

ENTRE

MAESTR@S



**¿Y entonces, hacia dónde
viajaron los cubanos?**

Tere Garduño



**La enseñanza de la
historia en la escuela
primaria**

Alberto Sánchez Cervantes

**Maestra, ahora sí me
gusta leer**

Elida Pérez



**Aprendizaje operatorio,
una propuesta alternativa
para la escuela mexicana**

Juan Luis Hidalgo Guzmán

Guía para autores

entre maestr@s es una publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional. Sus autores son fundamentalmente maestras y maestros de educación básica, los acompañan especialistas ocupados en temas que involucran los ámbitos preescolar, primaria y secundaria; las producciones de las niñas, los niños y los jóvenes son contribuciones relevantes para las páginas de la revista.

Los temas

Los temas de los artículos que aquí se presentan tienen la intención de recuperar la complejidad del aula y de la escuela, de problematizarla, de descubrir y dar a conocer acontecimientos relevantes y significativos para las maestras y maestros de educación preescolar, primaria y secundaria, desde su contexto sociocultural.

Características de los textos publicables:

1. Las colaboraciones deben ser experiencias inéditas de investigación, innovación o animación pedagógicas *desde y/o sobre* la práctica docente, reflexiones, análisis, ensayos, etcétera, acerca de la educación básica y la formación de maestros.
2. Los textos han de ser breves, máximo doce cuartillas para las secciones *Desde el aula*, *Para el Consejo Técnico* y *Hojas de papel que vuelan*; para las otras secciones máximo se recibirán cinco cuartillas.
3. Los trabajos deben acompañarse de:
 - a) Portada que indique: título del texto (no mayor de ocho palabras), nombre del autor.
 - b) Datos generales del autor (notas curriculares, centro de adscripción o lugar donde labora, dirección del centro de trabajo y/o particular, teléfono del centro de trabajo y/o particular, correo electrónico).
4. Los originales habrán de presentarse:
 - a) Procesados en computadora. El autor deberá entregar un disquette (preferentemente en Word 97) que indique título, autor y todos los señalamientos del caso para su lectura, y una copia impresa del mismo trabajo. En altas y bajas (mayúsculas y minúsculas).
 - b) Sin cortes de palabras (eliminar los guiones a fin de renglón).
 - c) Cuartilla holandesa: 28 renglones de 60-65 golpes. Justificación izquierda (sin justificación derecha).
 - d) Legibles, sin marcas, añadidos o modificaciones al margen.

- e) Uso de abreviaturas y notas al final del texto, no a pie de página.
 - f) Se sugiere realizar las notas de la manera siguiente: apellidos del autor, título de la obra, número de página.
En caso de citar repetidamente una obra utilizar las locuciones: *idem*, *ibidem* u *op. cit.*, según sea el caso.
 - g) Bibliografía y notas al pie deben aparecer al final del texto.
 - h) Los criterios para anotar la bibliografía: Nombre de los autores (empezando por los apellidos), luego coma, luego el nombre, luego coma, (cuando haya más de un autor, el segundo empieza con el nombre y luego los apellidos –separados los autores con la preposición y–; cuando haya más de tres, se pone al primero y luego *et al.*). Si se menciona el tema de un libro o revista, éste aparecerá primero entre comillas, luego irá coma y el término “en”. El título del libro o revista en cursivas (itálicas), luego coma. Número de edición (excepto si es la primera edición), luego coma (se usará *ed.*). Lugar donde se hizo, luego coma. Editorial o institución que lo (la) produjo, luego coma. Año de publicación, luego coma. Páginas (se usará por ejemplo p. 386.), luego punto final.
 - i) Las fotografías, gráficas e ilustraciones deseadas han de acompañar al texto y ser de alta calidad, cada una con el pie o referencia pertinente, y se indicará con espacios en blanco dentro del texto el lugar donde deben incluirse.
 - j) Palabras, frases o señalamientos especiales en cursivas (itálicas).
 - k) En el caso de reseñas o presentación de libros o revistas, acompañar el texto de una fotostática de calidad de la portada del volumen que se trate.
5. Los autores pueden dirigirse para la entrega de sus trabajos a la siguiente dirección electrónica: rpulido@ajusco.upn.mx

Indicaciones generales:

Una vez aceptado el texto para su publicación no se admitirá modificación alguna al original.

