias matutinas con personal docente de nuevo ingreso a la zona escolar. Mi llegada a este centro de trabajo fue 6 meses después de su reapertura. El comportamiento del comité de padres de familia hacia los docentes manifestaba desconfianza;

vigilaban el cumplimiento estricto del horario de clases, la asistencia de los profesores, la forma en que desarrollaban su labor, y hasta llegaban a inconformarse si éstos permanecían fuera de sus aulas.

La experiencia que refiero en este texto sucedió durante los ciclos escolares 1995-1996 y 1996-1997, con los alumnos que cursaban el tercer grado de educación primaria. El grupo se caracterizaba por tener alumnos inquietos y desconfiados; aún así, expresaban sus ideas de manera espontánea; algunas actitudes asumidas en grupo eran desafiantes y en cierta medida reflejaban indisciplina, la atención que recibían por parte de sus padres era mínima; los niños presentaban dificultades en la lectura y escritura; ello fue evidente al aplicarles la evaluación de la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita, mayoritariamente se ubicaban en el nivel alfabético con dominio de la sílaba directa y en algunos casos en la conceptualización silábica, es decir, aún no conseguían un dominio del proceso de lectura y escritura del español como segunda lengua, situación que comprendí mejor con el desarrollo de diversas actividades. Se sumaron a estas discrepancias mi reciente incorporación como profesora de grupo, el desconocimiento inicial que tuve acerca de la historia de la comunidad, la laboriosa tarea para obtener el historial acerca de ella, debido a que el archivo del municipio no se encontraba organizado y tampoco se permitía la consulta pública; ello generó lentitud en el desarrollo de las actividades del proyecto, ante lo cual fue necesario ampliar el trabajo a un ciclo escolar más, es decir, durante la permanencia de los alumnos en el tercero y cuarto grados, ciclos escolares 1995-1996 y 1996-1997.

El proyecto abarcó los siguientes aspectos: recuperación de textos históricos y experiencias, desarrollo de la estructura conceptual de la propuesta, reconocimiento de los aspectos cognoscitivos de los niños, planeación de actividades didácticas; evaluación del proyecto y sistematización de resultados.

Respecto al primer momento me fueron útiles la lectura de textos, la redacción de fichas bibliográficas y resúmenes de los escritos seleccionados, cuyo contenido estaba relacionado con el estudio de la historia y su aprendizaje.

C) Proceso de levantamiento de datos

Para lograr la fundamentación de la investigación considere el planteamiento de Eduardo Remedi,¹³ quien proporciona un panorama claro de los elementos que se deben considerar para la elaboración de propuestas educativas. Éste concibe tres estructuras: conceptual, cognoscitiva y metodológica.

La construcción de la primera propuesta implica el conocimiento del objeto de estudio, la historia en un nivel aceptable de información; es decir, tener la posibilidad de explicar los conceptos básicos, principios y relaciones que posee el conocimiento, delimitando el sector a estudiar.

De igual manera, identificar el nivel de conocimientos y experiencias, así como las capacidades de aprendizaje que poseen los alumnos, lo que Remedi denomina estructura cognoscitiva.

Estas dos hacen posible la estructura metodológica, es decir, a partir del contenido y las características psicológicas del alumno se organiza la enseñanza de acuerdo a la velocidad, tiempo disponible y grado de significatividad que tiene para el alumno.

Es entonces en la Estructura Metodológica donde convergen tanto los principios lógicos del contenido, como las características psicológicas del alumno... el sostenimiento de estos principios permitirá la construcción de una estructura metodológica que funcione como nexo entre la estructura conceptual de un contenido y la estructura cognoscitiva del sujeto.¹⁴

En esta última se consideran tres principios de ordenamiento: la secuencia, en ella aparece el orden y la unión de los elementos, sugiere ir de lo simple a lo complejo, del todo hacia las partes; que el profesor tenga claro si un concepto puede o no enseñarse sin la presencia del otro.

El segundo principio lo constituyen los niveles de inclusividad, tratando que lo desconocido se agregue a lo conocido mediante un procedimiento de reflexión, para llegar finalmente al principio de horizontalidad de los con-

¹³ Remedi, Eduardo. «La construcción de la estructura metodológica». En: Moreno, Xóchitl et al., *Ensayos didácticos*, UPN, México DF, 1985, págs. 160-183.

¹⁴ *Op. cit.*, pág. 169.

ceptos, que se refiere a la relación que guardan los conceptos apropiados con otros del mismo campo de estudio.

Elaboré las estructuras conceptual y cognoscitiva de diciembre de 1995 a marzo de 1996; fue un esfuerzo construido con lentitud. Tuve que leer y escribir al menos tres horas diarias durante algunos meses de manera intensa y, en otros, dando espacio y tiempo a madurar las ideas, sobre todo ante la dificultad que significó para mí la elaboración de un texto propio conjugándolo con las argumentaciones de algunos autores. Leí, escribí y corregí innumerables veces los avances. La organización del tiempo fue fundamental para poder lograr este objetivo porque siendo madre de familia con la completa responsabilidad de la educación de mis hijos (y del hogar), tuve que aprender a administrar mi tiempo, estableciéndome horas de trabajo por las tardes, cuando mis hijos se encontraban tomando clases recreativas, y en las noches y/o madrugadas para avanzar en la fundamentación de la investigación, adecuándola a los conceptos y categorías establecidas: en la primera etapa recuperé el concepto de historia de algunos autores y definí el propio, así como su importancia y los elementos necesarios para su apropiación: hecho y tiempo histórico; leer, escribir y corregir textos respecto a sus formas de enseñanza, así como indagar qué documentos o fuentes respecto a la historia de la comunidad podía conseguir.

Respecto a la estructura cognoscitiva analicé el conocimiento, el aprendizaje, en particular aquél relacionado con la historia y las condiciones para su apropiación en un ambiente colectivo; el proceso de apropiación de las nociones temporales (cronología, sucesión causal y continuidad temporal), todo ello ocurre entre octubre y diciembre del mismo año; la definición final se logra de enero a junio de 1997.

La estructura metodológica estuvo fuertemente relacionada con las anteriores, lo que posibilitó una mayor comprensión, tanto de los principios y categorías de la historia, como de las características de los alumnos y su medio ambiente. La existencia de actividades conjuntas en las que intervinieron también los alumnos en interacción con

los contenidos, permitió la elaboración de estrategias didácticas, entendidas como un conjunto de actividades de enseñanza relacionadas entre sí, con un orden y secuencia, organizadas desde objetivos específicos, considerando estudios referentes a la historia: importancia, naturaleza, conceptos y categorías. Además de la consulta de fuentes sobre el desarrollo de los hechos referentes a las etapas: Prehispánica, Conquista, Movimiento de Independencia, Intervención Francesa, Porfiriato, Revolución y Época Contemporánea, una de mis mayores preocupaciones fue que estas concepciones se reflejaran con coherencia en las estrategias didácticas. Las actividades que realicé de noviembre de 1995 a mayo de 1996, cuando los alumnos cursaban el tercer grado, se encaminaron hacia un acercamiento a la comunidad y la búsqueda de la aceptación de los padres de familia para desarrollar más ampliamente las actividades planeadas para el siguiente ciclo escolar; puedo afirmar que, de septiembre de 1996 a junio de 1997, cuando los alumnos cursaban el cuarto grado, este acercamiento se había logrado.

Para establecer los elementos necesarios para la elaboración de estrategias didácticas que pudieran mediar entre los contenidos del currículo, las experiencias de los alumnos y los recursos didácticos adecuados, indagué posibles situaciones que me permitieran observar, experimentar, relacionar, comparar, modificar, organizar y recordar. Me fue útil el diseño compilado por Monserrat Sarto¹⁵ que comprende la siguiente estructura: título, participantes, objetivos, materiales o medios necesarios, duración, interés o dificultad, análisis de las sesiones y producción de los alumnos. Para alcanzar la realización de este trabajo de manera sistemática cursé al mismo tiempo un Diplomado de Investigación-Acción en el Aula, al cual asistí los días sábados durante aproximadamente un ciclo escolar y centré toda mi atención en cómo observar y sistematizar los registros del desarrollo de las estrategias didácticas en el aula.

De entrada, fue importante que como profesora definiera en primer lugar mi propio proceso de investigación y formación para obtener las herramientas necesarias para el conocimiento de la historia local y, en un segundo momento, el trabajo de investigación con los niños.

¹⁵ Sarto, Montserrat M. *La animación a la lectura*, Col. Cuadernos para educar. Ediciones SM, Madrid, España, 1989.

Tenía que caracterizar el ambiente social para conocer los aspectos más relevantes de la historia de la comunidad: sus tradiciones, costumbres, economía, organización, elección de las autoridades, entorno en el que se desenvuelven los alumnos, etc. Por este motivo seleccioné a 10 ciudadanos de la localidad que contaban con las características siguientes: estar informados y dispuestos a compartir sus conocimientos y experiencias acerca de temas económico-políticos, de la fundación del pueblo, las costumbres, las tradiciones, la religión, la minería, la fundición, entre otras.

Durante el ciclo escolar 1995-1996 entrevisté, en una primera etapa, solamente a dos personas (ya que otras por situaciones de enfermedad no pudieron colaborar conmigo), cuya información ya transcrita del audiotape, fue analizada y confrontada con la información obtenida en la hemeroteca y el Archivo General del Estado de Oaxaca.

Una vez confirmada la veracidad de la información, en el transcurso del ciclo escolar 1995-1996, el grupo de tercer grado elaboró el guión de preguntas con respecto al tema «el origen de la comunidad», realizando dos entrevistas a los ciudadanos, grabadas también en audiocintas.

Con esta información y la transcripción correspondiente diseñé, ejercité y evalué las primeras estrategias didácticas para el estudio de la Historia en el tercer grado, mismas que pudieron ser atendidas en seis meses de trabajo.

Es importante señalar que realicé una segunda etapa de entrevistas durante el ciclo escolar 1996-1997 a cuatro ciudadanos de la comunidad, sobresaliendo por su temática la información relativa a: la minería, la fundición, las salinas y la iglesia antigua. Para que lograra el acercamiento y confianza de los ciudadanos fue importante el trabajo en equipo con los profesores Rey Domingo Martínez y Juan José Sánchez Toledo, adscritos a la escuela telesecundaria. Recurrí a ellos porque eran quienes habían permanecido más años en la comunidad y a quienes la población demostraba respeto y confianza, de igual manera, por su interés en recuperar los testimonios orales de pasajes de la historia de la comunidad y, en otras ocasiones, para que me presentaran con otros informantes de la comunidad. Las entrevistas se realizaron fuera del horario, lo que en ocasiones amplió el margen del tiempo programado, de otra manera hubiera sido difícil obtener la información, dada la

desconfianza que manifestaban los ciudadanos hacia los profesores de educación primaria. Con esta información el grupo de alumnos que en ese momento cursaban el cuarto grado realizaron a su vez una tercera entrevista.

Fue necesario consultar fuentes documentales relacionadas con tales temas en el Archivo General y la hemeroteca del estado; del primero fotocopié algunos documentos relacionados con la minería y del segundo transcribí algunos textos. En ambas instituciones obtuve siete documentos, de los cuales empleé cuatro textos para trabajar con los alumnos en este proceso: «Fomento a la minería», «Minería», «La construcción de la vía de ferrocarril Oaxaca a Tlacolula» y «Teitipac Santa María Magdalena». Los fragmentos fueron empleados como referencia a los acontecimientos históricos ocurridos en torno a la comunidad, hecho que motivó en los niños la búsqueda y comparación de información.

Como recurso didáctico seleccioné y ofrecí la proyección de documentales en videocasetes tanto comerciales como de la videoteca del Museo de Arte Contemporáneo de Oaxaca, los cuales se caracterizan por poseer un adecuado contenido sobre temas históricos: «Descubrimiento y conquista de México», «Cristóbal Colón» y «México Tenochtitlán».

El grupo reflexionó sobre diversos temas lográndose integrar las áreas de Español e Historia en torno a la entrevista abordando las estrategias: Cultura Zapoteca y Mixteca, Mi historia, Los pueblos mesoamericanos, La herencia prehispánica, El descubrimiento y conquista de América, el México virreinal y la comunidad, La independencia de México, La reforma, La intervención francesa, El porfiriato, La revolución y La época actual.

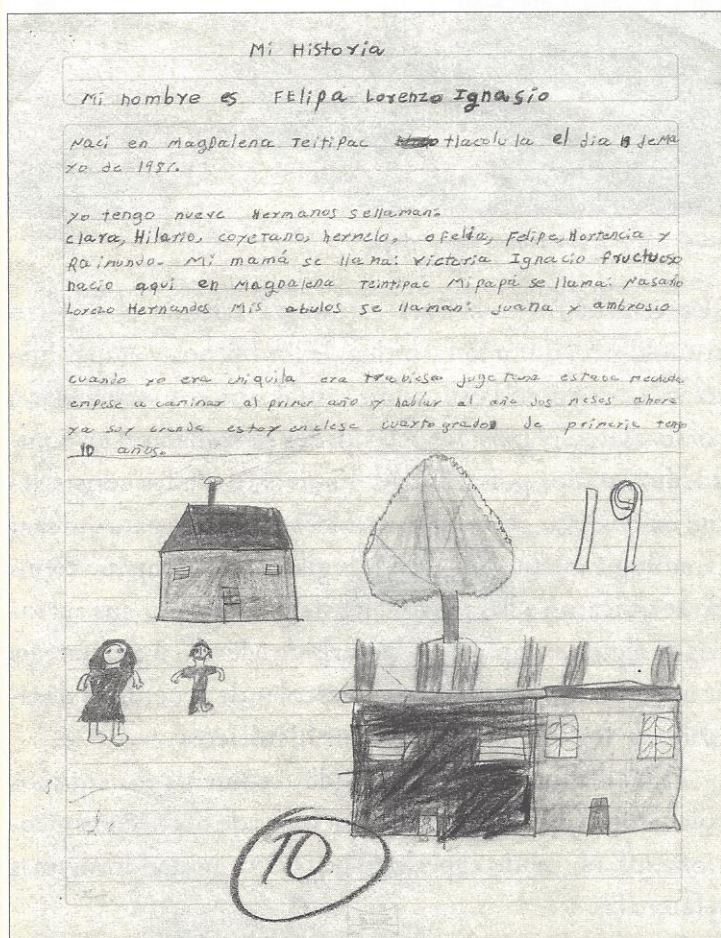
Durante la aplicación de las actividades didácticas elaboré los registros correspondientes en el diario del grupo y del profesor, lo que me permitió evaluar y adecuar las actividades obteniendo mejores resultados.

D) Las estrategias didácticas y su aplicación

Algunas de las estrategias utilizadas fueron:

«Mi historia». En ella los alumnos representaron y dialoga-

ron acerca de los cambios físicos y sucesos importantes ocurridos en sus vidas; a través de un cuestionario aplicado, cuando cursaban el tercer grado expresaron sus saberes previos sobre sí mismos. En él manifestaron desconocimiento de su fecha de nacimiento, y de los nombres completos de sus padres y abuelos; para integrar la información pedí ayuda a sus familiares; sin embargo, no hubo una respuesta favorable. Esta estrategia se volvió a aplicar al inicio del siguiente curso, esta vez, con el apoyo de sus familiares, en algunos casos, los niños cotejaron con sus actas de nacimiento que permanecían en el expediente del grupo y corrigieron sus datos, el objetivo de esta indagación fue elaborar una producción escrita sobre el tema. Con estas actividades se recupera la noción de cambio: personal y familiar.



Historia personal.

En el tema de la época colonial, por ejemplo, se trabajaron aspectos como el México virreinal y la comunidad.

Los niños observaron y comentaron una video proyección; leyeron, subrayaron las ideas principales de un texto relativo al tema y, a partir de algunas preguntas, reflexionaron y construyeron un resumen grupal y un cuadro sinóptico; por último, visitaron las edificaciones históricas construidas en su comunidad en esa época. A través de esta actividad recapitaron acerca de las causas, relaciones y efectos en el desarrollo de la siguiente etapa histórica, así como la permanencia de características con el paso del tiempo.



Actividades en el aula. Escuela Miguel Hidalgo.

«Lotería histórica». Esta estrategia atiende el aspecto cronológico, duración y orden de los hechos y etapas históricas, así como la sucesión causal, sus consecuencias a corto y largo plazos; las actividades se realizaron en equipos integrados por afinidad. Estas actividades consistieron en observar, recortar y establecer criterios para ordenar cronológicamente los hechos registrados, al mismo tiempo se ubicaron a los personajes destacados por sus acciones en algunas etapas de la historia de México. La estrategia se aplicó durante todo el ciclo escolar de acuerdo al desarrollo de los diferentes periodos históricos.

Ellos elaboraron las fichas de resumen y en equipos colocaron semillas en las ilustraciones de los hechos mencionados, ubicando el periodo histórico, anotando algunas referencias.

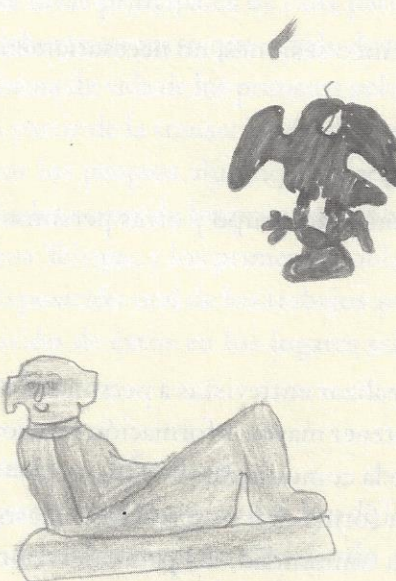
La estrategia «La narración de los hechos», consistió en que tanto el profesor como los alumnos comentaran las características de una etapa histórica (en este caso, El porfiriato). Los alumnos, leyeron diferentes textos, sub-

rayando las ideas principales y revisando en equipos los aspectos importantes (avances y desventajas), caracterizando además, las diferentes formas de vida. La actividad se llevó a cabo inicialmente en equipo y después de manera grupal. Para finalizar ellos redactaron algunos escritos de estructura libre en donde expusieron sus ideas al respecto.

~~Mexico~~ ~~América~~ ~~América~~ Había una vez una vez aztecas que descaban un
agua delavando una corriente comían día y noche y cuando las aztecas enco-
naron la agua y la corriente una fundaron su ciudad hicieron su casa
sobre el agua y hicieron sentos ceremonias donde vivian sus dioses
la diluyaban en las piedras la diluyaban con sinser y pusieron calles en el
agua y cuando llegaron los españoles con caballos corones y sus lanzas
y cuando llegaron destruyeron toda pintura que aztecas y construyeron
iglesias edisinas conseras sobre los aztecas y ahora así es Mexico
y cuando se vieron cuenta que abajajo como los casos de los aztecas
escribaban con pin y liaban que piedras muchas piedras había en la
tierra y tambien y dieron mascararas

Girabado Heder Heder

masobiera feifine hacarla anarar a 7 de marzo de 1997
escuela miguel Hidalgo



Texto libre sobre la historia nacional.

Con el afán de conseguir una mejor comprensión de las estrategias didácticas, presento los elementos que consideré en cada una de ellas, así como las actividades realizadas y analizadas por los alumnos.

Primera estrategia

La primera estrategia didáctica se denomina «Historia de la comunidad y los primeros pobladores». Su propósito es que los alumnos se acerquen al conocimiento de la historia a partir de su realidad más cercana.

Una manera diferente de abordar el tema “Los primeros pobladores en América” es a partir del reconocimiento de cuál fue el origen de la población de Magdalena Teitipac y quiénes la fundaron, para luego relacionar este hecho con el tema a tratar.

Para este objetivo fue necesario realizar entrevistas a dos ciudadanos de la comunidad, quienes compartieron sus conocimientos sobre el origen de la población, permitiendo que los alumnos tuvieran una vivencia más cercana. Con ello pretendían de alguna manera abordar el conocimiento y tiempo histórico lejano, mediante la experiencia y el tiempo personal de los habitantes de la comunidad.

I. Título.

«Historia de la comunidad y los primeros pobladores de América».

- Duración: cinco sesiones, no necesariamente continuas.

II. Participantes.

- Los integrantes del grupo y otras personas de la comunidad.

III. Objetivos.

- Diseñar y realizar entrevistas a personas de la localidad para obtener mayor información relacionada con el origen de la comunidad.
- Conocer en forma oral y escrita los sucesos importantes de su comunidad, del país y del continente al que pertenecen.

- Relacionar los hechos de su comunidad con los ocurridos a los primeros pobladores de América.
- Construir colectivamente el conocimiento.

IV. Materiales necesarios.

- Grabadora, casete, hojas blancas, bolígrafos, libro de texto *Historia de México, cuarto grado*; lápices para colorear, transcripciones elaboradas.

V. Técnica.

«Historia de la comunidad»

1. Dialogar con los alumnos acerca del origen de su comunidad.
2. Organizar en forma grupal un guión de entrevista en relación con el tema: la fundación de Magdalena Teitipac.
3. Realizar la entrevista planeada a personas de la comunidad.
4. Leer y comentar (en equipos de cuatro o cinco integrantes) la información obtenida en la entrevista.

«Los primeros pobladores de América»

1. Leer en voz alta un texto relacionado con el tema (sugerencia: Los primeros pobladores¹⁶), (puede participar el profesor del grupo). Subrayar y comentar las ideas principales de cada párrafo. El objetivo es elaborar un texto que señale de manera resumida la forma de vida de los primeros pobladores de América.
2. A partir de la transcripción de la entrevista realizada por los propios alumnos, redactarán textos individuales acerca de los primeros pobladores de Magdalena Teitipac y los primeros pobladores de América.
3. Exposición oral de los trabajos ante el grupo y exhibición de éstos en los lugares seleccionados por el mismo.

VI. Interés o dificultad.

Para lograr la atención y motivación de los alumnos el tema elegido deberá ser y estar de acuerdo con los intereses y con la información que los alumnos poseen, intentando

¹⁶ SEP. *Historia de México, libro del alumno, Cuarto grado de educación primaria*, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, SEP, México, DF, 1996, págs. 10-17.

establecer una relación con su comunidad, practicando la tolerancia y la habilidad para formular preguntas.

El grupo preparará y realizará las entrevistas. En primer lugar, seleccionará algunas personas que puedan aportar mayor información al tema, y a través de una plática previa le permitirá conocer si la persona elegida cuenta con documentos, además de sus relatos o experiencias.

Cuando los alumnos no están acostumbrados a la lectura en voz alta, ni a la selección de las ideas principales para centrar la atención, la actitud del docente será de constante animación en la realización de estas actividades para lograr la obtención de mejores resultados.

VII. Análisis de la sesión.

Las primeras tres actividades motivaron a los alumnos hacia el conocimiento de la fundación de su localidad, la información proporcionada por las personas entrevistadas fue clara, los alumnos recordaban fragmentos de éstas (para ellos significativos) al tratar otros temas durante el tercero y cuarto grados.

En la elaboración del guión existió escasa participación de los alumnos y en la realización de las entrevistas las intervenciones fueron voluntarias.

En el subrayado de las ideas principales se observó poca participación; considero que ello se debió a que temían equivocarse. No obstante, de tal experiencia rescato lo siguiente: «Mediante el diálogo entre semejantes, el trabajo en equipo propició una mejor construcción del aprendizaje y ayudó a lograr cierta confianza para intercambiar opiniones semejantes y diferentes, mejoró la actitud de colaboración eliminando determinadas resistencias de algunos alumnos».¹⁷

Con escasa frecuencia se dieron a conocer los productos fuera del salón de clases, debido a la actitud hostil hacia la escuela, de algunos niños y jóvenes ajenos a la misma.

Las actividades pueden realizarse en el transcurso del ciclo escolar en varias sesiones de trabajo; sin embargo, en las situaciones en que los alumnos presenten dificultades en el dominio de la lengua escrita las actividades se desarrollarán con cierta lentitud y con paciencia, como sucedió en este caso al construir el guión y realizar las entrevistas

¹⁷ Alcántara M., Norma, «Diario del profesor», Vol. I, págs. 10 y 11, 1996.

durante el tercer grado y, la conclusión del análisis de las mismas se logró hasta el cuarto grado.

VIII. Producciones de los alumnos.

En algunos escritos pude observar que asimilaron la idea de que los primeros pobladores eran nómadas y la transformación a hombres sedentarios ocurrió a partir de la agricultura.

Debo decir que de lo escrito y en relación con los primeros pobladores de Magdalena Teitipac, sólo dos textos de los alumnos hicieron referencia al documento antiguo, en el cual se localiza la información general; sin embargo, retoman datos que consideran importantes o de mayor significación de acuerdo a su relación con los temas tratados y con los detalles cotidianos conocidos.

Para lograr esta estrategia fue necesario entrevistar a dos personas de la comunidad: los señores Fabián Cruz Hernández y Cruz Hernández Fructuoso; del primero se obtuvo información importante sobre la fundación y origen del nombre de la comunidad, así como de las actividades productivas. Reproduzco a continuación, una muestra de lo que realicé en el rubro de Actividades.

Entrevista realizada al ciudadano Cruz Hernández Fructuoso, por los alumnos del tercer grado grupo B de la primaria Miguel Hidalgo, clave 20dpr3006z, ubicada en la población de Magdalena Teitipac, Tlacolula, Oaxaca; el 29 de febrero de 1996.

Gracias por la invitación que me hicieron, agradezco de todo corazón por haberme invitado para exponer los pocos conocimientos de mi pueblo.

Queridos niños, los profesores hicieron favor de invitarme para dar a conocer un poco de información de nuestro pueblo, espero que sea de interés para ustedes.

Según el documento antiguo que obra en el municipio de esta población nos dice:

Excelentísimo generoso disposición del señor Rey Tezapotlán del Palacio de Mitla hoy en este día 14 del tercer mes del año 1635 llegamos la boca de este Río Grande con este grupo de 7 caciques: 7 hombres y 7 mu-

... jeres donde formaron su rancho con las hojas de heneque y orcones; y con la extensión de 16 leguas de tierra cuadrada, de oriente a poniente y sur a norte 4 leguas, a los lados; y todos los señoríos privilegios que están presente y con verdadero nombre a cada uno de los caciques que son el primero: Pedro de la Cruz y doña María de la Luz Manuel de los Santos y doña Concepción de los Ángeles y Gaspar de Santiago, en adelante se ignora los demás nombres.

En 1635 fue expedido y en 1637 se tituló; en este pueblo se habla zapoteco y chatino idénticamente.

En 1400 este pueblo pertenecía al distrito de Zimatlán de Álvarez.

¿Por qué se le puso Magdalena?

A la llegada de los caciques construyeron su rancho de habitación de hojas de heneque, y lo conocían con el nombre de «Rancho» y con el paso de los años llegó a denominarse «Rancho Viejo».

Posteriormente encontraron una imagen de la que ignoraban su nombre, a la que después consultaron con los sacerdotes y obispo, a la cual pusieron el nombre de Santa María Magdalena, denominada desde entonces común de Santa María Magdalena, se ignora la fecha que ocurrió supuestamente.

Se dice que se le puso Magdalena porque es una mujer de Magdala, se llama María pero como es de Magdala se le puso el nombre de Magdalena, no se sabe cuándo, tal vez después de recibir el nombre de Santa...

¿Por qué se le puso Teitipac?

Según la historia de la fundación de este pueblo Teitipac proviene de las lenguas zapoteca y chatina, Teitipac en la antigüedad se llamó Sietobá, que significa «otro sepulcro» (el primero es Mitla), para distinguirlo de éste se llamó Quehuiquijezaá que significa «Palacio de Piedra» o «Cátedra de enseñanza». Por lo que Teitipac significa «encima de la piedra».

En otras aclaraciones Teitipac significa en mexicano «hacia el palacio». Etimología: Tecpan, «palacio»; y pac,

«hacia». En zapoteco lleva el nombre de Guichibaá, que quiere decir «pueblo de sepulcro».

Etimología Guichi, «pueblo»; baá « sepulcro».

¿Cuáles son las principales fiestas del pueblo?

Durante el año se celebran dos fiestas importantes para los habitantes de la comunidad, el 22 de julio, fiesta patronal, es cuando se festeja a la Patrona Santa María Magdalena y le corresponde a una persona (mayordomo) organizarlo con: misa, víspera, maitines y misa de consumación.

Por la tarde tiran frutas en el atrio del templo por lo que ahí concurren muchas personas. Y el 17 de diciembre es, pero normalmente se celebra el 20 o 22 de diciembre, la fiesta titular del pueblo; se dice que en esta fecha la patrona recibió la herencia de su padre.

Esta fiesta la organizan los regidores tirando frutas en el atrio del templo, se divierten las personas del pueblo y los visitantes de los pueblos circunvecinos; sin faltar bebidas embriagantes.

Anteriormente en 1913 las mujeres tenían sus vestimentas con color de origen de Santa María Magdalena, color amarillo y falda de franela. Hacia 1938 o 40 ya cambió su manera de vestir hasta el momento.

Entrevistado: Cruz Hernández Fructuoso. Edad: 70 años.



Festividades en Magdalena Teitipac, Oaxaca.

Segunda estrategia

La segunda estrategia llamada «Descubrimiento y conquista de América», tarea que sin ser su propósito fundamental, incorporó material videográfico, éste como una fuente más de información a la que pueden recurrir los profesores y alumnos. Al menos en esta población no era muy común ver películas, por lo que resultó un recurso didáctico muy apropiado y novedoso.

Magdalena teintipac Huacabula Oaxaca a 9 de octubre de 1996.

Los primeros pobladores de Magdalena teintipac

los siete mujeres y los siete hombres: donde formaron su rancho con las hojas de heneque y horcones: y con la extensión de 16 lenguas los 7 hombres y los 7 mujeres se llaman: doña Concepción de los Angeles Pedro de la Cruz doña Maria de la Luz y Don Manuel de los santos.

¿por que se le puso Magdalena?

lo conocia con el nombre de "Rahcho" y dicen que encontraron una estatua en la Iglesia antigua y que esa estatua lo llaman a variguar como se llama: esa estatua se llama Santa maria Magdalena.

y que havia vivido el rey teosapotlan vivia en un palacio y ese palacio lo llamaban el palacio de mitla.



tel. pa. a 9 de octubre de 1996

J. H. de la lista

(10)

Texto histórico.

Dentro de las actividades dirigidas a los procesos cognitivos que los niños requieren para una comprensión de los textos leídos, encontramos: identificar las ideas principales de los textos, construir de manera colectiva el conocimiento mediante la socialización de sus ideas, a través de la construcción de un cuadro sinóptico que resuma el contenido del tema.

I. Título.

«Descubrimiento y conquista de América».

- Duración: cuatro sesiones, no necesariamente continuas.

II. Participantes.

- Los integrantes del grupo.

III. Objetivos.

- Indagar acerca de las causas que motivaron los viajes de Cristóbal Colón.
- Observar y analizar las consecuencias del descubrimiento de América.
- Identificar las ideas principales de los textos.
- Construir grupalmente un cuadro sinóptico que resuma el tema o parte del mismo.
- Construir colectivamente el conocimiento.
- Mejorar la distribución del espacio en la presentación de sus trabajos escritos.

IV. Materiales necesarios.

- Películas o documentales en videocasetes (sugerencias: *Cristóbal Colón o 1492*), televisión y videocasetera, hojas blancas, mapas, lápices para colorear, libro de texto *Historia de México, cuarto grado*.

V. Técnica.

«Descubrimiento de América».

1. Observar la proyección de los videos, comentar lo observado para determinar las causas y consecuencias de la llegada de los españoles al continente americano, realizando el correspondiente registro en el diario del grupo.
2. Leer en voz alta un texto relacionado al tema (se sugiere Cristóbal Colón llega a América)¹⁸ y subrayar las ideas principales comentándolas en grupo.
3. Con la orientación del profesor de grupo, ubicar en un mapa la ruta seguida por Cristóbal Colón y sus acompañantes.

¹⁸ SEP. *Historia de México, Libro del alumno, Cuarto grado de educación primaria*, SEP, México, 1995, págs. 44-51.

«La conquista de México».

1. Leer en voz alta y subrayar las ideas principales de un texto relacionado al tema (sugerencia: La conquista de México).¹⁹
2. Con la ayuda del coordinador, elaborar un mapa ubicando el trayecto realizado por Hernán Cortés para llegar a México.
3. A partir de preguntas que plantee el profesor, elaborar una trama conceptual, para utilizarse posteriormente en la exposición del tema.

VI. Interés o dificultad.

Las actividades pueden planearse para su desarrollo en varias sesiones.

Subrayar las ideas principales de los textos en grupo permite centrar la atención y extraer la información del mismo.

El video adecuadamente empleado puede motivar el acercamiento a la lectura de los textos.

Existe la dificultad de ubicar adecuadamente los acontecimientos y lugares a nivel nacional o internacional, lo que pudiera reducirse con el empleo de los mapas.

La ejercitación del dibujo y del coloreo animan la participación de los alumnos porque centran su atención en aspectos poco conocidos y dan una mejor presentación a sus trabajos.

La trama conceptual elaborada por el grupo, permite obtener una idea general del tema y puede ser utilizada en momentos posteriores.

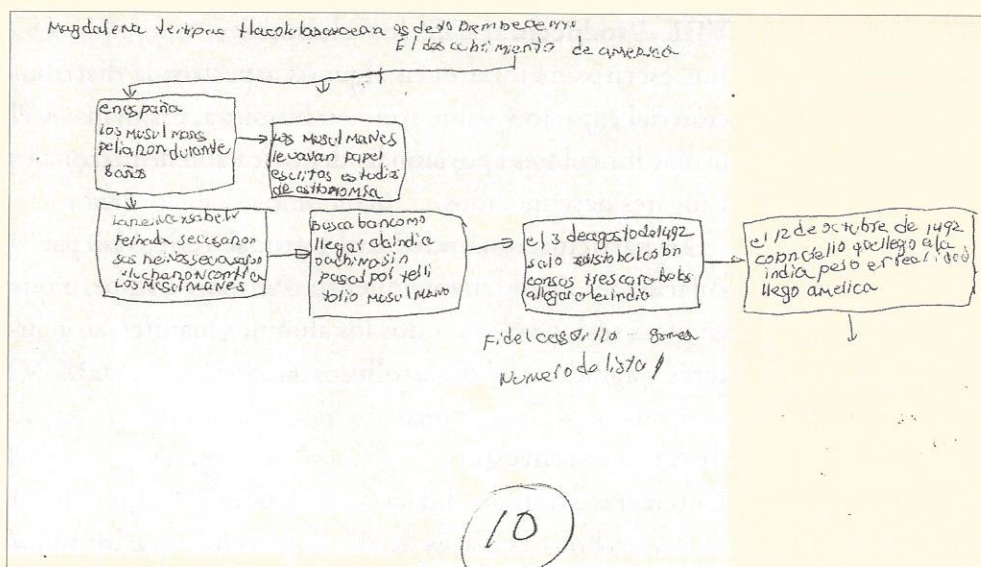
VII. Análisis de las sesiones.

Algunos alumnos relacionaron imágenes observadas en el video (durante la lectura y al momento de subrayar las ideas principales).

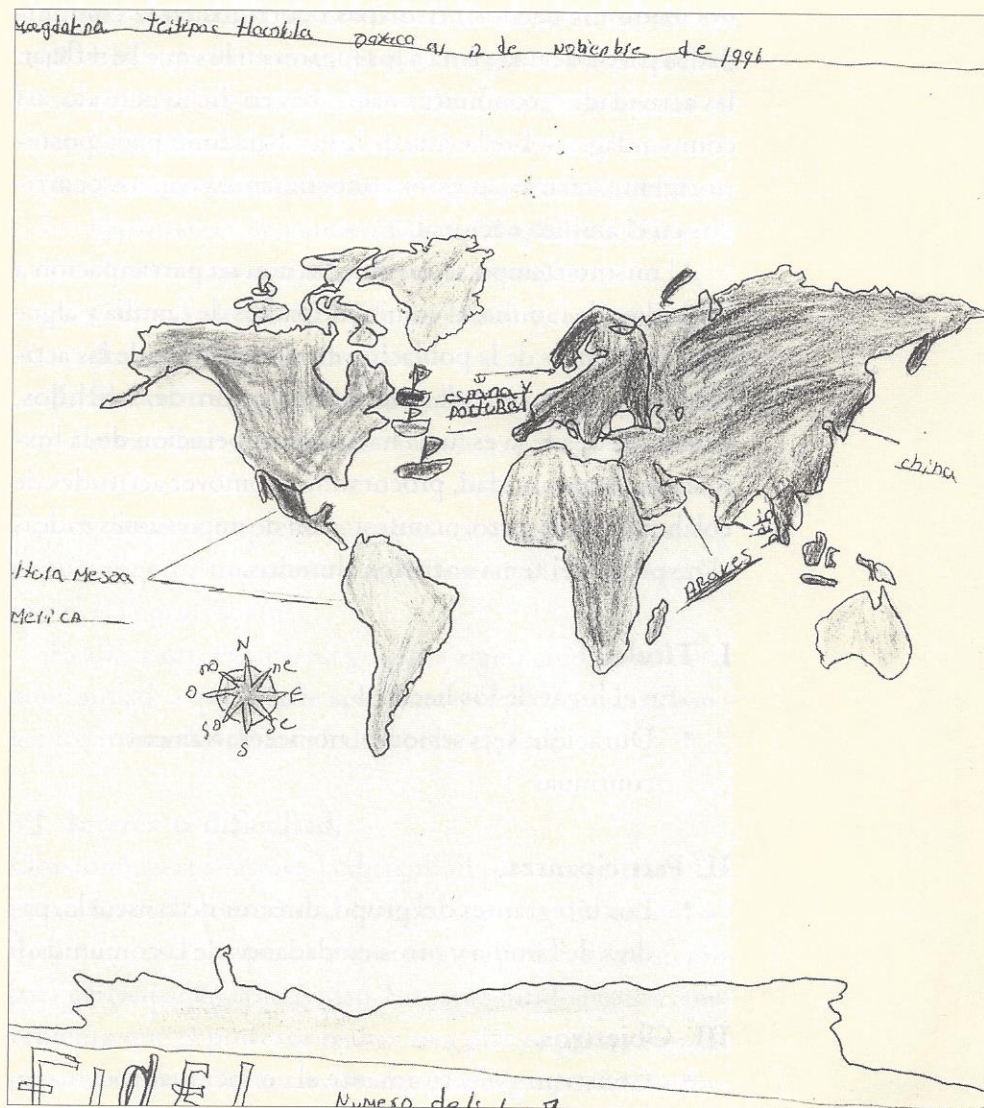
Ante la dificultad para comprender el texto en algunas partes, mi actitud fue la de inducirlos a reflexionar por medio de preguntas.

Para precisar sus conocimientos en la construcción grupal de la trama conceptual, se sugirió el uso voluntario del libro de texto; generar la participación fue numerosa y activa.

¹⁹ Op. cit., pág. 52.



Trama conceptual del Descubrimiento de América.



Mapa de la ruta seguida por Cristóbal Colón.

VIII. Producciones de los alumnos.

Los escritos mejoraron en algunos aspectos: la distribución del espacio y sobre todo en limpieza, los mapas y el uso de los colores apoyaron la identificación de personajes y lugares desconocidos.

La participación, individual y grupal, reflejó las particularidades de desenvolvimiento con mayor respeto que en otras sesiones; casi todos los alumnos manifestaron interés y agrado en el desarrollo.

Tercera estrategia

La tercera estrategia didáctica se denomina: «En el lugar de los hechos». A través de ella se pretende que los niños se acerquen a la etapa histórica del porfiriato, primero conociendo los hechos históricos ocurridos en la comunidad, a partir de una visita a los lugares en los que se reflejan las actividades económicas realizadas en dicho periodo, así como indagar sobre la vida de los trabajadores para, posteriormente, relacionar estos conocimientos con los ocurridos en el ámbito nacional.

Al mismo tiempo se involucran con su participación a los padres de familia, al comité de padres de familia y algunos ciudadanos de la población en el desarrollo de las actividades y, en particular de la educación de sus hijos, orientada desde la escuela hacia la recuperación de la historia de la comunidad, procurando promover actitudes de colaboración, respeto, manifestación de impresiones e ideas al respecto del tema entre los alumnos.

I. Título.

«En el lugar de los hechos».

- Duración: seis sesiones, no necesariamente continuas.

II. Participantes.

- Los integrantes del grupo, director de la escuela, padres de familia y otros ciudadanos de la comunidad.

III. Objetivos.

- Construir colectivamente el conocimiento.
- Promover la expresión de ideas y pensamientos.

- Ejercitar actividades de socialización, colaboración y respeto.
- Involucrar a los alumnos, padres de familia y ciudadanos en la importancia que posee el estudio de la historia de la comunidad.
- Relacionar los temas con otras asignaturas como Español y Geografía.

IV. Materiales necesarios.

Piedras con minerales, cartón, papel opaco y papel transparente, pegamento.

V. Técnica.

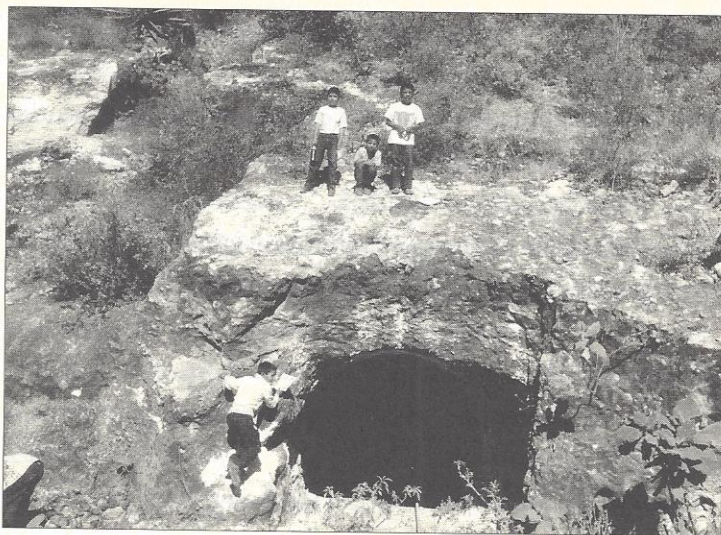
1. Dialogar con los alumnos sobre la importancia en la reconstrucción de la historia de su comunidad.
2. Elaborar, en forma grupal, un guión de entrevista con temas y actividades realizadas anteriormente en la comunidad.
3. Realizar visitas a los lugares que poseen significado histórico en la comunidad de Magdalena Teitipac: «Las minas» o «La fundición», entre otros.
4. Observar los detalles de las minas y recolectar piedras que tengan minerales.
5. Elaborar en equipo una colección de piedras con minerales.