Se entregarán al autor (3) tres ejemplares del número de **entre maestr@s** en que sea publicado su texto.

El autor es el único responsable ante **entre maestr@s** y ante el lector de la veracidad y honestidad de los contenidos de su trabajo.

A petición escrita del autor se devuelven por correo los originales de los trabajos no publicados.

Los textos incluidos en **entre maestr@s** pueden ser publicados en otro órgano editorial previo permiso expreso por escrito y haciendo referencia explícita de la fuente.

SECCIONES

Ejercer el derecho a la lectura es tan importante como el de tomar un lápiz, un bolígrafo o un teclado para expresar las ideas y las emociones que nos envuelven. Por eso **entre maestr@s** abre sus páginas para que no sólo la explores, sino que te lances también a la aventura de escribir.

Las secciones que contiene la revista seguramente te darán pistas para tu participación. Estas secciones están pensadas como espacios para suscitar la reflexión, el análisis, la discusión y el intercambio de experiencias pedagógicas.

DESDE EL AULA

En esta sección encontrarás artículos escritos por maestras y maestros que abordan temas relacionados con sus experiencias de investigación, innovación y/o animación en la escuela y en sus aulas.

DESDE LOS MESABANCOS

Esta sección echará un vistazo a las producciones escritas de niñas, niños y los y las jóvenes de educación básica y que son resultado del trabajo desarrollado en el aula.

PARA Y DESDE EL CONSEJO TÉCNICO

En esta sección hallarás artículos de fondo, escritos por docentes y/o especialistas. Su propósito será el de suscitar discusiones en torno a temas que están presentes en el ámbito escolar y social.

ENCUENTARIO

Las aportaciones escritas y gráficas se ubican aquí, su propósito es recrear la vida cotidiana de la escuela y de otros espacios, desde una óptica que nos haga reflexionar en el tiempo y espacio histórico: cuentos, poesía, relatos, fotografías, etcétera.

HOJAS DE PAPEL QUE VUELAN

Aquí se comparten experiencias y análisis pedagógicos de docentes y/o especialistas de otros países que contribuyen a la discusión de temas nacionales.

PARA LA BIBLIOTECA

En esta sección se reseñan libros que aportan nuevas perspectivas al trabajo docente. Esta sección también se abre al mundo de la novela universal, y en particular la iberoamericana.

REDES

Esta sección tiene la intención de dar a conocer diversos proyectos de grupos académicos magisteriales y los niveles de coordinación entre sí que se están logrando.

CARTAS DEL LECTOR

entre maestr@s abre un espacio más para el intercambio de las palabras de las y los lectores. Esta sección estará dedicada a la publicación de todas las cartas de sus lectores ocupados en la conversación escrita.

PARA PRACTICAR

Representa un anexo didáctico sugerente, se trata de diversas actividades que maestras o maestros han llevado a cabo en sus salones de clase con objetivos muy específicos y cuyo fin es compartir y enriquecer la enseñanza en el aula.

DIRECTORIO UPN

Marcela Santillán Nieto

Rectora

Tenoch E. Cedillo Ávalos

Secretario Académico

Arturo García Guerra

Secretario Administrativo

Abraham Sánchez Contreras

Director de Planeación

Juan Acuña Guzmán

Director de Servicios Jurídicos

Elsa Mendiola Sanz

Directora de Docencia

Aurora Elizondo Huerta

Directora de Investigación

Valentina Cantón Arjona

Directora de Difusión y Extensión Universitaria

Fernando Velázquez Merlo

Director de Biblioteca y Apoyo Académico

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña

Director de Unidades UPN

Anastasia Rodríguez Castro

Subdirectora de Fomento Editorial

CONSEJO EDITORIAL

Director

Roberto I. Pulido Ochoa

Asistente de dirección

Carmen Ruiz Nakasone

Consejo Editorial

Rigoberto González Nicolás

Eloísa Gutiérrez Santiago

Adán Jiménez Aquino

Yolanda de la Garza de Lara

Carlos Anaya Rosique

Daniel Goldin

Tere Gárduño Rubio

Valentina Cantón Arjona

Guadalupe Sáenz (Nuevo Laredo, Tamaulipas)

Hilario Vélez Merino (Mérida, Yucatán)

Rafael Porlán Ariza (España)

José Martín Toscano (España)

María del Pilar Unda (Colombia)

Martha Cárdenas (Colombia)

Raquel Silva Zamponi (Argentina)

Martha Tlaseca Ponce

Ernesto Gómez (España)

Josette Jolibert (Francia)

Colaboradores

Colectivos de maestras y maestros

de la Red Nacional Tebes (Transformación de la Educación
Básica desde la Escuela)

Red de maestras y maestros animadores de la
lectura y escritura en Iztapalapa, Distrito Federal

Irma Puentes Mata (Zacatecas)

Angélica Jiménez Robles

Jesús R. Anaya Rosique

Eva Janovitz

Santos Cortés Castro

María de los Ángeles Huerta Alvarado

Elizabeth Rojas Sampeiro

María del Rocío Vargas Ortega

Juan Manuel Rendón E.

Macario Molina Ramírez

Coordinadores de la edición

Alma E. Cázares Ruiz

Saúl F. Cárdenas Pérez

Diseño gráfico y formación

Margarita Morales Sánchez

Las ilustraciones de las páginas 36, 88 y 89 fueron tomadas
del libro *Los mercaderes de la Gran Ciudad*, Fondo de Cultura
Económica, elaboradas por Felipe Dávalos.

Las ilustraciones de las páginas 47 y 56 fueron tomadas del
libro *Las visiones de Yax-Pac*, Fondo de Cultura Económica,
elaboradas por Felipe Dávalos.

entre maestr@s es una publicación trimestral de la Universidad
Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco núm. 24, Col. Héroes
de Padierna, C.P. 14200, Tlalpan, México, D.F. Tel. 5630 97 00.
www.upn.mx

Reserva de derecho al uso exclusivo ante el Instituto Nacional
del Derecho de Autor. Certificado de licitud de título núm. 11483.
Certificado de licitud de contenido núm. 8065.

ISSN 1405-8774. Editora responsable: Valentina Cantón Arjona.
Las opiniones expresadas en los artículos son responsabilidad
del autor.

Preprensa e impresión: Esta obra se terminó de
Imprimir en el mes de diciembre de 2001 en:
Talleres Gráficos del D.F., Puente Morabillo # 49
Col. Puente Colorado, México, D.F., C.P. 01730
Tels. 5635 3461, 5635 8612, Fax 5635 3420.

DESDE EL AULA

La enseñanza de la historia en la escuela primaria 9

Alberto Sánchez Cervantes

¿Y entonces, hacia dónde viajaron los cubanos? 15

Tere Garduño

Línea del tiempo 22

María de Lourdes Hernández Rosales

Historia patria: entre la necesidad, la consigna y el olvido 29

Samuel Cielo Canales

La enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia en la escuela primaria 39

Remedios Salazar Sotelo

La utilización didáctica del museo en la enseñanza y el aprendizaje de la historia 45

Samuel Ubaldo Pérez

¿Qué enseñó?, ¿cómo?, ¿para qué? 55

Carmen Margarita Pérez Aguilar

La planificación por competencias: una opción para conferir sentido y utilidad al aprendizaje escolar 63