Los alumnos expresarán por escrito sus impresiones y conocimientos iniciales a partir de preguntas elaboradas por el (la) profesor(a).

Realizar una entrevista grupal a algún ciudadano de la comunidad, a quien se le solicitará su ayuda para reconocer los minerales de las piedras coleccionadas.

VI. Interés o dificultad.

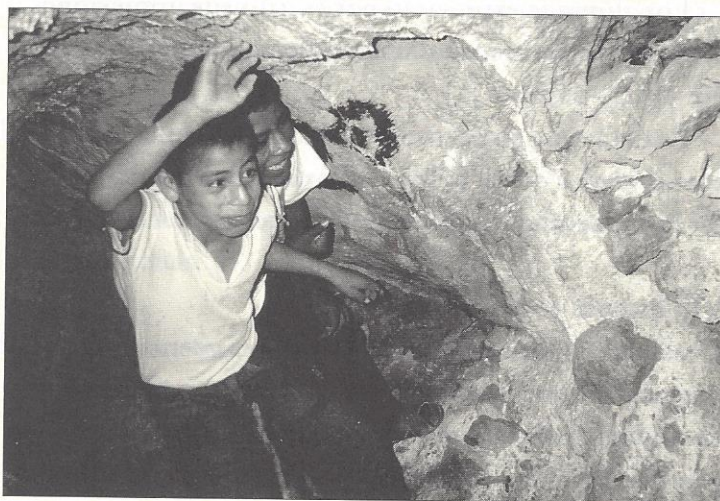
Ocasionó cierto retraso la dificultad para encontrar a las personas de la comunidad que poseyeran suficientes conocimientos al respecto y que manifestaran disposición para participar en la actividad. En este sentido resulta conveniente que el profesor realice una plática previa con las personas que serán entrevistadas por el grupo, haciéndoles saber el tema a tratar. También es importante mante-



Excursión a un sitio histórico, «Las minas».

ner comunicación constante con la dirección de la escuela.

Es oportuno informarle a los padres de familia el propósito de las actividades, a fin de evitar resistencias que se manifiestan con frecuencia, en particular para lograr que éstos den permiso a las niñas de visitar lugares negados a ellas, en este caso la visita a las minas, ya que en la población se piensa que las mujeres no deben participar en este tipo de actividades, ante lo cual solicité la participación previa del director de la escuela y el comité de padres de familia a fin de tener el respaldo y a su vez el apoyo en el cuidado de los alumnos.



Interior de «Las minas».

El interés de los alumnos para realizar actividades fuera del salón de clases, promueve el gusto o inclinación por conocer y valorar lo que existe a su alrededor.

La expresión de los conocimientos previos permite conocer más a los alumnos, lo que facilita la planeación y adecuación de las actividades.

Asimismo, el trabajo en equipos ayuda a la organización, colaboración y socialización de experiencias y de los materiales.

VII. Análisis de las sesiones.

Al realizar el guión de la entrevista algunos alumnos recordaron las experiencias obtenidas en el grado anterior (tercero).

Al elaborar el guión sobre «Las minas», «Las salinas» e «Iglesia antigua», los alumnos participaron activamente en la construcción de las preguntas, lo que no sucedió con el desarrollo del tema «La fundición».

El interés que mostraron hacia el estudio de las minas y los minerales, convenció al comité de padres de familia del objetivo e importancia de este ejercicio. Inicialmente los alumnos presentaron muchas interrogantes sobre los tipos de minerales y las causas del abandono de las minas. La colección de piedras en equipos ayudó a la organización, la distribución y el préstamo de materiales.

En el desarrollo de la entrevista hubo respeto genuino de los alumnos hacia los adultos.

La abundante información que proporcionó, por ejemplo, el señor José Castillo coincide, en gran parte, con los documentos que se encuentran en el Archivo y Hemeroteca del Estado de Oaxaca.

VIII. Producciones de los alumnos.

La construcción grupal del guión de entrevista facilitó el trabajo. Considero que el registro de los conocimientos previos acerca de las minas fue elaborado con agrado, de igual forma manifestaron sus observaciones e hipótesis sobre los minerales, así como de las condiciones de vida y laborales de los trabajadores.

Los resultados ofrecieron gran satisfacción y seguridad a los alumnos debido a que alcanzaron importantes objetivos como identificar que en el subsuelo, a distintas profundidades, se encuentran los minerales, atendiendo a su clasificación y características. Además, mejoraron la presentación de sus dibujos y escritos, el tipo de letra, limpieza y distribución del espacio en las hojas. Asimismo la participación voluntaria de los alumnos fue muy importante, en la entrevista realizada al señor José Castillo Salvador. Lo anterior nos permitió reflexionar acerca de las condiciones de trabajo existentes durante el periodo del porfiriato, a nivel nacional y, las condiciones de vida en particular, de los mineros de Magdalena Teitipac, las cuales con el paso del tiempo, se transformaron en inconformidad y motivo de nuevos hechos históricos.

Cuarta estrategia

Con esta última estrategia pretendí dar continuidad y acercamiento a la etapa histórica del porfiriato. El punto de partida fue el estudio o revisión de los hechos. Para ello tuve que consultar las fuentes escritas, en este caso el fragmento «La minería», referido a Magdalena Teitipac, tomado del Archivo General del Estado de Oaxaca, como parte de la historia de la comunidad; dicho documento refleja acciones al respecto, producto de las condiciones nacionales del país.

Este hecho le dio a los alumnos la oportunidad de comprender cómo las acciones nacionales incidieran en los acontecimientos locales de esa época en su comunidad.

Dentro de los aspectos cognitivos busqué, además ampliar la información sobre el tema y la historia de la comunidad, para que pudieran expresar sus ideas por escrito con mayor claridad.

I. Título.

«El periodo del porfiriato, en Magdalena Teitipac».

- Duración: cuatro sesiones continuas.

II. Participantes.

- Los integrantes del grupo.

III. Objetivos.

- Expresar sus conocimientos previos acerca de la comunidad.
- Conocer e identificar algunos documentos relacionados con hechos ocurridos en la comunidad durante los periodos de El porfiriato y La revolución. Reconocer la importancia de registrar los hechos históricos de su pueblo.
- Promover la elaboración de textos escritos relacionados a su comunidad.
- Construir colectivamente el conocimiento.

IV. Materiales necesarios.

- Documentos escritos: *La construcción de la vía de ferrocarril Oaxaca a Tlacolula*²⁰ y un fragmento de «La minería».²¹
- Cinco perinolas grandes con las siguientes instrucciones: lee el principio, lee el final, lee lo más importante, lee lo que quieras, lee lo que no te gustó.

V. Técnica.

1. Dialogar con los alumnos acerca de la importancia de conocer aspectos trascendentes de la historia de la comunidad.
2. Aplicar un cuestionario al grupo, previamente preparado por el profesor para medir su grado de conocimiento sobre la historia de la comunidad.

Comentar las respuestas en el grupo.

«La construcción de la vía de ferrocarril Oaxaca a Tlacolula».

1. Lectura de la noticia *La construcción de la vía de ferrocarril de Oaxaca a Tlacolula*.
2. Jugar con la perinola, realizando las instrucciones y relacionándolas con la lectura del texto.
3. Comentar en forma grupal el contenido.
4. Subrayar y copiar las ideas principales.
5. Contestar un cuestionario previamente elaborado por el (la) profesor(a).

²⁰ Periódico *El Correo del Sur*, Oaxaca, México, 1 de marzo de 1910, pág. 1.

²¹ Pimentel, Emilio. *Memoria Administrativa del Gobierno del estado de Oaxaca*, Imprenta del estado, Oaxaca, México, 17 de septiembre de 1907, págs. 45-48.

El correo del sur Oaxaca
Num. 54, 9 de Mayo de 1910, p.1.

El Ferrocarril de Oaxaca a Tlaxiaco
Trabaja de re-comienzo entre el Tule y
Tlaxiaco

Alas noticias que dimos hace poco sobre la extension
de la linea de Ferrocarril entre el Tule y Tlaxiaco
tenemos que añadir algunas mas interesantes con moti-
vo de haber estado en esta ciudad el señor Gray Je-
fe de los ingenieros encargados por los Ferrocarriles
para el estudio de la via dos trazos de la linea desde la
estacion del Tule a Tlaxiaco que ya se estaban en este
estudio desde que este Ferrocarril pertenecia a Oaxa-
ca y viene en dos trazos cuyo estudio ha termina-
do ya el cuerpo de ingenieros el Sr Gray considera
necesario el trazo y estudio de una tercera via esco-
ger entre esos tres lo que constituya la via defini-
tiva

El Sr Gray opina que por las mediciones efectuadas la
parte comprendida entre el Tule y Tlaxiaco es la mas
favorable para la construccion de un ferrocarril se pudo ha-
zar una tangente de una extension de ocho kilometros
de la estacion del Tule hacia Tlaxiaco otro hecho que puede
considerarse favorablemente es el terreno y lo que tiene muy
satisfechos a los ingenieros encargados del estudio es que
practicamente no habra necesidad de la construccion de puente
de gran costo hasta la fecha el compromiso de los ingenieros
hasta estado en el Tule y aunque el estudio se ha
concretado de El Tule a Tlaxiaco todo se hace con la inten-
cion para que de cualquier punto de la linea principal por
cualquier ramal para las mismas y fundicion de Magdalena
Teitipac

Mayo 10 fin de la brezo

Redacción de noticia histórica.

6. Elaborar un texto grupal y posteriormente indivi-
dual a partir de los textos y los comentarios surgi-
dos.

«La minería».

1. Lectura del texto: «La minería».
2. Jugar a la perinola realizando en equipo las instruc-
ciones planteadas.
3. Elaboración de un resumen colectivo y posterior-
mente un escrito individual con respecto a la mine-
ría en Magdalena Teitipac.

VI. Interés o dificultad.

- El conocimiento de las hipótesis de los alumnos permite orientar más fácilmente las actividades.
- Los documentos que hacen referencia a hechos importantes de la comunidad despertarán el interés por los temas a tratar.
- La falta de documentos relativos a la localidad puede limitar algunos resultados.
- El análisis de las informaciones y la combinación del juego de la perinola motivarán el tratamiento de los temas.
- Las dificultades para expresar por escrito la información obtenida se superan con la participación grupal al identificar los aspectos importantes.

VII. Análisis de las sesiones.

Los alumnos manifestaron oposición al inicio del trabajo cuando se les pidió expresar sus ideas o conocimientos. Mi insistencia y la de otros alumnos ayudó a convencerlos de su participación.

Hubo necesidad de realizar las actividades en forma detallada (debido a ciertos términos existentes en los documentos); al mismo tiempo, el juego de la perinola permitió que los alumnos realizaran la lectura con ánimo, rescatando aspectos importantes de los textos. Ofrecieron disponibilidad en el desarrollo del juego, en las actividades de subrayado de ideas principales y al responder el cuestionario; al hacer el resumen grupal expresaron lo que entendieron e intercambiaron información, confrontando opiniones y aclarando dudas.

VIII. Producción de los alumnos.

Los conocimientos previos de los alumnos guardan alguna relación con lo ocurrido en los periodos históricos mencionados; sin embargo, existen ideas muy generales de las actividades realizadas en la comunidad en aquel momento y ahora.

A partir de la interacción con los documentos llegaron a la elaboración colectiva de textos, lo que permitió concluir y resumir en forma grupal hechos específicos sucedidos en esos periodos. La participación de los alum-

El Lic. Emilio Pimentel, Gobernador del Estado de Oaxaca en 1907, informó en esos años la minería era una de las principales fuentes de riqueza en el Estado.

Se establecieron Haciendas de beneficio o de fundición de metales para que facilitaran la salida de todos los productos de las minas. Las fundiciones fueron creadas según el decreto número 10 de fecha 20 de noviembre de 1901. El 13 de enero de 1906 fue acordada la establecimiento de una Hacienda de beneficio o de fundición de metales en Magdalena Teitipac, distrito de Huacacoma y el contrato fue firmado el 15 de enero del mismo año por el secretario Lic. Joaquín Sandoval, por parte del Gobierno y el señor Juan H. Williams.

esta información la encontramos en la memoria Fuentes memoria administrativa presentada por el C. Lic. Emilio Pimentel, Gobernador constitucional del estado de Oaxaca a la XXIV legislatura del mismo el 17 de septiembre de 1907. P. 46-48

Magdalena Teitipac a 14 de junio de 1997

Gildardo Hernández Hernández

GTH

Texto con información histórica.

nos fue numerosa, las respuestas se hicieron escuchar en varias voces, en ocasiones a coro y siempre acertadas.

Los textos individuales reflejan sencillez y un cierto grado de coherencia en la información; la presentación de sus escritos ha mejorado significativamente en contenido: tratando de expresar la información obtenida, en algunos casos en forma clara, con mejor tipo de letra.

Por lo tanto, si leemos algunos de los escritos de los alumnos podremos enterarnos de que, en ese tiempo la minería era una de las principales fuentes de riqueza del estado y que fueron establecidas haciendas de fundición de metales en Magdalena Teitipac. Algunos niños destacaron la importancia de las actividades, Fidel por ejemplo, anotó la fuente de donde había obtenido la información, para que en cualquier momento pudiera ser consultada. Finalmente esta estrategia les permitió conocer lo que continúa y lo que cambia a través del tiempo.

Por último, anexo el documento en torno al cual se documentó la historia de la minería en la población durante la etapa final del porfiriato.

Memoria administrativa presentada por el C. Lic. Emilio Pimentel, Gobernador Constitucional del Estado de Oaxaca a la XXIV Legislatura del Mismo el 17 de septiembre de 1907. p. 45-48.

Minería.

De las principales fuentes de riqueza con que cuenta nuestro Estado, montañoso en su mayor parte, en primer lugar debe figurar, y de facto figura ya, la minería a cuya explotación se están destinando fuertes capitales no sólo del país sino también del extranjero, lo que nos ha proporcionado una notable inmigración. (...)

(...) Así lo comprendieron algunos capitalistas de buena voluntad y se decidieron a emprender el establecimiento de Haciendas de beneficio, o de fundición de metales, que facilitaran la salida a todos los productos de las minas, por bajas que sus leyes fueran, acudiendo al Gobierno en demanda de la concesión correspondiente, que les fue otorgada en uso de la facultad que al Ejecutivo le daba el Decreto número 10 de 20 de Noviembre de 1901; celebrándose al efecto los correspondientes contratos, en los cuales se cuidó de garantizar los intereses del Erario y de la sociedad, conciliándolos con los de los concesionarios.

(...) En iguales términos y en la misma fecha, 13 de Enero de 1906, fue acordada otra concesión al Señor Juan H. Williams por sí y como apoderado del Señor Llody R. Hamer, para el establecimiento de una Hacienda de beneficio o de fundición de metales, en la municipalidad de Magdalena Teitipac, Distrito de Tlacolula, según contrato firmado en 15 de Enero del mismo año por el Secretario, Lic. Joaquín Sandoval, como representante del Gobierno y dicho Señor Juan H. Williams, con la personalidad propia y la del expresado señor Hamer, quienes constituyeron en la Tesorería del Estado, un depósito de mil pesos en garantía del cumplimiento del contrato de que he hecho mérito; y habiendo participado el mencionado Señor Williams, en curso de 4 de Septiembre de aquel año, que estaba ya establecida y en corriente la Fundición, así se declaró previo el informe técnico y favorable que produjo el Ingeniero ya nombrado, C. Pedro Espejo, y se mandó devolver el depósito de de garantía. (...) En la parte documentada de esta Memoria encontraréis copia de los contratos de que acabo de hacer referencia, y noticias respecto al ramo de minería, proporcionadas por los agentes de la Secretaría de Fomento que funcionan en el Estado, datos que corroboran lo que aquí dejo expuesto sobre el satisfactorio presente y el halagüeño porvenir de aquella industria.

◆ Resultados y conclusiones

En este apartado haré referencia primero a los resultados de las estrategias didácticas orientadas al manejo del tiempo histórico: la cronología, la sucesión causal y la continuidad temporal y, en una segunda parte, a las observaciones e interpretaciones registradas en mi diario escolar. Cabe mencionar que dicho diario se dividió en dos partes, por un lado las observaciones registradas en el desarrollo de las clases y, por otro, las interpretaciones de las mismas.

Las estrategias didácticas «Historia de la comunidad y los primeros pobladores de América», «En el lugar de los hechos» y «El periodo del porfiriato en Magdalena Teitipac», fueron un acercamiento a la historia local, a través de ellas conocieron formas de vida, tipos de trabajo, lugares históricos importantes, en los cuales por cierto, los alumnos encontraron vestigios de los minerales trabajados por sus pobladores. La ubicación del «tiempo histórico» en un espacio geográficamente más cercano, permitió facilitar posteriormente el traslado de esta situación histórica a contextos más lejanos; es decir, conocer las condiciones de vida de los mineros de Magdalena Teitipac, para después compararlas con las de los trabajadores, hombres, mujeres, etc., del interior del estado y el resto del país, durante el periodo del porfiriato, a las que resulta difícil remontarse a través de las imágenes impresas y los textos; sin embargo, la experiencia del conocimiento de las condiciones socioeconómicas y de trabajo de un minero de su comunidad les dio la oportunidad de visualizar las situaciones de los temas abordados en los ámbitos nacional e internacional.

En la primera estrategia, las producciones de los alumnos muestran un conocimiento de las condiciones de vida y características de los primeros pobladores de América, así como de las actividades y descubrimientos que apoyaron su vida sedentaria. En el caso de la historia local se

describe el origen y denominación de la población, las circunstancias en las que llegaron los primeros pobladores, y la evolución de que fue objeto el nombre de la comunidad.

La estrategia «En el lugar de los hechos», atendió fundamentalmente la historia local, los conocimientos alcanzados por los alumnos sirvieron de marco para abordar periodos históricos, como: la colonia, el porfiriato y la revolución; precisando aspectos no sólo de cronología, sino de las causales: condiciones de trabajo de los mineros, herramientas utilizadas, beneficios a la comunidad, etc., permitiendo al mismo tiempo, una reflexión en torno a lo que permanece y ha cambiado desde ese periodo hasta nuestros días.

El tema «Minería», de igual manera refuerza las actividades relativas a la asignatura de Geografía a través, por ejemplo, de la clasificación de los metales y no metales.

La estrategia «El periodo del porfiriato, en Magdalena Teitipac» les permitió ubicar los acontecimientos en los ámbitos local, estatal y nacional, apoyándose principalmente en la empatía, es decir, el conocer lo que sucede en distintos lugares en un mismo periodo, en este caso el porfiriato.

Ésta fue una de las estrategias que más se prolongó, y de alguna manera tediosa para los alumnos, originado por la revisión de los fragmentos de textos sobre la situación minera de Magdalena Teitipac, obtenidos del Archivo y Hemeroteca del Estado; el lenguaje de los documentos resultó complicado para los alumnos, por lo cual, para promover su reflexión empleamos el juego de la perinola. A partir de diversas formas de obtener la información, como el subrayado de ideas principales, contestar un cuestionario y hacer un resumen grupal con la guía de la profesora, se logró que fueran motivados e interesados en relación con los contenidos.

La ubicación y ordenación de los hechos dentro de la historia estatal se desarrolló igualmente a partir del texto recuperado en el Archivo del Estado de Oaxaca, el cual de cierto modo fue un elemento secundario; enfocándose principalmente en las causas que dieron importancia a la minería de la comunidad en esos años y más adelante profundizando en los beneficios que tuvo la población con la

actividad minera. Asimismo, se reconocieron los cambios y la continuidad de los efectos desde esa época hasta nuestros días.

En el transcurso de estas actividades, comprendí que los aspectos más difíciles de abordar con los alumnos fueron la sucesión causal y la continuidad temporal, éstos requieren niveles de abstracción que los alumnos de primaria apenas empiezan a desarrollar.

Durante la ejecución del proyecto, mis observaciones sobre las manifestaciones de los integrantes del grupo las registré en un diario, esto me ayudó a detectar mejor los avances y dificultades; aunque no fue muy frecuente realizarlo de manera inmediata.

El diario fue un instrumento que me permitió reflexionar con más detenimiento en las actitudes del grupo, sus relaciones, uso de materiales, informaciones, contenidos y adecuaciones en varios aspectos del proyecto.

El diario del grupo fue otro medio que empleé y que me ayudó a conocer inquietudes, gustos, aceptaciones, inconformidades y sugerencias de los alumnos.

Lo anterior me condujo a concluir lo siguiente:

A) Conocimientos previos

Explorar las ideas o conocimientos que los alumnos poseen sobre los temas, facilita la planeación y la adecuación de las actividades; es decir, una vez manifestados los puntos de vista, éstos permiten acercarnos con un mejor tratamiento didáctico a diferentes niveles de conceptualización del tiempo histórico; por el contrario, cuando no se les motiva a los alumnos se requiere de un mayor esfuerzo.

Por ejemplo, al aplicar al grupo un cuestionario previo al tratamiento de algún tema, genera diversas respuestas de los alumnos, logrando con ello un mejor análisis del mismo.

(...) En las preguntas relacionadas a las fechas de nacimiento de sus padres algunos las contestaron y en las relacionadas a sus abuelos, la mayoría dijeron no saber ni su nombre...", "(...) 21 alumnos piensan que los señores antiguos trabajaban con pala, pico, barreta (...) otros mencio-

nan que sacaron oro, plomo, plata (...) un alumno menciona que escarban y escarban y sufrían mucho (...)²²

B) Organización grupal

Realizar las actividades en equipos fomentó actitudes de organización, polémica, intercambio de ideas, comunicación, colaboración, respeto, distribución de tareas, economía de materiales y participación en las exposiciones.

(...) Leyeron en voz alta partes de la entrevista, que les señalé (...) y posteriormente formaron equipos de cuatro integrantes, reunidos por afinidad (...) para que leyeran y comentaran su información (...) los comentarios se hicieron en zapoteco.

Verónica ofreció pedirle cajas a su papá y regalarlas (...) Les solicité que formaran sus equipos de tres integrantes...algunos niños prefirieron trabajar por binas...²³

(...) les proporcioné la lámina de la intervención francesa; observaban las ilustraciones, comentaban en zapoteco y se ponían de acuerdo para recortar... Algunos discutían, peleaban y no lograban ponerse de acuerdo, hubo intervención de la profesora para ordenar el trabajo.²⁴

C) Las construcciones

El grupo exhibió un visible acercamiento al conocimiento, como se demuestra en las producciones de los alumnos. En el anexo uno se explica el origen de los primeros pobladores de la comunidad y la evolución del nombre de la misma. En el anexo dos se resume y expone el modo de vida de los hombres nómadas y sedentarios.

Las exposiciones y producciones escritas realizadas en forma individual, en equipos o de manera grupal, denotaron coherencia y empleo de ideas y conceptos en los diferentes temas, gracias a que supieron manipular los materiales, los reflexionaron e hicieron comentarios.

A partir de su cuestionario les indiqué (...) que irían escribiendo cada quien su historia (...). También se apoyaron en los documentos elaborados previamente (la entrevista

²² Alcántara M., Norma, Diario del profesor, Vol. I, págs. 5 y 111, 1996.

²³ *Idem*, pág. 129.

²⁴ *Op. cit.*, Vol. II, pág. 27.

ta), así como en los comentarios de sus compañeros para elaborar el texto de «los primeros pobladores de Magdalena Teitipac».²⁵

Varias sesiones iniciaron con la lectura individual y el subrayado de ideas principales en forma grupal, enseguida elaboré preguntas y después continuamos con la construcción de cuadros sinópticos, tramas conceptuales y resúmenes grupales.

1. ¿Qué descubrieron los españoles?

Alumnos: Oro, plata, cobre y plomo...

2. ¿Qué construyeron?

Alumnos (en coro): ¡Las minas! (...). Hugo agregó ...se hicieron ricos.

3. ¿Qué crearon?

Alumnos: Crearon talleres textiles, carpintería, bordados, orfebrería, hacían platos, ollas, máscaras...²⁶

El esquema y el cuadro sinóptico ayudaron a tener una visión general de los temas, sirvieron para construir la conclusión grupal y, en algunas ocasiones, la producción de los textos mejoró en contenido.

De igual manera tuve que partir de la proyección de videocasetes, de comentarios de la lectura de textos, así como de la localización en mapas.

Los recursos empleados trajeron resultados favorables, provocando inquietud entre los alumnos por conocer, investigar y compartir informaciones, lugares históricos de la comunidad y relacionarlos con los temas incluidos en el programa.

Con el objeto de precisar conceptos y situaciones en los alumnos para acercarlos al conocimiento de hechos que remiten a espacios desconocidos, la mejor alternativa fue utilizar mapas y colorear, recurso que relajó la tensión y permitió la interacción.

Identificaron los cinco continentes y los pintaron de diferente color... ubicaron las culturas mesoamericanas; España y Portugal... China, India y Arabia. Los niños solicitaron ubicar las tres carabelas.²⁷

²⁵ Op. cit., Vol. I, págs. 7 y 11.

²⁶ Idem, pág. 63.

²⁷ Idem, pág. 45.

Al realizar el ordenamiento de los hechos, en algunos casos incluso, los alumnos ofrecieron argumentaciones en sus respuestas; además, la consulta del libro de texto significó un recurso importante para alcanzar este propósito, empleándose para aclarar sus dudas o corregir ideas.

D) Participación de los alumnos

Al intentar explorar los conocimientos previos mediante la lectura de textos, sucedió que en algunas ocasiones varios alumnos mostraron cierto rechazo a la actividad, lo que pudo deberse quizá al temor a expresar sus ideas, a la inseguridad o miedo originados por las posibles reacciones de rechazo por parte de sus compañeros.

Indiqué: Con el apoyo en el texto elaboren un escrito en el que expliquen ¿quiénes fueron los primeros pobladores de Magdalena Teitipac... Algunos alumnos contestaron: ¡Yo no sé maestra!... ¡no puedo!...²⁸

Al advertir lo anterior, opté por insistir en explicar la finalidad de la actividad. Lo que permitió por momentos la colaboración entre alumnos, apoyándose y animándose para realizar las actividades:

(...) Al ver que sus compañeros trabajaban y (...) leían la entrevista, empezaron a escribir al mismo tiempo que leían el texto de sus compañeros (...) comentaban en zapoteco...²⁹

Ricardo y Joaquín demostraron su compañerismo hacia Marcelo, la persuasión al trabajo se promovió entre ellos como se puede apreciar a continuación: (...) indiqué que se integrara a un equipo... Joaquín y Ricardo lo invitaron al suyo (...) ³⁰ Al realizar la visita a las minas también demostraron su amistad.

Ricardo: ¡Maestra, ahí está Joaquín!... Fidel, Pascual, Fernando, Hugo y otros niños le gritaron en coro: ¡Joaquín, ven, vámonos!... El niño estaba con su mamá, para sorpresa de todos salió corriendo de su casa con su cuaderno, y gritó: -¡Ricardo, espérame!... ³¹

²⁸ *Idem*, pág. 11.

²⁹ *Idem*, pág. 11.

³⁰ *Idem*, pág. 25.

³¹ *Idem*, págs. 106 y 107.

En las actividades iniciales, como ya se refirió, hubo resistencia a expresarse en voz alta, tal vez por el miedo a hacer el ridículo, sin embargo, esto se fue superando; Gildardo, Hugo y Felipa, los primeros en vencer su timidez, con sus frecuentes intervenciones generaron, confianza para que otros se animaran, hasta lograr que contestaran en coro y participaran con el grupo; varios deseaban ser los primeros en dar la respuesta.

En algunas ocasiones contestaban al unísono las ideas a subrayar y sonreían cuando se daban cuenta que eran consideradas por el grupo. Hubo algunas partes de la lectura que motivaron sus conocimientos, hicieron preguntas o repitieron los enunciados subrayados.³²

Es importante señalar ciertos avances. Al inicio no leían, lo hacía yo; después sus participaciones fueron voluntarias e incluso se ponían de acuerdo para que uno leyera el párrafo y otro la idea principal. Se percibió también en el grupo cierto respeto y confianza para exponer las respuestas.

Fidel:— (Leyó todo el primer párrafo) (...) Hugo: Cada uno recibía la parte proporcional a lo que había puesto. Todos quieren hacerse ricos...³³

En el momento en que algunos querían dar más de tres respuestas, fue necesario pedirles directamente opiniones a los niños que manifestaron poca participación, quienes contestaron de acuerdo a sus particulares esquemas de interpretación. Cuando varios alumnos leían al mismo tiempo, los demás optaron por darle la palabra al que lo hacía con volumen más alto, manifestando respeto y tolerancia.

Si los temas se relacionaban con su vida cotidiana, contestaban en coro:

(Varios alumnos en coro): —¡El maíz!, ¡la calabaza!, ¡el frijol!, ¡el aguacate!, ¡el jitomate!, ¡el hule!, ¡el cacao!, ¡el cacahuete!, ¡el amaranto!, ¡la chía!... ¡el tabaco!, ¡el chile!...³⁴

³² *Idem*, pág. 19.

³³ *Idem*, pág. 43.

³⁴ *Idem*, pág. 35.

Considerar las opiniones de los alumnos fue importante, porque se unían sus intereses con el estudio de los contenidos; eso estimulaba su disposición al trabajo.

Una vez concluida la lectura y el subrayado, los alumnos pidieron hacer el mapa en su cuaderno y colorearlo.³⁵

Durante la elaboración de los trabajos se observaron sonrisas..., entusiasmados recurrían frecuentemente al material expuesto en la pared debido a que guardaba alguna relación al tema, realizaban comentarios en zapoteco y cada uno escribía.³⁶

En los momentos en que surgieron dudas les indiqué que se apoyaran en sus materiales: textos, escritos, ilustraciones, mapas, resúmenes, cuadros sinópticos, tramas conceptuales, entrevistas, etc., según fuera el caso.

La mayoría del grupo utilizaba la información de manera apropiada, aunque algunos repitieron más de dos veces las respuestas obtenidas de los materiales.

En la formulación de las argumentaciones durante la aplicación de la estrategia «El periodo del porfiriato en Magdalena Teitipac», tres alumnos no supieron la argumentación, solamente reprodujeron algunos textos sin relación; la mayoría del grupo lo hizo adecuadamente; es decir, realizaron un esfuerzo por explicar los acontecimientos consultando los materiales escritos recuperando ideas y oraciones, logrando el conocimiento del tema. Destacando asimismo, el hecho de que algunos alumnos organizaron sus propias argumentaciones sin recurrir a los textos. El dominio alcanzado fue notable.

Es preciso aclarar que en el caso de Hermelinda y Pascual, éstos utilizaron más la información obtenida de las discusiones e intervenciones de sus compañeros debido a las dificultades que presentaban aún en la lectura y escritura, situación que no les permitió registrar sus ideas adecuadamente. En cuanto a Atanasio, por sus constantes inasistencias, le resultó difícil integrarse al trabajo y comprender las actividades.

³⁵ *Idem*, pág. 15.

³⁶ *Op. cit.*, Vol. II, pág. 10.

E) Materiales o recursos

El juego, como recurso didáctico, motivó el aprendizaje; éste realizó con relativa facilidad y entusiasmo durante el desarrollo de las actividades. Con la manipulación de la perinola, por ejemplo, los alumnos centraron su atención en aspectos de los contenidos como: el principio, el final, lo que les gusta, lo que no, lo más importante; sus actitudes reflejaron su ánimo a participar.

Al equipo de Fidel le tocó dos veces seguidas la indicación: «todos leen», les dio risas, así es que hubo insistencia de la profesora hasta cumplir toda la actividad...³⁷

En la elaboración de la lotería histórica participaron todos los alumnos...ordenaron cronológicamente los hechos; realizaron la comparación entre dos o más sucesos de un mismo periodo. Su participación fue notable, casi la totalidad expresó en voz alta sus ideas, argumentando sus respuestas:

¿Qué vamos a ordenar primero, la batalla de Capulalpan o la entrada de Juárez a la ciudad de México?

Varios (alumnos): —primero la batalla de Capulalpan...

—¿Cuándo sucedió?...(buscaban en sus libros); —Ricardo:

En 1860.

—¿Y por último?...

Varios (alumnos contestaron): —la entrada de Juárez porque ganó la guerra.³⁸

En otras etapas históricas utilizaron diferente criterio, a partir de los protagonistas y sus hechos relevantes, como en el porfiriato:

1. Porfirio Díaz por ser el presidente durante 30 años.
2. Los que le ayudaron...
3. Los beneficios que logró...
4. Las inconformidades que se generaron...³⁹

³⁷ Op. cit., Vol. I, pág. 123.

³⁸ Op. cit., Vol. II, pág. 16.

³⁹ Idem, pág. 78.

Al jugar a la lotería histórica cada equipo tomó su tabla ilustrada, colocando granos de maíz en las ilustraciones

respectivas. Diego y Óscar leían en voz alta el hecho y los demás alumnos lo ubicaban en las etapas correspondientes. Al terminar el ejercicio pidieron volver a jugar, Arturo y Hugo se ofrecieron a ser los lectores de las tarjetas. La presentación final de todas las tablas de las diferentes etapas históricas resultó excesiva en ilustraciones, por lo tanto, los alumnos decidieron no seleccionarlás para no dejar fuera alguna, lo cual favoreció la ubicación y ordenamiento de periodos y hechos particulares de la historia.

En las sesiones de proyección de videocasetes, los alumnos protestaron porque algunos pasajes no incluían la escenificación de las narraciones, mencionando no haber visto cuando los españoles lucharon contra los aztecas; lo cual demuestra que la escenificación es otro recurso útil para la promoción del aprendizaje. La continua referencia y relación con temas posteriores (por ejemplo, causas que motivaron la Independencia) por parte de los alumnos, muestra un adecuado uso del recurso y una aceptable asociación de las nuevas informaciones con las ya conocidas.

Puedo mencionar también, que después de leer el texto «La Convención de Aguascalientes», al identificar los personajes y sus ideales, cinco alumnos voluntarios frente al grupo, representaron a diferentes protagonistas retomando las conversaciones de este acontecimiento, los demás integrantes observaron con atención.

Con la visita a lugares históricos se cubrió el objetivo de acudir a fuentes directas; apoyándose en la observación se desarrolló la investigación colectiva y la elaboración de hipótesis. Después de visitar el templo antiguo y el paraje Las salinas...

(...) les pedí a los alumnos tomar su cuaderno y escribir algunas preguntas (...) ¿cómo es la iglesia antigua?, ¿de qué está hecha?, ¿cuándo se construyó?, ¿por qué tiene hierba? (...) ⁴⁰

En la visita a las minas ellos mostraron mucho interés, asistieron puntualmente a pesar del cansancio que les provocaría llegar hasta el sitio; mucho se sorprendieron al conocer el lugar; de inmediato se dedicaron a la búsqueda de los minerales y a la recolección de los mismos.

⁴⁰ Op. cit., Vol. I, pág. 109.

Diego.— ¡Mire maestra, tiene una vía!...

Otros.— ¡Está muy oscuro!...

Hugo.— ¿Por qué está oscuro maestra?...⁴¹

Los niños observaron las piedras que encontraban (...) contenían pequeñas cantidades de minerales.

Diego.— ¡Mire maestra!, ¡brilla!...

(Otros).— ¿A ver?...

Todos empezaron a buscar piedras...⁴²

La elaboración de un guión de entrevista y la realización de la misma permitieron que los alumnos recordaran algunas actividades realizadas en el tercer grado. Con respecto a la construcción de preguntas correspondientes a los temas: «La iglesia antigua», «Las salinas» y «Las minas»; las participaciones fueron más cercanas a lo esperado, quizá por tratarse de lugares ya visitados.

Fue importante rescatar las experiencias de las personas de la comunidad porque éstas versiones coinciden o complementan la información que aparece en los documentos que obran en el Archivo y Hemeroteca del Estado, además esto llevó a los alumnos a descubrir la importancia que tiene establecer relación entre la historia de su comunidad y la del país.

En estos documentos se expresa en términos generales el procedimiento empleado en los trabajos de las salinas, la mina y la fundición; sus datos coinciden con los de otros textos (ejemplo: el periódico *Correo del Sur* de 1910 y la *Memoria administrativa* presentada por el licenciado Emilio Pimentel, de fecha 17 de septiembre de 1907).

F) Los padres de familia

Al conocer las actividades realizadas en la escuela, la participación de los padres de familia fue de cierta comprensión y apoyo; en algunas ocasiones sólo se les solicitó su autorización por escrito para salir de la comunidad.

Al proponer las visitas, el Comité Directivo de la Asociación de Padres de Familia y otros ciudadanos de la comunidad manifestaron resistencias; aún así, aceptaron

⁴¹ *Idem*, pág. 109.

⁴² *Idem*, págs. 107 y 109.

acompañarnos aunque de manera obligada, incluso retrasando la salida al no presentarse puntualmente, además de sus constantes preguntas: ¿para qué vamos a las minas? A pesar de haberles explicado previamente el objetivo. La actitud entusiasta y respetuosa de los alumnos contribuyó a que cambiaran de postura.

Sr. Felipe:— Si quiere podemos ir a las minas que se encuentran allá arriba”...

Alumnos:— ¡Sí vamos maestra!...

Al finalizar el recorrido los señores ofrecieron llevarnos a la fundición en el momento necesario...⁴³

G) Los aciertos en el estudio del tiempo histórico

En el estudio del tiempo histórico los aciertos se basaron en la aplicación de la cronología, la sucesión causal y la continuidad temporal.

La cronología estuvo de manera implícita en todas las estrategias didácticas al ubicar los hechos en una etapa o periodo histórico determinado, en la estrategia de la lotería histórica utilizada para ordenar los tiempos de todos los hechos y etapas revisadas en el curso, apoyándose en las referencias de los distintos sucesos, personajes y lugares; definiendo a través de la comparación lo que ocurrió primero y después..., o antes de... ubicándolos en un tiempo continuo lo que permitió a los alumnos tener una idea global del mismo.

La sucesión causal, en particular, se abordó en la narración de los hechos en la que se conocieron las formas de vida y condiciones de los trabajadores, en especial de los mineros como una posterior causa del movimiento revolucionario.

En el aspecto de continuidad temporal se estableció una relación entre pasado-presente-futuro. Estos aspectos fueron abordados tanto en la estrategia «Los primeros pobladores de América», «En el lugar de los hechos», como en «El periodo del porfiriato en Magdalena Teitipac», se caracterizaron por abordar los acontecimientos que se presentaron en una misma época o periodos similares, pero en diferentes lugares, esto es, en primer término, en su co-

“...el tiempo es un río que fluye hacia el futuro, pero que también puede volver atrás, como un río que fluye hacia el pasado...”

⁴³ *Idem*, pág. 109.

munidad y posteriormente en un ambiente nacional e internacional.

H) Evaluación

A partir de las ideas expuestas por Dora Delfino y Susana Matabacas⁴⁴ acerca de la evaluación, como un proceso integral que examina tanto las áreas social, afectiva y cognitiva, como cooperativa, y al adquirir la experiencia de valorar los alumnos sus propios esfuerzos y distinguir el logro de los objetivos propuestos, es como y en quienes fundamento mis criterios de evaluación para esta experiencia pedagógica.

Destaco que en el aspecto cognitivo los alumnos alcanzaron experiencias de aprendizaje efectuadas a lo largo del periodo escolar mediante resúmenes, cuadros sinópticos, tramas conceptuales, subrayado de ideas principales, sobre todo a partir de la producción de textos, manifestando argumentaciones, actitudes con significado de avance y esfuerzos para mejorar la presentación de sus productos empleando diferentes tipos de letras, dibujos, etc., procedimientos a través de los cuales reafirmaron sus conocimientos. Estos fueron principalmente los siguientes:

El cuestionario, fue un recurso que permitió analizar con mayor detalle las respuestas de los alumnos. Las participaciones individuales y grupales fueron más numerosas y acertadas, logrando ampliar y socializar más su aprendizaje a través del diálogo entre compañeros, de participaciones voluntarias de colaboración y ayuda en el momento de la construcción grupal. El cuaderno del alumno, el diario del grupo y el diario del profesor facilitaron la detección de aciertos y errores, hicieron posible el ajuste en las estrategias, y el desarrollo de la observación. En diferentes momentos su lectura general permitió advertir repeticiones, rutinas, innovaciones y la creatividad de los mismos. El acercamiento mediante instrumentos para la exploración de los saberes previos de los alumnos (conceptos, intereses, procedimientos, creencias) en relación con determinados temas, permitió valorar el proceso y los objetivos logrados con la instrumentación de la estrategia. La exhi-

⁴⁴ Delfino de Lasalla, Dora y Susana Matabacas. *¿Cómo evaluamos?* Col. Actividades para la escuela primaria, Edit. Magisterio Río de la Plata, Serie: Comunicación; Argentina, 1986, págs. 7-9.

bición de los trabajos en el interior del salón los animó a mejorar sus producciones.

I) Conclusiones

Con el desarrollo de la investigación se confirmó la idea inicial de que, más importante que la memorización de conceptos por parte del alumno es la utilización de estrategias didácticas que consideren los intereses de los niños, en tanto con ello el trabajo docente será más eficaz y contribuirá a la construcción del conocimiento, relacionándose con situaciones de la vida diaria y las experiencias, es decir, al conjugar conocimientos previos con nuevas informaciones. De igual manera, al tomar en cuenta las inquietudes de los alumnos, propuestas, conocimientos previos, historia personal y familiar, el medio social y natural de su localidad, así como el origen y evolución de la comunidad, costumbres y lugares históricos (en este caso la iglesia antigua, las salinas, las minas), se logran relacionar y entender los acontecimientos históricos de su localidad, estado y país.

Esto conlleva asimismo el desarrollo y promoción de mejores relaciones entre los integrantes del grupo; al surgimiento de nuevas inquietudes hacia un mejor desempeño del docente y, por consiguiente, del alumno. En un ambiente colectivo de trabajo los niños manifestaron actitudes de respeto, confianza, comunicación, integración con sus compañeros, libertad para expresar sus ideas, toma de decisiones y aceptación de una disciplina voluntaria y consensada. Dicha disposición de los alumnos y del profesor contribuyó a la formación personal, la cual tiende a extenderse a otras situaciones.

El registro del desarrollo de actividades dentro y fuera del aula permitió analizar la práctica docente, valorarla, detectar errores, destacar logros; ajustar y corregir actividades y actitudes asumidas por los alumnos y profesor, ampliar nuevos ámbitos para enfocar los hechos históricos, sensibilizándonos acerca de la complejidad de las relaciones e interrelaciones que se presentan en el aula, que por lo general, de manera inconsciente, no las consideramos.

La importancia de conocer el medio social e histórico de la comunidad, a partir del testimonio oral, y de la comparación de esta información con fuentes documentales, ayuda al profesor y a los alumnos a experimentar un proceso de investigación elemental. Los alumnos disfrutaron el aprendizaje de la historia ejercitando la actitud exploradora y curiosa, la cual propicia la reflexión y análisis de diversas informaciones y puntos de vista, a valorar la acción conjunta.