Gabriela Soria López

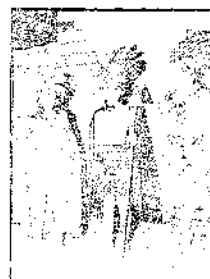
DESDE LOS MESABANCOS

Una visita de otro mundo 81

José A. Reséndiz Espino

El perro celoso 88

Karina Cárdenas Mendoza



PARA Y DESDE EL CONSEJO TÉCNICO

¿Aprender fechas, periodos, personajes y lugares es enseñar historia? **84**

Mónica García Hernández

Los profesores en la unificación de la escuela primaria **94**

Amalia Nivón Bolán

ENCUENTARIO

Justo siete años atrás **104**

Angélica Jiménez Robles

HOJAS DE PAPEL QUE VUELAN

Maestra, ahora sí me gusta leer **106**

Elida Pérez

PARA LA BIBLIOTECA

In ixtli in yólotl **117**

Roberto Pulido Ochoa

Problema de enseñanza y aprendizaje de la historia **118**

María del Carmen Acevedo Arcos

Durango las primeras décadas de vida independiente **120**

Leticia Márquez Corona

Diarios mexicanos **122**

Roberto Pulido Ochoa



REDES

Aprendizaje operatorio, una propuesta alternativa para la escuela mexicana



Juan Luis Hidalgo Guzmán

CARTAS DEL LECTOR

¿Qué es entre maestros? 132

Bulmaro Vázquez Romero

DIRECTORIO DE LA RED DE MAESTROS 135

PARA PRACTICAR

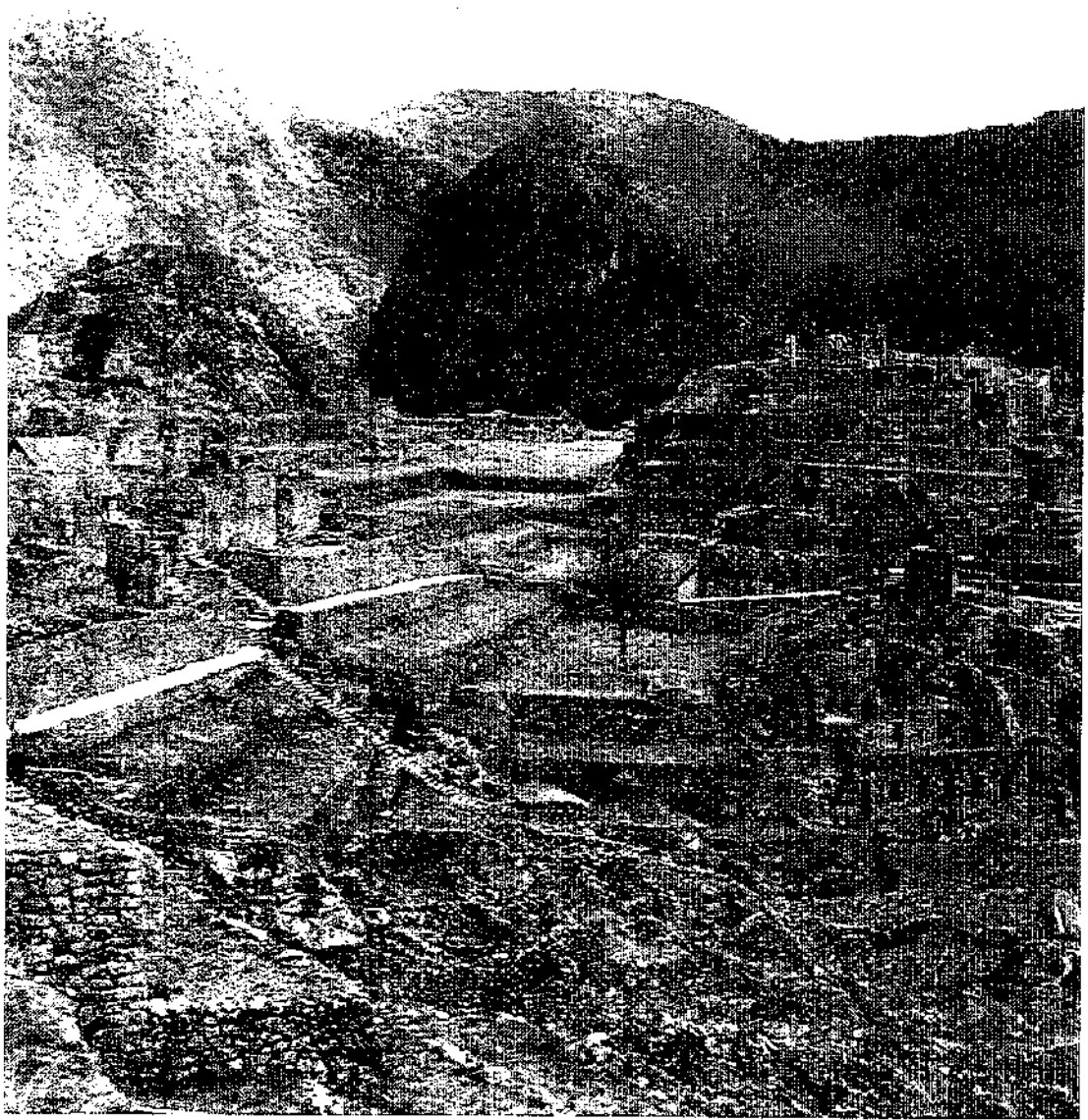
Un aula en movimiento

Alma Rosa Cuervo González

María de Lourdes Reyes Hernández

Martha Hernández Saucedo

(encarte)



Machupichu, Cusco, Perú

EDITORIAL

El número 3 de la revista entre maestros contiene un espacio fundamental para la enseñanza de la historia y su didáctica. Los maestros de educación básica podrán leer diferentes experiencias de maestros y textos de análisis sobre el tema.

Los artículos reflejan parte de las experiencias que maestros y maestras de educación básica y superior han enfrentado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, tarea que no es fácil, ya que se privilegia todavía en las escuelas una concepción de enseñanza tradicional, desde la exclusión o minimización del currículo, hasta la priorización de fechas, héroes y acontecimientos aislados que no permiten la construcción de una visión de la historia desde su complejidad.

Las experiencias presentadas en este número son producto de esfuerzos de maestros y maestras que han decidido experimentar e innovar sus prácticas sobre la enseñanza de la historia desde el aula. Asimismo, están presentes otros materiales que seguramente serán interesantes para los lectores.

Por otro lado, nos gustaría compartir con los lectores de la revista las ideas sobre la historia desde la óptica de Michel de Certeau, en el texto de *La escritura de la historia* cuando habla de manera poética de Amerigo Vespucci el Descubridor que llega del mar: "De pie, y revestido con coraza, como un cruzado, lleva las armas europeas del sentido y tiene detrás de sí los navíos que traerán al Occidente los tesoros de un paraíso. Frente a él, la india América, mujer acostada, desnuda, presencia innominada de la diferencia, cuerpo que despierta en un espacio de vegetaciones y animales exóticos. Escena inaugural. Después de un momento de estupor en ese umbral flanqueado por una columna de árboles, el conquistador va a **escribir** el cuerpo de la otra y trazar en él su propia historia. Va a hacer de ella el cuerpo historiado –el blasón– de sus trabajos y de sus fantasmas. Ella será América latina".

Y cuando Michel de Certeau habla del lugar que ocupa la historia y el historiador dice: "Estudioso y benévolo, tierno como soy con todos los muertos, sigo mi camino, de edad en edad, siempre joven, nunca cansado, durante miles de años... El camino –mi camino– me recuerda esta expresión de caminante: 'Caminaba, erraba... corría por mi camino... caminaba como un viajero atrevido'. Caminar y/o escribir, tal es el trabajo sin tregua impuesto por la fuerza del deseo, por el aguijón de una curiosidad ardiente

a la que nada puede detener'. Michelet, con 'indulgencia' y 'temor filial' multiplica las visitas a los muertos, beneficiario de un 'diálogo extraño', con la seguridad de que 'no se puede reavivar lo abandonado por la vida'. En el sepulcro en que habita el historiador sólo se encuentra 'el vacío'. Así pues, esta 'intimidad con el otro mundo' no representa ningún peligro. Esta seguridad me vuelve más benévolo con los que no me pueden perjudicar".