Reconociendo a su vez, que gracias a la participación de alumnos, ciudadanos, autoridades educativas, padres de familia y profesores se apoya la integración del niño a su medio social, identificando y aceptando su forma de vida, su identidad y la posibilidad de colaborar en beneficio de su comunidad.

La diversidad de actividades empleadas mejoraron las actitudes individuales en un ambiente colectivo de trabajo, reflejándose así en la observación, exploración, reflexión, comparación, organización, ordenamiento, interpretación, apropiación de contenidos, confianza, cooperación, persuasión, gestos de amistad, rechazo, aceptación y respeto.

En los casos en que algunos alumnos mostraron determinada resistencia al trabajo por sus condiciones particulares, debo reconocer que faltó intentar integrarlos a la dinámica del grupo mediante otros recursos y atención especial.

En el tratamiento de algunos temas fue necesario rediseñar la planeación e implantación de acciones a partir de situaciones novedosas, buscando impactar y orientar en los contenidos la manera de participar y comprender los resultados obtenidos.

Al tener claridad en los conceptos y categorías que implican el estudio de la historia, los hechos y los tres aspectos que integran el tiempo histórico, cronología, sucesión causal y continuidad temporal, decidí incorporar estrategias didácticas para facilitar su estudio, caracterizando los hechos de un periodo y su comprensión como parte de un proceso histórico más amplio y general, lo cual obligó a los alumnos a elaborar abstracciones simples en relación con el tiempo, y los procesos de causa y efecto.

Los mayores acercamientos a la historia se alcanzaron cuando los alumnos comprendieron los significados de las acciones realizadas. Un factor importante resultó ser la observación directa de las huellas históricas que perduran en la comunidad, de tal manera que les permite a los pobladores poseer una experiencia perdurable.

La historia nos invita a la formación de actitudes, habilidades, conocimientos y valores que se ponen en práctica desde su aprendizaje en la escuela, así como en otras circunstancias de su vida futura. La historia sugiere a los profesores una transformación paulatina del proceso de la evaluación para considerar los alcances de los alumnos a partir de los niveles de conocimiento que poseen, también desde las áreas social y afectiva que forman parte de las relaciones humanas.

Por último, a partir de los resultados de esta experiencia de trabajo puedo decir que la práctica educativa requiere de una permanente observación de lo que ocurre en el aula, una constante búsqueda de detección de problemas en la enseñanza, que nos oriente hacia nuevas posibilidades para resolverlos, con el propósito de ampliar el horizonte acerca de la misión que nos mueve y nos compromete como docentes para lograr un cambio eficaz y definitivo.

◆ Bibliografía

- Carretero, Mario. *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Edit. Aique. Buenos Aires, Argentina. 1997.
- Chesneaux, Jean. *¿Hacemos tabla rasa del pasado?* Edit. Siglo XXI. México, 1977.
- Delfino de Lasalla, Dora. *¿Cómo evaluamos?* Serie: Comunicación. Col. Actividades para la escuela primaria. Edit. Magisterio del Río de la Plata. Argentina. 1986.
- García Rodríguez, Juan J. y Pedro Cañal de León. «¿Cómo enseñar? Hacia una definición de las estrategias de enseñanza por investigación», en: *Revista de Investigación en la Escuela*. Núm. 25. 1995.
- Gimeno Sacristán, J. y Ángel I. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata. Madrid, España. 1994.
- González y González, Luis. *Nueva invitación a la microhistoria*. Fondo de Cultura Económica. México, DF. 1982.
- Hallett Carr, Edward. *¿Qué es la Historia?* Seix Barral. Barcelona, España. 1965.
- H. Pulckrose. *Enseñanza y aprendizajes de la Historia*. Ministerio de Educación y Ciencia. Edit. Morata. Madrid, España. 1993.
- INEGI. *Anuario estadístico del estado de Oaxaca*. Gobierno del estado de Oaxaca. INEGI. Oaxaca, México. 1997.
- Macchiarola de Sigal, Viviana. «Estudio sobre el pensamiento del profesor», en: *Revista Ensayos y experiencias*. Año 4. No. 23. Col. Psicología y educación. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, Argentina. Mayo-junio 1998.
- Martínez Gracida, Manuel. «Cuadros sinópticos de los pueblos, haciendas y ranchos del estado libre y soberano de Oaxaca». Anexo núm. 50, Vol. II, en: *Memoria Administrativa presentada al H. Congreso*. Imprenta del estado. 10 de septiembre de 1883. Pág. 646.

- Mikel, Asencio et al. *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Edit. Visor. Madrid, España. 1989.
- Periódico *El Correo del Sur*. Oaxaca, México. Núms. 32 y 54. 11 de febrero y 9 de marzo de 1910.
- Pimentel, Emilio. *Memoria Administrativa presentada por el Gobernador Constitucional del estado de Oaxaca a la XXIV Legislatura del mismo*. Imprenta del estado. Oaxaca, México. 17 de septiembre de 1907.
- - -. *Mensaje por el Gobernador Constitucional del estado ante la XXIV Legislatura del mismo*. Imprenta del estado. Oaxaca, México. 16 de septiembre de 1908.
- Porlan, Rafael y José Martín. *El Diario del profesor*. Núm. 6. Serie Práctica. Diada Editoras SL. Sevilla, España. 1991.
- Pozo, Ignacio. *El niño y la historia*. Serie Básica II: El niño y el conocimiento. Servicio de Publicaciones del MEC. Madrid, España. 1985.
- Prieto Hernández, Ana María et al. *Mi libro de Historia, Sexto grado*. Edit. Icaria. México. 1994.
- Reina, Leticia. *Historias*. INAH. México, DF. Octubre 1992-marzo 1993.
- Remedi, Vicente E. «La construcción de la estructura metodológica», en: Moreno Xóchitl et al. *Ensayos didácticos*. UPN. México, DF. 1985. Págs. 160-183.
- Reyes Esparza, Ramiro. *Revista Cero en Conducta*. Año 7. Núm. 31-32. México. Septiembre-diciembre, 1992.
- Sarto, Montserrat M. *La animación a la lectura*. Col. Cuadernos para educar. Ediciones SM. Madrid, España. 1989.
- SEP. *Historia de México, Libro del alumno, Cuarto grado de educación primaria*. Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, SEP. México, DF. 1996.
- SEP. *Plan y programas de estudio, educación básica, primaria*. Fernández Editores. México, DF. 1996.
- Villoro, Luis. «El sentido de la Historia», en: *¿Historia para qué?* Edit. Siglo XXI. México, DF. 1980.
- Wadsworth, Barry J. «Organización intelectual y adaptación», en: *Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo*. Edit. Diana. México, DF. 1991.

The history of the United States is a story of growth and change. From the first settlers to the present day, the nation has evolved through various stages of development. The early years were marked by exploration and the establishment of colonies. The American Revolution led to the birth of a new nation, and the subsequent years saw the expansion of territory and the growth of industry. The Civil War was a pivotal moment in the nation's history, leading to the abolition of slavery and the strengthening of the federal government. The late 19th and early 20th centuries were characterized by rapid industrialization and the rise of the United States as a world power. The mid-20th century saw the nation's involvement in two world wars, which further solidified its position as a global superpower. The latter half of the 20th century was marked by social and political movements that sought to address issues of civil rights, environmental protection, and government reform. The present day is a time of continued growth and change, with the United States facing new challenges and opportunities in the 21st century.

ENSAYO II

CARLOS MANUEL MENESES CONCHA

Procesos escolares en la enseñanza de la Historia y el contexto local, encuentros y desencuentros



♦ Introducción

La enseñanza de la Historia ha presentado serios problemas, tanto en los niveles básicos de educación como en los superiores. A esta disciplina se le ha rechazado por pensar que sólo requiere de la memoria y está fuera de los contextos de la realidad social. Particularmente este rechazo se ha observado en la docencia, la cual tiene dificultades para favorecer el aprendizaje de la Historia, así como la construcción de las nociones temporales básicas para la comprensión de esta asignatura.

Investigaciones realizadas por Mikel Asencio y Juan Ignacio Pozo en relación con la comprensión del tiempo histórico, han permitido demostrar que el estudio de los aspectos temporales en la enseñanza de la historia es muy complejo, dificultad que se traslada a la comprensión que el alumnado posee de estas nociones.

Estas investigaciones demostraron que la adquisición de las nociones temporales seguía un proceso que va del tiempo personal, tiempo físico, tiempo convencional, al tiempo histórico. Así, la noción de tiempo histórico, por ser más compleja, se adquiere en función de las otras tres y por lo tanto es poste-

rior a éstas. Sin embargo, en la escuela se exige el uso y la comprensión del tiempo histórico, sin antes haberlo favorecido.

En tal situación, abordar la enseñanza de la Historia en la escuela primaria representa un reto que enfrentar, ya que es difícil lograr que las nociones temporales sólo se alcancen dentro del aula y únicamente con cuestionarios y memorizaciones.

En este sentido, las prácticas escolares llevadas a cabo por los docentes en esta asignatura presentan carencias en la comprensión del enfoque y en la implantación de estrategias. Las y los profesores dan al alumnado temas que sólo propician la memorización. De acuerdo con lo anterior, la historia, su enseñanza y su aprendizaje, se ha planteado desde un enfoque informativo de corte tradicionalista, que se traduce en un proceso nada fácil para el alumnado al tener que memorizar datos y fechas.

Por otra parte, el estudio de la historia lleva consigo una problemática que involucra tanto a las y los docentes como al alumnado. En este sentido, la docencia, como principal divulgadora de los contenidos históricos, desconoce cómo interpretar los diversos enfoques; esto la lleva a diseñar estrategias limitadas y, por consiguiente, poco interesantes para el alumnado que enfrenta dificultades al tratar de comprender los hechos históricos relacionados con las nociones temporales, desde referentes poco significativos y alejados de su contexto.

En el nivel primario, el estudio sistemático de la historia se inicia a partir del tercer grado con temas que hacen alusión a la historia personal y a los sucesos importantes acontecidos en su localidad; estos contenidos curriculares permiten recuperar los saberes extraescolares que niñas y niños traen del entorno familiar e integrarlos en forma sistemática a los saberes escolares.

Al iniciarse dicho estudio se pondera y recupera a la localidad, primer objeto de acercamiento en los grados de primero y segundo; el valor que en tercer grado se le otorga a la localidad se deja observar en los contenidos programáticos que fundamentalmente recuperan la cotidianidad,

el establecimiento de los rasgos de identidad y la pertenencia y reconocimiento de la diversidad cultural que rodea al sujeto.

Un rasgo que considera el enfoque del programa de historia tiene que ver con aquello que es más cercano y significativo para el alumnado; esto sin lugar a dudas lo constituye la localidad, entorno próximo que cobra significado en el diario transitar por sus calles, en el cotidiano interactuar con sus iguales y en la participación día con día, en el barrio o la colonia.

De esta forma, la localidad promueve un sentido de identidad y pertenencia de los futuros ciudadanos y, al mismo tiempo, favorece las nociones histórico sociales que los introduce al estudio del pasado a partir de aquello más inmediato: la familia, la escuela, las calles, las casas, así como personas mayores que dan cuenta del pasado de la comunidad.

Por otro lado, el estudio de la historia local ofrece la alternativa de integrar en forma sistemática a la escuela los saberes que el alumnado trae del núcleo familiar y contextual.

Abordar situaciones cotidianas de la localidad mediante registros permanentes de los sucesos que ahí acontecen da pie a posibles explicaciones sobre las costumbres, la forma de vida, etcétera. Este estudio conduce al alumnado a un proceso que lo identifica y le permite reconocer sus semejanzas y diferencias, sus alcances y limitaciones dentro de la realidad en que vive. Ante ello, al estudiar la localidad es posible que las maestras y maestros de tercer grado puedan favorecer y desarrollar las nociones temporales decisivas para el aprendizaje de los contenidos de historia.

A través de este recorrido, llaman mi atención los cambios recientes que se dan en la currícula de Historia, específicamente en tercer grado de educación primaria, por ser en éste en el que se presentan contenidos programáticos que estudian a la localidad como elemento que, por su riqueza histórica, resulta ser un medio para abordar de manera significativa las nociones temporales.

Sin embargo, a pesar de que el nuevo planteamiento en planes, programas y libros de texto atiende a un enfoque

formativo, que permite avanzar progresivamente a partir de lo que para las niñas y niños es más cercano y concreto, y dirigirse hacia lo más lejano y general, para desarrollar nociones fundamentales para comprender el pasado y el presente, aún se observa en la aulas que poco se ha recuperado de ello. La asignatura de Historia sigue guardada en los libros y en los cuestionarios, empolvada en los mesabancos y en los pizarrones. Los contenidos que se presentan actualmente para recuperar a la localidad en la enseñanza de la historia han quedado plasmados únicamente en la currícula oficial, tal parece que para la docencia lo que sucede en la localidad es tan cotidiano que la riqueza que encierran los lugares, las construcciones, la gente, las tradiciones, las costumbres, etcétera, es obvia, «ahí no hay historia», la historia se encuentra fuera de esa realidad. ¿Qué está pasando entonces con ese elemento tan vivo y cercano al alumno? ¿La recuperan los docentes?

Estas reflexiones me llevan a tratar de dilucidar dos interrogantes básicas:

¿Al abordar los contenidos de historia el docente de tercer grado favorece las nociones temporales? ¿El docente de tercer grado recupera la riqueza histórica de la localidad para favorecer las nociones temporales?

Mi experiencia de trabajo con el tercer grado de primaria, así como el conocimiento de los cambios curriculares en la asignatura de historia, me llevaron a tratar de resolver las interrogantes planteadas de manera hipotética: que el profesor de tercer grado no favorece las nociones temporales ni recupera la riqueza histórica de la localidad al abordar los contenidos de Historia, debido a las limitantes teóricas y metodológicas en la interpretación del programa y, por consecuencia, en la elaboración de estrategias didácticas que posibiliten tal recuperación.

En este contexto, me planteo a través de la investigación, los siguientes propósitos:

1. Conocer si las y los docentes favorecen las nociones temporales al abordar los contenidos curriculares de historia para el tercer grado de educación primaria.

2. Indagar si en el tercer grado se recupera la riqueza histórica de la localidad para favorecer las nociones temporales.
3. Destacar la importancia que tiene el estudio de la localidad para favorecer las nociones temporales en los escolares de tercer grado.

La enseñanza de la historia en la escuela primaria reviste una gran importancia en tanto permite entender el pasado inmediato, hacernos conscientes de los procesos actuales y el devenir de los pueblos. En consideración a lo anterior este texto está organizado en cinco capítulos: en el primero se hace un seguimiento a las distintas fases que ha tenido la enseñanza de la historia en diferentes épocas, las concepciones que de ellas se han tenido; con comentarios acerca de cómo cada período histórico aborda la historia de acuerdo a los propósitos que persigue la sociedad. En este sentido, se realiza una enumeración de las perspectivas de la historia hasta llegar a la actualidad. Así se analizan también las transformaciones producidas en los últimos años en los planes y programas de educación primaria, específicamente los concernientes al tercer grado.

En el capítulo dos se presentan algunas consideraciones teóricas referentes a la historia y su carácter temporal. Este apartado plantea argumentos que permiten dar cuenta de la importancia de las nociones temporales en la enseñanza de la Historia. Al mismo tiempo que se recuperan conceptos de Piaget y Vygotsky, como son «las operaciones concretas» y «la interacción social», para finalmente aludir las relaciones entre localidad y aprendizaje significativo.

El capítulo tres está dedicado a describir el escenario de la investigación; por un lado, los antecedentes históricos que trazan la vida de un pueblo, y sobre todo su riqueza histórica y cultural. Además de referir la zona escolar y las escuelas donde se llevó a cabo la investigación.

El cuarto capítulo muestra la metodología y los instrumentos aplicados en la investigación, señala el método adoptado así como las fases recorridas, las cuales comprenden el trabajo documental, el trabajo de campo y el análisis

de los resultados obtenidos; asimismo, describe con detalle los cuestionarios, entrevistas y registros de observación recolectados durante el trabajo de campo. En dicho análisis se procura establecer la relación con las interrogantes y el objeto de estudio.

En el último capítulo se registran las distintas estrategias didácticas aplicadas durante una parte de la investigación, con las cuales se incluyen sugerencias para la enseñanza de la Historia en el tercer grado y favorecer las nociones temporales, así como recuperar la significatividad de la localidad. Para finalizar se dan a conocer las perspectivas que ofrece la investigación y las conclusiones sustanciales obtenidas después del proceso de investigación, conclusiones que permitirán al lector tener un panorama general de los resultados.

No puedo dejar sin mencionar que este trabajo desarrollado aquí como un ensayo de corte didáctico-académico fue derivado de mi tesis para obtener el grado de licenciado en educación primaria por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 201, Oaxaca, en 1997.

♦ La Historia, su enseñanza y aprendizaje

Didáctica de la Historia

El origen etimológico de la palabra didáctica proviene del griego *didactiké*, que corresponde al «arte de enseñar». En otros términos y según las orientaciones de la teoría pedagógica, la didáctica es la parte de la ciencia de la educación que se ocupa de los procedimientos y técnicas de enseñanza en clase; sin embargo, parece que esta definición resulta insuficiente, porque hablar únicamente de técnicas de enseñanza y sólo ubicarlas en la clase reduce la educación al ámbito del aula, sin reconocer que la educación se desarrolla en todos los ámbitos que conforman la sociedad.

La educación es un proceso por el cual el individuo se desarrolla desde que nace hasta que muere; es un proceso vital del ser humano y se produce en la familia y en la escuela, pero también en todos los ámbitos donde el ser humano se mueve, en la calle, en el campo, en el trabajo, en el contacto con otros seres humanos.¹

En los años más recientes y dado el desarrollo de los medios electrónicos, la educación adquiere particular importancia por las formas que adopta a través de la televisión, la radio, la prensa, las computadoras, etc. Por lo cual, la ciencia de la educación tiene que atender las distintas formas en que esos procedimientos se desarrollan y repercuten dentro de las diversas disciplinas, específicamente en la Historia.

El pensar que la historia se enseña sólo en la escuela, nos encierra en una concepción obsoleta. La enseñanza de la historia no sólo se encuentra dentro de las aulas, existen otras formas a través de las cuales se difunden los conocimientos históricos y las ideas que sobre ésta se han tenido, ejemplos de estas enseñanzas informales pueden encontrarse en el cine, en la TV y la radio, a través de modalidades de organización, partidos políticos, iglesias, sindicatos, grupos familiares, lugares, etc. Todas tienen su manera de transmitir historia. Se puede decir por ello que en cada uno de estos elementos hay una didáctica de la Historia.²

Tendencias en la enseñanza de la Historia

La Historia es una disciplina importante para todos los grupos humanos; en ella se apoyan para recuperar la memoria social, las tradiciones y los hechos relevantes que han acontecido. Debido a ello cada grupo social o sociedad en general tiene su manera específica de recordar la historia y de producirla, porque el ser humano la produce, la recrea y la reconstruye. Esta producción de historia se desarrolla en función de las características de la sociedad en que vive.

Durante la época prehispánica a los grupos dirigentes les interesaba que se conservara en la memoria de sus pueblos los acontecimientos más importantes, éstos consti-

¹ Andrea Sánchez Quintanar, *Didáctica de la historia*, Serie El conocimiento en la escuela, SEP, México, 1995.

² La didáctica de la Historia debe entenderse en una concepción más amplia, que comprenda los saberes extraescolares, las nociones temporales y el entorno inmediato del alumno.

tuían su tradición para mantener la idea de heroicidad de una cierta religión y de una forma de cultura, la historia entonces se transmitía por tradición oral.

Después de la Conquista, a lo largo de la Colonia, el proceso de la enseñanza de la historia varió. Al presentarse la influencia colonizadora se trató de borrar el pasado de los pueblos conquistados; así se evangelizó y enseñó una «historia universal», que básicamente estaba centrada en el conocimiento de la historia de las grandes civilizaciones europeas.

En esta época la historia, que ocupaba un lugar preponderante en la enseñanza, era la historia sagrada o católica, pues constituía la religión de los pueblos que colonizaron esta parte del continente americano.

Después de la Independencia, en cambio, adquiere mucha mayor importancia la conservación de lo que hasta ese momento se concebía como historia. En esa época, tanto a los liberales como a los conservadores les interesaba de manera particular que se formara en la sociedad mexicana y en el pueblo la idea de una nación, el concepto de que los mexicanos formaban una nación y que tenían antecedentes históricos comunes, que era lo que les permitía conformarla como un pueblo con un pasado histórico común. Por ello se empieza a estudiar y escribir la historia nacional sin una pluralidad de visiones.

De lo anterior puede deducirse que hay algunas variantes en el proceso de enseñanza de la historia pero, sobre todo, estas formas de enseñarla se transforman después de la Revolución, cuando la historia se convierte en historia popular. Hasta antes de este período, incluso algunos años después, la historia que se enseñaba era la «Historia de bronce», en donde los personajes destacados parecen ser los que dirigen, los que hacen la historia. A partir de la Revolución y después de ésta, el interés del pueblo por conocer en particular su propio pasado, hace que la enseñanza de la historia se oriente más en el sentido de enseñar cómo es que el pueblo mexicano ha participado en la construcción de su propia historia. Si bien se sigue enseñando la historia de los héroes y de los personajes, aparece ya la participación protagónica de los distintos grupos so-

ciales en el proceso histórico, los campesinos, los obreros, los trabajadores, aun los grupos que ahora ya han desaparecido como los arrieros, pero que a lo largo del siglo XIX tuvieron una gran importancia.

En los últimos años, a la enseñanza de la historia se han incorporado distintas tendencias y formas de concebirla en el sentido que le han dado los teóricos más sobresalientes del área de la enseñanza de ésta.

En el momento actual considera la síntesis de lo que historiadores profesionales están produciendo y trasladando a la enseñanza escolar, para que el alumnado estudie y aprenda lo sustancial, los acontecimientos que han tenido mayor trascendencia, que afectan más a los grupos sociales; por ello se abordan acontecimientos que parten del contexto y a partir de ello se incorporan temas relacionados con la Conquista, la Reforma, la Revolución, y algunos otros procesos intermedios.

Una de las principales síntesis se encuentra en los recientes libros de texto, elaborados por historiadores mexicanos que junto con los contenidos programáticos de la asignatura de Historia apoyan el aprendizaje del alumnado.

La concepción sobre la enseñanza de la historia y el recorrido histórico sobre el cómo se ha concebido, nos dan elementos para reconocer que en cada época y sociedad subyacen enfoques de acuerdo a la realidad que se está viviendo. Por otro lado, es importante destacar respecto a la historia los cambios que recién se han observado, concretamente en los planes, programas y libros de texto, mismos que organizan de manera sistematizada los componentes que comprenden su enseñanza en los tres ciclos escolares de la educación primaria.

Consideraciones sobre los cambios curriculares en el plan y programa de Historia

En los últimos años se efectuaron innovaciones en la enseñanza y el aprendizaje y por consiguiente cambios en planes, programas y libros de texto de educación básica. Particularmente en la educación primaria se observaron modificaciones que por su importancia es preciso destacar.

Programa para la Modernización Educativa 1989-1994

Durante 1971 se hace la primera reforma a los libros de texto gratuito, después de más de 10 años de uso. Para 1980 se efectúa otra reforma que consiste en elaborar programas y libros integrados para los dos primeros grados, mientras los niveles subsecuentes mantendrán la enseñanza por áreas.

Tendrían que pasar dos largas décadas para que en 1989, en el marco de la Modernización Educativa, se inicien los cambios pertinentes a los planes y programas. Esta reforma destaca dentro de sus propósitos dos preocupaciones centrales. Por un lado ampliar la cobertura del sistema educativo y, por el otro, elevar la calidad de la educación, necesidades que definieron la valoración y los cambios en dichos planes y programas.

Con esta reforma a los planes y programas de educación primaria se incorporan cambios paulatinos, a través de programas de transición apoyados en guías para el maestro, en las cuales se presentan soportes teóricos y estrategias para abordar los contenidos programáticos.

En 1993 entra en vigor el nuevo plan y los programas de estudios para la educación primaria; esta acción viene acompañada de los primeros libros de texto con un enfoque congruente con la reformulación de contenidos.

Programa de Historia

Con el Plan de Estudios de 1993, se reintegra a la educación primaria el estudio sistemático de la historia como disciplina específica, pues en los pasados veinte años la Historia, junto con otras disciplinas, estuvo contenida en el área de Ciencias Sociales, situación que ocasionó en el alumnado dispersión de los aprendizajes.

Al recuperarse la enseñanza específica de la Historia, se le considera con un valor formativo. Así, el enfoque adoptado para ésta pretende ser congruente con sus propósitos, bajo el supuesto de que sería del todo inconveniente guiarse por una concepción de la enseñanza que privilegiara los datos, las fechas y los nombres.

De esta manera, el enfoque actual para la enseñanza de la historia contiene en los seis grados rasgos sobresalientes:

1. La organización de los temas de estudio se presenta de manera progresiva, partiendo de lo concreto, cercano y avanzando hacia lo más lejano y general.
2. Estimula el desarrollo de nociones para el ordenamiento y la comprensión del conocimiento histórico.
3. Diversifica los objetos de conocimiento histórico; en este rasgo se pretende que se incorporen contenidos que den a conocer las transformaciones en la historia del pensamiento, de las ciencias y de las manifestaciones artísticas, entre otras.
4. Fortalece la función del estudio de la historia en la formación cívica.
5. Articula el estudio de la historia con el de la geografía.

Propósitos centrales en la asignatura de Historia

La escuela primaria la conforman seis grados (1° a 6°). En el programa de 1993 se organiza por ciclos para favorecer los procesos de construcción de conocimientos.

Primer ciclo - Primero y Segundo

Segundo ciclo - Tercero y Cuarto

Tercer ciclo - Quinto y Sexto

En los dos primeros grados el propósito central es que el alumnado adquiera y explore de manera elemental la noción del cambio a través del tiempo, utilizando como referente las transformaciones ocurridas en el entorno del niño, las de los objetos inmediatos de uso común en la que habita: ciudad, barrio o comunidad. En estos grados se propicia una primera reflexión sobre los hechos centrales que conforman el pasado común de los mexicanos. Es importante hacer énfasis aquí sobre las nociones temporales, que si bien ya se iniciaron en la educación preescolar, deben seguir favoreciéndose durante toda la educación primaria, principalmente las que versan en torno a las nociones temporales de tipo personal y que tienen que ver con su entorno inmediato.

En el tercer grado se inicia el estudio sistemático de la disciplina Historia. En éste los alumnos aprenden de manera conjunta los elementos más importantes de la histo-

ria y la geografía de la entidad federativa en que viven, poniendo especial atención a los rasgos del municipio o la micro región de residencia.

En cuarto grado, los alumnos estudian un curso general e introductorio de la historia de México. Se pretende que los niños adquieran un esquema de ordenamiento secuencial de las grandes etapas de la formación histórica de la nación y que ejerciten las nociones de tiempo y cambio histórico.

En los grados quinto y sexto se estudia la articulación de la historia de México, en este ciclo se presentan mayores elementos de información y análisis, con un primer acercamiento a la historia universal, en especial de las naciones del continente americano. El curso de quinto grado contempla desde la prehistoria hasta la consumación de la Independencia y, sexto grado, desde esta etapa hasta el presente, con el propósito de hacer más completo el estudio de la historia contemporánea de México y del mundo.

Contenidos del programa de tercer grado en la asignatura de Historia

Los contenidos del programa de tercer grado se organizan en dos bloques. El primero de ellos consiste en una introducción al estudio del pasado, que incluye la historia personal y familiar de las niñas y niños, la historia reciente de la localidad, la medición del tiempo, así como algunas fuentes para el conocimiento del pasado. La segunda parte hace referencia al estudio general de la historia de la entidad.

En tercer grado niñas y niños estudiarán el primer curso sistemático de Historia.³ En este sentido los propósitos que se esperan son: que los escolares desarrollen las nociones temporales, cambio histórico, herencia cultural, relación pasado presente, además de tener un panorama general de la entidad federativa.

En este texto centro mi atención hacia el primer bloque («Introducción al estudio del pasado»), específicamente a las temáticas que aluden al desarrollo de nociones temporales (tiempo personal, tiempo convencional y tiempo histórico); para ello es preciso enlistar la serie de temas que lo componen.

³ SEP, *Libro para el maestro de Historia, Geografía y Educación Cívica. Tercer Grado*, SEP, México, 1994.

Bloque I

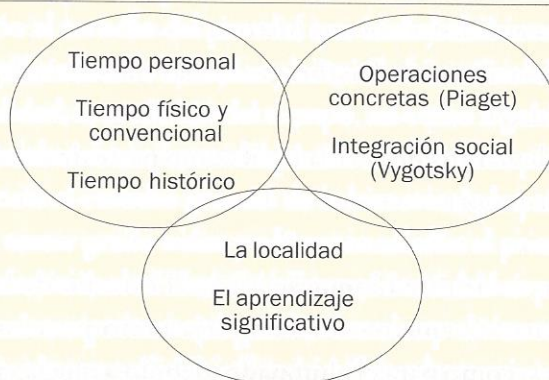
- La historia personal
- Biografía del niño
- El pasado de la familia
- El árbol genealógico familiar
- Los testimonios de historia personal y familiar
- Documentos (actas de nacimiento, fotografías, etcétera)
- Objetos (actas de nacimiento, fotografías, etcétera)
- Objetos familiares (artículos domésticos, monedas, ropa, juguetes, instrumentos de trabajo, etcétera)
- Testimonios orales de abuelos y abuelos y otros familiares
- La medición del tiempo
- Referencias naturales
- El reloj (horas y minutos)
- El calendario (días, semanas, meses, años, lustros, décadas y siglos)
- Las cosas y la vida cambian con el tiempo
- Las cosas de antes y las cosas de ahora
- Las formas de vida del pasado y la vida de hoy
- Testimonios orales de diversos miembros de la comunidad
- La entidad tiene una historia
- Relación entre historia nacional e historia de la entidad
- Elementos de la vida local como parte de una historia propia

A partir de este bloque se inicia el estudio de la entidad, situación que resulta compleja tanto para las y los docentes, como para el alumnado, debido a que la entidad (Oaxaca), presenta una diversidad no sólo étnica sino geográfica, que los niños no pueden comprender debido principalmente a que se encuentran apropiándose de esos referentes temporales y espaciales inmediatos ubicados en su entorno: la comunidad, el barrio, la colonia, la escuela y su propia persona, puntos de referencia para organizar su vida.

◆ Explicaciones teóricas

Las indagaciones que se han realizado acerca de cómo aprende el niño han dado sustento teórico a los libros y programas vigentes. De esta manera está presente en la asignatura de Historia de tercer grado una serie de contenidos que de manera progresiva recuperan a la localidad, lo cual de forma implícita considera los saberes que niña y niño poseen antes de ingresar a la escuela, y favorecen aprendizajes significativos, pues el estudio de la localidad resulta ser más próximo a su contexto y a la realidad en la que los alumnos viven y se desenvuelven con sus semejantes; de ahí que a través de este nuevo enfoque se puedan propiciar en ellas y ellos las nociones temporales y, por consiguiente, sentar las bases para la comprensión del tiempo histórico. Es en este marco en el que se fundamenta la investigación realizada, abordando tres aspectos que vinculados la sustentan y la dotan de una explicación teórica.

Tiempo personal, operaciones, localidad



Aproximaciones teóricas a la construcción del tiempo histórico

Para fundamentar la importancia que tienen las nociones temporales, como base para comprender el tiempo histórico, es necesario establecer un panorama teórico que se vincule con la localidad. Así, en estos apartados, se hace

* 2004. Libro para el desarrollo del currículo. Ciencias y Matemáticas. Tercer grado. SEP. México, 2004.

una breve consideración en cuanto al objeto de estudio de la Historia, las nociones temporales y el tiempo histórico.

Objeto de estudio de la Historia

El tiempo, que es objeto de estudio de la historia, es aquel que se refiere a los cambios en las cosas, las personas y las sociedades; el que nos indica las nociones de pasado, presente y futuro. Para Piaget, «El tiempo no podría ser percibido y concebido independientemente de los seres o de los acontecimientos que lo llenan».⁴

El rasgo distintivo de la Historia con respecto a otras ciencias sociales es su carácter temporal y dinámico, su objeto de estudio no es sólo el pasado sino que fundamentalmente se aboca a conocer los cambios producidos en la sociedad con el transcurso del tiempo. Por consiguiente, para acceder a la comprensión de la historia es necesario un dominio conceptual del tiempo; en este sentido, es muy importante definir el tiempo al que se está refiriendo, de tal forma que pueda ser caracterizado y comparado con las otras acepciones en las que cobra forma. La naturaleza de la historia es básicamente temporal, por tanto, es necesario favorecer estas nociones en las niñas y los niños que se inician en el estudio sistemático de la historia mediante estrategias que permitan percibir este concepto tan abstracto en elementos materiales (casas, edificios, calles, etc.) y puedan, a partir de ellos, percibir el paso del tiempo. La comunidad brinda a los docentes la posibilidad de construir estrategias para desarrollar dichas nociones.

Las investigaciones realizadas durante casi diez años por Mario Carretero y Juan Ignacio Pozo (profesores de la Universidad Autónoma de Madrid), entre otros, han demostrado que la adquisición de las nociones temporales sigue un proceso que inicia con: tiempo personal, tiempo físico, tiempo convencional y tiempo histórico.

Es evidente suponer que «este continuo de comprensión supone que el alcance de un determinado nivel vendrá siempre cimentado en los conocimientos temporales que el sujeto ya posee en el nivel inmediatamente anterior».⁵ Esto indica que la noción de tiempo histórico, por ser más compleja, se adquiere en función de las otras y por

⁴ Jean Piaget, *El desarrollo de las nociones de tiempo en el niño*, Fondo de Cultura Económica, México, 1986, pág. 11.

⁵ Mikel Asencio; et al., *La comprensión del tiempo histórico en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, edit. Visor, Madrid, España, 1989, pág. 133.

tanto posteriormente a ellas. Con base en los estudios anteriores se considera que el concepto de tiempo histórico es un concepto muy denso, debido a que en él se incluyen las nociones temporales, cronológicas, de sucesión causal y de continuidad.

Las nociones temporales, por consiguiente, se adquieren paulatinamente; la secuencia para esta adquisición parte del tiempo personal.

Así, se considera que dentro del tiempo personal se presentan las primeras experiencias temporales del ser humano vinculadas con la alimentación; más adelante se empiezan a establecer con las propias acciones las primeras series temporales «antes» y «después», sin embargo, estas acciones siguen siendo subjetivas ya que cada acción posee su propio tiempo.

A partir del año y medio, con la aparición de la capacidad de simbolización del lenguaje, la niña y el niño comienzan a reaprender en el plano simbólico lo que ya conocían a nivel de las acciones y percepciones, sus palabras adquieren un significado temporal implícito. Hacia los dos años nace un cierto sentido del presente, pasado y futuro, sin que en estas categorías temporales exista un tipo de subdivisión, éstas se producirán a partir de los cuatro o cinco años, al mismo tiempo que ellas y ellos van aprendiendo a conjugar las distintas formas temporales; en este momento se va ampliando su horizonte temporal. Pueden ordenar sucesos dentro de ese pasado y futuro, pero todos estos progresos no significan que ellas o ellos lo entiendan como algo continuo y objetivo, pues el tiempo es aún abstracto, y se sigue vinculando a las cosas que les suceden.

Otro aspecto de interés con respecto al desarrollo de nociones temporales que favorece la comprensión del tiempo histórico es el dominio del tiempo físico y convencional que corresponde a los sistemas de medición del tiempo.

En párrafos anteriores dije que previo a que la niña y el niño comiencen el aprendizaje de los sistemas de tiempo convencionales, a los dos o tres años, ya tienen conocimiento de los ritmos temporales cotidianos tales como levantarse, comer, dormir, etc., y a los siete aprende de memoria los nombres de muchos sistemas temporales (días,

semanas, meses, años), no obstante tienen dificultades para establecer ciclos más amplios.

Al alcanzar los siete u ocho años de edad los niños tienen un dominio considerable de los sistemas temporales convencionales, usan el reloj y realizan operaciones matemáticas, ya que paralelamente se van apropiando del concepto de número, pueden calcular el número de horas que transcurren de un evento a otro, también pueden establecer ciclos relativamente amplios (el período escolar); dichos sistemas temporales convencionales representan en alguna medida cierto avance en sus concepciones, ya que han recuperado un tiempo “objetivo” en el que existen unidades de medida; este avance manifiesta de alguna manera la carencia de una representación abstracta del tiempo. Sólo hasta los doce o catorce años las niñas y los niños se darán cuenta de su carácter convencional, por consiguiente, arbitrario de las unidades de medida del tiempo.

Sobre estas nociones temporales (tiempo personal, tiempo físico y tiempo convencional) previamente alcanzadas, se sustenta la concepción más compleja que es el tiempo histórico. El tiempo histórico alude al dominio de tres nociones fundamentales que son las nociones cronológicas, de sucesión causal y de continuidad.

Se abordan y se generalizan las concepciones de cronología.

a) Nociones cronológicas: corresponden a la comprensión del sistema en el que se encuentran las horas, los días, las semanas, los meses, los años, las décadas. Estas nociones favorecen la estimación de duraciones absolutas y relativas, así como el conocimiento y ordenación de las fechas.

b) Nociones de sucesión causal: éstas se relacionan con el proceso dialéctico continuo, el cual establece las causas y los efectos, «lo que hoy es efecto mañana es causa».

c) Continuidad temporal: esta noción comprende pasado; presente y futuro. Aborda las semejanzas y diferencias entre las civilizaciones del pasado y el medio actual, considerando costumbres, formas de vida, valores, etc., contrastándolas con el presente y vislumbrándolas con el futuro.

Se abordan y se generalizan las concepciones de cómo el niño construye su conocimiento.

En este ensayo, se aborda el tema de los procesos escolares en la enseñanza de la historia, considerando las concepciones de cronología, sucesión causal y continuidad temporal, así como la construcción del conocimiento histórico por parte del niño.

Bosquejar el proceso que sigue la adquisición de las nociones temporales me ha permitido entender la complejidad del fenómeno y reconocer las dificultades que enfrentan niñas y niños de tercer grado cuando se le presentan situaciones que corresponden al tiempo histórico sin antes haber favorecido las nociones temporales previas.

Todo parece indicar que la construcción del concepto de tiempo histórico es muy lenta y exige la formación y asimilación de otras relaciones y nociones. Igualmente, se reconoce la importancia de la adquisición de las nociones temporales para el aprendizaje de las matemáticas, la historia y, en general, todas las ciencias.⁶

De ahí la importancia de que se reconozca a la localidad como un elemento favorecedor del proceso de adquisición de las nociones temporales, pues a través del testimonio de sus habitantes, las calles, los registros escritos, fiestas y tradiciones se recupera el tiempo personal, el tiempo físico y el tiempo convencional, mismos que llevan al alumno hacia la comprensión del tiempo histórico.

Aportaciones teóricas de Piaget y Vygotsky

Toda investigación lleva consigo una teoría que la sustenta, en ésta, dos son las líneas teóricas que recupero, ya que me brindan elementos que me permiten conocer y entender que el alumnado de tercer grado necesita ser favorecido para el aprendizaje de los conceptos históricos, mediante situaciones concretas y, además, en interacción social. Estas líneas me llevan a retomar algunos conceptos de Piaget y de Vygotsky.

Piaget y las operaciones concretas

En esta investigación recupero de Jean Piaget sus aportaciones en cuanto a las etapas por las que el niño pasa en el desarrollo intelectual. El sistema de Piaget para conceptualizar el desarrollo intelectual estuvo fuertemente influido por su formación y trabajos iniciales como biólogo, de ahí que las etapas en este desarrollo se marquen evolutivamente.

⁶ José I. Zamudio, «El aprendizaje del tiempo histórico», en: *Educación y cultura*, revista de la Federación Colombiana de Educadores (Fecdde), Colombia, 1986, pág. 52.

Las etapas, de las que obtiene numerosas características, son:

- Etapa sensoriomotora, considerada de cero a dos años.
- Etapa preoperativa, de dos a siete años.
- Etapa de las operaciones concretas, observada de los siete a los once años.
- Etapa de las operaciones formales, de los once a los doce años.

No obstante la clasificación de las diferentes etapas, puedo decir que no son estrictas, pues varían de acuerdo al medio y a las oportunidades de acción que tengan niñas y niños.

El alumnado de tercer grado de primaria se ubica dentro de las operaciones concretas. Durante esta etapa se desarrollan las operaciones lógicas. Piaget afirma que una operación lógica o intelectual es un sistema de acciones internalizadas. Al respecto establece que los niños de esta edad desarrollan procesos de pensamiento lógico (operaciones), que pueden aplicarse a problemas existentes (concretos). Considera, además, que en esta etapa aparecen los esquemas para las operaciones lógicas de seriación y clasificación y se perfeccionan los conceptos de causalidad, espacio, tiempo y velocidad. Asimismo, alcanzan un nivel de actividad intelectual superior en todos los sentidos a la etapa de la niñez en etapa preoperativa.

Aunque niñas y niños en la etapa operativa concreta desarrollan el uso funcional de la lógica, que no poseen los niños pequeños, tampoco llegan a alcanzar el nivel más elevado en la aplicación de las operaciones lógicas. Éstas sólo son útiles en la solución de problemas que comprenden objetos y sucesos concretos (reales y observables) del presente inmediato. Por lo general, ellos todavía no pueden aplicar la lógica a problemas hipotéticos, exclusivamente verbales, o abstractos; por tanto la afirmación de que esta etapa constituye una transición entre el pensamiento prelógico (preoperatorio) y el pensamiento completamente lógico de los niños mayores.

Dentro de esta postura teórica subyace una concepción de cómo el niño construye su conocimiento. El pen-

samiento de Piaget da cuenta de que la niñez llega a esta construcción a través de las acciones que éstas y éstos realizan sobre los objetos, estas acciones los ayudan a internalizar y por lo tanto a comprender la situación dada.

Los estudios derivados de esta línea de pensamiento de Piaget, argumentan por qué es necesario que en tercer grado se procure en la enseñanza de la historia abordar situaciones concretas que puedan ser comprensibles; el abuso del discurso por parte del docente, los cuestionarios en abstracto y el manejo único del libro de texto complican la comprensión de las nociones temporales y en consecuencia la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

Apoyarse en este argumento piagetano conduce a valorar de manera diferente a niñas y niños y a conceptualizar su proceso de aprendizaje bajo una postura constructivista que permite a las y los docentes diseñar una estructura metodológica para favorecer los procesos de aprendizaje atendiendo al momento evolutivo del alumnado.