Finalmente, recuperamos el párrafo cuando analiza el papel de la escritura y sus lecturas: "Muy lejos de ser escritores, fundadores de un lugar propio, herederos de los labradores de

antaoño pero en el terreno del lenguaje, cavadores de pozos y constructores de casas, los lectores son viajeros; circulan por tierras ajenas, nómadas dedicados a la caza furtiva en campos que no han escrito, arrebatando los bienes de Egipto para gozar de ellos. La escritura acumula, almacena resiste al tiempo mediante el establecimiento de un lugar y multiplica su producción por el expansionismo de la producción. La lectura no se garantiza contra el desgaste del tiempo (se olvida y se la olvida), y cada uno de los lugares por donde pasa es una repetición del paraíso perdido".@

Roberto I. Pulido Ochoa.

La enseñanza de la historia en la escuela primaria*

Alberto Sánchez Cervantes

REINTEGRACIÓN DEL ESTUDIO DE LA HISTORIA

En este artículo abordaré diferentes aspectos de la enseñanza de la historia en la escuela primaria. Me referiré a la reintegración de la historia como asignatura específica de estudio en la escuela primaria y al enfoque de enseñanza propuesto en el Plan y Programas de Estudio 1993, editado por la Secretaría de Educación Pública. Asimismo hablaré de los retos que los maestros debemos encarar cuando pretendemos enseñar historia: conocer las características de la disciplina histórica y el desarrollo intelectual de los niños, así como aplicar diversas estrategias de enseñanza.

A partir de 1993 se reintegró en los programas de la educación primaria el estudio específico de la historia. Asimismo, se determinaron los rasgos del enfoque de enseñanza de la asignatura y se editaron nuevos libros de texto gratuitos.

Es sabido —y yo lo he podido experimentar impartiendo talleres en diversos lugares—, que la enseñanza de la historia es considerada de poca relevancia en la escuela primaria, los maestros no encontramos bien a bien la razón, la finalidad, el fundamento que nos permita reconocer su importancia. Quizá por esta razón la historia termina siendo abordada con algunas formas de enseñanza repetitivas y monótonas para los niños. Muchos de nosotros las vivimos cuando estuvimos en la escuela. Generalmente estas formas de enseñanza se reducen a la lectura, sin propósito definido, de párrafos de los libros de texto; al subra-

* Versión de la conferencia impartida en el marco del 107 aniversario de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, 3 de noviembre de 1999.

yado de "ideas importantes"; al "resumen" de esas ideas y a contestar una serie de preguntas elaboradas por el maestro, y que después serán parte del examen al final del bloque, la unidad o el mes. Esta forma de enseñanza propicia que los niños, en lugar de entusiasmarse por el conocimiento histórico, se alejen de él y lo asuman como un conocimiento aburrido y carente de sentido.

Con los rasgos del enfoque de la enseñanza de la historia se pretende modificar esta situación, es decir, pasar de un aprendizaje meramente memorístico de fechas, nombres, etcétera, a otro que favorezca la adquisición de conocimientos básicos y al desarrollo de nociones temporales y de actitudes favorables hacia el conocimiento histórico.

Los rasgos del enfoque son:

1. La organización progresiva de los temas de estudio a lo largo de la educación primaria, partiendo de lo que para el niño es más cercano y concreto, y avanzando hacia lo más lejano y general.
2. El desarrollo de nociones temporales para el ordenamiento y la comprensión del conocimiento histórico.
3. La diversificación de los objetos de conocimiento histórico.
4. El fortalecimiento del estudio de la historia en la formación cívica.
5. La articulación del estudio de la historia con el de la geografía.