Vygotsky y la interacción social

Vygotsky, importante psicólogo de origen ruso, proporciona al igual que Piaget valiosos estudios en lo que al aprendizaje se refiere. Su enfoque consideraba que para entender a las y los individuos primero se debía comprender las relaciones sociales en las que éstos se desenvuelven. Este principio fue inicialmente postulado por Marx. La influencia de la idea de Marx sobre Vygotsky se pone de manifiesto en la siguiente afirmación.

Parafraseando una conocida idea de Marx, podríamos decir que la naturaleza psicológica humana representa la superposición de las relaciones sociales internalizadas que se han transformado en funciones para el individuo y en formas de la estructura individual.⁷

El tipo de procesos sociales sobre los que Vygotsky si-

⁷ James Wertsch, *Vygotsky y la formación social de la mente*, edit. Paidós, España, 1988, pág. 75.

Plano social	➔	interpsicológico
Plano psicológico	➔	intrapicológico

túa su interés principal son los interpsicológicos. Afirma que cualquier función en el desarrollo cultural de la niñez aparece dos veces o en dos planos distintos. En primer lugar aparece en el plano social, para hacerlo luego, en el plano psicológico. En un principio aparece entre las personas como una categoría interpsicológica; cuando aparece la niña o el niño se le considera categoría intrapsicológica.

Asimismo, al igual que Piaget, Vygotsky concebía la internalización como un proceso donde ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se ha realizado en un plano externo pasan a ejecutarse en un plano interno; es decir, para él las funciones psicológicas aparecen inicialmente en su forma externa, ya que son procesos sociales.

Es necesario que todo aquello que es interno en las formas superiores haya sido externo, es decir, que fuera para otros lo que ahora es para uno mismo. Toda función psicológica superior atraviesa necesariamente una etapa externa en su desarrollo ya que inicialmente es una función social. Cuando nos referimos a un proceso externo quiere decir social. Toda función psicológica superior ha sido externa porque ha sido social en algún momento anterior a su transformación en una auténtica función psicológica interna.⁸

Desde esta postura, la internalización es un proceso implicado en la transformación de los fenómenos sociales en fenómenos psicológicos. Siguiendo esta línea teórica y trasladándola a la investigación, puedo decir entonces que al alumnado de tercer grado, para que comprenda las nociones temporales, tiene que favorecerseles a través de las interacciones sociales, esto los lleva a internalizar dichas nociones.

Tratando en parte de hacer una interpretación personal, podría decir que el proceso interpsicológico se refiere en este caso a las relaciones sociales que las y los niños establecen con maestras, maestros, compañeras y compañeros y la misma localidad, en donde pueda observar y vivir concretamente los conceptos históricos que, al ser manejados en este proceso interpsicológico, se convierten

⁸ Ibid., pág. 79.

rán en procesos intrapsicológicos, etapa en donde internalizarán las nociones temporales.

Los conceptos de interacción social e internalización vygotskianos no pueden ser soslayados. El alumnado de tercer grado tendrá pocas oportunidades de comprender las nociones temporales si solamente se trabajan aisladas y únicamente en el aula. Las nociones temporales se internalizan si interactúan en contextos históricos, hablan con sujetos históricos y se desenvuelven como parte de la historia; de esta manera estará haciendo suyos los aprendizajes de manera significativa.

Recuperando lo anterior, hago referencia a Isabel Solé⁹ quien nos dice que entre mayor sea la distancia entre lo que los alumnos saben y lo que se les presenta, mayor esfuerzo se requerirá por parte de todos para que puedan establecer las relaciones necesarias para aprenderlo significativamente.

La localidad y el aprendizaje significativo

Relación de la localidad con el aprendizaje significativo

Recuperando lo que en apartados anteriores he mencionado, puedo realizar vinculaciones en cuanto a estos conceptos teóricos referidos. De esta manera, es oportuno partir de una interrogante, ¿qué importancia puede tener la localidad en el aprendizaje significativo? La respuesta estaría muy ligada con los argumentos que antes cité. La localidad resulta ser un espacio cercano, vivo, concreto, real para el alumnado de tercer grado, pues en ella viven, sus tradiciones le son cercanas, sus costumbres, su gente, sus festejos, en suma, forma parte de ella, ¿podría no ser significativa entonces? Obviamente la localidad es un espacio en donde se pueden recuperar muchas situaciones, entre ellas la historia.

Por ejemplo, en la localidad en la que realicé este estudio, existen lugares históricos (casas antiguas, centros ceremoniales, teatros antiguos), personas de edad avanzada que cuentan y dan cuenta de la historia del lugar, archivos que guardan el pasado, hechos históricos (festejos, cele-

⁹ Isabel Solé I. Gallart pertenece al Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona, España.

braciones, tradiciones, costumbres), objetos históricos (pinturas, reliquias, monumentos, fotografías). En este mundo de significaciones es en donde el docente puede favorecer los conceptos de tiempo, espacio y relación pasado/presente, son estos saberes, producto de relaciones sociales, los que tienen que recuperar para la enseñanza de la historia.

Ante estas argumentaciones, pretendo recuperar el concepto de aprendizaje significativo que, tanto para Piaget como para Vygotsky, implícitamente son importantes y que vendrían a ser las situaciones con sentido y valor para el niño y la niña, situaciones que perduren en ellos y ellas y que no sólo queden en el ámbito escolar. Al respecto César Coll nos dice que la situación educativa es una situación social, un proceso de continuación conjunta en la que profesores y alumnos pueden progresivamente compartir universos de significados más amplios y complejos, de modo que las representaciones que éstos construyen sean también progresivamente más adecuadas para comprender la realidad.

Aprendizaje significativo

El concepto de aprendizaje significativo, aunque recientemente se ha puesto en uso, su origen se sitúa años atrás, cuando Ausubel (1963-1968) lo acuñó para definir lo opuesto al aprendizaje repetitivo. Para dicho teórico y sus seguidores, la significatividad del aprendizaje se refiere a la posibilidad de establecer vínculos sustantivos y no arbitrarios entre lo que hay que aprender —el nuevo contenido— y lo que ya se sabe.

Para que el aprendizaje sea significativo debe reunir las siguientes condiciones:

1. Que el material para aprender sea potencialmente significativo; esto es, que sea coherente, claro y organizado, dejando a un lado lo arbitrario, además de recuperar los conocimientos previos en la presentación de los contenidos a abordar.
2. Que el alumnado disponga del conocimiento indispensable. En otros términos, esta condición indica

que la niña y el niño cuenten con los conocimientos previos que les permitan comprender un nuevo aprendizaje.

3. Actitud favorable por parte de las y los docentes para que permitan la motivación y despierte el interés en el alumnado.

Los contenidos que se aborden para la enseñanza de la historia, por tanto, no deben ser tomados simplemente para acumular información. Cambiar este rumbo metodológico implicaría lograr que el alumnado de tercer grado, aprendiera significativamente los conceptos históricos a través de la recuperación de la localidad.

Lo que pretenden dichas referencias teóricas es contribuir a visualizar que la localidad, por la riqueza histórica que encierra, es un elemento importante para favorecer las nociones temporales en el alumnado, mediante la interacción social y respetando su proceso de aprendizaje en tercer grado.

El estudio de la localidad desde una perspectiva histórica es una tarea constante y permanente, que la maestra y el maestro de tercero deberían recuperar, ello significaría llevar al alumnado a interactuar con el medio social y propiciarles aprendizajes significativos, los cuales a su vez se integrarían a los saberes que la institución escolar, programa y plan de estudios marcan. El estudio de la localidad facilita entender que los fenómenos sociales que se dan en la localidad no son aislados y éstos mantienen un vínculo con el contexto nacional al mismo tiempo que le permite al alumnado entender que todo su entorno evoluciona y está en constante cambio.

Ante estas reflexiones teóricas es importante destacar que los procesos sociales, por ser tan complejos, no pueden aprehenderse mecánicamente, ni de la noche a la mañana; requieren de tiempo, dedicación y un buen soporte teórico que nos permita comprenderlos para poder diseñar estrategias que favorezcan los aprendizajes del alumnado.

◆ Comunidad de referencia

La investigación se realizó en la población de Miahuatlán de Porfirio Díaz, Oaxaca; por tanto, considero pertinente aportar algunos datos para que las lectoras y lectores conozcan el contexto.

Antecedentes históricos

Al nombre de Miahuatlán, como se le conoce actualmente, lo antecede otro que es el de Pelopeniza, asentamiento fundado hacia el año 850 dC, por uno de los descendientes del gran Petela, Pichina Vedela, quien al realizar incursiones por el último reducto del Valle de Oaxaca logra asentarse en este lugar.

El nombre de Pelopeniza, es de origen zapoteca; acerca de su significado, el maestro Basilio Rojas apunta: «De acuerdo a la descomposición de la palabra Pe-lo-pe-ni-za, y siguiendo la forma de descomposición zapoteca, tendremos Pe-lo-pe-ni-za. Su significado literal debe ser nuestro ojo de agua, o bien donde principia nuestra agua, o más bien donde principia nuestro ojo de agua».¹⁰

El desarrollo de Pelopeniza para el año 1000 y 1200 dC es considerable debido a la importancia política, económica, social y religiosa que la región adquirió, de tal forma que es denominada por los pueblos vecinos como «Pueblo grande o gran pueblo»; Guexe (pueblo) y doo (grande).¹¹

Durante la conquista española Pelopeniza era denominada por los mexicas como «Miahuatlán». El término Miahuatlán, está formado por Miahuatl, vocablo náhuatl que significa «la espiga de maíz» y tlan «lugar», «sitio», «campo»; por consiguiente, el vocablo Miahuatlán significa «campo de espiga de maíz». Esta designación hecha por los mexicas se debía a la gran producción de maíz o a los sembradíos de este grano en tales territorios.

Durante la Colonia la denominación de Miahuatlán se mantenía, pero precedida por la designación diocesana del

¹⁰ Basilio Rojas, *Miahuatlán un pueblo de México*, Tomo I, México, 1961, pág. 17.

¹¹ *Ibid.*, pág. 19.

apóstol Andrés. De tal manera que en el ámbito eclesiástico se le conoce como San Andrés Miahuatlán.

Al paso del tiempo y a raíz de la batalla sostenida en Miahuatlán contra los franceses, el 3 de octubre de 1866, el gobierno del estado expide el 16 de enero de 1868 el decreto por el cual se eleva a Miahuatlán a la categoría de villa. Es conocida así como patriota Villa de Miahuatlán. Dos décadas después, el 11 de diciembre de 1889 es elevada al rango de ciudad.

Durante la administración del gobernador Eduardo Vasconcelos le fue agregado al nombre oficial, «de Porfirio Díaz», según decreto número 77 firmado el 27 de septiembre de 1948, nombre que recuerda la proeza de Miahuatlán y al caudillo oaxaqueño.

Ubicación geográfica

Miahuatlán de Porfirio Díaz es uno de los 30 distritos que integran el estado de Oaxaca. Está compuesto por 32 cabeceras municipales y representa 0.34% de la superficie total de la entidad. Está ubicada a 100 km al sur de la capital del estado; colinda al norte con los municipios de Ejutla de Crespo, Coatecas altas, Monjas, San Vicente Lachixio, al este con el municipio de San Vicente Lachixio, sitio de Xitlapehua, San Luis Amatlán, San Cristóbal Amatlán, San Ildefonso Amatlán y San José del Peñasco; al sur con los municipios de Santo Tomás Tamazulapan, Santa Lucía Miahuatlán, San Miguel Coatlán, San Pablo Coatlán y San Jerónimo Coatlán; al oeste con los municipios de Villa de Sola de Vega, San Vicente Coatlán, Santa Ana, Santa Cruz Xitla, Santa Catarina Cuixtla, Monjas, San Simón Almolongo, San Nicolás y Yogaza.¹²

Habitantes

La comunidad de Miahuatlán de Porfirio Díaz para el momento de esta investigación, contaba con 12 mil 102 habitantes, de los cuales 5 mil 639 eran hombres y 6 mil 409 eran mujeres.¹³

En cuanto a la ocupación principal de sus habitantes, ésta estaba distribuida de la siguiente manera:

¹² INEGI, *Miahuatlán de Porfirio Díaz*. Estado de Oaxaca, Cuaderno estadístico municipal, INEGI, México, 1994.

¹³ *Ibid.*, pág. 56.

Porcentajes, ocupación

PORCENTAJES	OCUPACIÓN
49.1%	Trabajadores agropecuarios
18.5%	Artesanos y obreros
06.2%	Comerciantes y dependientes
04.9%	Ayudantes y similares
04.0%	Oficinistas
03.8%	Trabajadores de la educación
03.1%	Operadores de transporte
02.2%	Trabajadores en servicios públicos
02.0%	Técnicos
01.9%	Trabajadores domésticos
01.2%	Trabajadores ambulantes
00.6%	Funcionarios y directivos
00.6%	Profesionales
00.3%	Operador de máquinas fijas
00.3%	Protección y vigilancia
00.2%	Trabajadores del arte
00.1%	Inspectores y supervisores
01.0%	No especificado

Servicios

Servicios generales

Los servicios generales con los que cuenta la comunidad de Miahuatlán de Porfirio de Díaz son: agua potable, drenaje, pavimentación, energía eléctrica, seguridad pública, oficina de correos, teléfono y transporte público local y foráneo.

En el sector salud, existen tres instituciones: el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), con la clínica hospital que brinda los servicios de consulta externa y hospitalización; el Instituto de Servicios y Seguridad Social de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), que otorga atención médica externa y la Secretaría de Salud (Ssa), abocada a realizar servicios generales de salud comunitaria.

Servicios educativos

En el renglón educativo existían veintidós instituciones que daban servicio a la comunidad en cuatro niveles principales: en preescolar funcionaban ocho jardines, de los cuales siete eran públicos y uno de tipo particular; en el nivel de primaria general se desempeñaban diez centros educativos, nueve de ellos públicos y uno particular. En el nivel de secundaria la comunidad contaba con tres instituciones, una secundaria técnica, una secundaria «por tele-

visión» y una secundaria particular. Finalmente, en el nivel medio superior funcionaba un Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS).

Niveles, tipo oficial-particular, total por niveles

NIVELES	TIPO		TOTAL POR NIVELES
	OFICIAL	PARTICULAR	
Preescolar	7	1	8
Primaria	9	1	10
Secundaria	2	1	3
Media Superior	1	0	1
		TOTAL	22

Calles y casas de Miahuatlán

La localidad de Miahuatlán es una comunidad asentada al margen del río que lleva por nombre Miahuatlán y de los arroyos Lachindoo y del Panteón, que en no muy lejanos tiempos fueron verdaderos proveedores de agua de este lugar.

Entre estos arroyos y ríos fueron trazadas en su momento tres calles, ahora principales, que cruzan la ciudad de norte a sur. Éstas se caracterizan por ser estrechas y se comunican con pequeñas calles que corren de oriente a poniente. En sus aceras se levantan casas importantes, por su antigüedad y tamaño, o bien por las familias notables que han vivido y viven en ellas. A pesar de que en los últimos años se han realizado modificaciones considerables a calles y fachadas, como son la remoción y encementado en las principales calles, Miahuatlán deja ver en sus construcciones, mudos testigos, la vida social convulsiva de un pueblo en constante lucha. Además, en la vida cotidiana de sus moradores se manifiesta una diversidad cultural que se evidencia, en los estanquillos, molinos de nixtamal, días de plaza y festividades.

Costumbres y tradiciones

En la ciudad de Miahuatlán confluyen una serie de costumbres y tradiciones: actos pagano religiosos, políticos y

cívicos; cada uno de ellos coexiste a pesar de su diversidad. Una de las tradiciones de mucho arraigo es el llamado «Todos Santos», conocida comúnmente como «Fiesta de muertos». Si bien es cierto que ésta se realiza en la mayoría de las poblaciones que conforma la entidad oaxaqueña, en Miahuatlán adquiere características propias que la distinguen y le permite tener una identidad particular.

Por otro lado, el festejo del «3 de Octubre» es el más destacado en la población desde el punto de vista histórico. En esta fecha se conmemora la fiesta heroica del pueblo de Miahuatlán, en la que Porfirio Díaz triunfa contra el ejército francés (1866). En este marco de las fiestas octubrinas tienen lugar actos literarios, cívicos y paradas militares, donde participan alumnos de las diferentes instituciones; asimismo, las autoridades municipales y del pueblo en general toman parte de una cabalgata hacia el sitio donde tuvo lugar la batalla y ahí se rinde homenaje a los caídos en lucha.

La comunidad de Miahuatlán mantiene viva una gran riqueza histórica. Cuenta además con sitios que son importantes para el estudio y la comprensión de la historia local, dentro de éstos habría que mencionar: El cerro del Gueche, que es una zona arqueológica, la cual muestra los primeros asentamientos humanos miahuatecos; hay, además, casas del siglo XIX, entre las que destaca la del capitán del ejército de Porfirio Díaz, don Feliciano García; y cuenta también con un teatro. Asimismo, el municipio del lugar posee un archivo histórico, que guarda documentos con testimonios políticos económicos y sociales de la localidad muy valiosos.

La historia reciente

Miahuatlán en los últimos años

Es complicado hablar de una comunidad cuando no se tienen elementos históricos sólidos que fundamenten los acontecimientos ocurridos por lo menos en las dos últimas décadas. Sin embargo, resulta necesario no pasar por alto, como muestra de una piel viva de un pueblo que a la par de costumbres y tradiciones coexisten en ella la miseria material, la cual mantiene en condiciones de vida ad-

versas a un sector de su población, lo que ha hecho que ésta busque alternativas de trabajo en los plantíos de café en la región de Pochutla y Juquila, Oaxaca. Otros trasladan a sus familias por temporadas al estado de Sinaloa para la cosecha de tomate y otros productos agrícolas; algunos optan por la emigración hacia la Unión Americana, todo ello con sus consecuencias problemáticas de desintegración familiar que repercuten en el rezago educativo de los escolares.

Otra faceta de esta comunidad la constituye la lucha por el poder político a través de mecanismos democráticos, la cual, con o sin la presencia de los partidos políticos, ha llevado a los habitantes a tomar parte en diversas organizaciones independientes a través de las cuales hacen efectivo el ejercicio de la democracia. Es importante reconocer que buena parte de los miahuatecos son conscientes de la lucha que sostienen por mantener un municipio comprometido con los intereses de su pueblo que, pese a sus diferencias y tropiezos, les ha permitido avanzar en la construcción de una vida democrática y el respeto de sus costumbres y tradiciones.

El tema del narcotráfico ha jugado un papel importante en este escenario político económico, ya que al ser una fuente creciente, aun cuando ilícita, en la generación de recursos trasciende los valores de una población joven que ve en esta actividad una alternativa para resolver su problemática económica, exaltando como valores el poder, la corrupción y la violencia.

♦ Metodología y análisis de los resultados

Descripción de la metodología

Para llegar a los objetivos planteados en mi investigación y acceder a respuestas satisfactorias de las interrogantes y, así comprobar o disprobar mi hipótesis inicial —la cual vale la pena que reitere—, de que los docentes y las docentes de

tercer grado no favorecen las nociones temporales, ni recuperan la riqueza histórica de la localidad al abordar los contenidos de historia, porque tienen limitaciones teóricas metodológicas en la interpretación del programa y en la elaboración de estrategias didácticas, fue necesario buscar una metodología la cual, a través de sus instrumentos, me permitiera recuperar de manera directa las evidencias. Así, el método aplicado en este trabajo de investigación fue de corte cualitativo, utilizando el método etnográfico, que a su vez se sirve del registro de observación y la entrevista como instrumento básico.

La etnografía es un enfoque metodológico, que en educación trata de describir e interpretar de manera detallada, profunda y analítica conductas, creencias o prácticas educativas y sociales desde la propia visión de los practicantes investigadores, la cual se lleva a cabo en el medio natural donde ocurre enmarcándose en su sistema cultural y social más amplio.¹⁴

Asimismo, es importante mencionar que la aplicación de los instrumentos y la realización de las actividades con docentes, alumnado y autoridades de la localidad, fue realizada por fases durante todo un ciclo escolar. De esta manera, en el presente capítulo intento hacer una descripción de dicha metodología. En términos generales, el desarrollo de la investigación, se realizó en cuatro fases: trabajo documental, trabajo de campo, análisis de los resultados y redacción del reporte final.

En el seguimiento de las fases no guardé una secuencia estricta, es decir, una fase después de la otra, ya que tuve necesidad, en algunas ocasiones, de modificar planteamientos iniciales. Dichos retrocesos obedecían a la dinámica de la investigación y pretendí con ello enriquecer una fase o bien contrastar los resultados obtenidos con algún soporte más teórico.

Para llevar a cabo la fase documental acudí a la Biblioteca Pública Municipal de Miahuatlán de Porfirio Díaz, a la Hemeroteca del Estado y al Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). A lo largo de estas visitas consulté textos relacionados con el objeto de

¹⁴ Boris Gerson, *Observación participante y diario de campo en el trabajo docente*, No. 5, CISE-UNAM, México, 1979.

la investigación. Dentro de los materiales abordados destacan el libro texto de tercer grado de primaria, el *Libro del Maestro*, la antología *Historia para la educación primaria*, el Plan y programas vigentes, los materiales editados por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), el Programa Emergente de Actualización del Magisterio, asimismo materiales gráficos (fotografías, carteles y escritos) existentes en el Archivo Histórico Municipal. Otros referentes teóricos lo constituyeron los artículos de Jean Piaget, L. S. Vygotsky, César Coll, Juan Delval, José Ignacio Zamudio y Juan Ignacio Pozo, así como las audio cintas de la serie «El conocimiento en la escuela», producidas por la Secretaría de Educación Pública. La información recabada fue organizada en fichas bibliográficas, fichas de cita textual, mapas conceptuales, registro y datos obtenidos de cintas audiograbadas, materiales gráficos. Todo este trabajo lo realicé de forma sistemática y permanente a lo largo de la investigación.

La fase de trabajo de campo fue considerada como la más importante y enriquecedora, pues me brindó muchas evidencias y experiencias que me permitieron llegar al análisis y arribar a las conclusiones finales.

El trabajo de campo lo inicié con la selección del contexto en donde llevaría a cabo la investigación. En este caso el lugar que elegí fue la ciudad de Miahuatlán de Porfirio Díaz. Esta selección obedeció fundamentalmente a las características que presentaba la comunidad en relación con la riqueza histórica y cultural y, por otro lado, al hecho de que quien esto escribe contaba con antecedentes de la localidad al haber trabajado en ella durante varios años. Las consideraciones anteriores partieron de mi supuesto de que al tener mayores referentes podría acceder a diferentes fuentes de información.

Para la selección de la muestra llevé a efecto, en un primer momento, la entrevista con las autoridades municipales del Ayuntamiento con el fin de solicitarles los permisos correspondientes para ingresar y revisar el archivo histórico y recuperar así la información contenida en diversos materiales de dicho acervo.

Para elegir la muestra objeto de estudio consideré la zona escolar 086, en tanto concentra el mayor número de

escuelas del sector y de la localidad. Por otra parte, el conocimiento de la misma y el haber realizado ahí actividades de actualización con mis compañeras y compañeros docentes, me permitió contar con el apoyo de directivos para tal empresa. Este apoyo institucional recibido me facilitó en gran medida el trabajo en un clima de confianza y cooperación al dejarme entrar a sus aulas, estar en las reuniones de carácter sindical o bien mediante reuniones informales.

Considerando que dicha zona escolar estaba integrada por 29 escuelas distribuidas a lo largo de 23 comunidades de la Sierra Sur, fue preciso delimitar dicho universo únicamente a la cabecera distrital de Miahuatlán de Porfirio Díaz, atendiendo los siguientes criterios:

En dicha cabecera se ubica el mayor número de escuelas primarias de la zona 086.

La ciudad de Miahuatlán encierra una gran riqueza histórica y cultural que permite recuperar e inte-

a). grar saberes previos de los alumnos e integrarlos a la escuela.

La ubicación de las escuelas facilita el desplazamiento constante al lugar de la investigación asegurando

b). con esto mayor permanencia en él.

Las escuelas que elegí se encuentran comprendidas en la zona escolar 086, con cabecera oficial en

c). Miahuatlán de Porfirio Díaz. Esta zona contaba con 29 escuelas distribuidas en 23 comunidades. Las escuelas de estudio aparecen en el cuadro siguiente.

Escuela, turno, organización

Escuela	Turno	Organización
Hermenegildo Galeana	Matutino	Completa
Tres de octubre	Matutino	Completa
Emiliano Zapata	Matutino	Incompleta
Juan Escutia	Vespertino	Incompleta

El trabajo de investigación lo enfoqué hacia el tercer grado, pues tomé en cuenta que es en éste donde se inicia el estudio sistemático de la historia, además de que es la

etapa de transición de la enseñanza de la Historia que se aborda de manera integrada en el primer ciclo y la Historia nacional, la cual se estudia a partir de cuarto grado.

Una vez elegidas las escuelas de estudio, procedí a elaborar y aplicar un cuestionario de preguntas abiertas con el fin de obtener información acerca de los referentes que los y las docentes manejaban con respecto a la asignatura de Historia. Las preguntas que les planteé en el instrumento fueron cinco relativas a los datos personales, cinco que exploran la estructura y enfoque del programa vigente, cuatro que intentan reflejar la estructura metodológica que aplicaban para la enseñanza de la historia, una que interrogaba sobre las problemáticas para enseñar esta asignatura y, finalmente, una más pretendía conocer sus opiniones en relación con la riqueza que la localidad les brindaba para abordar el estudio de la historia. Este instrumento lo apliqué a 20 docentes que estaban frente a grupo de las cuatro escuelas estudiadas, distribuidos en los diferentes grados de la educación primaria.

Un segundo instrumento que apliqué en esta investigación fue la entrevista abierta, a cinco docentes de tercer grado de las escuelas estudiadas, éstos también me permitieron observarlos en sus aulas. Realicé las entrevistas con el propósito de saber qué tanta información tenían sobre el programa en la materia de Historia, programa con el cual trabajaban, además de los recursos didácticos utilizados, así como la evaluación de los contenidos, las estrategias que implementaban, qué problemáticas presentaban y qué recuperaban del entorno del alumnado. Este instrumento tenía también la finalidad de contrastar el discurso de los docentes y sus prácticas en el aula.

Para la aplicación del instrumento llevé previamente un registro de preguntas guía, sin embargo, para darles más confianza, este registro no lo hice evidente, traté de hacer las preguntas de manera natural y en un ambiente informal, de tal forma que lograra obtener respuestas más espontáneas.

Uno de los instrumentos característicos de la metodología etnográfica que mayores elementos me aportó a la investigación fue el registro de observación de la clase.

Para llevarlo a efecto realicé visitas previas a las escuelas de estudio con el propósito de solicitarles el permiso correspondiente a directivos y maestros de grupo y establecer las condiciones en que se llevarían a cabo las observaciones. Cubierto el protocolo institucional, con la colaboración desinteresada de los docentes, procedí a seleccionar la temática de la asignatura, ubicándola para su desarrollo en el bloque denominado: «Introducción al estudio del pasado», el cual contempla una serie de temas que se caracterizan por introducir al niño en el estudio sistemático de la historia a partir de lo que para él resulta más inmediato; de esta manera el programa recomienda la historia personal, la familiar y de la localidad como referentes inmediatos del alumnado. Con el fin de confirmar mi asistencia al aula realicé visitas previas para evitar contratiempos y no alterar la programación general de la escuela o el grupo de estudio.

● Durante la investigación diseñé cuatro estrategias didácticas que pretendían recuperar a la localidad como recurso para favorecer las nociones temporales en el alumnado del tercer grado.

El propósito de estas actividades fue observar la actitud de los y las docentes y el alumnado ante situaciones distintas en el aprendizaje de la asignatura de Historia. Debo decir que tuve que aplicar algunas estrategias didácticas paralelas a mi investigación con grupos escolares ajenos a los del estudio, también con la intención de no interferir en el propósito específico de la investigación.

● Para la puesta en marcha de las estrategias me di a la tarea de recolectar materiales que apoyaran las nociones históricas, dentro de los cuales puedo mencionar: fotografías antiguas, carteles, escritos, documentos de la localidad y visitas a lugares de importancia histórica. Otra de mis actividades consistió en efectuar recorridos en la comunidad para tomar fotografías de sitios de interés, casas antiguas, monumentos históricos y otros lugares relevantes. De la misma manera reproduje fotografías que me fueron facilitadas por los ciudadanos de la población con el fin de emplearlas, haciendo comentarios en forma oral o escrita sobre éstas. La instrumentación de las estrategias

¹ José María Martínez, *Una historia de México: investigación y enseñanza*, pp. 11-12, México, 1975, vol. 1, 2.

² Ibíd., pp. 1-2.

³ María Guzmán, *La enseñanza de la historia en el aula*, pp. 1-2, México, 1975.

didácticas la apliqué coordinadamente con la maestra o maestro de grupo, tomando en consideración la noción histórica que debía favorecer en el alumno.

En cada momento o tramo de la investigación organicé y sistematicé los instrumentos aplicados durante el trabajo de campo, con el fin de analizar su contenido. Esto lo hice de la siguiente manera. Para el análisis de los cuestionarios procedí en primer lugar a codificarlos, de tal manera que las preguntas abiertas quedaran ubicadas en tres niveles fundamentales en función de la hipótesis sujeta a prueba y de los objetivos de mi investigación.

Nivel 1

Tiene amplias referencias teóricas y metodológicas del programa de Historia de tercer grado y recupera la localidad.

Nivel 2

Mantiene conocimientos teóricos y metodológicos elementales del programa de Historia del tercer grado y de la localidad.

Nivel 3

Desconoce los planteamientos teóricos y metodológicos del programa de tercer grado de Historia y no recupera a la localidad.

Con base en lo anterior concentré los resultados en un cuadro de doble entrada, del cual extraje información para el apartado específico del análisis.

Las entrevistas realizadas a cinco docentes de tercer grado las hice apoyado en audiocasetes para posteriormente analizar su información, partiendo de un catálogo que contenía las variables de interpretación. Del total de las entrevistas sólo recuperé dos que fueron las más significativas y que daban respuestas a las demás. Los resultados que estas entrevistas me proporcionaron los organicé para su análisis en tres bloques, que los hice corresponder con las preguntas hechas: referentes curriculares, metodología utilizada para la enseñanza de la historia y la recuperación de la localidad.

Los registros de observación resultaron ser mi aproximación directa al objeto de estudio. Para su realización utilicé tanto la observación ordinaria como la participante. La técnica de observación ordinaria puede emplearse en las visitas preliminares para reconocer y limitar el área de estudio con el fin de obtener información para estructurar el marco teórico.¹⁵

La técnica de observación participante se aplica en las visitas preliminares para reconocer y delimitar el área de estudio con el fin de obtener información para estructurar el marco teórico y conceptual, sirve además para afinar hipótesis y adoptar estrategias en la aplicación de las demás técnicas. La observación participante permite: adentrarse en las tareas cotidianas que los individuos desarrollan, conocer más de cerca las expectativas de la gente y para que el investigador se desenvuelva con naturalidad dentro del grupo, es decir se integre a las actividades.¹⁶

Para registrar las observaciones, utilicé una grabadora para audiotape, también realicé anotaciones simultáneas a la observación en el diario de campo con el fin de recrear las condiciones en que se sucedían las clases.

El diario de campo es un instrumento de recopilación de datos, implica la descripción detallada de acontecimientos y se basa en la observación directa de la realidad. El diario de campo es asimismo una fuente de extracción de datos, los cuales pueden clasificarse después.¹⁷

La información recuperada a través de la edición del audio grabado fue organizado mediante un catálogo de observación que contenía las variables de interpretación del fenómeno observado durante las clases.

Análisis de resultados

El análisis de resultados lo organicé en el siguiente orden: cuestionarios a maestras y maestros de primero a sexto grado; entrevistas a maestros y maestras de tercer grado y registros de observación de dichos docentes, con los cuestionarios a docentes de primero a sexto grado tuve la finalidad de establecer una primera aproximación con los sujetos a investigar. Mi propósito fundamental fue recuperar in-

¹⁵ Raúl Rojas Soriano, *Guía para realizar investigaciones sociales*, edit. UNAM, México, 1985, pág. 128.

¹⁶ *Ibid.*, pág. 129.

¹⁷ Boris Gerson, *Observación participante y diario de campo en el trabajo docente*, No.5, CISE-UNAM, México, 1979.

formación general acerca de los referentes que los docentes tenían respecto al actual programa de la materia de Historia y su relación con la localidad. Las preguntas que comprendía el cuestionario las organicé en tres grupos.

- Datos personales.
- Referentes curriculares.
- Metodología y recuperación de la localidad.

Preparación profesional, Normal Superior, UPN, Normal Básica, Licenciado en Educación Primaria, Bachillerato, totales

Preparación Profesional	Normal Superior	UPN	Normal Básica	Lic. en Educ. Prim.	Bach.	Totales
0-5	1	0	1	1	1	4
6-10	0	0	2	0	0	2
11-15	0	1	6	0	1	8
16-20	1	0	4	0	0	5
21-30	0	0	0	0	0	0
30 en adelante	0	0	1	0	0	1
Totales	2	1	14	1	2	20

Este cuadro de datos personales me permitió observar que de un total de veinte docentes encuestados, trece se ubicaban entre los once y veinte años de servicio, lo cual denota una experiencia considerable en el ejercicio docente, hecho que guarda poca congruencia con lo observado en sus prácticas escolares.

Con respecto a la preparación profesional, las cifras mostraron que catorce docentes se ubicaban en el nivel de formación de Normal Básica y, en menor medida, en las licenciaturas de la Universidad Pedagógica Nacional y la Normal Superior, sin pasar por alto dos bachilleres que desempeñaban actividades docentes. Los datos anteriores me permitieron destacar que la mayor parte de los y las docentes encuestados tenían una preparación de Normal Básica, lo cual denotaba que la experiencia de los docentes no garantizaba el conocimiento teórico y metodológico del actual programa de educación primaria, específicamente en la asignatura de Historia.

El apartado de referentes curriculares constó de cuatro reactivos, los cuales tendían a conocer los elementos del programa vigente que manejaban las y los docentes. Las preguntas de este grupo tenían que ver con el enfoque general del plan y programa de educación primaria, los rasgos principales de la asignatura de Historia, el grado en que se inicia su estudio sistemático y la relación entre el programa y los libros de texto.

Con respecto a la pregunta del enfoque general del plan y programa, diez docentes manifestaron desconocimiento del planteamiento teórico. Al respecto presento algunas evidencias: un maestro de trece años de servicio respondió que «el cambio actual es por áreas»; otro, con once años de servicio, afirmó que el ordenamiento era «por medio de ciclos para la enseñanza de la misma»; otro ejemplo más, un profesor de trece años de servicio me dijo que «los cambios no son a conciencia porque se requiere más explicación, o sea, son muy limitados». Las dos primeras respuestas corresponden al profesorado con nivel de Normal Básica y la última a un docente con Normal Superior. Asimismo, en esta pregunta, nueve profesores mostraron tener un conocimiento parcial y sólo uno de veinte presentó algunas referencias.

Un punto medular de la asignatura de Historia es el referente a los rasgos para enseñarla; éstos consideran que los temas de estudio se organizan de manera progresiva, estimulando el desarrollo de nociones para el ordenamiento y la comprensión del conocimiento histórico, diversificando los objetos de estudio, vinculando a la Historia con Educación Cívica y articulando el conocimiento de ésta con el de Geografía. En este sentido, diecisiete docentes desconocían dichos rasgos, pues no contestaban de manera suficiente a esta interrogante; asimismo, tres docentes mostraron conocimientos parciales y ninguno mencionó los rasgos que caracterizaban a la asignatura. Este desconocimiento total que dejaban ver los resultados, fue un indicador de que los docentes no favorecían el desarrollo de las nociones temporales.

El estudio sistemático de la asignatura de Historia se inicia en el tercer grado. En el primer ciclo es tratada de

forma integrada, a partir del Conocimiento del Medio. En el cuestionario, un alto porcentaje de docentes (dieciséis) respondieron acertadamente y sólo tres la contestaron en forma incorrecta.

En la pregunta referida a la relación de los libros de texto y el programa, dieciséis docentes presentaron respuestas parciales al responder afirmativamente; sin embargo, al ser cuestionados sobre tal relación, no lograron explicarla. Presento a continuación las afirmaciones de dos maestras, una de seis años de servicio, con normal básica y otra de once años de servicio con bachillerato: «Sí hay relación porque presenta los mismos contenidos»; «sí hay relación, mucha».

Este primer bloque de preguntas y respuestas me dio la oportunidad de obtener información sobre las bases teóricas que los docentes tenían sobre el plan y programas de 1993, resultados que me indicaron su desconocimiento de los fundamentos teóricos.

Los cuestionarios enfocados a conocer la metodología que los docentes utilizaban para tratar los temas de Historia fueron: 1. Situaciones de las que parte para abordar los contenidos de la asignatura de Historia. 2. Tiempo dedicado a la asignatura de Historia. 3. Problemática presentada para la enseñanza de los contenidos de Historia. 4. Recursos que utiliza. 5. Vinculación que establece con otras asignaturas. 6. Recuperación de la localidad.

En relación con la primera pregunta, las respuestas proporcionadas por seis docentes se centraron en elementos que no correspondían a la pregunta; por ejemplo, puedo citar a un maestro encuestado, de once años de servicio, con normal básica, el cual respondió: «se debe contar con material adecuado, video cintas y sobre todo una bibliografía amplia en donde se muestren de forma clara los temas a tratar». Asimismo, un grupo de doce profesores respondieron de manera fragmentada. Un maestro con 35 años de servicio, con normal básica me dijo: «yo parto de las fechas conmemorativas, de la lectura, de algún video». Otro ejemplo, maestro con un año de servicio, licenciado en educación primaria: «inicio a partir del medio ambiente social, empleo material concreto, temas de actualidad relacionados con el tema a tratar».

En las preguntas referentes al tiempo dedicado a la asignatura de Historia, las respuestas se ubicaban en un rango de dos a cinco horas a la semana; al respecto las y los docentes no argumentaron un criterio metodológico ni lineamiento institucional que fundamentara esa asignación de tiempo para la materia.

Con respecto a la pregunta de los recursos utilizados, tres maestros consideraron los recorridos dentro y fuera de la escuela; diecisiete, láminas y resúmenes y; ninguno dijo utilizar los cuestionarios y las explicaciones con ayuda de los libros de texto. Tales afirmaciones muestran que las y los docentes no reconocen la aplicación de recursos tradicionales, pero en el terreno de la práctica, hacen uso de ellos.

En el rubro de la problemática que enfrentan los docentes en la enseñanza de la historia, resultó interesante rescatar las siguientes respuestas: «no tengo problemas», «mis problemas son la falta de libros», «me preocupan la falta de recursos para una amplia enseñanza», «la falta de apoyo de los padres de familia», «falta de tiempo», «no comprenden la historia», «la ubicación del tiempo y el espacio».

Dentro de todas las respuestas que me proporcionaron, destacan las que manifiestan no tener problema alguno (ocho docentes), quienes mencionan problemáticas de tipo material, relacionadas con los recursos didácticos o con el apoyo de los padres de familia (siete docentes) y sólo un grupo reducido de cinco profesores hace mención a problemáticas de tipo conceptual.

En relación con la vinculación de la Historia con otras asignaturas, todas los encuestados y encuestadas coincidieron en que existe relación, no obstante que tuvieron dificultades para describir de manera precisa la forma en que establecían esa vinculación. Lo anterior puede ser advertido en la cita siguiente: «porque cuando se ve un tema de Historia al mismo tiempo se trabaja otra asignatura», (maestro con diez años de servicio y normal básica).

Al expresar la respuesta relacionada con la recuperación de la riqueza histórica de la localidad, diecinueve docentes manifestaron su importancia y confirmaron acciones de recuperación. A pesar de ello, hubo obstáculos cuando les

solicité que ampliaran su respuesta. Hubo un docente que no coincidió con las respuestas de la mayoría y dijo lo siguiente: «No recupero a la localidad porque está todo muy descuidado por unas autoridades mediocres que no valoran lo que hay» (maestro con 20 años de servicio). En esta respuesta el docente justifica de alguna manera no recuperar el entorno, haciendo recaer la responsabilidad en otras personas.

A partir del cuestionario aplicado pude constatar que los docentes de primero a sexto grado mantienen un conocimiento parcial del plan y programa de Historia, no presentan referentes que den cuenta del enfoque formativo de la materia y de los rasgos que la caracterizan, sobre todo los relacionados con la organización progresiva de los contenidos y el desarrollo de las nociones temporales.

Entrevisté a los docentes de tercer grado de las escuelas estudiadas con el propósito de conocer los elementos teóricos y metodológicos que poseían acerca del programa de tercer grado de la asignatura de Historia, asimismo, saber cómo interpretaban sus actividades en esta materia y si recuperaban a la localidad en su enseñanza.

Las cinco entrevistas las efectué en forma individual, fuera del horario de trabajo, además de registrarlas en audios. Para analizar los resultados, organicé la información en tres bloques:

1. Referentes curriculares.
2. Metodología de la enseñanza de la historia.
3. Recuperación de la localidad.

A lo largo del análisis presento dos entrevistas, las cuales fueron significativas y me proporcionaron mayor información acerca de lo que pretendía conocer. Así cito a dos docentes a los que denomino maestra 1 (con dieciocho años de servicio, cursando en ese momento el octavo semestre en la UPN) y maestro 2 (con trece años de servicio y con la formación de normal básica). Los referentes curriculares están conformados por dos preguntas encaminadas a conocer los cambios fundamentales en el programa de 1993, el enfoque encomendado en la asignatura de Historia y los rasgos considerados para la enseñanza de

la misma. En relación con la primera pregunta, la maestra I respondió que: «uno de los cambios que vemos es que al maestro se le da la oportunidad de crear sus propias actividades, de ser un poco más abierto a todos los niños, tener una buena relación con ellos, formarlos más dinámicos o reflexivos», más adelante agrega: «ya nos dan la oportunidad de no tener actividades tan tajantes, sino ir creando algún cambio o globalizando».

El maestro 2 manifestó en su respuesta que: «hay un cambio significativo, nos han dado la libertad de trabajar, de plantear situaciones didácticas donde el alumno construye su propio conocimiento, se ha cambiado ese sistema de conductismo que antes se manejaba y no se daba la oportunidad de que ellos aprendieran por sí solos», luego agrega: «ahora nosotros no conducimos, estamos como asesores ante un grupo pero no estamos decidiendo los pasos a seguir».

En estas respuestas, tanto la maestra como el maestro coinciden en la libertad metodológica que le otorga al docente el nuevo programa, y aluden al constructivismo como una forma de aprender por sí solos.

Las respuestas que estos maestros proporcionan me hacen pensar que tienen conocimiento del enfoque que subyace en el programa vigente y, por lo tanto, respetan el proceso cognitivo del niño y lo favorecen con aprendizajes significativos; sin embargo, lo observado en aula contrasta con sus respuestas.

En torno a la segunda y tercera pregunta, las cuales se refieren al enfoque y rasgos del programa de Historia, ambos manifestaron respuestas lacónicas y no lograron describir con más detalles otras características. En este punto la maestra I respondió: «presenta un enfoque formativo, al aspecto formativo que tienen los alumnos». Respecto a los rasgos agregó: «temporalidad... son cuatro pero ahorita no los recuerdo».

El maestro 2 centró su atención en señalar de manera reiterada el contenido temático del programa, al respecto manifestó: «se le ha dado un enfoque más de comunidad, se parte del entorno del alumno, ahora el enfoque de Historia va encaminado a conocer su identidad». Más adelante agregó: «son rasgos muy significativos que el alumno toma

en cuenta porque antes se daba una historia muy general, se hablaba por decir así de la segunda guerra mundial, pero a veces el alumno no conocía ni su propia identidad».

Ante estas respuestas, resulta evidente que la maestra I no tiene claro lo que es el enfoque formativo en la asignatura de Historia, ni de los rasgos de ésta.

Como lo destacué en los apartados anteriores, el enfoque formativo y los rasgos para la enseñanza de la Historia resultan ser importantes en el dominio teórico del docente, ya sea porque proporcionan las bases para recuperar las nociones temporales o porque las favorezcan a través del diseño adecuado de estrategias.

Para conocer la metodología de la enseñanza de la Historia busqué conocer las formas que utilizaban los docentes para desarrollar los temas, los recursos que implementaban, el tiempo que destinaban a la asignatura y cómo realizaban la evaluación de esta materia.

En la primera pregunta los docentes mencionaron que para abordar los contenidos de Historia partían de temas que se planteaban en otras materias; en ese punto, la maestra I dijo:

para mí abordar la historia es muy difícil, en primer lugar porque a mí realmente no me gusta por la forma en que me fue enseñada, aprenderme todo de memoria, y para mí es difícil introducir a los niños, y lo que trato es de aprovechar cuando tenemos algo de Español, introducirlos a ellos y tratar de tomar algo del libro de Historia». Esta forma de abordar los temas de Historia se complementa con los comentarios del maestro 2 quién dijo: «Por ejemplo, estamos trabajando Español o Ciencias Naturales y salen algunos comentarios de los alumnos que quieren conocer algo que ellos desconocen y quieren tratar, y tenemos que adentrarnos a la cuestión de la historia.

Las respuestas a las preguntas anteriores por un lado dejaron ver que la maestra I reconoce la dificultad para desarrollar los contenidos de la asignatura de Historia, pues conserva los recuerdos de cómo le fue enseñada, al mismo tiempo manifiesta un trabajo globalizador, no muy bien sustentado. Dichas argumentaciones solamente brindaban evidencias de la problemática que como docente tenían para

enseñar la historia, mas no una respuesta que se relacionara con la metodología propia para favorecer las nociones temporales. Por otro lado, el maestro 2, al igual que la maestra anterior se inclinó con su comentario por una tendencia globalizadora que también careció de sustento cuando le pedí que ampliara su explicación.

Estas formas didácticas de ambos docentes muestran cierto grado de improvisación y poca congruencia con los propósitos que se necesitan alcanzar en la asignatura; en tal situación, queda en entredicho el estudio sistemático de la historia que mantenía principios «globalizadores». En la pregunta referente a los recursos utilizados para apoyar la enseñanza de la historia, la maestra I dijo: «los recursos que más me sirvieron fueron los libros, los libros de texto de ellos». El maestro 2 dice lo siguiente: «en los recursos lo primero que utilizamos es su entorno, construimos relatos, vivencias, rincón de lectura, tenemos que echar mano de todos nuestro recursos que estén a nuestro alcance». En estas respuestas observé el contraste que indicaba el uso del libro de texto ante una variedad de recursos utilizados. El manejo de tales recursos pude contrastarlo posteriormente en la observación de clase.

El tiempo destinado institucionalmente para la enseñanza de la historia lo mencionaron como limitado, al respecto el maestro 2 dijo: «muchas veces no da ese tiempo, porque la historia es tan grande que no la podemos tratar, inclusive en todo el año escolar»; la maestra I mencionó la cantidad de horas que ocupaba «pues dos horas a la semana, dos horas ¿o sí...? Cuando el tema es muy importante, hay veces que se lleva hasta tres horas, desgraciadamente he tratado de marginarla o dejarla a un lado, porque pienso que el alumno aprende más de Español o de Matemáticas». Los comentarios de los docentes no reflejan los criterios para asignarle un determinado tiempo a la enseñanza de la historia, argumentando únicamente la naturaleza de la temática y su abrumadora información. También presentaron contradicciones con el planteamiento globalizador que dijeron utilizar, al mencionar los horarios que establecían para determinadas asignaturas.

La evolución es un proceso sustantivo del trabajo escolar; les permite a las y los docentes conocer los diferentes momentos por los que atraviesa el alumno en el proceso

de aprendizaje, entender las ideas previas de niñas y niños y cómo van accediendo a temas más complejos. En este cuestionamiento la maestra 1 comenta: «Pues los contenidos de historia los evalúo sobre todo en su expresión, su manera de implementar sus actividades, trato de hacer una evaluación, aunque no se quiera, con un instrumento, con una prueba». En la misma pregunta el maestro 2 manifestó: «Se toma la participación de los alumnos, sus vivencias, y sus pláticas, ésta se va haciendo continua». En este punto la concepción de evaluación que caracterizó a la maestra, no descartó la aplicación de pruebas objetivas que dieran cuenta del avance en los contenidos programáticos. El segundo entrevistado mostró algo similar con el planteamiento formativo, contemplaba la participación del alumnado en clases y sus producciones escritas.

Uno de los cuestionamientos que tenía presente en el momento de la entrevista era conocer si el profesor de tercer grado recuperaba el entorno inmediato de la niña y el niño para la enseñanza de la historia. Ante tales interrogantes ambos maestros manifestaron recuperar sus vivencias familiares y sus experiencias en la comunidad; además, consideraron a la localidad como un recurso muy importante para la enseñanza de la historia. No obstante tales afirmaciones, las y los docentes entrevistados no me brindaron explicaciones claras en relación con la manera de recuperar el entorno inmediato del alumnado.

Las respuestas proporcionadas fueron: maestra 1 «lo que recupero sobre todo es lo que tenemos acá en la localidad, trato de recuperar lo que se da dentro de la comunidad»; el maestro 2 «es muy valioso lo que se recupera del entorno del niño, lo que tienen en su familia y comunidad, de ahí partimos para que el alumno vaya adentrándose a la historia y con ello las nociones temporales, que se encuentran presentes en los rasgos característicos de la enseñanza de la historia».

En el transcurso de la investigación de campo convine con el maestro registrar una clase que correspondía al bloque «Introducción al estudio de pasado», primero de los dos bloques que conforman el programa de tercer grado. Estos contenidos pretenden que la niñez, a partir de la revisión de su propia historia, la de su familia y la de su

comunidad, reflexione sobre los cambios que han experimentado desde su nacimiento y consideren a la Historia, como la disciplina que estudia el pasado y la evolución de la vida en sociedad.

Para realizar los registros del aula tomé en cuenta el avance programático de los y las docentes, consulté, con ellos las posibles modificaciones a su planeación; la observación la realicé en diferentes días de la semana y sólo hice el registro grabado en audio en la enseñanza de la asignatura de Historia, ya que el propósito de la investigación se centró en ésta. Al final logré cuatro registros en forma sistemática, de los cuales dos presento de forma detallada en este apartado.

El objetivo de esos registros era conocer de cerca la manera en cómo las maestras y maestros abordaban la enseñanza de la historia; además, si en sus estrategias didácticas favorecían las nociones temporales (tiempo personal, tiempo convencional y tiempo histórico) señaladas por el plan y programa 1993, y qué elementos recuperaban del contexto inmediato del alumnado, al mismo tiempo que tenía la finalidad de contrastar las entrevistas realizadas con anterioridad y la práctica docente de ellas y ellos.

Análisis del registro 1

- Bloque:** Introducción al estudio del pasado.
- Tema:** Las cosas y la vida cambian con el tiempo.
- Propósito:** Favorecer el dominio de las nociones de tiempo y las relaciones entre el pasado y el presente.

El registro del aula se llevó a cabo en una de las escuelas de la comunidad de Miahuatlán. El grupo de tercero tenía 30 alumnos. El espacio físico donde efectué el registro era un salón de usos múltiples, en la pared principal colgaban láminas alusivas a las partes de la flor, material utilizado en la clase anterior, al fondo permanecían mapas del continente americano.

La hora del recreo ha terminado, el alumnado toma su lugar habitual y la comunicación no cesa, pareciera que el intermedio no satisfizo la necesidad de verbalizar todo.

Han pasado unos minutos y la maestra continúa en la dirección de la escuela, mientras tanto un grupo de madres de familia esperan en la puerta del salón. Cuando llega, la clase se pospone por varios minutos y se establece una plática con las madres asistentes. Para dar inicio, la maestra utiliza la lección 24, titulada: Las cosas y la vida cambian con el tiempo. En esta lección se presenta un viaje a través de los siglos utilizando un medio de transporte. El viaje se inicia con un vehículo actual y por las ventanillas el alumno debe imaginar lo que sucede en cada uno de los años que van pasando. La lección establece que el coche nuevo se transforme en otro de modelo antiguo que avanza por un camino de tierra, hasta ubicarse en 1920. Esta lección pretende que el alumnado reflexione que tanto el carro, como todo lo que le rodea, cambia. La lección continúa con cambios retrospectivos hasta llegar a los transportes de tracción animal. La lección finaliza diciendo que si pudiéramos retroceder y ver cómo vivían las personas en el pasado, notaríamos cómo todo era muy diferente a lo que conocemos hoy en día; las cosas eran distintas, los vestidos que las personas usaban eran de otro tipo, en fin, las cosas eran tan distintas a las del presente que es muy difícil imaginarlas.

La información anterior está acompañada de dos ilustraciones, la primera muestra a tres niños montados sobre papalotes y aves. La imagen sugiere un viaje fantástico. La segunda ilustración presenta tres imágenes de medios de transportes de diferentes épocas en los cuales se establecen cambios que manifiesta el paso del tiempo.

La maestra inicia la lección con el libro de texto. Pide a los niños que guarden silencio y que pongan atención, procede a leer la lección en forma integral; al término de ésta hace los siguientes comentarios:

Ma. Ya hemos visto el árbol genealógico, estudiamos a nuestra familia, los abuelitos y los tíos, los primos, los hermanos y luego este... lo que hicieron donde estaba su familia, donde ustedes no aparecían y el año que nacieron ya su familia había aumentado y estaban bebitos o bebitas ¿verdad? Entonces, vamos a ver esas cosas como vimos el árbol genealógico.

La participación de la maestra hace referencia a un tema realizado una semana antes e insiste que sea tratado de la misma forma. De la lección no comenta su contenido que tiene que ver con dos ideas principales, una referida a que las cosas cambian con el tiempo y otra, apreciar a la historia como un viaje al pasado; tampoco hace comentarios de las ilustraciones que acompañan al texto. Finalmente la maestra establece cómo debe ser este viaje y dice:

Ma. Así vamos a hacer nuestro viaje al pasado, vamos a imaginar que agarramos un carro y que nos vamos hasta allá, al año ¿al año qué les dije? ¿Qué les dije?

Als. (Coro) ¡Mil novecientos veinte!

Ma. ¡No!, más atrás.

Al. (Un niño) ¡Mil novecientos cuarenta!

Ma. ¡No!, más atrás.

Al. 1994.

Ma. más atrás.

Al. 1925.

Ma. No, atrás dije; no adelante.

Als. 1920.

Ma. ¡No!, lo que les dejé de tarea, es que íbamos a abarcar un año hasta allá atrás.

Als. 1800.

En este inicio del viaje imaginario, la maestra no precisó la fecha a la que pretendía llegar y los alumnos respondían la fecha que se menciona en la lección, pero ésta no satisfacía la pregunta formulaba, la cual provocó una confusión entre el alumnado. La maestra retomó el tema.

Ma. Bueno, a ver, estamos en el año ¿qué?

Als. (Algunos niños responden) 1997.

Ma. Más atrás.

Al. 1996.

Ma. Luego...

Als. 1995.

Ma. Más atrás.

Al. 1994.

Al. Más atrás.

Al. 1993. *¿Hasta cuándo vamos a viajar?*

Ma. Más atrás. *¿Hasta cuándo vamos a viajar?*

Al. 1992. *¿Hasta cuándo vamos a viajar?*

Ma. Más atrás. *¿Hasta cuándo vamos a viajar?*

Al. 1991. *¿Hasta cuándo vamos a viajar?*

Ma. Más atrás. *¿Hasta cuándo vamos a viajar?*

Al. 1990. *¿Hasta cuándo vamos a viajar?*

Ma. Más atrás. *¿Hasta cuándo vamos a viajar?*

Al. 1989. *¿Hasta cuándo vamos a viajar?*

Ma. Más atrás. *¿Hasta cuándo vamos a viajar?*

Al. 1988. *¿Hasta cuándo vamos a viajar?*

Ma. Más atrás. *¿Hasta cuándo vamos a viajar?*

Al. 1987. *¿Hasta cuándo vamos a viajar?*

Ma. Más atrás. *¿Hasta cuándo vamos a viajar?*

Al. 1986. *¿Hasta cuándo vamos a viajar?*

Ma. Más atrás. *¿Hasta cuándo vamos a viajar?*

Al. 1985. *¿Hasta cuándo vamos a viajar?*

Ma. Más atrás. *¿Hasta cuándo vamos a viajar?*

Al. 1984. *¿Hasta cuándo vamos a viajar?*

Ma. Más atrás. *¿Hasta cuándo vamos a viajar?*

Al. 1983. *¿Hasta cuándo vamos a viajar?*

Ma. Más atrás. *¿Hasta cuándo vamos a viajar?*

Al. 1982. *¿Hasta cuándo vamos a viajar?*

Ma. Más atrás. *¿Hasta cuándo vamos a viajar?*

Al. 1981. *¿Hasta cuándo vamos a viajar?*

Ma. Más atrás. *¿Hasta cuándo vamos a viajar?*

Al. 1980. *¿Hasta cuándo vamos a viajar?*

Ma. Más atrás. *¿Hasta cuándo vamos a viajar?*

Al. 1979. *¿Hasta cuándo vamos a viajar?*

Ma. Más atrás. *¿Hasta cuándo vamos a viajar?*

Al. 1978. *¿Hasta cuándo vamos a viajar?*

Ma. Más atrás. *¿Hasta cuándo vamos a viajar?*

Al. 1977. *¿Hasta cuándo vamos a viajar?*

Ma. Más atrás. *¿Hasta cuándo vamos a viajar?*

Al. 1976. *¿Hasta cuándo vamos a viajar?*

Ma. Más atrás. *¿Hasta cuándo vamos a viajar?*

Al. 1975. *¿Hasta cuándo vamos a viajar?*

Ma. Más atrás. *¿Hasta cuándo vamos a viajar?*

Al. 1974. *¿Hasta cuándo vamos a viajar?*

Ma. Más atrás. *¿Hasta cuándo vamos a viajar?*

Al. 1973. *¿Hasta cuándo vamos a viajar?*

Ma. Más atrás. *¿Hasta cuándo vamos a viajar?*

Al. 1972. *¿Hasta cuándo vamos a viajar?*

Ma. Más atrás. *¿Hasta cuándo vamos a viajar?*

Al. 1971. *¿Hasta cuándo vamos a viajar?*

Ma. Más atrás. *¿Hasta cuándo vamos a viajar?*

En este lapso que pretende hacer evidente el uso del recurso, la línea del tiempo desencadenó un nuevo conflicto en la maestra: desarrollarla en forma progresiva utilizando la fecha propuesta por ella o bien en forma regresiva, a partir del tiempo presente. Otra falta de claridad en el uso del recurso se presentó cuando la maestra se mostró insegura de avanzar hacia la izquierda o derecha de la línea del tiempo. Posteriormente ella concluyó que ese viaje debía realizarse como lo indicaba la lección, de lo actual hacia atrás. La actividad continuó dirigida por la maestra, mientras el alumnado, entre constantes preguntas, elaboraban la línea del tiempo. La maestra insistía en el medio de transporte a utilizar y, al momento de realizar el viaje retrospectivo reiteraba que el medio de transporte debía guardar relación con el momento actual.

Ma. Como vamos a ver los medios de transportes, vamos a dibujar un coche último modelo de esta época, el mejor coche, un jet o uno... qué sé yo, o un medio de transporte.

Al. ¿Un carro? ¿En el mismo cuadrito?

Ma. En ese cuadrito dibujen, o porque ya se que...

Al. ¿Lo podemos colorear maestra?

Ma. Lo que quiero es que esté bien dibujado aunque no tenga color.

Al. Maestra, yo sí los traje (refiriéndose a los colores).

Ma. ¿Sí? ¿Un último modelo? Pero éste es del año 1994.

Al. Yo sí, maestra, ¡mire!

Ma. De los últimos coches, un avión, un jet o un medio de transporte, los últimos más bonitos que han visto o los mejores carros.

Al. Yo he visto unos trailers maestra.

Ma. Lo están viendo del libro, ¿verdad? Porque el último viene en el año 1994.

Entre correcciones, preguntas y la ubicación de los medios de transporte en la línea del tiempo, se prolonga la sesión y es finalmente interrumpida por el toque de salida.

Al. Ya tocaron maestra.

Ma. Otras cosas que han cambiado de 1800, por decir,

no había televisión, entonces dibujen una televisión chiquita ahí. Ponganla, pero ése ya no es un medio de transporte, es un medio de comunicación.

Al. (Otro niño) ¡Una grabadora!

Ma. Estamos en 1997, una grabadora, una video, una... dibújenla ahí.

Al. Yo voy a dibujar un radio.

Ala. Yo una plancha.

Ma. ¡Una plancha, pero eléctrica, rápido porque ya tocaron!

Al. En 1997.

Ma. (Con enfado) ¡Sí!

En esta fase, los medios de transporte cedieron el paso a la televisión y a otros artículos que los alumnos propusieron; aunque la maestra reconoció que éstos no eran medios de transporte, ahora enfrentaba la limitante del tiempo, pues la clase del día estaba por terminar; todo esto la presionó y se vio obligada a suprimir el periodo histórico elegido inicialmente y reducirlo a 1900.

Ma. Pero no podemos ir tan despacio, póngale ahí mil...

Als. (Proponen) ¡1996!, ¡1994!

Ma. Ponganle 1900, 1900 (reitera), 1900, seguimos atrás (comenta), porque no traen su material por eso no podemos trabajar.

Al. (Pregunta) ¿Así maestra?

Ma. 1900, ése es 190.

Al. ¿En el otro cuadrito?

Al. (Otro niño) ¿Así maestra?

Ma. 1900, 1990 tienen ahí (la maestra revisa y corrige a las y los alumnos pasando por sus lugares).

Ma. ¡1999 tienes ahí.

Pasan varios niños a ver si está bien la línea del tiempo. Realizan la escritura del año y las correcciones, 1990, pues los niños escribieron diferentes fechas.

Ma. A ver, 1990, 1900, nos vamos a brincar porque ya tenemos que salir; este, ya 1900, allá por el 1900 han de tener algo por ahí.

En el transcurso de la actividad los niños preguntaban en qué parte de la línea del tiempo podían ubicar el objeto que traían de tarea para esos momentos ya que no era un medio de transporte precisamente. La maestra los interrumpe y les dice:

- Ma.** A ver 100, años atrás o sea ¿un...?
- Als.** (Algunos) Un milenio. (Otro) Un siglo. (Otro) Una década. (Otros) Un millar.
- Ma.** A ver a ver.
- Al.** A ver un periodo, maestra.
- Ma.** A ver, a 100 años cómo se le dice.
- Als.** (En coro) ¡Siglo!
- Ma.** ¿A diez años?
- Als.** ¡Una década!
- Ma.** ¿A cinco años?
- Als.** Un lustro.
- Ma.** Bueno, vamos a regresar 100 años.

Lo dicho por la maestra desencadenó una serie de preguntas referidas a unidades convencionales de tiempo; éstas fueron contestadas inicialmente por el alumnado en forma imprecisa, situación que llevó a la maestra a replantear el cuestionamiento conduciéndolos a una respuesta acertada. Sin embargo, hasta esos momentos no se habían mencionado los cambios más significativos en una década. Para la maestra era más importante señalar los cambios de las cosas en ese largo viaje de casi 200 años. Esta magnitud de tiempo elegida resultaba difícil de entender por la niñez, ya que son periodos muy largos que escapan a su comprensión por las características cognitivas de los alumnos de este grado.

Al término de las preguntas, la actividad se concentró en ubicar objetos en la línea del tiempo, atendiendo las indicaciones de la maestra.

- Ma.** 1800, 1800 ya está, 1800, ¿qué vamos a dibujar?, ¿qué vamos a dibujar, chiquitos?
- Als.** Una bicicleta, un quinqué, un burro (un niño ríe a carcajadas por la última respuesta), una carreta, un caballo.

- Ma.** Dibujen el burro, ése será el medio de transporte.
- Al.** Un caballo maestra.
- Al.** Yo voy a dibujar un burro y un caballo.
- Ma.** El helicóptero, ¿donde quedó?
- Al.** En 1990, 1994, 1930 (todas son respuestas de diferentes niñas y niños).
- Ma.** Al revés de la línea del tiempo, me van a perfeccionar el trabajo porque ya nos agarraron las carreras, ya no pudimos hacerlo pero ustedes van hacerlo, en tal año el helicóptero, en qué año la plancha, por ahí quedó, ahí está la plancha de carbón. En qué año todos los medios de transporte que conocen.
- Al.** Maestra, ¿también el quinqué?
- Ma.** El quinqué también, en qué año más o menos, en el año (pausa prolongada), en 1974 el quinqué.
- Al.** ¿En 1884?
- Ma.** No, en 1974 el quinqué.
- Al.** La plancha.
- Ma.** Sí, pero ya no lleva el orden, ¿qué más dibujaron del, del...?
- Al.** La plancha.
- Ma.** Ajá (afirma y más adelante interroga). Las señoras ¿cómo se vestían, niños? ¿Las señoras de faldas?
- Als.** Las señoras de faldas largas y blusa de mangas largas, con este... percal o ¿cómo se llama eso?
- Ese momento de la clase mostró un ir y venir en la línea del tiempo y dejó en el olvido la estrategia inicial de un recorrido imaginario en forma retrospectiva. De tal manera que lo mismo se mencionó un objeto actual u otro más antiguo. Por otro lado, la maestra hacía intentos por ubicar los objetos que mencionaban los alumnos en la línea del tiempo, aproximándose algunas veces a la fecha en que aparecieron, sin dar pautas para analizar los cambios que se habían producido con el paso de los años. En este sentido, la clase continuó dirigida por la profesora.
- Ma.** Que lleve secuencia, lo van hacer al reverso, los años; que lleven una secuencia del tiempo hasta allá atrás (los niños vuelven a consultarla, mostrándole su ejercicio). Los sombrerotes fueron en 1800, unos sombreros grandísimos, así como una sombrilla.

Al. ¿En este cuadrito de la línea del tiempo?

Ma. En 1800, sí.

Al. ¿En 1800?

Ma. Un sombrero grandote, así, mero así (lleva sus manitos a la cabeza para representar el tamaño del sombrero).

Al. ¿En 1800?

Ma. Y de ahí pueden irse ustedes más para atrás, pregúntele a sus abuelitos cómo fue aquel tiempo.

Al. Maestra, pero mi abuelito no sabe de esto.

En las intervenciones, el objeto referido por la maestra era un sombrero que lo ubicaba en el año de 1800; a partir de éste sugirió ir hacia atrás, rompiendo con el parámetro establecido anteriormente; ahí agregó que podían investigarlo con sus abuelitos para ver cómo había sido ese tiempo. De tal manera que los antecedentes que podían ofrecer en sus relatos las abuelas y los abuelos evidentemente no correspondían con ciclos tan extensos. Se presenta así cierto desfase en la propuesta realizada.

La sesión está por finalizar y la maestra procedió a indicar la tarea en forma apresurada.

Ma. Bueno, ya les voy a dejar eso para mañana, van a terminarlo pero bien, con sus años, con una secuencia, con sus recortes al reverso. Lo van a hacer más bonito y este, ¡escriban!, el número 1 punto y guión en su cuaderno.

Al. ¡Espérese, espérese, espérese!

Ma. Rápido. ¡Ah!, pero vamos a salir hasta la dos. Tenemos tiempo. (Se escucharon abucheos, unos querían continuar otros no, la maestra continuó el dictado del cuestionario).

Ma. 1. ¿Qué diferencia hay en los primeros medios de transporte y los actuales? Ahí van a dejar un espacio para contestar.

2. ¿Qué es un árbol genealógico?

3. ¿En qué década apareció la TV?

4. ¿Qué utensilios de tu casa has visto que son diferentes a los del tiempo pasado?

5. ¿Qué es la historia?

La sesión trabajada por la maestra terminó en forma apresurada (aun cuando recordó que ese día saldrían a las 14 horas), no sin antes indicarles culminar en su casa la línea del tiempo y proceder a escribir al dictado las preguntas del cuestionario, de éstas sólo de la uno a la cuatro mantenían relación con el propósito de la lección estudiada; la referida a qué es la historia resultó más compleja, ya que implicaba mayor abstracción, considerando el proceso cognitivo del alumnado y la pretensión de que la temática era reconocer la influencia del tiempo en la transformación de las cosas, introduciéndolos con ello al desarrollo de nociones históricas. Los aspectos más generales que destacan en este registro de clase son los siguientes.

El punto de partida que caracterizó la clase se apoyó en la lectura del libro de texto. Es destacable la ausencia de actividades de apertura que permitieran introducir a los alumnos al tema en forma significativa.

Las acciones y discurso utilizado durante el desarrollo de la sesión sólo dio cuenta del papel indicativo de la profesora, el cual se distinguió por leer, explicar y establecer las condiciones para la participación del alumnado; esa actitud generó que las interacciones se vieran limitadas en el grupo.

La lección que la maestra trabajó (lección 24), tiene el propósito de introducir, a niñas y niños, en el tiempo histórico que, como ya lo mencioné en apartados anteriores, es de naturaleza compleja, pues alude a las nociones cronológicas, de sucesión causal y de continuidad; por esta razón deben manejarse estrategias objetivas apoyadas en nociones temporales previas, como son el tiempo personal y el tiempo convencional, implícitas en las lecciones 20 y 23 («¿Qué es la historia?», pág. 51 y, «¿Sabes cómo se mide el tiempo?», pág. 58). Estas nociones temporales no sólo se encuentran en el libro de texto, también se hacen evidentes en el entorno inmediato del alumnado.

Por lo que observé en la clase puedo constatar que las nociones temporales no fueron favorecidas debido a la falta de precisión de la docente, quien no logró arribar al propósito central relacionado con la transformación de las cosas a través del tiempo.

De los recursos en que se apoyó figuraron, por un lado, el libro de texto, aplicado de manera parcial debido a que únicamente se llevó a cabo la lectura sin agregar comentarios y discusiones que pudieran enriquecer y hacer amena la clase. Por otro lado, la línea del tiempo fue otro apoyo más que ella utilizó; en este sentido, el empleo del recurso denotó imprecisiones durante su uso, éstas tuvieron que ver con la falta de vinculación, con el propósito de la clase y con el establecimiento arbitrario de ciclos de tiempo bastante amplios. Finalmente, durante el desarrollo de la sesión, la recuperación de la localidad no fue evidente, aún cuando ésta contaba con una amplia gama de posibilidades por su riqueza histórica y cultural.

Análisis del registro 2

El registro número dos lo llevé a cabo en otra escuela primaria de la comunidad de Miahuatlán de Porfirio Díaz, el grupo contaba con 26 integrantes.

Bloque: Introducción al estudio del pasado.

Tema: La historia personal.

Propósito: Introducir al niño a la noción de historia, a partir del desarrollo de la historia personal.

Son las 14:00 horas. Un silbato llama a la formación de la comunidad escolar, la matrícula se puede estimar en poco más de 100 alumnos, la rutina escolar culmina con algunas indicaciones por parte de la directora de la escuela; posteriormente los grupos se concentran en sus aulas.

Para iniciar la sesión, la maestra procedió a la revisión de las tareas; una vez realizada esta actividad escribió en el pizarrón:

Ma. Hoy es...

Al. (A coro) ¡Jueves!

Ma. A diez y...

Al. 17 (así continúan hasta terminar la fecha).

Esa manera característica de iniciar la sesión forma parte de los rituales del aula que se hacen evidentes en muchas

escuelas. Cuando la fecha quedó escrita en el pizarrón y en los cuadernos de los niños, la maestra continuó la clase.

Ma. A ver, ¿se acuerdan de cuando platicaban de que cada quien tiene su historia?, cada uno de nosotros... tiene...

Al. ¡Tienen una historia! (gritando).

Ma. Tiene una historia ¿verdad? A ver, quién me quiere platicar una historia, la de ustedes, de algo, de cuando estaban chiquitos, tienen que platicarme una historia de algo (se escuchan murmullos y conversaciones).

En ese momento de la clase la maestra le recuerda al alumnado acerca de una plática anterior, y a partir de pistas y sugerencias determina que cada uno tenía una historia. A partir de allí invitó a niñas y niños a contar su historia, lo que los desconcertó y entre pláticas y murmullos el profesor tuvo que intervenir.

Ma. Ya no estén platicando, tienen que platicarme cómo es su vida.

Al. ¿Como de qué?

Ma. Lo que vimos en su libro de *Geografía*.

Al. ¡Ah, la historia de Benito Juárez!

Ma. La historia de Benito Juárez (afirma).

Al. Y la de Juan.

Ma. Cada uno de ustedes.

Als. ¡Nosotros! (a coro).

Ma. A ver, para recordar, saquen su libro de *Geografía*.

Al. ¡No lo traje! (grita un niño).

Ma. ¿Quién no lo trajo? (continúa). *Libro de Geografía*, en la página 50, niños, página 51.

Después de una serie de intentos para que los niños realizaran una plática sobre su vida, la docente no logra su propósito. Ante ello optó por hacerles un recordatorio apoyándose en la lección 20 del libro de texto. En sus párrafos el texto indica que se inicia el estudio de la historia de Oaxaca, pero antes plantea la pregunta ¿qué es la historia? Ella la define como el estudio del pasado de un país, un pueblo o un grupo de personas. Para realizar el estudio de

la historia de Oaxaca establece un juego que consiste en reconstruir la historia de los niños a través de varias interrogantes: ¿te acuerdas cuando eras más pequeño?, ¿recuerdas qué hacías hace dos años cuando tenías seis o siete años? A manera de respuesta hace comentarios de los juegos pasados, de la ropa utilizada y los cuidados que tenían los adultos en ese tiempo; posteriormente agrega comentarios y establece en este corto periodo cambios importantes, además señala que al contestar éstas y otras preguntas irán descubriendo qué aspectos de su vida han cambiado y cuáles han permanecido sin modificarse. A manera de conclusión señala que todos tenemos un historia, la familia, la comunidad y, por su puesto, el estado de Oaxaca. Al final de la lección presenta la historia de Benito Juárez, un niño indígena de Oaxaca, en la que se describe los cambios más importantes de su vida.

La lección 20 presenta dos ilustraciones. La primera es de Juan, un niño en diferentes etapas de su vida; la segunda ilustración muestra al niño de Guelatao (Benito Juárez).

La profesora continúa la sesión en la página 51 del libro de texto.

Ma. En silencio vamos a leer las páginas 51 y 52, lean en silencio y pongan atención porque les voy a preguntar algo de ahí. ¿Cómo se llama la lección?

Als. ¿Qué es la historia?

Ma. ¿Qué es la historia? (reitera), tiene signo de interrogación, ¿verdad? Está preguntando qué es la historia, vamos a ver en silencio, a leer pues. (Los niños inician la lectura en voz baja entre murmullos y conversaciones; una vez terminada la lección la docente retoma la clase e indica).

Ma. Pongan atención uno por uno.

Als. Yo leo (piden leer).

Ma. Les voy a decir quién.

Al. Hasta que *haiga* punto.

Ma. Acuérdense que hay un signo de interrogación, hay coma, punto, signo de...

Als. ¡Interrogación!

Ma. ¿Hay de admiración? ¿Sí o no?

Als. (A coro) ¡Sí!

Ma. ¿Dónde?, no los veo

Als. (Corrigen a coro) ¡No!

Ma. No, no hay

Al. (Un niño cuenta) Uno, dos, tres, cuatro...

Ma. No son de admiración. ¿Cuando usamos una pregunta usamos signos de qué?

Als. (En coro) ¡De interrogación!

Ma. ¿Cuáles son los signos de interrogación?

Als. Son los que tienen ganchito.

Antes de que iniciaran la lectura en voz alta, la maestra realizó varias indicaciones que se centraron en los signos de puntuación ya que, según ella, señalarían el cambio de lector. Otra de sus preocupaciones fueron los signos de interrogación, su escritura y su función en la lectura. Para corroborar las indicaciones de las convencionalidades ortográficas la maestra indicó:

Ma. A ver, escríbanlos en el pizarrón.

Al. Maestra, aquí hay uno.

Ma. Falta.

Als. Yo, maestra.

Ma. Al principio, ¿dónde?

Als. (En coro) ¡Arriba!

Ma. ¿Y el otro?

Al. Abajo.

Ma. Abajo, es como un ganchito.

Después de los comentarios, ella abrió un espacio amplio donde los niños aprovecharon para entablar diversos diálogos; una vez que terminaron de constatar, según el docente, los aspectos ortográficos, procedieron a realizar la lectura en voz alta.

Ma. A ver, ya empezamos.

Al. (Pide leer) Yo maestra.

Al. (Otro niño) Uno que lea fuerte.

Ma. Empieza Eugenia, todos calladitos eh. Donde haya punto, yo voy a decir quién y nosotros vamos a ver dónde, ¿porqué no estás poniendo atención, Geo? A ver, usted me empieza.

La maestra señaló a una niña; ésta inició la lectura en la página 51 y fue interrumpida en el primer signo de puntuación. Los y las compañeras que les sucedieron continuaron con la misma estrategia hasta culminar la lección.

Ma. A ver, denle la vuelta a su hoja donde empezamos, ya ven lo que es la historia

Als. ¡Sí, la historia de otro tiempo!

Ma. El estudio del...

Als. ¡Pasado!

Ma. Del pasado, eso es la historia y cada uno de nosotros tiene una...

Als. ¡Historia!

A través de pistas dirigidas a los alumnos, la maestra concluyó lo que es la historia, retomando una idea textual que explicita el libro contenido en uno de sus párrafos. En ese sentido, cabe mencionar que la maestra en la breve conclusión del tema no aludió a la localidad como contexto inmediato del alumnado, como un elemento que también tiene una historia y en el cual participan hombres y mujeres que se desenvuelven en él. La limitada recuperación de la lectura cedió paso a los comentarios de la biografía de Juan, un niño presente en dicha lección.

Ma. A ver, vamos a ver la vida de Juan. A ver, ¿cuántos años tiene Juan, gemela? Aquí, en el dibujo (señala la página del libro).

Al. (Gemela) Ocho.

Ma. (Repite) Una gemela está dormida, la otra no, ¿y Juan así ha estado siempre? ¿Sí o no?

Al. ¡No! (en coro).

Ma. ¿No? ¿Cómo estaba?

Al. (En coro) Chiquito.

Ma. Chiquito, de un día ¿verdad? ¿Y aquí, en la foto, cuántos meses tiene?

Als. ¡Seis!

Ma. Poco a poco ha ido...

Als. ¡Creciendo!

Aquí tenía seis meses.

La actividad se abocó a describir la ilustración donde aparecía Juan, un niño de ocho años en diferentes etapas de la vida; la estrategia sólo señala el crecimiento de Juan pero no menciona los cambios que ha experimentado en su vida. Sin incluir comentarios de la ilustración la maestra dijo.

Ma. A ver, aquí, alguien me platicaba algo ¿quién se acuerda de cuando estaba chiquito?

Als. (En coro) ¡Yo!

Al. (Enrique) Cuando yo era chiquito tenía pantalón.

Ma. (Interrumpe) Igual ahora traes la misma ropa, todavía te queda ¿o no?

Al. El pantalón sí, pero la camisa no.

Ma. Estabas así de chaparrito, ¿o no? A ver Noé, ¿no vino Noé?

Als. ¡Ahí está!

Las participaciones del alumnado generaron algunas posibilidades que no fueron recuperadas ya que le preguntó a varios sin capitalizar la participación sobresaliente de alguno; éste fue el caso de Ana, niña que pudo ser motivo para abundar en el tema y relacionarlo con los comentarios anteriores.

Ma. A ver, Noé.

Al. (Noé) Yo era gordo cuando estaba chiquito.

Ma. Qué más, a ver ¿te queda la ropa de cuando estabas chiquito, o ya no?

Al. (Otro niño interrumpe) Uno va haciéndose más restirado, como dice uno.

Ma. (Interroga a otra niña) Ana, me vas a platicar cómo estabas cuando eras chiquita. A ver, Ana, de lo que te acuerdes, a ver.

Al. (Ana) Yo era gorda, cachetona y chaparra, me caía y agarraba tierra y me chupaba los dedos. (Enseguida a pesar de que no se había llegado a una conclusión, la maestra sugirió la cita del libro de texto).

Ma. Como dice aquí en su libro, ¿se dan cuenta que a pesar de que su vida es corta ha habido muchos cambios?

Los niños iniciaron sus comentarios entre ellos sobre su vida, la maestra siguió haciendo preguntas aisladas, posteriormente indicó que leyeran las ideas principales y las actividades; luego señaló que tenían que realizar su autobiografía. La actividad finalizó con la lectura de ésta.

La observación realizada en ese grupo me lleva a los siguientes comentarios: el punto de partida de la clase de la asignatura de Historia estuvo apoyado en el libro de texto; el inicio se caracterizó por un acentuado número de observaciones que la docente hacía antes de realizar la lectura, dichas observaciones estaban encaminadas a precisar los signos de puntuación, dando con ello mayor importancia a un contenido de Español, dejando al margen el objetivo central de la asignatura en cuestión, a lo anterior se agregó que en la actividad de apertura destacó una ausencia de situaciones que motivaran al alumnado.

Durante el desarrollo de la clase, el maestro subordinó la participación de los alumnos a sus comentarios, sin recuperar las aportaciones de niñas y niños, quienes mostraron en diferentes momentos entender el propósito de la lectura; la situación generó que la interacción docente-alumnado no se viera favorecida, dejando el papel principal a la docente, la cual a través de pistas y preguntas sugerentes pretendió llegar al propósito planteado.

En referencia a los recursos didácticos utilizados, la sesión evidenció el uso del libro de texto y el pizarrón para lograr el propósito del tema, pasó por alto apoyos como la línea del tiempo, los noticieros escolares, fotografías familiares, o bien, recorridos por la localidad para descubrir que en ella también hay historia. En este sentido, la sesión no rebasó los límites del aula, pues aquella quedó supeditada a la palabra de la docente y a las cuatro paredes del aula. De esta manera, no logró visualizar en su entorno diversas posibilidades para abordar el contenido y corroborar que en su alrededor también las cosas cambian.

Por otro lado, su forma de evaluar la llevó a cabo considerando la producción realizada por niñas y niños, la cual sólo fue leída sin recuperarla para elaborar una conclusión que les permitiera recapitular toda la información vertida en la sesión.

Con base en los registros de aula presentados anteriormente, es importante hacer algunos comentarios generales que me permitan arribar a mis conclusiones.

En los registros de clase del tercer grado pude observar que los maestros, al implementar sus estrategias de trabajo en la enseñanza de la materia de Historia, emplean el libro de texto como recurso fundamental para obtener información; ésta se complementa con la verbalización hecha por las y los docentes. Asimismo, el escenario de la clase lo constituyó el aula, lugar «solemne e indicado» para lograr el aprendizaje. Esta concepción del lugar donde se da el aprendizaje resta importancia al contexto inmediato del alumno, constituido principalmente por la familia, las calles y sitios de importancia que apoyarían en forma significativa y amena el aprendizaje de la historia. De la misma manera, el papel protagónico de las y los docentes limita la participación del alumnado, lo que propicia que los saberes previos con los que cuentan no sean considerados.

Tomando en cuenta lo anterior, es importante destacar en los registros una tradición escolar que le exige al alumnado, desde un principio, el conocimiento del tiempo histórico trabajado por el profesorado de manera prioritaria a partir del aspecto cronológico, negando con ello que el concepto de tiempo histórico es una concepción sumamente abstracta, de difícil construcción y que, para acceder a ella, se deben favorecer nociones previas relacionadas con el tiempo personal, el tiempo físico y el tiempo convencional.

En las prácticas escolares de maestras y maestros subyacen concepciones de la historia que se aproximan a una «historia de bronce», caracterizada por batallas y caudillos en gestas relevantes ubicadas en el marco nacional. Para éstas y estos docentes los hechos que suceden en el entorno de las niñas y niños y en su vida cotidiana, carecen de significado, distan mucho de ser consideradas como historia y como una forma de introducir a los pequeños en el fascinante mundo de la historia.

Para culminar, puedo decir que los registros realizados mostraron que las y los docentes entrevistados no guardan congruencia en su práctica de la enseñanza de la materia de Historia ya que, si bien es cierto que consideran algu-

nos elementos del programa, su discurso contradice las acciones en el aula.

♦ Estrategias didácticas aplicadas durante la investigación

Fundamentación

Abordar el estudio de la historia desde el contexto inmediato del alumnado plantea un reto para la docencia; sin embargo, no es una limitante, es por consiguiente una alternativa que tienen maestras y maestros para enriquecer el estudio de esta asignatura.

Hace ya más de un siglo José Basilio Rojas (autoridad política y hombre de negocios), ciudadano miahuateco dedicado a las tareas educativas de su comunidad, implementó actividades con sus alumnos con el propósito de conocer el pasado de su localidad. Isaías Lobo Jr., en su libro *El maestro de mi pueblo*, lo cita en los términos siguientes: «Había adoptado el sistema de ir todos los sábados de excursión por los alrededores del pueblo llevando a todos los niños, dejando que jugaran todo lo que quisieran para después bajo un corpulento sabino darle una pequeña plática sobre la población».¹⁸

Más adelante, este autor recrea en la misma obra una clase del maestro Rojas:

Pelopeniza, se llamó hace muchos años nuestro pueblo, acá donde todos vivimos siendo su centro principal el Gueche. Vivía acá un pueblo trabajador que tenía muy bien labrada sus tierras, gobernado por un cacique y dentro de su recinto se mantenía un magnífico mercado al que llegaban de todas partes los comerciantes.¹⁹

Párrafos adelante el autor apunta: «La plática cesaba cuando el sol había pasado el cenit y los niños y maestros emprendían la vuelta, mirando de lejos los paredones viejos del Gueche que impertérritos desafiaban el tiempo».²⁰

¹⁸ Isaías Lobo, *El maestro de mi pueblo, relato biográfico del maestro Basilio José Rojas*, edit. Luz, México, 1970, pág. 64.

¹⁹ *Ibid.*, pág. 65.

²⁰ *Ibid.*, pág. 67.

Las citas anteriores dan cuenta de la enseñanza de la historia de hace ya muchos años, y hacen posible observar la creatividad del maestro Rojas para recuperar el entorno del alumno.

Las líneas anteriores me permiten hacer una breve introducción para presentar en este apartado cuatro estrategias didácticas que apliqué durante mi investigación, con las que pude, considero, propiciar el desarrollo de las nociones temporales a partir de la recuperación de la localidad.

Las cuatro estrategias guardan una secuencia que con algunas variantes y justificaciones, pueden ser adaptables a diferentes contextos. Los criterios utilizados en este caso para su diseño y aplicación tendían a favorecer primeramente el desarrollo de las nociones temporales de tiempo personal y tiempo convencional, bases importantes para acceder al tiempo histórico.

Las estrategias las apliqué en un grupo de tercer grado que contaba con 30 niños y niñas. Éstas las organicé bajo los siguientes apartados: nombre de la estrategia, tema, propósito, recursos y evaluación.

Estrategias didácticas

Las casas de mi pueblo

Tema: Las formas de vida del pasado y la vida de hoy.

Con el desarrollo de dicha estrategia pretendí recuperar la riqueza que ofrecía el contexto inmediato del alumnado, identificando el paso del tiempo en las casas de su comunidad, señalando en ellas el material de que estaban hechas, las condiciones actuales en las que se encontraban, si estaban habitadas o no, así como investigar la antigüedad aproximada de éstas.

Propósito: Favorecer la noción de tiempo histórico.

Recursos: Fotografías de casas antiguas de la localidad, carpetas y hojas blancas.

Desarrollo de la estrategia: para iniciar la sesión, es necesario que la o el docente entable una conversación con el grupo, referente al lugar donde viven, tratando de llevar una secuencia de participaciones a través de cuestionamientos generadores; por ejemplo: ¿quiénes son de este lugar? (Miahuatlán), ¿hace tiempo viven aquí?, ¿conocen el lugar donde viven?, ¿cómo son sus calles?, ¿cómo son sus casas?, etcétera. Pueden haber más preguntas dependiendo de las pautas de participación que el mismo alumnado proporcione. A partir de esta conversación, la o el docente, planteará al grupo un «reto», que consistirá en mostrarles una secuencial de fotografías en las que vean casas antiguas de su comunidad. Este recurso podría ser aprovechado para generar nuevamente participaciones a nivel grupal, en las cuales se hablará del lugar en que se ubican, las condiciones en las que se encuentran, quiénes las habilitan y si aún existen. Terminadas las aportaciones del grupo, se organizarán en equipos de tres personas y se les entregarán a cada equipo una fotografía. Este segundo momento favorecerá el acopio de mayor información a través de las interacciones entre ellas y ellos. En esta actividad se les pedirá que escriban todo lo referente a la imagen ayudados por las aportaciones grupales y por las del equipo.

Culminada la actividad cada equipo leerá su producción confrontándola con sus compañeros; esta acción llevará al alumnado a conocer qué tan acertado está sobre la información de la fotografía.

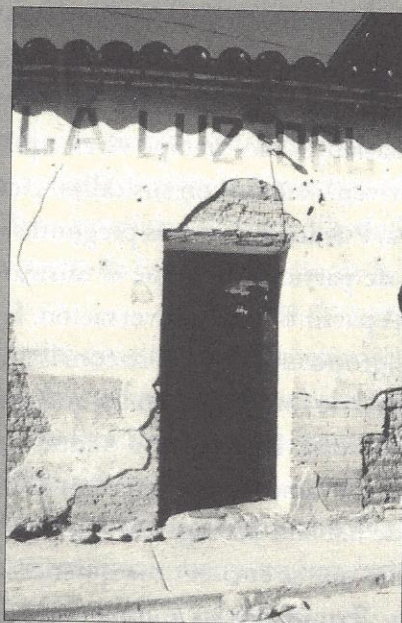
Posteriormente y como actividad extraclase, se le pedirá al grupo que complemente la información por medio de una investigación, asistiendo al lugar donde se ubica la casa de la fotografía y recabando datos a través de una entrevista a alguna persona de la localidad, proponiendo preguntas cómo: ¿cuando se construyó la casa?, ¿qué ha cambiado en ella? ¿quiénes son o fueron sus propietarios?

A manera de evaluación, se elaborará un periódico mural con las producciones de los equipos, destacando las condiciones de las casas y los factores que propiciaron su estado actual.

«Las casas de mi pueblo»



«Ésta es una casa de mi pueblo»



¿Sabes dónde está ubicada?

¿Por qué crees que está así?

Investiga todo lo que puedas de ella.

Producción de la estrategia:

«Las casas de mi pueblo».

Las casas de mi pueblo
Me trasladé a la calle donde está situada la casa que me tocó investigar, acá en Miahuatlán, Oaxaca, al llegar a la casa donde está el letrero "La luz del sol", toqué el zaguán, y salió un señor, al cual le pregunté: Nombre; le dije que soy alumno de la escuela Leonavicario, estudio el tercer año grupo "B", le mostre la fotografía y le dije que me habían dejado investigar esta casa de mi pueblo y que si me permitía hacerle unas preguntas; me contestó que sí y al preguntarle de quien era esta casa? dijo que esta casa la compró su difunto papá el señor tereso Ojeda en 1939, pero que esa casa tiene mas años, que el nombre no podía informar quien o como se fundó en tonces esta casa era antiguamente una

panadería que su papá puso en este lugar, situada en la calle de cipres número 106, que ese hombre se lo puso su papá a la panadería porque al des puntar el sol, era la primera casa donde to caba "la luz del sol", y que quien le puso el rótulo o el letrero fue el señor julio Arturo Lopez, El actual dueño es el señor Delino Ojeda pinacho y que la propiedad va pasando de padres a hijos, hasta que Dios diga, al morir su padre se ceró la panadería, y actualmente es un taller de mecánica donde se componen todo tipo de carros.

eso es todo lo que pude investigar.

La exposición fotográfica

Tema: Los testimonios de la historia personal y familiar.

La utilización de las imágenes para la enseñanza de la asignatura de Historia resultan un recurso muy importante, ya que contienen información visual de los sucesos acontecidos en otra época; si bien es cierto que éstas no representan la realidad de las cosas, permiten ser una ventana al tiempo, que nos remonta a otras épocas y sucesos que no pudimos presenciar.

Mediante las imágenes, se pueden recoger y ampliar nociones y conocimientos que niños y niñas poseen. La principal forma para aprovecharlas es ayudarles a leerlas, proporcionándole poco a poco códigos que les permitan interpretarlas; por lo tanto, la lectura de imágenes puede ser una llave para el conocimiento histórico.

Dentro de las imágenes es posible encontrar una gran variedad, por ejemplo: grabados, pinturas, fotografías, imágenes de televisión, cine, etc. De todas ellas la estrategia que propongo se auxilia de las imágenes fotográficas.

Las fotografías familiares son un buen testimonio histórico que llama la atención de niños y adultos. Estos elementos gráficos hablan por sí mismos, pues nos dan cuenta de cómo vivían las personas de la comunidad en el pasado y como vestían y calzaban. Estas imágenes de alguna manera nos transportan a épocas lejanas y son una posibilidad para conocer nuestro pasado inmediato.

Propósito: Establecer la relación del pasado con el presente, a través de la descripción de fotografías antiguas.

Recursos: Fotografías, marcadores, papel bond, bolsas de plástico.

Desarrollo de la estrategia: Previamente el o la docente solicitará al alumnado, fotografías antiguas de sus familiares, las cuales las organizarán para realizar algunas anotaciones al pie que den referencias de los propietarios y de las personas retratadas. Con este material se rea-

lizará una exposición fotográfica en su salón de clase; así los alumnos participarán de un recorrido observando ¿cómo eran las prendas de vestir que usaban las personas en las fotografías?, ¿qué accesorios llevaban puestos?, ¿cómo se peinaban? o ¿qué tocados tenían?, etcétera.

Al finalizar el recorrido, se organizará el grupo por binas para que realicen comentarios sobre las fotos y además contesten las preguntas que cada fotografía tiene. Las binas podrán regresar a la exposición para ver detenidamente las imágenes y darle respuestas a las interrogantes. Cada bina participará expresando sus respuestas.

A manera de conclusión puede desarrollarse una actividad extraclase que complemente a la vez la sesión, ésta será investigar cómo visten las personas ahora en la localidad, si ha cambiado su forma de vestir o si usan accesorios distintos; información que al día siguiente el alumnado presentará para confrontarla en el grupo. Esta actividad da la posibilidad de recrear, mediante escenificaciones, algunas fotografías, inventando diálogos de las personas que aparecen en ella.

«La exposición fotográfica»



¿Qué ves en estas fotografías?

¿Quiénes aparecen en ellas?

¿Cómo visten y calzan?

¿Por qué visten de esta manera?

¿Cuándo vestían de esta forma?



¿De dónde crees que sean estas personas?

¿Dónde se encontrarán las personas que ves aquí?

¿Qué piensas que hacían estas personas?

¿Qué otras cosas ves?

¿Se parecen estas familias?

¿Visten igual o diferente? ¿Por qué?

Comenta con tus compañeros y compañeras, maestras y maestros y personas de tu localidad.

El antes y ahora en mi localidad

Tema: Las cosas y la vida cambian con el tiempo.

Generalmente las niñas y niños piensan que las formas de vida de la sociedad siempre han sido como en la actualidad, muy difícilmente pueden percibir los cambios que se dan con el tiempo y establecer alguna aproximación entre el momento actual y los acontecimientos pasados.

Para favorecer el desarrollo del cambio de su perspectiva histórica conviene integrar situaciones que partiendo de lo que conocen, puedan descubrir líneas de evolución que les permitan comprender dichos fenómenos.

La estrategia siguiente presenta una serie de fotografías de lugares de la localidad; éstas muestran diferentes cambios que ha experimentado la comunidad, tanto en el ámbito físico como social. Con ella, el alumnado puede realizar descripciones y analizar las transformaciones que ha sufrido su entorno.

Propósito: Comprender que las cosas y la vida se transforman con el paso del tiempo.

Recursos: Fotografías de la localidad, hojas de papel, colores, lápices.

Desarrollo de la Para el desarrollo de esta estrategia se procede a integrar equipos de trabajo, posteriormente se proporciona la explicación

estrategia: siguiente: les voy a entregar unas fotografías a cada equipo, las van a observar para comentar lo que está en cada una de ellas.

La maestra o el maestro, después de haber entregado las fotografías, pasará a cada uno de los equipos para realizar algunas de las preguntas referidas a las imágenes, tales como: ¿conocen el lugar que aparece ahí?, ¿dónde lo han visto?, ¿quiénes aparecen en las fotografías?, ¿qué opinan de ellas?, ¿por qué creen que visten de esa manera?, etcétera.

La o el docente tratará en el recorrido realizado que los equipos reflexionen, no sólo en relación con aspectos descriptivos sino en las condiciones sociales implícitas, en las personas de la fotografía y su vestuario y en quienes las

rodean. Es muy importante pedirles que escriban sus comentarios.

Culminada esta primera actividad, se les entregarán fotografías actuales. La indicación será que comenten las diferencias que existen entre unas y otras y que registren sus opiniones. Para finalizar, cada equipo pasará ante el grupo a comentar la actividad realizada y a leer sus escritos, los cuales la o el docente y el grupo enriquecerán.

Una actividad extraclase consistirá en visitar los sitios que aparecen en las fotografías, con el fin de corroborar los comentarios hechos en el salón de clases. Esta secuencia didáctica culminará con la línea del tiempo de su localidad, donde ubicarán las imágenes que presentan las fotografías.

«El antes y ahora en mi localidad»



¿Has visto este lugar?

¿Dónde crees que se encuentre?

¿Conoces este lugar?

¿Dónde lo has visto?

¿Se parecen las fotografías?

¿En qué han cambiado?

¿Por qué?



¿Qué puedes comentar de estas fotografías?

¿Dónde crees que se encuentran estos niños?

¿Qué edad te imaginas que tienen estos niños?

Observa las dos fotografías y explica en qué son iguales o en qué son diferentes.



Comenta: ¿cómo es el carro que ves aquí?

¿Has visto uno igual en tu localidad?

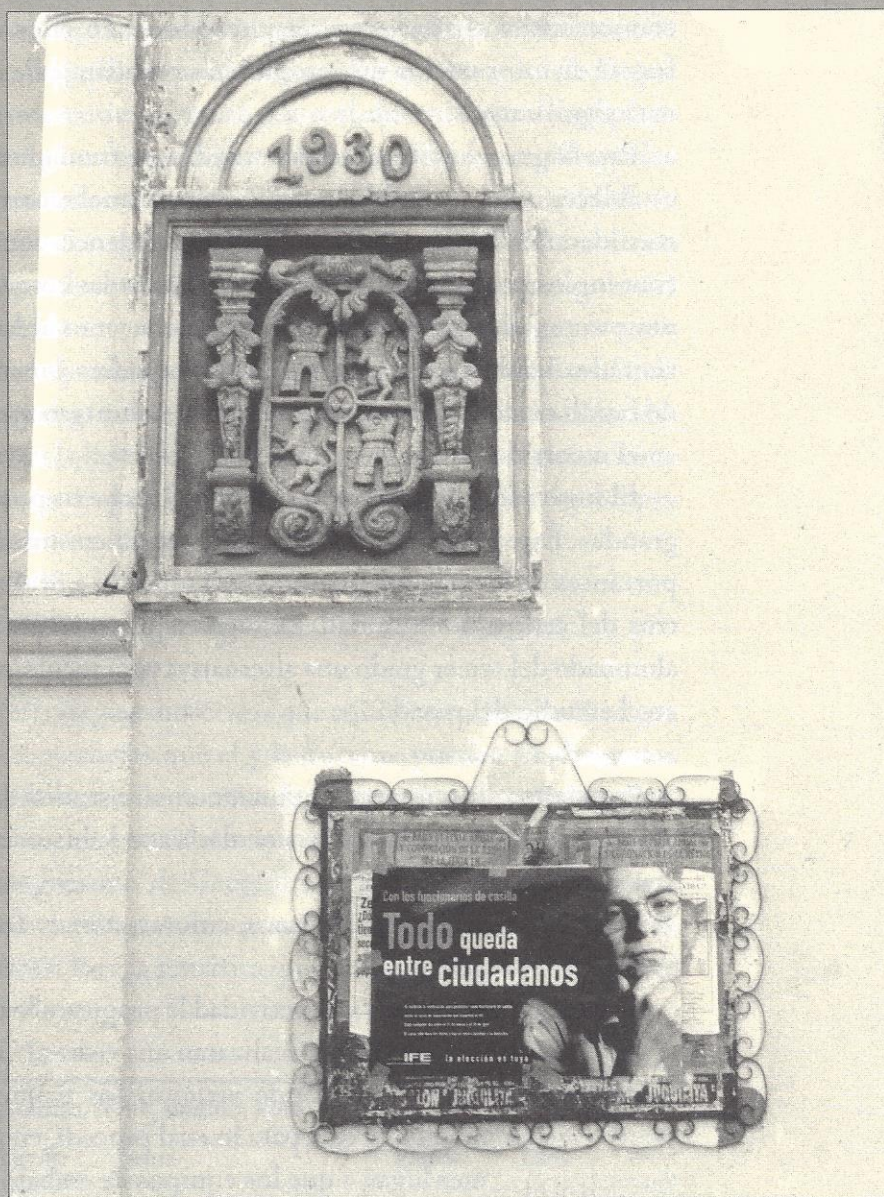
¿Hace cuánto tiempo crees que se usaron estos carros?

Pregunta a las personas mayores de tu localidad si conocen estos vehículos.



¿En qué es diferente esta fotografía a la anterior?

¿Por qué crees que habrán cambiado?



Éste es un muro de tu pueblo.

¿Dónde se encuentra?

¿Qué muestra esta fotografía del pasado y del presente?

¿Para qué sirvieron estas fotografías?

Escribe en tu cuaderno todo lo que sepas al respecto.

Un paseo por el Gueche

Tema: Elementos de la vida local como parte de una vida propia.

Los recorridos por la localidad brindan la posibilidad de conocer sitios de importancia y reconocer en ellos una fuente de información que propicia el aprendizaje de manera significativa.

Para lograr el éxito de esta actividad es fundamental establecer un encuadre que permita organizar el recorrido considerando los propósitos y la correspondencia con los contenidos programáticos, asimismo señalar las comisiones y rutas del recorrido para facilitar el acceso al lugar visitado. También es importante que los padres y madres de familia estén enterados y participen voluntariamente en el recorrido.

El lugar elegido para la visita fue el Gueche o «pueblo grande». Éste es uno de los lugares prehispánicos más importantes de la zona miahuateca; está ubicado a 800 metros del centro de la ciudad. El lugar representó para el alumnado del tercer grado una alternativa para incursionar en el estudio del pasado.

Propósito: Interesar al alumnado en el estudio de la historia local y vincularla con la historia de la entidad.

Recursos: Lápices, cuadernos, colores, cámara fotográfica.

Desarrollo de la estrategia: Para realizar la actividad le propuse a los niños y niñas que realizaran una visita al Gueche (lugar donde vivieron los primeros miahuatecos), para lo cual procedí, en primer lugar, a que los equipos de trabajo establecieran la fecha de salida y di a conocer los materiales durante la experiencia.

Con la finalidad de que se informaran de los antecedentes del lugar, les propuse que investigaran con los habitantes del lugar o bien en el Archivo Histórico Municipal. Los ejes fueron los siguientes: ¿qué es el Gueche?, ¿dónde está ubicado?, ¿quiénes habitaron en ese lugar?, ¿hace cuánto tiempo habitaron ese lugar?, ¿tiene que ver ese lugar con los habitantes de Miahuatlán?

La información obtenida servirá para que el alumnado tenga referencias del lugar a visitar. Durante el recorrido

la maestra o el maestro da indicaciones de este tipo: observen el paisaje, describan cómo es el entorno, traten de describir qué ha cambiado en él y tomen nota de lo que consideren importante. La o el docente procurará plantear algunas interrogantes que los lleven a establecer las relaciones entre su localidad y la historia de la entidad.

La estrategia está diseñada no para desarrollarse en un día, por lo que es necesario continuarla al día siguiente, haciendo una recapitulación previa de lo más importante para el alumnado. Esta actividad finalizó con la concentración y organización de los materiales; ubicaron la fundación en la línea del tiempo. Posteriormente eligieron a sus expositores para que desarrollaran la información recuperada antes y durante la visita.

Consideraciones finales de las estrategias

Las estrategias didácticas que aquí presenté son sólo algunas sugerencias que el y la docente pueden implementar para favorecer la noción de tiempo histórico; éstas guardan una vinculación muy estrecha con los contenidos de las asignaturas de Geografía y Civismo, y se pueden establecer correlaciones con materias como Español y Matemáticas. Para la temática que me interesa, doy el siguiente ejemplo:

Asignatura, tema, página, libro

Asignatura	Tema	Página	Libro
Español	Los tiempos cambian	74	<i>Ejercicios</i>
	Del presente al futuro	122	<i>Ejercicios</i>
	Historias contadas	142	<i>Ejercicios</i>
	Entrevistas	160	<i>Ejercicios</i>
Matemáticas	El calendario	32	<i>Ejercicios</i>
	Pasado y presente	184	<i>Ejercicios</i>

Es preciso mencionar que en la aplicación de las estrategias favorecí la producción escrita, la interacción entre el alumnado, entre docentes y alumnado, entre docentes y familiares, amén del desarrollo de actividades significati-

vas y la recuperación de lo local. Cabe hacer hincapié en los materiales utilizados ya que, si bien es cierto que me apoyé en fotografías, éstas pueden ser sustituidas por otro tipo de evidencias, como los testimonios orales o escritos, y por visitas a sitios de la localidad.

Por último, es necesario considerar que en el desarrollo de las estrategias didácticas la evaluación se efectuó de forma permanente, a través de los cuestionamientos, participaciones, exposiciones y trabajos grupales y en equipo. Es decir, bajo una perspectiva constructivista y un enfoque formativo de la asignatura, procuré llevar a los niños y niñas hacia la reflexión y comprensión de las nociones temporales a partir de lo más inmediato y significativo.

◆ Conclusiones y perspectivas

El proceso que sigue una investigación no es tarea fácil, en tanto atraviesa por diferentes momentos que nos hacen retroceder, avanzar y, a veces, detenernos; no obstante este sinfín de dificultades que lleva consigo, los propósitos se logran después de un largo y sinuoso camino recorrido.

Llegar a este momento final del trabajo, implicó diferentes fases que consideré siempre; el o la docente de tercer grado, las nociones temporales, la localidad y la pretensión de conocer si los profesores de tercer grado favorecían las nociones temporales y las vinculaban con la localidad.

La sistematización que llevé a cabo en la investigación, así como los resultados arrojados, me permitieron verificar las hipótesis que me planteé al inicio, la cual sostenía que los docentes de tercer grado no favorecen las nociones temporales ni recuperan la riqueza histórica de la localidad pues éstos presentan limitaciones teórico metodológicas en la interpretación del programa y en la elaboración de estrategias que posibilitan dicha recuperación.

Las y los docentes de tercer grado desconocen el enfoque formativo del programa de Historia de tercer grado y,

por consiguiente, ignoran los rasgos que caracterizan la enseñanza de esta asignatura; de ahí que no tienen referentes de carácter sistemático y progresivo de la temáticas que se orientan a la recuperación de experiencias personales y del entorno donde se realizan los procesos escolares. Al presentar dificultades para interpretar el enfoque del programa, pasan por alto el desarrollo de las nociones temporales que subyacen en éste. Esta afirmación me pareció evidente cuando realicé las observaciones en las cuales las nociones temporales no fueron favorecidas dentro de los procesos escolares.

Por otro lado, en las respuestas que me proporcionaron, pude apreciar que, a pesar de su afirmación de recuperar las vivencias de los niños y niñas y el contexto de la localidad, en la práctica no lo evidenciaron, no obstante contar con un entorno de amplia riqueza histórica y cultural, esto abre una brecha entre el discurso y la práctica.

Es evidente que las maestras y los maestros de tercer grado poseen un conocimiento parcial de los planteamientos teóricos y metodológicos, lo cual no les permite sustentar su práctica docente. Tal aseveración es notoria desde el momento en que trabajan únicamente enmarcados en el aula y utilizan como material elemental sólo el libro de texto.

El análisis de los materiales me permitió darme cuenta de que en la enseñanza de la historia se centra en una «historia de bronce», en las que se protagonizan sólo los grandes acontecimientos históricos, los grandes personajes, haciendo énfasis en las fechas y batallas en las que priva un relato basado en la historia oficial de los libros de texto, los valores resaltan más lo heroico de las épocas pasadas y dan menos importancia a la noción de cambio social.

Observé asimismo que las y los docentes enfrentan diversos problemas metodológicos, pues los temas a tratar en las clases carecen de una planeación adecuada que les permita valorar el proceso cognitivo de la niñez o el objeto de estudio de la asignatura, en este caso el concepto de tiempo y por consiguiente el desarrollo de nociones temporales previas. Asimismo, la cotidianidad de la localidad le resulta ahistórica pues no se enmarca en las grandes epo-

peyas de la historia nacional; aunque para el caso de Miahuatlán no lo sea (por ejemplo, el 3 de octubre de 1866).

Lo expuesto con anterioridad me confirmó de manera consistente que las y los docentes de tercer grado no favorecen las nociones temporales ni recuperan la riqueza histórica de la comunidad para enseñar la asignatura de Historia, por sus limitaciones teóricas y metodológicas que no le permiten interpretar el enfoque formativo del programa y, por lo tanto, no diseñan o implantan estrategias didácticas adecuadas.

Por último, reaprendí que la enseñanza de la historia en el tercer grado no puede pretender que las y los escolares manejen las estructuras lógicas de la disciplina, sin antes haber favorecido las nociones temporales de forma vinculada a los saberes previos o sus representaciones iniciales, pues su desarrollo cognoscitivo no les permite entender la complejidad del tiempo histórico.

Las evidencias de esta investigación, me ayudaron a corroborar que la niña y el niño de tercer grado (entre 8 y 9 años) participa en un proceso para acceder a la comprensión del tiempo histórico, y que éste se centra en contenidos concretos, cercanos (tiempo personal, tiempo convencional) y significativos. Las situaciones abstractas resultan ser complejas a esta edad en que todavía la niña y el niño no ha desarrollado su pensamiento formal.

Por otro lado, recuperando a Jiménez, cuando dice que el discurso científico se caracteriza por utilizar un léxico con un sistema de conceptos que permite hacer comprensible un objeto a la luz de la teoría (Jiménez, 1994), enfatizo que los aportes de Vigotsky como de Piaget me brindaron aportes teóricos relevantes, sobre todo para caracterizar el desarrollo del niño de esta edad y su relación con el contexto.

Asimismo, el campo conceptual de esta investigación me llevó a estudiar y comprender que el tiempo, objeto de estudio de la Historia, por su naturaleza tan compleja, es de difícil acceso para los escolares y por lo tanto debe atender a procesos evolutivos que respeten el desarrollo de niñas y niños.

La enseñanza de la historia implica, por lo tanto, que las y los docentes conozcan el sustento teórico (cognitivo y conceptual) que subyace en el plan y programas vigentes, para que a través de una metodología apropiada recuperen a la localidad como medio para alcanzar aprendizajes significativos. Trabajar con lo local prepara a las y los escolares para desarrollar nociones más complejas bajo la premisa de que lo inmediato y significativo permitirá acceder al desarrollo del pensamiento histórico.

Por lo anterior, es oportuno agregar la importancia que tiene la o el docente como mediador del conocimiento histórico, y el gran reto que significa el diseño de estrategias para la enseñanza de la historia en esta perspectiva.

Este trabajo de investigación me ofreció la alternativa de incursionar en el estudio de la localidad con una doble tarea; por un lado, favorecer la identidad y el sentido de pertenencia, en el que están inmersos las y los escolares, así como el respeto a las diversas formas de prácticas sociales que tienen las comunidades, sin menoscabo de los principios de su soberanía, costumbres y tradiciones y, por otro lado, hacer congruente la idea de identidad con la historia nacional y las historias particulares, ya sean éstas locales o comunales.

La investigación y los resultados de ésta sugieren alternativas a las y los docentes para sistematizar la información histórica de la localidad a partir de las diversas fuentes como pueden ser, testimonios orales y escritos, así como elementos gráficos que recrean la vida pasada de la comunidad. Dicha información puede ser registrada y difundida por medio de monografías, revistas y folletos que enriquezcan los materiales educativos de la asignatura de Historia. No puedo dejar de considerar que la investigación que realicé no abordó como punto de análisis el aspecto ideológico que subyace en las concepciones de las y los docentes en la enseñanza de la historia, lo cual abre posibilidades para desarrollar un trabajo posterior en este sentido y sobre dicha temática. Los resultados que aquí obtuve y traté de mostrar son una pauta para que maestras y maestros se animen a hacer una reflexión de su práctica docente, sobre todo en la enseñanza de la asignatura y sus problemá-

ticas, amén de los retos que plantea. Asimismo, este ensayo es un intento propositivo que invita a los interesados e interesadas en este campo a diseñar formas distintas de abordar la historia con un sentido ameno y una perspectiva crítica que motive a las alumnas y alumnos para hacerla y comprenderla.

Bibliografía

- Alonso, Angelina. *Justo, el pequeño bilador de algodón*. Instituto Mora. México. 1991.
- Carretero, Mario. *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Edit. Aique. Buenos Aires, Argentina. 1997.
- Coll, César (comp.). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Edit. Siglo XXI. México. 1995.
- Corestein, Z. Martha. *El significado de la investigación en la educación*. UPN. México. 1998.
- Deceano, Soledad et al. *Metodología para la enseñanza de la Historia en la escuela primaria: Análisis y propuestas*. Antologías de textos. Cedes-22. Oaxaca, México. 1994.
- Delval, Juan. *Crece y pensar: La construcción del conocimiento en la escuela*. Edit. Laia. Barcelona, España. 1987.
- Fernández Segura, José. *Del presente al pasado*. Biblioteca de recursos didácticos. Edit. Alambra. México. 1995.
- Gerson, Boris. «Observación participante y diario de campo en el trabajo docente», en: *Perfiles educativos*. CISE-UNAM. México. 1979.
- I. Gallart, Isabel Solé. «¿Se puede enseñar lo que se ha de construir?», en: *Cuadernos de pedagogía*. No. 188. España. 1991.
- INEGI. *Mi abuelo de Porfirio Díaz*. Estado de Oaxaca. Cuaderno estadístico municipal. INEGI. Aguascalientes, México. 1994.
- *La tarea*. Revista No. 9. Guadalajara, Jalisco. Marzo de 1997.
- Lobo, Isaías. *El maestro de mi pueblo, relato biográfico de don Basilio José Rojas*. Edit. Luz. México. 1970.
- Merchan Iglesias, J. Francisco. *¿Qué historia enseñar?* Sevilla, España. 1988.

- Pacheco, Antonieta y Mireya Lamonedá. *Las nociones histórico sociales*. Serie El conocimiento en la escuela. SEP. México. 1995.
- Piaget, Jean. *Las nociones de tiempo en el niño*. Fondo de Cultura Económica. México. 1986.
- Pozo, Juan Ignacio et al. «Conocimientos previos y aprendizaje escolar», en: *Cuadernos de pedagogía*. No. 188. España. 1991.
- --. *El niño y la Historia*. Servicios de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. 1995.
- Rivas Paniagua, Enrique. *El estudio de la localidad y el municipio*. Serie El conocimiento en la escuela. SEP. México. 1995.
- Rojas, Basilio. *Miahuatlán un pueblo de México*. Tomos I, II y III. S. E. México. 1962.
- Rojas Soriano, Raúl. *Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación*. Edit. Plaza y Valdés. México. 1993.
- --. *Guía para realizar investigaciones sociales*. Edit. Litográfica Rendón. México. 1985.
- Sánchez, Alberto. «Premisas para un debate en torno a la Historia», en: *Cero en conducta*. No. 28. México. 1991.
- Sánchez Quintanar, Andrea. *Didáctica de la Historia*. Serie El conocimiento en la escuela. SEP. México. 1995.
- SEP. *Cuaderno de Historia para el maestro*. Programa de actualización del maestro de primaria. SEP. México. 1993.
- --. *El desarrollo de las nociones históricas entre los niños y adolescentes*. Serie El conocimiento en la escuela. SEP. México. 1995.
- --. *Programa para la modernización educativa*. (Separata) SEP. México. 1993.
- --. *Historia y geografía*. Libro de texto. Tercer grado. SEP. México. 1994.
- --. *Libro para el maestro de Historia, Geografía y Educación Cívica*. Tercer grado. SEP. México. 1994.
- UPN. *Metodología de la investigación para la educación*. Antología de apoyo. UPN. México. 1993.

- Villoro, Luis. *Historia ¿Para qué?* Edit. Siglo XXI. México. 1980.
- Wadsworth, B. J. *Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo*. Edit. Diana. México. 1991.
- Wertsch, James. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Edit. Paidós. Barcelona, España. 1988.
- Woods, Peter. *La escuela por dentro*. Edit. Paidós. Barcelona, España. 1995.



Introducción

En la enseñanza de la historia, el profesor es el responsable de crear un ambiente de aprendizaje que permita a los estudiantes desarrollar sus habilidades de pensamiento crítico y de análisis. Para ello, es necesario que el profesor conozca a sus estudiantes y que sepa cómo utilizar los recursos disponibles en el aula. La historia es una disciplina que requiere de un enfoque interdisciplinario y de una metodología que permita a los estudiantes comprender el contexto histórico y social de los hechos. En este sentido, la historia no solo es una ciencia, sino también una herramienta para comprender el mundo actual.

El presente ensayo tiene como objetivo analizar el rol del profesor en la enseñanza de la historia y cómo este puede crear un ambiente de aprendizaje que permita a los estudiantes desarrollar sus habilidades de pensamiento crítico y de análisis. Para ello, se analizarán los diferentes enfoques metodológicos que se han utilizado en la enseñanza de la historia y se evaluará su efectividad. Se argumenta que la historia debe ser enseñada de manera interdisciplinaria y que el profesor debe ser capaz de utilizar los recursos disponibles en el aula para crear un ambiente de aprendizaje que permita a los estudiantes comprender el contexto histórico y social de los hechos. En este sentido, la historia no solo es una ciencia, sino también una herramienta para comprender el mundo actual.

ENSAYO III

SILVINO VILLARREAL CHACÓN

El tiempo histórico: una invitación para
acercar la vida a la escuela

Con afecto:
para mis compañeros y compañeras freinetistas,
que en su diario andar docente construyen
una pedagogía para el pueblo.

Para Dainzú, Ahuítzotl y Vicky



♦ Introducción

Sólo los maestros y maestras
que están al pie del cañón,
los que pelean cada día, cada minuto,
con la angustiosa realidad,
pueden distinguir los intentos educativos
que verdaderamente les convienen.

Elise Freinet

El tiempo no se detiene, transcurre en nuestras vidas y en nuestras escuelas, en nuestros lugares de trabajo en donde intentamos crear ambientes de libre expresión, en donde les damos la palabra a los niñas/os para que expresen sus vivencias, emociones y dudas que reflejan sus contextos socioculturales. En esta búsqueda por construir una pedagogía para el pueblo, los docentes que conformamos la Coordinación Pedagógica de Valles Centrales de Oaxaca pedimos la palabra para expresar nuestras experiencias, problemas y sinsabores que vivimos a diario en las escuelas.

Mi inquietud por intentar explicarme los procesos cognitivos que manifiestan los niños de 11 a 12 años en el conocimiento del tiempo histórico, surgió a la par del nacimiento de la Coordinación Pedagógica de Valles Centrales de

Oaxaca, en el año de 1994; posteriormente, en el año de 1999 presenté en la Universidad Pedagógica Nacional la tesis de licenciatura titulada: *El niño de la escuela primaria y el tiempo histórico*. Las observaciones, indagaciones, explicaciones y sugerencias que se muestran en el presente documento son el resultado de dicha investigación; pero, también reflejan el trabajo cotidiano con las/os alumnas/os, y las aportaciones de los compañeros y compañeras que practican la pedagogía Freinet en sus grupos.

Así, este texto tiene el propósito de explicar las siguientes interrogantes: ¿qué es el tiempo histórico?, ¿cómo realizan los alumnos ordenamientos de acontecimientos históricos?, ¿cómo representan la temporalidad?, ¿cómo relacionan causas y efectos históricos?, ¿cómo establecen relaciones entre pasado-presente del desarrollo del ser humano?, ¿cómo desarrollan la noción de tiempo histórico?

El curso del escrito lo orientarán tres apartados. El primero denominado «El tiempo histórico, una noción necesaria que comprender», el cual presenta una explicación relacionada con el tiempo, las nociones temporales y el tiempo histórico, como elemento didáctico. El segundo apartado se titula «El tiempo histórico en el sexto grado, una problemática que reconocer»; en él se plantean los problemas que manifiestan los alumnos/as, el esquema de interpretación y explicación de esta realidad concreta recupera la cronología, la sucesión causal y la continuidad temporal; se incluyen también tres ideas para la discusión: la complejidad del tiempo histórico, la relación entre desarrollo cognitivo y aprendizaje de contenidos históricos, y el tiempo histórico como un puente en la transición del alumno/a de sexto grado a la secundaria. En el tercer apartado «El tiempo histórico, una experiencia de trabajo para compartir», el lector encontrará algunas sugerencias para construir el conocimiento histórico, puesto el énfasis en la importancia de los testimonios orales y materiales.

Finalmente, este esfuerzo de búsqueda e indagación pretende ser una invitación para que los docentes se acerquen o amplíen su conocimiento sobre el tratamiento de la temporalidad histórica, el cual busca contribuir al diseño de situaciones de aprendizaje que acerquen la vida a la escuela, en donde los testimonios materiales y orales cum-

plan una función importante para recrear la historia en el aula y para ser disfrutada y apreciada por las niñas/os.

Compañero maestro/a: tienes en tus manos una propuesta para ayudar a las niñas/os a pensar históricamente, para acercar la vida a la escuela, para recuperar las memorias de nuestros pueblos y darle a la historia el lugar que se merece en las aulas, más cuando la enseñanza de la historia, en la mayoría de las escuelas primarias, se reduce a un conjunto de actividades que van desde hacer dibujos de héroes, realizar algunas lecturas del tema en forma grupal, contestar cuestionarios en donde las/os alumnas/os repiten contenidos del texto, pegar estampillas de acontecimientos históricos y copiar sus datos.

◆ El tiempo histórico, una noción necesaria que comprender

Constantemente los alumnos del sexto grado de primaria, en sus clases de historia, se enfrentan a interrogantes como: ¿en qué siglo se decretó la Constitución de Apatzingán?, ¿cuántos años han transcurrido desde el inicio de la Revolución Mexicana hasta nuestros días?, ¿qué ocurría en Europa mientras en México se desarrollaba la revolución?, ¿por qué se promulgaron las Leyes de Reforma?, ¿cuáles fueron las causas que determinaron la caída del porfiriato?, ¿qué consecuencias tuvo la Revolución Mexicana?, ¿qué semejanzas y diferencias existen entre el México de 1910 y el México de hoy? Estas interrogantes hacen alusión, de una u otra manera, al tiempo histórico, pero, ¿qué significa este concepto?

El tiempo histórico requiere ser analizado desde dos puntos de vista: como elemento social y como elemento didáctico. El primero hace referencia a la importancia que tiene el tiempo en la sociedad y en la interpretación de acontecimientos históricos. Desde la perspectiva marxista, su construcción es un proceso social determinado por el modo de producción; el tiempo histórico es un proceso

que lo construyen hombres y mujeres en su vida diaria, en el trabajo, en la escuela, en la recreación y a través de aspiraciones, intereses, concepciones e ideologías. Como se observa en esta concepción, la historia y el tiempo están estrechamente vinculados, por lo que se puede afirmar que la historia es la memoria colectiva de un pueblo que a diario lucha con la angustiosa realidad en un espacio y tiempo determinados. Aunque ciertamente también participan en ella los grupos sociales o individuos que detentan el control de los medios de producción.

Como elemento didáctico, aspecto que me interesa aquí, el tiempo histórico puede ser explicado a partir de dos aspectos: el primero comprende una conceptualización del tiempo y el desarrollo de la temporalidad en el niño y, el segundo aspecto, comprende el estudio del tiempo histórico como elemento didáctico, los cuales abordaré en dos subapartados debido a la importancia que tienen para este documento.

El desarrollo de las nociones temporales

Para iniciar mis comentarios en relación con el tiempo histórico, invito a los lectores a recrear algunas conversaciones comunes en la práctica de la maestra/o de educación primaria.

- Yo tengo tres presilábicos ¿y tú?, ¿cuántos tienes?
- Cuando los alumnos llegan al nivel silábico-alfabético ya la hicieron.
- En el Consejo Técnico el director nos dijo que los padres de familia no entienden eso de los niveles de escritura, que es necesario explicarles para que ellos nos puedan ayudar.

Hablar de los niveles por los que pasa el alumno para adquirir la escritura ahora es de uso cotidiano en la escuela primaria. Lo que no ocurre con la enseñanza de la Historia. Sobre ésta escuchamos comentarios tales como:

- Mis alumnos resumieron la lección cuatro.
- Enseñar Historia es fácil, porque los alumnos sólo contestan la *Guía escolar*.

En Historia, además, no es de uso común hablar de tiempo personal, tiempo convencional y tiempo histórico.

El desarrollo de la temporalidad constituye un objeto de estudio que ha sido abordado, entre otros estudiosos principalmente por psicólogos que buscan explicar cómo el niño desarrolla la noción de tiempo. Entre los psicólogos que han estudiado el desarrollo de las nociones temporales se encuentran los planteamientos de Piaget, Mikel Asensio, Mario Carretero, Juan Ignacio Pozo y Julio Rodríguez Frutos, de quienes retomaré algunas ideas para tratar de responder a tres interrogantes: ¿qué es el tiempo?, ¿cuáles son las premisas fundamentales para la comprensión de las nociones temporales?, y ¿cómo desarrolla el niño la noción del tiempo?

Si en este momento alguien le preguntara, «respetable lectora o lector ¿de qué color es el tiempo?», tal vez se apresure en responderle que hay que considerar que el color del tiempo depende de la persona o de su estado de ánimo; o tal vez su respuesta sea más precisa y diga que el tiempo no tiene color. «El tiempo es una abstracción y, como tal, no puede experimentarse de un modo directo sino de forma meramente subjetiva».¹ El tiempo no lo podemos ver, no sabemos de qué color es, no lo podemos palpar, no sabemos qué forma tiene, si es rugoso, duro o suave, y no lo escuchamos. Conceptuar el tiempo como una abstracción de la realidad nos lleva a reflexionar sobre la resolución del problema entre el tiempo físico y el tiempo vivido, y la dificultad que puede representar para los niños su comprensión, ya que «el tiempo es un esquema que depende a la vez de la organización del universo físico y de la acción propia».²

El tiempo resulta de la organización de las acciones exteriores (tiempo físico) y de las acciones interiores (tiempo vivido). Así, el tiempo físico depende de los acontecimientos de la realidad. En su construcción, según Piaget, intervienen dos operaciones fundamentales: el orden de los sucesos y la duración de los intervalos. Para ejemplificar lo anterior, imaginemos el viaje que realiza un taxista en su coche de la población de Zaachila a la ciudad de Oaxaca (15 km de distancia aproximadamente), con un promedio de velocidad de 48 kilómetros por hora. A las 8:00 hrs, inicia el recorrido, pasa por Jalpan a las 8:04, llega a la

¹ Jean Piaget, *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*, Fondo de Cultura Económica, México, pág. 46.

² *Ibidem*, pág. 45.

población de Cuilapan a las 8:08; atraviesa la comunidad de Xoxo a las 8:16 y llega al final de su recorrido en la ciudad de Oaxaca a las 8:24 hrs. En este acontecimiento se manifiesta el orden de los sucesos durante el recorrido: Zaachila a Jalpan, Jalpan a Cuilapan, Cuilapan a Xoxo y Xoxo a la ciudad de Oaxaca. Asimismo se expresa la duración de los intervalos; el primero y segundo intervalo dura cuatro minutos cada uno, el tercero ocho minutos y el cuarto intervalo dura ocho minutos.

De este ejemplo se desprende que el tiempo físico depende de la relación entre el movimiento y la velocidad, es decir, del orden de los acontecimientos y la duración de los mismos, por lo que «el tiempo físico es sólo el contenido del tiempo, es decir los acontecimientos como tales de la realidad».³

El tiempo vivido, o llamado también tiempo psicológico, reposa sobre dos sistemas distintos y fundamentales: de intuiciones primero y luego de operaciones, «el orden de sucesión de los acontecimientos y el encaje de las duraciones que los vinculan».⁴

Imaginemos las actividades que realiza una familia en la celebración de una fiesta infantil: por la mañana tienen que limpiar la casa, preparar la comida y colocar muebles; por la tarde reciben a los invitados, comparten la comida y rompen las piñatas; por la noche juntan los muebles, limpian la casa y el festejado abre los regalos. Estos acontecimientos tienen un orden de sucesión y una duración específica, lo que se hizo en la mañana, en la tarde y por la noche.

En suma, el tiempo físico y el tiempo vivido comparten las mismas operaciones: la sucesión de acontecimientos y la duración temporal. Así, «el tiempo es un esquema que depende a la vez de la organización del universo físico y de la acción propia».⁵

Algunas investigaciones, difundidas principalmente por Mikel Asensio, organizan una clasificación a partir del desarrollo de la noción de tiempo en la niña o el niño, en tiempo personal, tiempo convencional, tiempo físico y tiempo histórico.

a) Tiempo personal

En los primeros años de la niña o del niño, el tiempo de-

³ Jean Piaget, *op. cit.*, pág. 48.

⁴ Jean Piaget, *op. cit.*, pág. 35.

⁵ Jean Piaget, *op. cit.*, pág. 49.

pende de sus acciones, es personal e individualizado; es decir, son los hechos significativos de su vida y, sobre todo, son de corta duración. El manejo del tiempo va relacionado directamente con sus acciones personales: hora de comer, de ir a la escuela, de jugar, de ver la televisión; es el tiempo de las cosas que suceden en la vida.

En el primer grado observamos que los alumnos dicen: «El domingo mi papá me da dinero; cuando vamos al homenaje es el día lunes; el día que nos toca Educación Física es el jueves». Estas afirmaciones tienen que ver con la percepción que tienen del tiempo personal.

b) Tiempo convencional

La sociedad en su evolución ha perfeccionado los instrumentos que le permiten medir el tiempo. Estos instrumentos, que para los adultos su utilización no representa muchas dificultades, para los niños son complejos: el uso del calendario, la lectura del reloj y la comprensión de conceptos como lustro, década, siglo, milenio, etc., representan serios problemas.

El dominio del tiempo convencional exige, según Pozo,⁶ el dominio de tres tipos de nociones:

1. El orden de sucesión temporal, que organiza la secuencia de elementos de un sistema.
2. El intervalo o duración de cada elemento del sistema o de la totalidad de la secuencia.
3. La idea de ciclo que engloba las de orden y de recurrencia.

La comprensión del uso de los sistemas convencionales de medición del tiempo es un factor importante en el desarrollo de la temporalidad en el niño; esto le permite tener una idea clara del orden de la sucesión temporal. Por ejemplo, un alumno que cursa el cuarto grado de educación primaria entiende la secuencia de los días de la semana y de los meses, sabe que después de lunes sigue martes, que los días de descanso escolar son sábado y domingo; entiende también que, cuando termina una semana, la siguiente inicia con el día domingo. El uso del calendario es un factor importante para que el alumno comprenda la sucesión temporal, la duración y la idea de ciclo.

⁶ Juan Ignacio Pozo, *El niño y la historia*, Servicio de Publicaciones del MEC, Madrid, España, 1983, pág. 110.

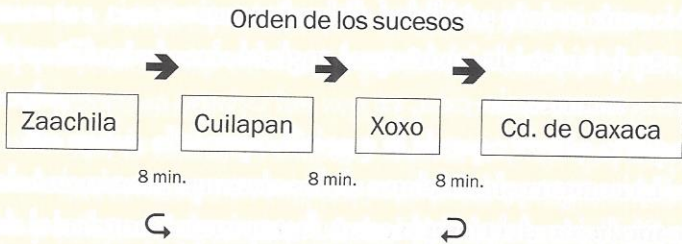
Lo mismo ocurre con los meses, el alumno entiende el orden, sabe que un año tiene doce meses y que éstos inician con el mes de enero, «sobre los 7 u 8 años los niños alcanzan un dominio considerable de los sistemas convencionales».⁷

La adquisición de la noción de tiempo convencional le permite al niño «comprender que el tiempo es continuo, medible e independiente de sus acciones».⁸ Por lo tanto, entiende que sus actividades personales no determinan el tiempo, porque éste existe independientemente de sus acciones.

c) Tiempo físico

En el desarrollo de la temporalidad, la comprensión del tiempo físico, según Ignacio Pozo, se adquiere entre los once y los doce años. Con esta incorporación el niño es capaz de comparar la velocidad de las acciones y los espacios recorridos de los acontecimientos que ocurren en la realidad. Regresando al ejemplo del taxista, el niño a esta edad es capaz de comparar el orden de sucesión de las acciones con la duración de los intervalos; es decir, entiende la secuencia en que va pasando el coche en las diferentes comunidades y la duración del tiempo que hace entre un pueblo y otro.

Esquema que representa la percepción del tiempo físico

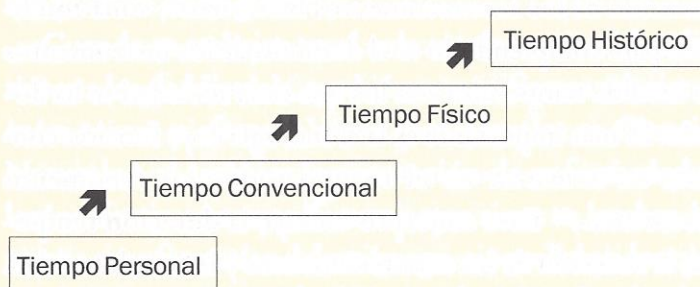


Este breve recorrido del desarrollo de las nociones temporales, me permite iniciar el análisis sobre el tiempo histórico.

El tiempo histórico como elemento didáctico

Un grupo de investigadores, en su propósito por explicar las dificultades que tienen los niños en el aprendizaje de la

⁷ Juan Ignacio Pozo, *op. cit.*,
pág. 65.
⁸ Juan Ignacio Pozo, *op. cit.*,
pág. 89.

Esquema que representa el desarrollo de las nociones temporales.

historia, han destacado el concepto del tiempo histórico como una noción central en la enseñanza de contenidos históricos (Jaoda, 1963; Montagero, 1984; Thornton, 1988; Asensio, Carretero y Pozo, 1988). Éstos consideran que la comprensión de este concepto «es la culminación de un desarrollo que comienza con la adquisición de tiempo personal, continúa con el tiempo convencional y llega al tiempo histórico».⁹ Así se establece que el alcance de un determinado nivel vendrá siempre sustentado en los conocimientos temporales que el sujeto ya posee en el nivel inmediatamente anterior.

El tiempo histórico es un metaconcepto que incluye varios aspectos, éstos se pueden dividir «en tres grandes grupos, que se denominan genéricamente cronología, sucesión causal, y continuidad temporal entre pasado-presente-futuro».¹⁰ Para comprender el tiempo histórico es importante conocer la duración de los acontecimientos históricos que se manifiestan en determinado grupo hu-

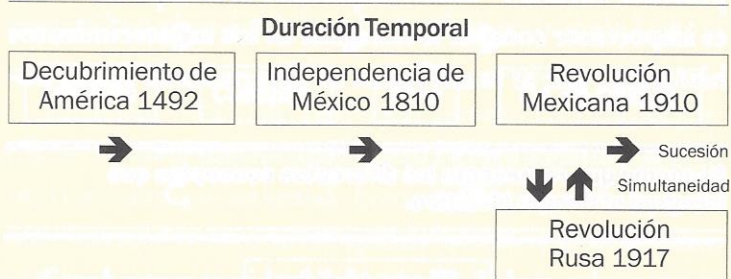
Esquema que representa los diferentes conceptos que integran el tiempo histórico.

⁹ Mikel Asensio, *op. cit.*, pág. 76.

mano. Esta afirmación me lleva al planteamiento de la siguiente interrogante: ¿con qué instrumentos se mide la duración de los acontecimientos históricos?; «una condición para comprenderlo es el dominio de los instrumentos de medida temporales con los que cada sociedad se ha dotado. El más importante es la cronología cuya función consiste en enmarcar en el tiempo todos los fenómenos históricos». ¹¹ Este concepto incluye la duración temporal, la sucesión de los acontecimientos y la simultaneidad.

Para ejemplificar la cronología, cito tres acontecimientos históricos: el descubrimiento de América, la Independencia de México y la Revolución Mexicana. Cada suceso tuvo determinada cantidad de años de existencia, esto constituye la duración temporal, la sucesión la determina el orden en que ocurrieron los acontecimientos, primero aconteció el descubrimiento de América, posteriormente sucedió el inicio de la Independencia de México en 1810 y, finalmente, tuvo lugar la Revolución Mexicana. El tercer concepto de la cronología es la simultaneidad; ésta exige relacionar dos o más acontecimientos históricos que sucedieron en el mismo periodo pero en diferentes contextos sociales. Retomando el ejemplo anterior, se pueden relacionar acontecimientos de contextos distintos. Mientras en México se desarrollaba la Revolución Mexicana, en Rusia tenía lugar la Revolución Rusa.

Esquema que representa el desarrollo de la cronología



El segundo aspecto que forma parte del tiempo histórico es la sucesión causal, éste es el intervalo entre causa y efecto de los acontecimientos históricos.

La niña o el niño, en sus primeros años de vida, desarrolla la causalidad cuando se le presentan acontecimientos cotidianos en su vida, llegando a establecer ciertas conclusiones; por ejemplo, después de tirar un vaso de

¹⁰ Mikel Asencio, *op. cit.*,
pág. 109.

¹¹ Mikel Asencio, *op. cit.*,
pág. 76.

vidrio se romperá o si coloca sus manos en el fuego le producirá dolor; estas dos situaciones manifiestan una relación entre causa y efecto.

Cuando se trabajan en el aula escolar contenidos distintos a los de Historia, también se manifiestan relaciones entre causas y efectos. Véase, por ejemplo, en Ciencias Naturales, al trabajar la prevención de enfermedades, las/os alumnas/os manifestaron que si no se lavaban las manos se enfermarían del estómago, si se tallaban los ojos con las manos sucias se les irritarían los ojos, si no lavaban las frutas y verduras antes de comérselas se llenarían el estómago de lombrices. Estas ideas de las/os alumnas/os manifiestan una relación entre causas y efectos; sin embargo, en la asignatura de Historia esta relación es más compleja por la naturaleza del conocimiento histórico.

Los acontecimientos históricos «generalmente poseen más de una causa y tienen más de una consecuencia»,¹² no son tan sencillos como algunos acontecimientos de la vida cotidiana. Veamos el descubrimiento de América, el cual sucedió en 1492. Este acontecimiento histórico presenta diferentes causas, entre otras, se mencionan las siguientes: la formación de España como un verdadero estado nacional, el conocimiento de la tierra de esa época, la necesidad de buscar una nueva ruta comercial, los viajes de Portugal hacia África y las leyendas, mitos y relatos de viajeros sobre tierras lejanas. Estas causas motivaron el descubrimiento de América, acontecimiento que desencadenó diversas consecuencias a corto y largo plazo.

Para que el niño desarrolle la causalidad histórica deberá estudiar el acontecimiento histórico, buscando en diferentes fuentes las explicaciones, ya que las «relaciones causales establecidas por un sujeto dependen de sus ideas sobre cómo funciona ese fenómeno que está tratando de explicar; en una palabra de su teoría explícita o implícita sobre ese fenómeno». ¹³ Por lo tanto, el estudio del hecho histórico cumple una función importante en la comprensión de la causalidad histórica.

El tercer aspecto que forma parte del tiempo histórico es la continuidad temporal; mediante ella el sujeto debe establecer semejanzas y diferencias entre las civilizaciones del pasado y las del mundo actual; es decir, se establece

12 Mikel Asencio, op. cit., p. 177.

13 Mikel Asencio, op. cit., p. 177.

una relación entre pasado-presente-futuro. La comprensión de la continuidad temporal de algún acontecimiento histórico exige del sujeto la dominación de la cronología y la comprensión causal.

Así, el tiempo histórico comprende tres aspectos distintos: la cronología, la sucesión causal y la continuidad temporal; herramientas fundamentales para que las/os alumnas/os piensen históricamente y para que las/os maestras/os adecuen sus estrategias de enseñanza-aprendizaje de contenidos históricos. Trabajar el tiempo histórico como elemento didáctico debe contribuir a que las y los docentes comprendan que la historia es una ciencia que ayudará a los niños a desarrollar su pensamiento y entender el mundo social en que viven.

◆ El tiempo histórico en el sexto grado, una problemática que reconocer

Construcción del objeto de investigación

En 1993 un grupo de compañeros trabajadores en el magisterio del estado de Oaxaca, decidimos integrar la Coordinación Pedagógica de Valles Centrales, cuyos principales objetivos fueron los siguientes:

- Iniciar la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria mediante la incorporación de la Pedagogía Freinet.¹⁴
- Crear un espacio de reflexión sobre los diferentes problemas de nuestra práctica docente.
- Mostrar las diferentes técnicas liberadoras de trabajo, mediante la realización de talleres pedagógicos y encuentros de experiencias educativas.
- Ofrecer espacios para que las/os alumnas/os se expresen libremente, en congresos infantiles, revistas y encuentros entre corresponsales.

¹³ Mikel Asencio, *op. cit.*, pág. 45.

¹⁴ La Pedagogía Freinet es una propuesta que vincula la escuela a la vida, toma en cuenta los intereses de los alumnos, prioriza el trabajo en sus técnicas de vida y conceptualiza el aprendizaje como un proceso dialéctico.

En los diferentes espacios de socialización de las experiencias educativas, la enseñanza de la Historia comenzó a ser punto de discusión entre las/os compañeras/os. Las preguntas que con mayor frecuencia se realizaban eran: ¿cómo correlacionar Historia con las diferentes asignaturas?, ¿cómo enseñar el pasado para entender el presente?, ¿cómo enseñar la historia ligada a la vida del alumno?, y ¿cómo recuperar la experiencia de los alumnos en el aprendizaje de contenidos históricos? Estas primeras interrogantes que surgieron en colectivo, en su mayoría ponían énfasis en la metodología que debería utilizarse para la enseñanza de la Historia.

Lo anterior fue un antecedente que me motivó a registrar varias observaciones de las clases de Historia con mi grupo de trabajo.

En una ocasión trabajé el contenido «La prehistoria»; como actividad final, les pedí que en una hoja por separado dibujaran e iluminaran los siguientes acontecimientos: el descubrimiento de la agricultura, la invención del arco y la flecha, la recolección de frutos y el origen del ser humano. Finalmente se ordenaron los acontecimientos uniendo las hojas con pegamento. Los alumnos representaron los acontecimientos de una forma muy original, aunque manifestaron dificultades para ordenarlos.

En otras sesiones de clase trabajé sobre «Las civilizaciones agrícolas del viejo mundo»; en aquella ocasión observé que a los alumnos se les dificultaba comprender conceptos como décadas, siglos y milenios y no lograban expresar el total de años que comprenden tres siglos y dos milenios.

Estas actividades evidenciaron las dificultades que enfrentaban los alumnos para realizar ordenamientos, comparaciones, representaciones y explicaciones de acontecimientos históricos. Estas acciones, por supuesto, implicaban el dominio del tiempo histórico en la enseñanza de la historia.

El dominio del tiempo histórico, como elemento didáctico en la enseñanza de la asignatura de Historia, es un tema poco abordado por los docentes de las escuelas primarias, particularmente en sexto grado, en donde es interesante conocer cómo el alumnado construye la noción de tiempo histórico, es decir, qué procesos de pensamiento

activan los alumnos de 11 a 12 años en la construcción conceptual y cognitiva del tiempo histórico.

Para tratar de explicar esta realidad concreta había que plantearse una pregunta central: ¿qué procesos cognitivos activa el alumno al momento de estudiar acontecimientos históricos?, a partir de esta interrogante general surgieron cuatro cuestiones particulares: ¿cómo realizan ordenamientos de acontecimientos históricos?, ¿cómo representan temporalmente periodos históricos?, ¿cómo clasifican y relacionan causas y efectos? y ¿cómo establecen relaciones entre pasado-presente del desarrollo del ser humano? Las dos primeras interrogantes tienen que ver con la cronología, la tercera hace alusión a la causalidad histórica y la cuarta a la continuidad temporal. Para responder a estas interrogantes trabajé con mi grupo de sexto grado, conformado por 10 niñas y 16 niños de 11 a 12 años, pertenecientes a la comunidad de Zaachila, Oaxaca, el sexto grado grupo A de la Escuela Primaria José María Morelos y Pavón, fue el ámbito concreto donde realicé la investigación. La elección del grado la hice tomando en cuenta criterios de desarrollo intelectual, ya que los alumnos/as que cursan el sexto grado en teoría se encuentran al final de las operaciones concretas y al inicio de las operaciones formales; esto supone la posibilidad de realizar actividades que impliquen el manejo del tiempo histórico.

Metodología de la investigación

La realidad que se vive en el aula, durante las actividades de enseñanza-aprendizaje, es compleja, como lo es el trabajo con contenidos históricos; para su estudio es necesario ubicar los diferentes elementos y factores que se presentan en dicho proceso. En este sentido, destacan los sujetos, el conocimiento mismo y la concepción de historia que manifiesta el docente.

El proceso cognoscitivo que se expresa en los alumnos durante la construcción del tiempo histórico, forma parte de esa realidad compleja. En este trabajo de investigación me propuse su estudio mediante la apropiación de un marco teórico metodológico que me permitiera abordar la investigación desde una perspectiva que me permitiera comprender la realidad que se vive en el aula.

co conceptual y la obtención de información empírica que me permitió construir explicaciones a la problemática.

El desarrollo de la investigación la realicé en tres etapas: la primera comprendió una revisión documental, la segunda fue una investigación de campo y en la tercera etapa analicé los resultados.

En la primera fase revisé aportes de la psicología cognitiva, específicamente los estudios realizados por Jean Piaget y las investigaciones que han abordado la comprensión del tiempo histórico en la escuela primaria. Elegí los trabajos de Piaget debido a dos razones: porque sus planteamientos explican los procesos mediante los cuales las personas construyen conocimientos y porque los actuales planes y programas de educación primaria están orientados por esta teoría.

Para el proceso de recopilación de la información me apoyé en dos procedimientos: la observación y la aplicación de instrumentos didácticos.

La observación es una técnica que me sirvió para obtener datos relacionados con los procesos mentales que el alumnado utiliza durante las actividades de manejo del tiempo histórico. Los aspectos que preví registrar fueron las acciones manifestadas en las actividades de ordenamientos, las relaciones que se establecen entre las ideas estudiadas y la comparación del pasado con el presente.

En cuanto a los instrumentos didácticos, sólo puede aplicar cuatro, debido a la complejidad que presentó el objeto de estudio. La resolución de cada uno de los instrumentos requirió de una sesión de dos horas, éstos los resolvieron las/os alumnas/os de manera individual; en cada una de las sesiones únicamente estuvieron el aplicador y el alumnado.

Con la finalidad de probar la confiabilidad de los procedimientos y los instrumentos, éstos los piloteé en un grupo de sexto grado; este piloteo tuvo el propósito de probar si los instrumentos ofrecían la información empírica necesaria para explicar la problemática planteada; por lo tanto, esta prueba contribuyó a definir esquemas de análisis e interpretación del objeto de estudio.

La información que obtuve del grupo me permitió explicar situaciones tales como, los procesos de ordenamiento de los acontecimientos históricos, las relaciones que establecen entre causas y efectos y las relaciones entre pasado-presente en el desarrollo histórico.

Análisis de resultados

Maestras y maestros de la escuela primaria generalmente piensan que durante las clases de Historia sus alumnas y alumnos no desarrollan actividades intelectuales. Sin embargo, la realidad es distinta, ya que ellas y ellos activan procesos racionales durante tales actividades.

Para ejemplificar y explicar los procesos cognitivos que se manifiestan en las/os alumnas/os del sexto grado, durante el manejo del tiempo histórico, les presenté el siguiente ejercicio didáctico, en donde por separado expliqué los tres conceptos que forman parte del tiempo histórico: la cronología, la sucesión causal y la continuidad temporal.

La cronología

El primer ejercicio didáctico tuvo como propósito ordenar cronológicamente acontecimientos históricos. A cada alumna/o le entregué cuatro tarjetas, cada una incluía una breve información sobre algún acontecimiento relacionado con la lucha de Independencia de 1810, fecha en que ocurrieron los acontecimientos y la imagen representativa. La instrucción que les di fue la siguiente: lean atentamente cada una de las tarjetas, después ordénenlas según hayan ocurrido los acontecimientos.

Los resultados obtenidos al explorar el orden de los acontecimientos históricos fueron clasificados según niveles de complejidad; esta agrupación surgió como una necesidad de la investigación con la finalidad de valorar el nivel de manejo de este concepto.

Los niveles establecidos se presentaron de manera ascendente. El primero incluye a las/os alumnas/os que no pueden ordenar, o aquellos que hicieron la actividad por azar. El segundo clasifica a las/os alumnas/os que acertaron en una tarjeta. El tercero ubica a las/os niñas/os que

Tarjetas del primer ejercicio didáctico: ordenamiento de acontecimientos históricos

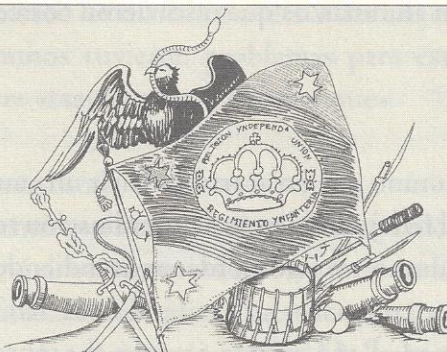
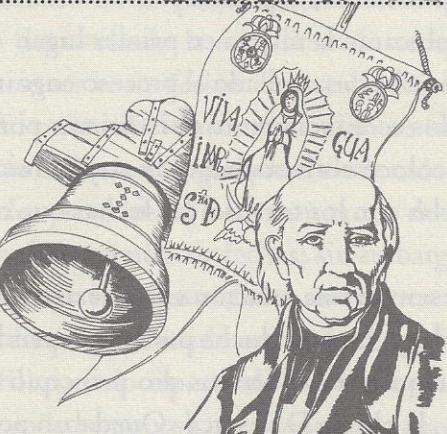
A 	El 27 de septiembre de 1821 se consumó la Independencia.
B 	En mayo de 1811, Morelos dio principio a la segunda campaña, que tenía por objetivo dominar el centro del país.
C 	El 16 de septiembre de 1810 Hidalgo inició la lucha por la Independencia.
D 	En 1819 quedaban pocos revolucionarios, destacándose Vicente Guerrero.

Ilustración: Jorge Velasco.

ordenaron dos acontecimientos y finalmente en el cuarto nivel se encuentran alumnas/os que resolvieron correctamente la prueba.

Primer nivel

Se encuentra un alumno que no acertó ordenar una tarjeta, este primer nivel refleja problemas de coordinación temporal, ya que el alumno no pudo ordenar atendiendo el criterio numérico.

Las tarjetas tienen el año en que ocurrió el acontecimiento: 1821, 1811, 1810 y 1819; las dificultades para realizar este ordenamiento reflejan que el alumno no ha desarrollado la noción de tiempo convencional, ya que las tarjetas manifiestan qué número va antes y qué número va después.

Segundo nivel

En este nivel las y los alumnos demuestran dificultades para ordenar series numéricas; acertaron en la primera tarjeta porque en ella se dice textualmente: «Hidalgo inició la lucha por la Independencia»; la palabra «inició» fue el referente para que colocaran la tarjeta en primer lugar.

En este nivel no se ha desarrollado el proceso cognitivo de relación entre dos acontecimientos históricos; por un lado el alumnado colocó correctamente la tarjeta inicial, pero sin relacionarlas con los textos o las fechas que cada una tenía.

Las tarjetas presentan una relación entre textos: en la tarjeta C dice «Hidalgo inició la lucha por la Independencia», la tarjeta B manifiesta «Morelos dio principio a la segunda campaña», la tarjeta D destaca «Quedaban pocos guerrilleros», y la tarjeta A señala: «se consumó la Independencia». Simultáneamente a la relación de textos, manifestaron una relación temporal; cada tarjeta presenta la fecha en que ocurrió el acontecimiento histórico, 27 de septiembre de 1821, mayo de 1811, 16 de septiembre de 1810 y 1819.

De lo anterior se infiere que los alumnos de este nivel no relacionan los textos y las fechas. Significa que tienen dificultades en la comprensión de textos históricos, los alumnos no comprendieron palabras como «inicio», «orga-

nización», «resistencia» y «culminación», la falta de comprensión les dificultó ordenar las tarjetas. Finalmente los alumnos tuvieron problemas para establecer relaciones entre «mayor que» y «menor que».

Tercer nivel

Se encuentra en este nivel el alumnado que ordenó y relacionó dos acontecimientos; acertó en la tarjeta inicial y en la final. Esto implica que asociaron los textos de las tarjetas y el texto que dice «Inició la lucha por la Independencia» con la frase que dice «Se consumó la Independencia».

En este nivel muestran un avance en la capacidad de relacionar textos y fechas; sin embargo, siguieron manifestando la dificultad para realizar ordenamientos numéricos.

Cuarto nivel

De un total de veintiséis alumnas/os, veintiuno se encuentran en este nivel; estos sujetos superan las dificultades, muestran capacidad para relacionar los textos con las imágenes, y ordenan series numéricas.

En este nivel queda de manifiesto que los alumnos/as han desarrollado la coordinación temporal al establecer relaciones entre fechas y textos históricos.

El orden de los acontecimientos históricos es un aspecto de la cronología que el alumnado resolvió atendiendo dos criterios: a) ordenamientos de textos históricos y b) ordenamientos de fechas; sin embargo, niñas y niños no utilizaron criterios aislados, ordenaron de manera interdependiente, utilizando uno o dos criterios.

El segundo aspecto de la cronología que indagué fue la duración temporal, para conocer la forma en que el alumnado representó las cuatro etapas de la lucha de la Inde-

Esquema que representa el desarrollo de la cronología

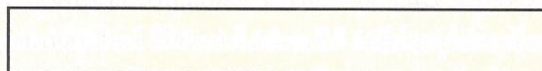
Nivel	Total de alumnos	Forma de ordenamiento	Observaciones
1	01	B A C D	Incapacidad para ordenar.
2	02	C A B D	Aciertan en la tarjeta A.
3	02	C D B A	Ordenan 2 acontecimientos.
4	21	C B D A	Ordenan correctamente.

pendencia de México en 1810. Para cumplir este propósito niñas y niños resolvieron el segundo ejercicio didáctico que consistió en representar en un rectángulo el tiempo que duró cada una de las fases de lucha: «iniciación», «organización», «resistencia» y «consumación». Los resultados obtenidos los clasifiqué en tres niveles.

Segundo ejercicio didáctico: representación temporal

A) Iniciación 1810-1811

B) Organización 1812-1815



C) Resistencia 1816-1820

D) Consumación 1821

Primer nivel

Cuatro alumnos dividieron en partes iguales el rectángulo, sin tomar en cuenta la duración de los acontecimientos; en este nivel se refleja una arbitrariedad en la representación temporal, pues no tomaron en cuenta las fechas.

Iniciación	Organización	Resistencia	Consumación
------------	--------------	-------------	-------------

Segundo nivel

Seis alumnas/os representaron correctamente la duración de la primera etapa 1810-1811; sin embargo, las otras tres etapas las dividieron en partes iguales.

Iniciación	Organización	Resistencia	Consumación
------------	--------------	-------------	-------------

Tercer nivel

16 alumnas/os representaron correctamente la duración temporal de las cuatro etapas del movimiento de Independencia de 1810; en este nivel quedó de manifiesto que las/os alumnas/os realizaron correctamente sus cálculos temporales, lo que les permitió representar periodos históricos.

Iniciación	Organización	Resistencia	Consumación
------------	--------------	-------------	-------------

Cuando se habla de la representación temporal, me refiero a la forma en que los niños agrupan, ordenan y representan el tiempo.

Los resultados obtenidos en el grupo reflejan, en primer lugar, la falta de correspondencia entre las duraciones reales y la representación; esto significa que los alumnos demuestran dificultades para representar las cuatro etapas de la lucha de la Independencia de 1810; en segundo lugar los resultados evidencian la representación correcta de la duración temporal, donde los niños realizan agrupaciones y cálculos temporales.

Esquema que representa el desarrollo de la cronología

Nivel	Total de alumnos	Características
1	04	Falta de correspondencia entre las duraciones reales y la representación
2	06	Representan una etapa histórica
3	16	Representación correcta

En el manejo conceptual de la cronología la niña y el niño utilizan diferentes esquemas mentales que le permiten comprender el orden y sucesión de acontecimientos históricos.

La seriación histórica es un esquema mental indispensable para la comprensión de la cronología; esto significa que el sujeto que ha incorporado este esquema a su estructura intelectual, tiene condiciones para ordenar acontecimientos históricos. En el desarrollo de este esquema el niño utiliza ciertos criterios, por ejemplo el ordenamiento de textos y el ordenamiento de fechas; algunas alumnas y alumnos, al realizar ordenamientos de acontecimientos históricos utilizan de forma aislada estos criterios, otras y otros realizan combinaciones del texto con las fechas.

Los resultados obtenidos muestran que de un total de veintiséis alumnas/os, veintiuno utilizan el esquema de seriación histórica, al ordenar cuatro acontecimientos histó-

ricos. Estas alumnas/os pusieron énfasis en la combinación fechas-texto y fechas-imagen; implica que sus ordenamientos estuvieron orientados por las series numéricas asociadas a las imágenes históricas.

Las cinco alumnas/os restantes no han incorporado a su estructura mental el esquema de seriación histórica, ya que manifiestan problemas para realizar ordenamientos con contenido histórico.

La representación es otro esquema mental funcional en la comprensión de la cronología, éste ofrece mayor complejidad que la seriación histórica, ya que implica representar la duración temporal de los acontecimientos históricos.

Los sujetos que participaron en la investigación manifestaron dificultades para utilizar este esquema mental, ya que de un total de veintitrés alumnas/os, dieciséis representaron correctamente en un rectángulo la duración de las cuatro etapas de lucha de la Independencia de 1810. El alumnado restante reflejó que no utilizó este esquema mental, al mostrar incapacidad para representar la duración de los acontecimientos históricos.

Los resultados obtenidos nos dicen que la representación de la duración temporal implica un nivel de abstracción mayor que el de la seriación histórica. La representación requiere para su comprensión de la asociación y disociación temporal; es decir, el alumnado agrupa cantidades temporales, como son meses, años, lustros, décadas, siglos y milenios. En la resolución del ejercicio didáctico número dos, observé que niñas y niños asociaron los años por etapa histórica, manifestaron asimismo la disociación al separar las etapas históricas.

Como se observa, en el primer ejercicio didáctico, cinco alumnas/os no utilizaron el esquema de seriación histórica y, en la segunda prueba, diez no utilizaron el esquema de representación temporal. La seriación histórica y la representación son esquemas mentales que tienen relación con el desarrollo de la noción de Tiempo Convencional.

El desarrollo del Tiempo Convencional es un antecedente indispensable para la comprensión de la cronología. Los acontecimientos históricos tienen lugar en determinado año, década, siglo y milenio; estos conceptos numéricos le permiten a niñas y niños representar la duración

de acontecimientos históricos. Cito el caso de la Independencia de México. Este acontecimiento inició en 1810 y concluyó en 1821, por lo que su duración es de 11 años; pero, también este acontecimiento ocurrió en el siglo XIX y en el segundo milenio después de Cristo.

La sucesión causal

La causalidad histórica es un concepto complejo para niñas y niños de sexto grado de la escuela primaria; su manejo requiere establecer relaciones entre causas y consecuencias de los acontecimientos históricos.

Para detectar los procesos mentales que utiliza el alumnado durante la relación de causas y efectos de un acontecimiento histórico, apliqué el tercer ejercicio didáctico, el cual consistió en relacionar cinco frases con contenido histórico de la lucha de la Independencia de 1810. A cada alumna y alumno les entregué cinco tarjetas y las ordenaron siguiendo la lógica que consideraron necesaria para establecer relaciones entre las frases escritas.

Tercer ejercicio didáctico: relación de causas y efectos

Tarjeta A

La consumación de la Independencia fue un gran triunfo del pueblo de México sobre la corona española.

Tarjeta B

Morelos contó con una organización militar y política superior a la de Hidalgo.

Tarjeta C

México se vio obligado a pedir préstamos a países extranjeros para resolver sus dificultades económicas.

Tarjeta D

La desigualdad económica y social que se vivía en la Nueva España.

Tarjeta E

El improvisado ejército de Hidalgo tomó las poblaciones de San Miguel El Grande, Celaya, Guanajuato y Valladolid.

De los resultados obtenidos surgieron cuatro niveles en la relación de causa-efecto de acontecimientos históricos.

Primer nivel

8 alumnas/os que no acertaron al relacionar las cinco tarjetas, quienes no establecieron relación entre las frases con contenido histórico, lo que demuestra la complejidad de la causalidad histórica.

Segundo nivel

10 alumnos que relacionaron los dos últimos acontecimientos, la consumación de la Independencia con los préstamos que pidió México para resolver sus problemas económicos; este nivel reflejó la capacidad para relacionar dos acontecimientos: la consumación trae como consecuencia el pedir apoyos económicos a países extranjeros.

Tercer nivel

3 alumnas/os que relacionan los tres primeros acontecimientos; el hecho de relacionar tres acontecimientos implica que las/os alumnas/os clasifican y establecen relaciones de causa y efecto.

Cuarto nivel

5 alumnas/os los ubico en este nivel, porque han desarrollado la capacidad para establecer relaciones de causa-efecto entre las cinco frases que les presenté.

La causalidad histórica es un aspecto del tiempo histórico, su comprensión representa mayores dificultades para el alumnado. La interrogante que aquí me interesa comen-

Cuadro de resultados relación causa-efecto

Nivel	Total de alumnos	Acontecimientos relacionados	Observaciones
1	08	0	Incapacidad para relacionar.
2	10	1	Aciertan ordenar la última tarjeta.
3	03	3	Relacionan 3 acontecimientos.
4	05	5	Relacionan todos los acontecimientos.

tar es: ¿cómo relaciona el alumnado las causas con los efectos de los acontecimientos históricos? La importancia que contiene esta pregunta es de carácter cognitivo, ya que explora un proceso mental como es la «relación».

La relación que establece el sujeto entre causas y consecuencias de acontecimientos históricos es un esquema mental que el docente muy poco se ha preocupado en fomentar en el alumnado.

El desarrollo del pensamiento causal en niñas y niños, representa un reto para éstos, ya que tiene que activar procesos mentales que le permitan establecer relaciones entre causas y efectos.

La continuidad temporal

Los efectos de los acontecimientos históricos se encuentran en el presente de las civilizaciones; si no véase, por ejemplo, que en la prehistoria el descubrimiento del fuego fue un acontecimiento importante para el desarrollo de la humanidad; actualmente el fuego es de uso cotidiano por todas las familias. Esto demuestra que en los acontecimientos históricos existe una continuidad temporal.

El cambio y la continuidad son conceptos fundamentales para comprender procesos históricos; significa esto que se deben establecer semejanzas y diferencias entre dos periodos históricos. El alumnado debe identificar las características que prevalecen y los procesos o características que han cambiado.

Para detectar los procesos racionales presentes al momento de comparar periodos históricos distintos, a cada alumna y alumno se le presentaron dos imágenes históricas distintas. La primera fue una imagen de la ciudad de México en 1850, y la segunda una imagen de la ciudad de México en 1990; las imágenes, a su vez, contenían algunos dibujos que no correspondían a la época. La tarea consistió en encerrar en un círculo los dibujos que no correspondían a la época o periodo en cuestión.

En la imagen de 1850, los dibujos que deberían encerrar eran el avión, la antena parabólica, el teléfono público, el motociclista, el joven que escucha música y la lámpara de alumbrado público. Por otra parte, en la imagen de 1990,

Cuarto ejercicio didáctico: continuidad temporal

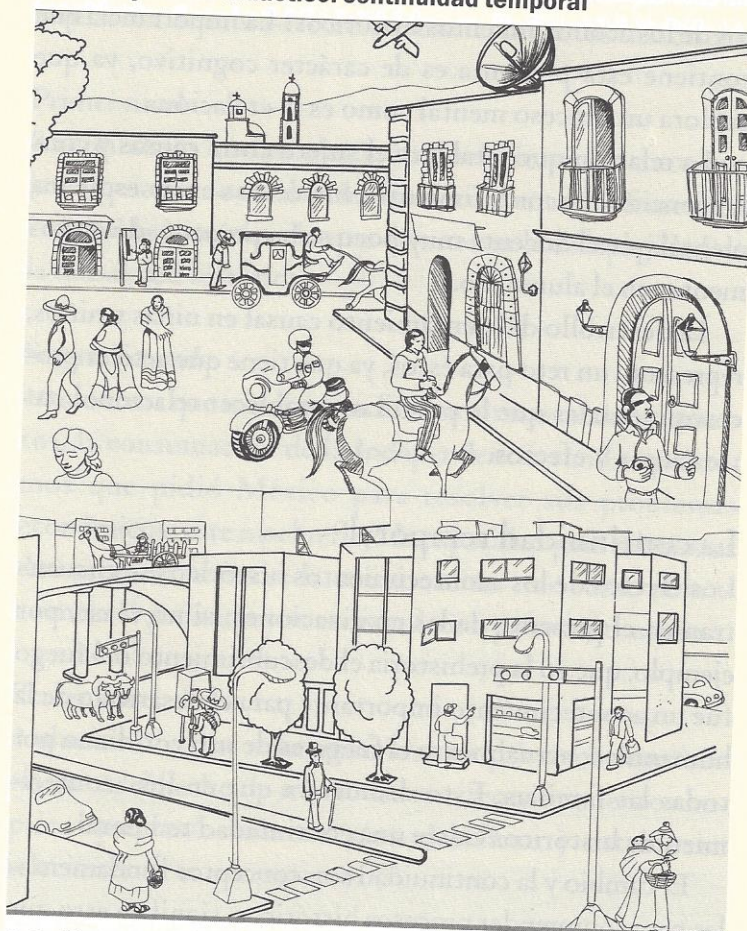


Ilustración: Jorge Velasco.

debían ser la carreta, los bueyes, el revolucionario hablando por teléfono, la señora con su rebozo y la señora con un canasto en la mano.

Los resultados obtenidos y los niveles

Primer nivel

Formaron parte de este nivel doce alumnas y alumnos que encerraron dibujos que no correspondía a la imagen. Por ejemplo, en la imagen de 1850 encerraron el caballo y la carreta; y en la imagen de 1990 encerraron los coches y los semáforos. Estos errores que cometieron reflejan la dificultad del alumnado para establecer comparaciones entre dos imágenes distintas.

Segundo nivel

Se encuentran seis alumnas/os que realizaron bien la tarea, pero les faltó terminarla. En este nivel es factible hablar

de un avance en la comparación y relación de épocas distintas que hacen los alumnos.

Tercer nivel

En este nivel se ubican siete alumnas/os que realizan bien la prueba, puedo decir que estas niñas/os han desarrollado la capacidad de comparar y relacionar acontecimientos históricos.

Cuadro de resultados de la comparación del pasado con el presente

Nivel	Total de alumnos	Características
1	12	Alumnos(as) que encerraron dibujos que no correspondían.
2	06	Alumnos(as) que encerraron dibujos correctamente, pero no concluyeron la prueba.
3	07	Alumnos que realizaron correctamente la prueba.

Este ejercicio didáctico activó la clasificación, un proceso racional que el alumnado puso en acción al comparar dos periodos históricos distintos. De un total de veinticinco alumnas/os, siete agruparon los dibujos de las imágenes históricas tomando en cuenta los rasgos de la época en que vivieron. La clasificación es un proceso que les permite establecer nexos y relaciones entre imágenes históricas.

A partir del grupo base de esta investigación, observé que la clasificación es un proceso que no había sido desarrollado satisfactoriamente, así lo demostraron los resultados; encontré que más de la mitad del grupo presentó dificultades para clasificar los dibujos de las imágenes históricas. El criterio que le dificultó al alumnado resolver su prueba didáctica fue el temporal, ya que ellas y ellos tenían que clasificar los dibujos atendiendo características temporales, por un lado los dibujos de 1850 y, por otro, los de 1990.

Ideas para la discusión

En el transcurso de la investigación noté la dificultad que manifestó el alumnado en la realización de actividades que implicaban el manejo del tiempo histórico. Estas dificultades planteaban tres aspectos fundamentales para la dis-

cusión: la complejidad del tiempo histórico como elemento didáctico, la relación entre desarrollo cognitivo y aprendizaje de contenidos históricos, y el tiempo histórico como un puente en la transición del alumnado de primaria y secundaria.

a) La complejidad del tiempo histórico como elemento didáctico

El manejo del tiempo histórico le presenta al alumnado dificultades de carácter conceptual y cognitivo. Conceptualmente es complejo, ya que en él se incluyen la cronología, la causalidad histórica y la continuidad temporal.

La cronología implica el manejo de la duración, el orden y la simultaneidad de los acontecimientos históricos; en este trabajo exploré dos aspectos: la sucesión de acontecimientos históricos y la duración temporal. En éstos se encuentran la seriación histórica y la representación temporal, procesos mentales que las niñas y los niños activaron al resolver sus pruebas didácticas.

La seriación histórica es un esquema mental indispensable para la comprensión del tiempo histórico, el alumno que la emplea realiza ordenamientos temporales de acontecimientos históricos.

La representación temporal de las cuatro etapas de la lucha de Independencia de 1810, es otro proceso racional que el alumnado accionó al resolver su segunda prueba. En este aspecto el alumnado representó la duración temporal de acontecimientos históricos, esto significa que tuvo que despejar dudas tales como: ¿cuántos años duró el periodo histórico?, ¿en qué año inició y en qué año terminó? Representar la duración temporal de un acontecimiento histórico implica trasladar en una línea o rectángulo el tiempo que dura determinado fenómeno histórico; este esquema mental no se había desarrollado en ellas y ellos eficazmente, ya que manifestaron dificultades para representar la etapa de la lucha de Independencia de 1810.

La relación de causas y efectos constituye otro aspecto indagado de la sucesión causal, en él los alumnos relacionaron causas y consecuencias de un acontecimiento histórico. El manejo de la causalidad histórica aún se les dificulta

al alumnado. En el grupo investigado vi reflejada esta situación a través de la aplicación del ejercicio didáctico.

En la continuidad temporal indagué la comparación de dos épocas históricas distintas; en este aspecto el alumnado utilizó la clasificación, esquema mental que exige la utilización de la experiencia para realizar comparaciones entre pasado y presente. La clasificación es una herramienta intelectual que les permite organizar la realidad y comparar épocas históricas según sus semejanzas y diferencias.

Cuadro que representa los procesos cognitivos presentes durante el manejo del tiempo histórico.

Conceptos del tiempo histórico	Aspectos indagados	Procesos cognitivos presentes
1. Cronología	1.1 Sucesión de acontecimientos históricos	Seriación histórica
	1.2 Duración Temporal	Representación
2. Sucesión causal	2.1 Relación de causas y efectos	Relación
3. Continuidad temporal	3.1 Comparar el pasado con el presente	Clasificación

De todo lo anterior se desprende que el tiempo histórico, como elemento didáctico, es complejo conceptualmente, y que su manejo requiere que el alumnado desarrolle procesos cognitivos.

Esta primera idea me ayuda a entender la finalidad primordial de la enseñanza de la historia en el sexto grado, en donde al alumnado no únicamente se le debe proporcionar nuevos conocimientos históricos sino, a través de ellos, hacerle descubrir otros caminos que lo lleven al conocimiento; esto supone ayudarle a organizar los conceptos del tiempo histórico (cronología, causalidad histórica y continuidad temporal), y a desarrollar sus sistemas de pensamiento (ordenar, representar, relacionar y clasificar).

b) Relación entre desarrollo cognitivo y aprendizaje de contenidos históricos

La segunda idea tiene que ver con la relación manifiesta entre los conceptos del tiempo histórico y los procesos

racionales que se activan durante la realización de actividades de contenidos históricos, el cual es un ejemplo más del vínculo que existe entre desarrollo y aprendizaje. Por lo tanto, es necesario que los maestros reflexionen sobre la importancia de esta relación y tomen en cuenta el desarrollo intelectual del alumnado y sus saberes previos.

La relación que se establece entre desarrollo y aprendizaje pone de manifiesto la importancia que tiene el desarrollo de las nociones temporales para la asimilación de los contenidos históricos. El desarrollo del tiempo personal y el tiempo convencional facilitan la adquisición del tiempo histórico, ya que este último requiere que los niños manejen sistemas de medición temporal, como son el calendario y el reloj, y comprendan conceptos tales como año, década, lustro, siglo, milenio y era.

De todo lo anterior se desprenden algunas ideas sobre las que hay que reflexionar desde la escuela, con la finalidad de reorientar el proceso de aprendizaje de contenidos históricos.

Los conceptos que forman parte del tiempo histórico y los procesos mentales que se activan durante su manejo son herramientas funcionales e intelectuales que le permiten a maestras y maestros adecuar la enseñanza de esta asignatura al nivel de los niños.

La enseñanza de la asignatura de Historia no debe tener como propósito únicamente el desarrollo de nociones temporales, porque se le estaría conduciendo al otro extremo: el desarrollista. Las actividades de enseñanza-aprendizaje deben propiciar la adquisición de contenidos históricos específicos y el desarrollo de las nociones temporales.

c) El tiempo histórico: un puente entre el alumno de primaria y el de secundaria

La enseñanza de la historia tendrá como uno de sus propósitos, desarrollar habilidades intelectuales para que el alumnado entienda la realidad social en la que está viviendo. Para contribuir a desarrollar el pensamiento de las y los educandos en el aprendizaje de la historia, debemos poner como eje articulador de las actividades en el aula al tiempo histórico; éste debe servir de enlace en la transición del

alumno de sexto grado de la escuela primaria y el alumno de secundaria.

La y el alumno que cursan el sexto grado tienen una edad de entre 11 y 12 años; de acuerdo con la teoría de Piaget, se encuentran al final de las operaciones concretas y al inicio de las operaciones formales, cuya principal característica es la facilidad de elaborar teorías abstractas. Este nivel psicológico lo vi reflejado en el grupo investigado al manifestar dificultades en el manejo del tiempo histórico; las y los alumnos tuvieron problemas para activar procesos racionales como la clasificación, seriación, representación y comparación; acciones mentales que son importantes para comprender conceptos que integran el tiempo histórico (cronología, sucesión causal y continuidad temporal).

El pensamiento formal, que se supone característico del alumno que cursa la secundaria, presenta las herramientas intelectuales indispensables para digerir los conceptos que integran el tiempo histórico.

El manejo de la causalidad histórica le presentó al alumno mayor dificultad; este concepto se puede desarrollar en el alumno de secundaria, ya que el pensamiento causal es propio del adolescente. El sujeto de esta edad está en condiciones de realizar explicaciones causales de acontecimientos históricos, esto significa que el y la alumna puede entender los principios causales de la historia.

El tiempo histórico, como elemento didáctico, debe servir de enlace en la transición del alumno de sexto grado y el de secundaria; para cumplir esta tarea, el docente debe procurar que exista una continuidad cognitiva entre el alumno de primaria y el de secundaria en el aprendizaje de contenidos históricos. El manejo conceptual y cognitivo del tiempo histórico puede facilitar esta tarea.

1. Alberto Méndez
Investigador, educador y autor de
varios libros de texto y de
artículos en la literatura
de historia. Actualmente
es profesor de la licenciatura
en historia, UNAM, México.
2007, p. 10.

2. Cecilia Fariñas, Historia
Primer año de la licenciatura
en historia, UNAM, México.
2007, p. 10.

◆ El tiempo histórico en el sexto grado, una experiencia de trabajo para compartir

La construcción del conocimiento histórico y el desarrollo de la noción de tiempo histórico

La escuela en la actualidad, con toda su verborrea humanista plasmada en planes y programas de estudio, sigue alimentando el egoísmo, la competencia, la avaricia, valores propios de una burguesía dominante.

A los docentes nos toca sembrar la simiente de una escuela para el pueblo, que dé prioridad a la libre expresión, que organice los aprendizajes en función de los intereses de las y los alumnos, una escuela que no esté divorciada de la vida, que por sus ventanas entre su frescura y se apodere de pizarrones, cuadernos y pupitres.

El pueblo necesita una escuela que en sus aulas viva la democracia, el diálogo, el colectivismo y la libertad, valores que aspiran a humanizar a hombres y mujeres de nuestra sociedad. Nuestro pueblo no necesita únicamente posturas desarrollistas, que lo único que promueven son nociones, conceptos y habilidades intelectuales y olvidan su compromiso social.

La construcción del conocimiento histórico en la escuela primaria y, en especial con las y los alumnos de sexto grado, debe contribuir para que éstos comprendan y critiquen la realidad social en la que están viviendo. Para cumplir este propósito las actividades deben estar encaminadas a propiciar el aprendizaje específico de contenidos históricos y el desarrollo de las nociones temporales.

Este objetivo no lo podemos lograr con la enseñanza de una «historia tradicional», que prioriza el estudio de las biografías, las grandes batallas y las frases célebres de héroes; esta forma de enseñar la historia provoca un aprendizaje memorístico. En nuestras aulas tiene que aprenderse una historia que deje de ser *corpus* de doctrina para ser la

ciencia que desde el pasado explique el presente y proyecte el futuro. Una historia que, respetuosa de la personalidad y desarrollo cognitivo de niñas y niños, ofrezca los conceptos históricos fundamentales que les permitan construir conocimientos más complejos en la medida que avanza en su escolaridad. Una historia plural que propicie en las mujeres y hombres de todas las condiciones sociales un pensamiento histórico, que les permita explicaciones multicausales y no azarosas o providenciales.¹⁶

De este último juicio rescato dos puntos importantes para comentar: en primer lugar, la Historia como ciencia de los hombres y mujeres en el tiempo, que por supuesto se refiere al pasado, presente y futuro; en donde a través de ésta entendemos el presente e interpretamos el futuro. Por lo tanto, en la escuela primaria se sugiere estudiar la asignatura de Historia a partir del presente. Un segundo punto tiene que ver con la relación entre la historia y el desarrollo cognitivo de niñas y niños, en la cual resulta importante que los conocimientos históricos desarrollen las nociones temporales del alumnado; específicamente en el sexto grado debe estimularse el manejo de la cronología, la causalidad y la continuidad temporal, elementos que forman parte del tiempo histórico.

Para lograr estos propósitos en el sexto grado, una opción de trabajo puede ser la Pedagogía Freinet, que tiene como principio fundamental acercar la vida a la escuela mediante «técnicas de trabajo histórico a base de observación y documentación, primero en el medio, y después mediante la investigación de documentos, la construcción de maquetas y el estudio de textos».¹⁷ En su idea central de trabajo prioriza el contacto permanente con los testimonios, en donde el alumno desarrolla la curiosidad por las huellas que existieron en el pasado y que en el presente le ayudan a entender el cambio ante el paso del tiempo.

Técnicas de vida: recursos para desarrollar la noción de tiempo histórico

Las siguientes actividades fueron trabajadas en la unidad titulada «La reconstrucción del país 1920-1934», desa-

¹⁶ Alberto Sánchez Cervantes, «Premisas para un debate en torno a la enseñanza de la Historia», en: revista *Cero en conducta*, No. 28, México, 1991, pág. 40.

¹⁷ Celestín Freinet, *Técnicas Freinet de la escuela moderna*, edit. Siglo XXI, México, 1992, pág. 127.

rollada con el sexto grado de la Escuela Primaria Lázaro Cárdenas del Río, de la Villa de Zaachila, Oaxaca, en la primera semana de marzo de 2000.

Lectura colectiva de imagen histórica

Para realizar esta actividad le expliqué al grupo que observarían una fotografía, pintura, o mural; que era importante que comentaran con algún compañero lo que vieran, porque posteriormente lo compartirían con el grupo (véase lo que ocurrió con la lectura de imagen del libro de texto de *Historia*, sexto grado, página 81).

Mo. ¿Qué ocurre?

Ao. Una maestra está trabajando con sus alumnos, los niños ven que la maestra hace el trabajo en una hoja de papel con una escuadra en la mano.

Mo. ¿Dónde están?

Ao. Esos niños están en un salón de clases en un pueblo.

Mo. ¿Cómo saben que están en una escuela de un pueblo?

Ao. Porque algunas niñas llevan rebozos.

Mo. ¿Qué otras cosas ven?

Ao. Veo que en el salón hay un niño muy grande, que está muy pensativo viendo el trabajo que hace la maestra. Ese niño se parece a Heriberto que va en quinto grado y es el más grande del salón.

Mo. ¿Hace cuánto tiempo creen que la maestra está dando clases?

Ao. Hace mucho tiempo, creo que como unos 60 años.

Mo. ¿Cómo son las bancas?

Ao. Son de distintos tamaños y no tienen respaldo para recargarse.

Mo. ¿Qué te imaginas que estará diciendo la maestra?

Aa. Les está explicando cómo trazar los triángulos.

Mo. Si tú estuvieras en esa clase, ¿quién te gustaría ser?

Aa. A mí me gustaría ser la maestra para poder enseñarles a los niños.

(Registro de clase 3 de marzo del 2000).



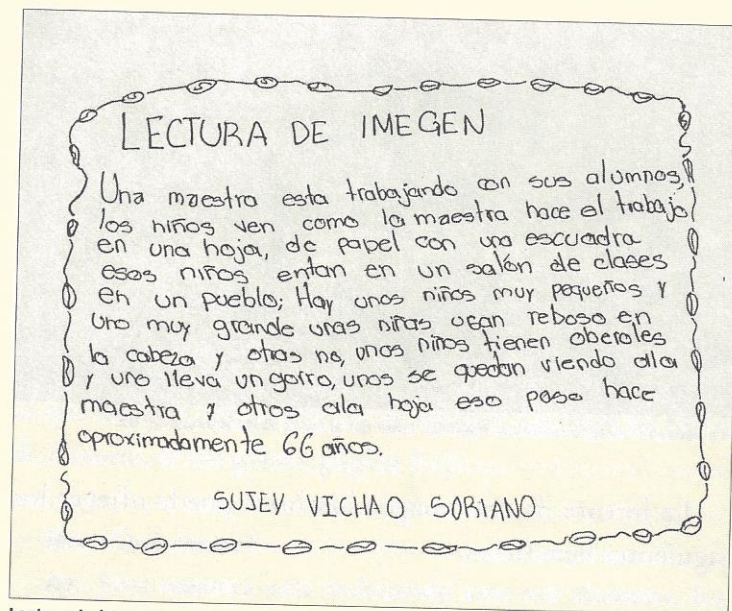
«La escuela», imagen histórica, *Historia*, Libro del alumno, sexto grado, pág. 81.

La lectura de una imagen histórica puede ofrecer los siguientes beneficios:

- a) Dar la palabra a la niña y al niño. El diálogo se convierte en una constante en la relación entre alumnas/os—maestra/o. El alumnado construye significados a partir de la observación y la maestra o maestro orientan la lectura; las preguntas cumplen un papel privilegiado para indagar y seguir la imagen que el colectivo está realizando.
- b) Recupera los saberes previos. El alumnado manifiesta lo que sabe, lo que ve y lo que imagina del mural, estos antecedentes pueden servir de enlace para organizar el tema.
- c) Permite estimular la continuidad temporal. Comparar el pasado con el presente es un aspecto central del tiempo histórico; en el registro de observación se manifiesta la relación que establece la alumna o alumno cuando dice «el salón de antes no tiene pizarra y nosotros tenemos un grandote».

(El niño identifica el cambio al comparar dos contextos históricos distintos, el del mural de 1930 y el de la actualidad).

Si usted quiere hacer una lectura de imagen histórica con su grupo, es importante que tome en cuenta las siguientes recomendaciones:



Lectura de imagen.

- Seleccione la imagen e indique al alumnado que la observen detenidamente.
- Anímelos a describir la imagen con preguntas básicas: ¿qué ves?, ¿dónde están?, ¿cómo están vestidos?, ¿qué otras cosas ves?
- Promueva la interpretación de la imagen, con preguntas como: ¿por qué sabes que son niños de pueblo?, ¿hace cuántos años ocurre?, ¿qué te imaginas que dice la maestra?

Búsqueda de información en libros de historia

Las interpretaciones que realizan los historiadores de los acontecimientos históricos son diferentes, dependiendo de la concepción ideológica que tengan; ésta es una razón que justifica la búsqueda de información en diferentes libros de historia.

Para orientar la búsqueda de información, es importante organizarla en fichas.

Historia

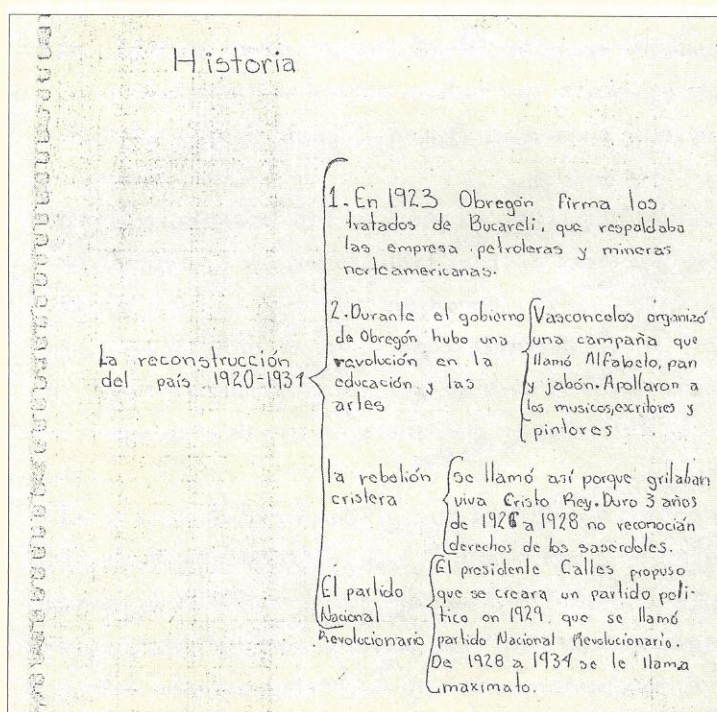
FICHA 1

- Explica cómo era la situación económica del país entre 1920-1934.
- Escribe las características de la revolución cultural.
- ¿Por qué se reveló la iglesia católica?
- Explica el nacimiento del Partido Nacional Revolucionario.

Las fichas de investigación deben plasmar indicadores generales de la temática, con la finalidad de facilitarle a los alumnos el acceso a diferentes textos de Historia. Después se realizará la búsqueda de información, la confrontarán en pequeños grupos, posteriormente darán a conocer los resultados a sus compañeras y compañeros, finalmente el grupo establece coincidencias y diferencias en la información presentada; el producto de esta actividad puede ser un cuadro sinóptico, un cuadro comparativo o quizás un resumen.

Véase el ejemplo de cómo se organizó la información en el taller de Historia «La reconstrucción del país».

Los principales beneficios que brinda a maestras/os y alumnas/os la búsqueda de información histórica en diferentes libros básicamente son dos: contribuye a la explicación causal de los acontecimientos históricos y ayuda a entender que un acontecimiento de la historia tiene diversas interpretaciones, dependiendo de la concepción ideológica del historiador. Por ejemplo, en el caso de la Conquista de México, el análisis que hace Hernán Cortés en su libro *Cartas de relación*, es distinto al que se presenta en el texto *La visión de los vencidos*; esto se explica por la concepción ideológica e histórica que tienen los autores.



Organización de la información: Cuadro sinóptico.

Los abuelos de la comunidad y la historia oral
Con el propósito de que el contenido temático cobre significado, se recurre a los testimonios orales, el grupo elige algún tema relacionado con el contenido que quieran conocer, posteriormente en equipos pequeños se prepara el guión para entrevistar a un abuelo de la comunidad.

La entrevista es una de las partes más significativas para las niñas y los niños, porque el conocimiento histórico y de las personas de la comunidad con sus memorias y recuerdos les estimula un sentimiento de afecto.

Los equipos de trabajo hacen diversos comentarios de las experiencias vividas durante la realización de las entrevistas y las dan a conocer al grupo.

La entrevista histórica puede ofrecer los siguientes beneficios: promueve la comprensión de la simultaneidad de dos procesos históricos distintos. Esta entrevista aportó elementos de la localidad, lo que permitió acceder de manera simultánea a dos procesos históricos distintos: el nacional y el local. «Siempre es agradable escuchar a la gente grande», comentó el equipo de Anel.

El equipo de Joab platicó que fueron a visitar a su tío, quien además de invitarles unos refrescos, al final les prestó unos documentos de 1925. Como se puede observar,

Entrevista al Señor ABDON

1.- ¿Cómo eran las escuelas antes?
Yo estuve en 1930 hasta segundo año,
los maestros eran muy estrictos

2.- ¿Cómo se llamaba la escuela?
Hago memoria bien creo que
se llamaba Benito Juárez

3.- ¿Qué les enseñaban?
nos enseñaban muchas matemáticas
y nos enseñaban a hacer trabajos manuales
como percheros, bolsas, repisas y jarras.

Julio Cruz Martínez.

Entrevista histórica.

la entrevista da la oportunidad de conocer y tratar a las personas de la comunidad.

La entrevista histórica, realizada a las abuelas y los abuelos, ayuda a recuperar información de generaciones que día a día van distanciándose unas de otras. La historia oral escolar contribuye a recuperar la relación entre escuela y comunidad, introduce la historia al salón de clases y permite despojarnos de esa idea de que el conocimiento histórico únicamente se encuentra en los libros de texto, que lo histórico fue algo que ocurrió hace mucho tiempo, que no tiene que ver nada con ellas y ellos ni con sus familiares, que tales sucesos les ocurrieron a sujetos extraños y ajenos a su contexto comunitario.

Los vestigios históricos

La obtención de testimonios materiales representa un reto para el grupo de trabajo. Dependiendo del periodo histórico hay que buscar canciones, vestuario, monedas, documentos, poemas, objetos singulares, fotografías, etc. Los materiales encontrados son llevados al salón de clase para analizarlos. Véase lo sucedido con las monedas antiguas en el grupo, a través del fragmento del siguiente registro de observaciones.

- Ao.** Maestro, en las monedas hay diferencia en el tamaño y en el valor, las de antes estaban más grandes y valían más, y las de ahora están más chiquitas y valen menos.
- Mo.** ¿Y cómo sabes que las monedas de antes valían más?
- Ao.** Porque mi mamá dice que el dinero de antes valía más.
- Aa.** Sí maestro, igual dice mi mamá, ella me contó que con un peso de los de antes compraba carne, leña, pan y frutas; y, ya ven, con un peso de los de ahora, apenas si alcanza para chicles.

De la actividad realizada resulta interesante comentar la idea de devaluación que niñas y niños tienen al comparar monedas de distintas épocas; ellas y ellos comprenden que las monedas sirven para comprar, pero que con las de antes se podían adquirir más cosas que con las monedas de la actualidad; también entienden que las monedas de antes



Monedas antiguas y actuales.

ya no les sirven. Estos contrastes entre pasado y presente le ayudan a desarrollar la noción de continuidad temporal.

Los siguientes documentos testimoniales fueron un recibo y una nómina de sueldos del personal docente de una escuela primaria de Zaachila en 1925, que las alumnas y alumnos indagaron en colectivo.

Trabajar con documentos históricos exige del alumnado y de las y los docentes una actitud permanente de búsqueda, en donde las preguntas que se les hacen a las fuentes testimoniales cumplen un importante papel informativo.

El hecho de plantearse preguntas sobre los documentos brinda la oportunidad de dialogar con los testimonios, trabajar con estas huellas del pasado que aún existen en el presente contribuyen a desarrollar la continuidad temporal.

Como ha quedado expresado, trabajar con testimonios orales y materiales puede garantizar el establecimiento de un vínculo entre la escuela y la vida, en donde los saberes de los abuelos y los vestigios de nuestros antepasados entran al aula a darle vida a la construcción del conocimiento histórico.

El vínculo entre la escuela y la vida, ayuda a entender al alumnado que todos tenemos historia, y que existen diferentes fuentes del conocimiento histórico, que éste no se concentra únicamente en la figura de las y los docentes ni en los libros y la escuela.

Nómina de los sueldos vencidos por el personal docente de la Escuela Elemental y Agraria para el mes de esta Villa, durante la segunda quincena del mes de noviembre del 1925.

Número de nombramiento	Empleos	Nombre	Vencimiento diario	Vencimiento mensual
1	Director	C. Prof. Enrique Puga <i>Puga</i>	2 100	20 00
2	Ayudante	C. Alfonso Rodríguez <i>Rodríguez</i>	188	5 50
3	Ayudante	C. Felipe Muñoz <i>Muñoz</i>	188	5 50
Suma			3 456	31 00

Por tanto de la presente nómina es la cantidad de \$ 31 00 pesos y siete pesetas equivalentes a setenta y seis centavos, oro nacional.

Villa de Tacachula a 20 de noviembre del 1925.

El Director
Enrique Puga

V. p. b. S. c. b.
Francisco Villareal

Escuela Elemental y Agraria

Duplicado

Recibo de la Hacienda Municipal de esta Villa, la suma de \$ 6 00 pesos, seis pesos, cero centavos, oro nacional, importe de mi vencimiento como encargado del curso del mesado de la misma, correspondiente a la segunda quincena del mes que hoy termina y para que conste extiendo el presente

Villa de Tacachula a 21 de noviembre de 1925

Porfirio Mendoza
Mendoza

Paguese
P. c. b. S. c. b.
Francisco Villareal

V. p. b. S. c. b.
Enrique Puga

Escuela Elemental y Agraria

Testimonio

1. ¿Qué tipos de documentos son? Nomina, Pagare
2. ¿De que años son esos documentos? 1925
3. ¿Quién era el presidente en ese tiempo? Guadalupe Villared.
4. ¿Quién era el de la R? Plutarco Elias Calles
5. ¿Cómo se llamaban las Escuelas? Para Niños y Niñas
6. ¿Cuanto pagaban? 200\$
7. ¿Quién era el director? "Enrique Reyes"
8. ¿Quién era la directora? Ana martines duran
9. ¿Quién le pagaba a los maestros? La tesoreria municipal.

Armando Jossimar Mendoza Chacón

"ENRIQUE REYES"

Vivio en la calle de Zetobaa sin numero su esposa se llamo Sara Carmona Martinez su mamá se llamo Josefa martines vasques sus hijos son socrates, Lanival y Maanolida ellos viven en pueblo actualmente.

ENRIQUE REYES' morio en el año de 1930. fue maestro en la escuela "METODISTA" y enseño asta el quinto grado Enrique ~~murió~~ de 70 años. Su verdadero nombre es 'ENRIQUE REYES MARTINES' Nacio el 18 de marzo de 1887 se le puso "ENRIQUE REYES" A la escuela porque Enrique fue el primer maestro de Zaachila y la primer primaria.

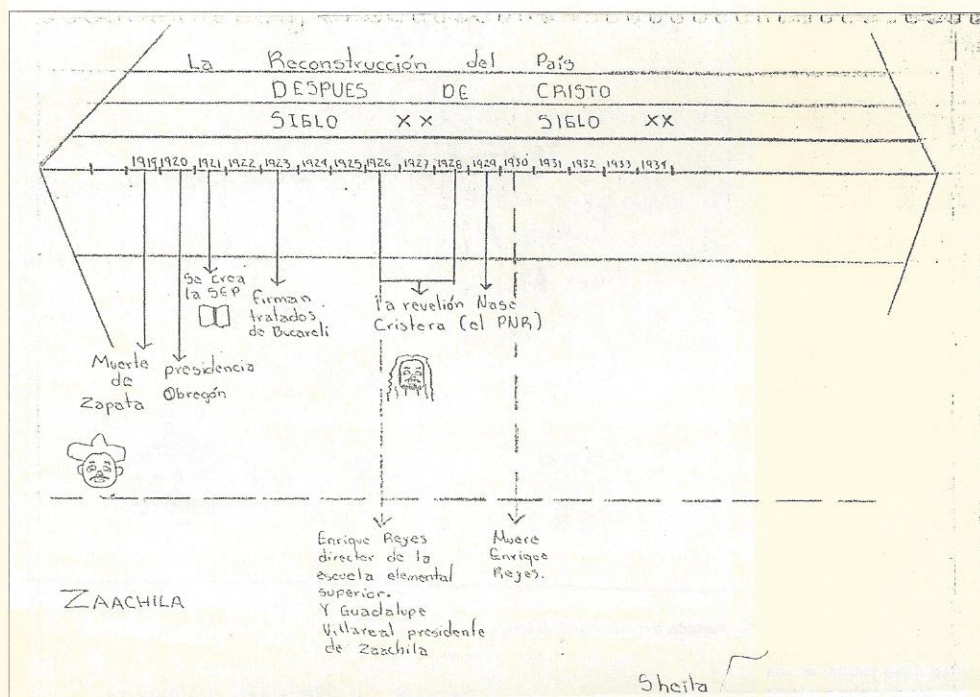
Armando Jossimar Mendoza Chacón

La línea del tiempo

En el trabajo con la línea del tiempo es importante poner especial atención al desarrollo de la simultaneidad, entre lo que ocurre en la localidad y lo que pasa en el plano nacional; esta relación promoverá en el alumnado que el contenido histórico cobre significado al estudiar algo que le pertenece.

En la línea del tiempo se registran los acontecimientos, se plasman las ideas importantes, se realizan dibujos y se pegan recortes. Esta técnica de trabajo contribuye a desarrollar la cronología en niñas y niños. Su manejo facilita la representación temporal, la duración de los acontecimientos y la simultaneidad. Para su elaboración es recomendable seguir las siguientes recomendaciones:

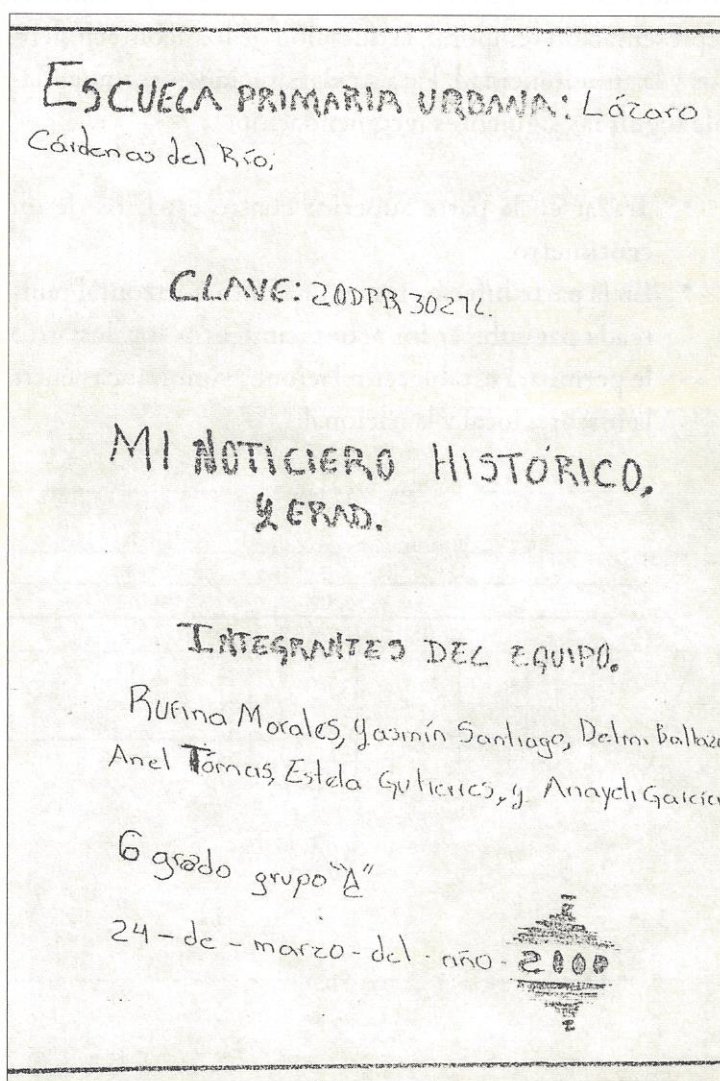
- Trazar en la parte superior cuatro espacios de un centímetro.
- En la parte inferior trazar una línea horizontal punteada para ubicar los acontecimientos locales; esto le permitirá establecer relaciones simultáneas entre la historia local y la nacional.



Línea del tiempo.

Representación de un noticiero histórico

Para desarrollar esta técnica de trabajo se organiza al grupo en equipos de trabajo. Cada equipo escribe sus notas informativas y las acompaña con una entrevista a determinado personaje. Para la elaboración de las noticias es recomendable que atiendan interrogantes básicas: ¿qué sucede?, ¿dónde sucede?, ¿cómo sucede?, ¿quién o quiénes están involucrados? Después de la redacción de las noticias y la entrevista, los equipos utilizan la Radio escolar¹⁸ para socializar sus noticieros.



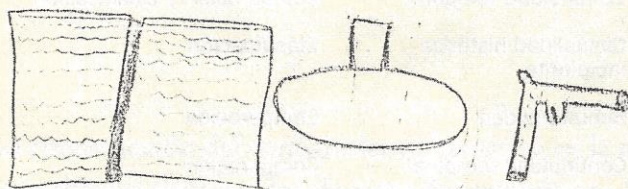
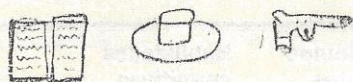
Portada del Noticiero histórico.

¹⁸ La Radio escolar es una técnica de trabajo que ha propuesto el compañero Adán López Santiago, miembro de la Coordinación Pedagógica de Valles Centrales.

El noticiero histórico desarrolla la imaginación en las y los niños e intenta acercarse, aunque de manera muy incipiente, a la causalidad histórica. Cuando el alumnado es-

NOTICIA HISTÓRICA

Buenos días compañeros Estela
Hoy 23 de Marzo del 1923 vemos al
albañil Ruben Perez Garcia que esta
construyendo un edificio de la ciudad de
México tambien en el Genas Parles de
México habia guerra que dejó destruida
al Genas Parles del estado informo
su compañera Anayeli De YERADO



FIN DE LA REBELION CRISTERA

A 30 de abril de 1929

CEDESE RAFAEL

AL fin de tres años de lucha a partir
de 1926 a 1929. Hoy los de la iglesia lle-
garon a un acuerdo junto con los del
gobierno.

El levantamiento que realizo la iglesia
fue por una inconformidad pues no aceptaban
los artículos 3º, 5º, 24º, 27º, 130º.

Pero ha sido hasta hora ha sido hasta
hoy con el presidente Emilio portes
-gill cuando esta rebelion ha llegado
a su fin.

El lema que estas personas
catolicas utilizaron fue el de
"VIVA CRISTO REY"

cribe sus noticias intenta explicar las causas que originaron el acontecimiento; así lo manifiesta en la noticia «fin de la rebelión cristera», escrita por Edsel Rafael Robles.

Alcances y limitaciones

El recorrido realizado por las diferentes situaciones de aprendizaje, puestas en práctica en el taller de Historia, me permite presentar el siguiente resumen de habilidades cognitivas que se pueden desarrollar.

Situaciones de aprendizaje	Elementos del tiempo histórico presentes	Habilidades cognitivas
Lectura de imagen histórica	Continuidad temporal	Comparación y clasificación
Búsqueda de información en textos de historia	Casualidad histórica incipiente	Clasificación
Testimonios orales	Simultaneidad	Comparación
Testimonios materiales	Continuidad temporal	Comparación
Línea del tiempo	Cronología	Seriación histórica Representación temporal
Noticiero histórico	Casualidad histórica	Comparación clasificación

Está visto que el tiempo histórico, como elemento didáctico, puede ayudar a las y los docentes y al alumnado a pensar históricamente, sin embargo su aplicación en el aula también plantea ciertas dificultades, sobre todo para la escuela.

a) El tiempo de trabajo destinado a las clases de Historia. De alguna manera las y los docentes tienen que asimilar que construir el conocimiento histórico les lleva más tiempo que realizar algunas lecturas del tema de forma grupal, contestar cuestionarios donde el alumnado repite contenidos del texto, pega estampillas de acontecimientos y copia los datos; es decir, aprenderse de manera mecánica fechas y pasajes anecdóticos. Por lo tanto organizar un taller de Historia, con una duración de dos horas a la semana, puede ser suficiente.

b) Organización de un archivo histórico. Al inicio del curso escolar las y los docentes ubicarán los temas que trabajarán; esto les permitirá organizar un archivo que con-

* Los datos estadísticos de este
trabajo se obtuvieron del
proyecto de investigación
«El tiempo histórico:
una invitación para
acercar la vida a la...»
del Centro de Estudios
Históricos de la Universidad
de la Sierra Occidental.

tenga fotografías, documentos, vestuario, música, monedas y videos. Para realizar esta recopilación de material las y los docentes tienen que dedicarle tiempo a la búsqueda y en muchas ocasiones proveer recursos económicos personales para su adquisición.

c) La angustia por los resultados. Las y los docentes tienen que aprender a ser pacientes para entender que el desarrollo de la temporalidad es un proceso que inicia en la educación primaria y debe continuar en la adolescencia y en la vida adulta.

♦ Comentarios finales

La construcción del conocimiento histórico en la escuela primaria no debe perder de vista dos propósitos fundamentales: el aprendizaje específico de contenidos históricos y el desarrollo de las nociones temporales. Por esta vía, el tiempo histórico puede garantizar el establecimiento de un vínculo efectivo entre la escuela y la vida.

Las situaciones de aprendizaje que el docente implemente en sus grupos de trabajo no deben desdeñar los aspectos centrales de la temporalidad histórica: cronología, continuidad temporal y causalidad histórica; sobre todo se tiene que poner especial atención al trabajo con los testimonios orales y materiales, para acercar la vida a la escuela, en donde los recuerdos de los abuelos, los vestigios, la música, el vestuario, etc., contribuyan a entender su relación con el pasado.

El vínculo entre la escuela y la vida en la construcción del conocimiento histórico le ayuda a entender al alumnado que todos tenemos historia, que existen diferentes fuentes del conocimiento histórico, que éste no se concentra únicamente en la figura de las y los docentes, de los libros y de la escuela. Les ayuda a niñas y niños a observar, comparar, clasificar, relacionar y representar, es decir, les proporciona herramientas cognitivas para entender la historia y la realidad social que están viviendo. Por lo tanto, la

historia que ingrese a las aulas tiene que recuperar elementos de la localidad. Esto les permitirá, en primer lugar, relacionar procesos históricos nacionales y locales, y en segundo, a que los contenidos históricos cobren significado, al estudiar algo que les pertenece.

Este devenir del tiempo histórico tiene la finalidad de ser una invitación para que la vida se instale en nuestras aulas y la asignatura de Historia adquiera el valor que se merece en la escuela. Es, también, una invitación para dar la palabra a niñas y niños, palabra con la que expresen oralmente y por escrito diversas actividades, desde la lectura de una imagen histórica, hasta la redacción de una nota informativa. Una invitación para crear una escuela para el pueblo.

◆ Bibliografía

- Ángel Gallo, Miguel. *¿Qué es la Historia?* Ediciones Quinto Sol. México. 1980.
- Asencio, Mikel. «El aprendizaje del tiempo histórico», en: *Revista de Historia*. Madrid, España. Noviembre de 1986.
- Asencio, Mikel et al. *La comprensión del tiempo histórico en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Edit. Visor. Madrid, España. 1986.
- Asencio, Mikel y Juan Ignacio Pozo. «El aprendizaje del tiempo histórico», en: Amelia Álvarez (comp.). *Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y la práctica*. Madrid, España. 1993.
- Bonfil Batalla, Guillermo. «Historias que no son todavía historias», en: *Taller de metodología sobre la enseñanza de la historia en la escuela primaria*. Antología. CEDES-22. Oaxaca, México. 1993
- Braudel, Fernand. *Escritos sobre Historia*. Fondo de Cultura Económica. México. 1991.
- --. *La Historia y las Ciencias Sociales*. Edit. Mianza. 1989.
- Carretero, Mario, et al. *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Edit. Aique. Argentina. 1994.
- Delval, Juan. *Crece y piensa*. Edit. Paidós. México. 1992.
- Domínguez, Jesús. «Enseñar a comprender el pasado histórico», en: *Infancia y aprendizaje*. No. 34. Aprendizaje, SA. Madrid, España. 1986.
- Fernández Núñez, María Salud. «Desarrollo cognitivo del niño y enseñanza de las Ciencias Naturales», en: *Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación*. No. 8. SNTE. México. 1982.
- --. *Por una escuela del pueblo*. Edit. Fontama. México. 1987.
- --. *Técnicas de la escuela moderna*. Edit. Siglo XXI. México. 1988.

- Freinet, Elise. *Nacimiento de una escuela popular*. Edit. Laila. México. 1980.
- Michel A., Marco. «Tiempo y realidad social en el pensamiento clásico», en: *Lo Social en los Planes de Estudio de la Educación Preescolar y Primaria*. Antología. UPN. México. 1985.
- Merchan, Francisco. «Qué historia enseñar», en: *Revista Investigación en la Escuela*. No. 5. España. 1983.
- Moreno Castañeda, Manuel. «Tiempo e historia regional», en: revista *La tarea*. No. 9. México. 1997.
- Piaget, Jean. *Estudios de Psicología Genética*. EMECE. Buenos Aires, Argentina. 1973.
- --. *Psicología y Pedagogía*. Edit. Ariel. Barcelona, España. 1969.
- --. Jean. *El Estructuralismo*. Edit. Oikos Tau. Barcelona, España. 1990.
- --. Jean. *La Psicología de la inteligencia*. Edit. Grijalbo. México. 1983.
- --. Jean. *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. Fondo de Cultura Económica. México. 1980.
- Plukrose, Henry. «La historia, su lugar y su propósito», en: *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*. Edit. Morata. España. 1993.
- --. Plukrose, Henry. «Perspectivas centradas en la escuela», en: *Aprendizaje de la Historia*. Edit. Morata. España. 1993.
- Pozo, Juan Ignacio. «Las explicaciones causales de expertos y novatos en la Historia», en: *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Edit. Visor. Madrid, España. 1994.
- --. *Cómo enseñar el pasado para comprender el presente. Observaciones sobre la didáctica de la historia*. Madrid, España. 1993.
- --. *El niño y la historia*. Servicio de publicaciones del MEC. Madrid, España. 1983.
- --. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Edit. Morata. Madrid, España. 1994.

- Prieto Hernández, Ana María. *Historia, sexto grado*. Ganador del Concurso Nacional para la Renovación de los Libros de Texto. Apoyo Institucional UPN. México. 1993.
- Rodríguez Frutos, Julio. *Enseñar Historia*. Edit. Laia. Barcelona, España. 1989.
- Sánchez Cervantes, Alberto. *Historia de los mexicanos*. Ganador del Concurso Nacional para la Renovación de los Libros de Texto. Edit. Trillas. México. 1993.
- --. «Premisas para un debate en torno a la enseñanza de la Historia», en: *Revista Cero en conducta*. No. 28. México. 1992.
- --. *Guía para el maestro*. Cuarto, quinto y sexto grados. Historia de México. SEP. México. 1992.
- Yáñez González, Francisco. «¿Qué implica la enseñanza de la Historia en la educación primaria?», en: revista *La tarea*. No. 9. México. 1997.

*LA HISTORIA EN EL AULA. EL
APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA DE
HISTORIA EN LA ESCUELA PRIMA-
RIA, SE TERMINÓ DE IMPRIMIR
EN (...) EN MAYO DE 2004.
EL CUIDADO DE LA EDICIÓN
ESTUVO A CARGO DE FIDEL
LUJÁN, CUAUHTÉMOC PEÑA
Y CLAUDIA GUICHARD. LAS
FAMILIAS TIPOGRÁFICAS UTILI-
ZADAS SON: VENETIAN,
FRANKLIN Y FUTURA. EL TIRO
CONSTA DE 1 MIL EJEMPLARES
MÁS SOBRANTES PARA REPOSI-
CIÓN.*



OAXACA 1998  **2004 OAXACA**
Gobierno Constitucional del Estado de Oaxaca
Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca
OAXACAEENMARCHA