Estos rasgos son los que permanentemente deberían orientar nuestro trabajo en la escuela primaria. Sin embargo, a pesar de que hay cambios importantes

en la forma como algunos maestros enseñan historia, creo que todavía no son cambios suficientes como para decir que existe el reconocimiento generalizado de que hay formas distintas de enseñar historia a los niños para apasionarlos por el conocimiento histórico. Entonces, lo que debemos procurar es no solamente diversificar las formas de enseñanza, sino reconocer también las características propias de este conocimiento.

CARACTERÍSTICAS DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO

Cuando se inició la reforma educativa en 1992, tuve la oportunidad de trabajar en un taller con maestros de primaria, entonces estaba en auge una encendida polémica sobre el contenido de los libros de texto gratuitos de historia. Recuerdo que una maestra en aquella ocasión preguntó: "Oigan ¿por qué se metieron en problemas, por qué en esos libros no escribieron la verdad?" Comentario que aún llama mucho mi atención porque muchos maestros tenemos la idea de que el conocimiento histórico es un conocimiento de verdades absolutas, y que por lo tanto no es un conocimiento que se preste a la hipótesis, a la duda, a la indagación, a la revisión. Desde el punto de vista de aquella maestra el conocimiento histórico es un conocimiento acabado, y esto tiene sus implicaciones para la enseñanza. Ustedes pueden revisar los cuestionarios, los cuadernos de los niños, generalmente se propone un tipo de historia acabada, absoluta, una historia en la que los niños no resuelven proble-

mas, ni expresan interpretaciones propias, ni parten de los conocimientos que ya poseen. Esto tiene sus riesgos porque conforme los niños pasan de un grado a otro van adquiriendo la certeza de que para aprender historia sólo basta memorizar los datos precisos de los cuestionarios.

Por lo tanto, una característica que debemos reconocer del conocimiento histórico es que es precario, inacabado, que debe estar en constante revisión. Este reconocimiento es muy importante para nosotros como maestros porque nos va a permitir aceptar las explicaciones e interpretaciones de los textos que logren los niños, nos va a ayudar a flexibilizar nuestras propuestas de enseñanza.

Se ha dicho que, influidos por su experiencia social, los historiadores investigan, escriben, reescriben, construyen el pasado. Esa experiencia social también la tienen los niños, que proceden de familias con capitales culturales distintos, con experiencias sociales diferentes, y esa experiencia propicia determinadas interpretaciones del mundo social y natural. Historiar significa interpretar, y en esa medida los maestros deberíamos proponer actividades mediante las cuales los niños expresaran y confrontaran hipótesis sobre hechos históricos. De esta manera aprenderían algo muy importante: Que el conocimiento histórico también consiste en plantear problemas para intentar dar respuestas rigurosas; y que estas respuestas no siempre serán compatibles con el punto de vista de otras personas. El ejemplo que se me ocurre citar es el siguiente: Emiliano Zapata, ¿revolucionario o bandolero? La respuesta al problema sin duda siempre será polémica.

Otra característica del conocimiento histórico es que contribuye a la formación de la identidad y la unidad nacionales. Efectivamente, en nuestro país, como en muchos otros, la historia se convirtió en asignatura de enseñanza con la finalidad de construir desde la escuela el imaginario nacional, es decir, que sobre la gran diversidad étnica, lingüística, cul-

tural, religiosa, económica, política y regional, se constituyera el ser mexicano. La historia hermanó, tendió lazos de unión, otorgó a todos, hombres y mujeres, un pasado común; a los mexicanos nos identifica la historia. Esta característica, desde mi punto de vista, sigue vigente y es legítima, por lo tanto los maestros no deberíamos perder de vista que con la enseñanza de la historia también fomentamos en los niños el amor por la patria y por los valores que hemos forjado históricamente: la libertad, la igualdad, la justicia, la soberanía, la democracia, entre otros.

Sin duda existen otras características del conocimiento histórico, pero no deseo extenderme, por el momento basta que como maestros comprendamos que este conocimiento poco tiene que ver con el que se promueve en la escuela.

DIVERSIFICACIÓN DE LAS FORMAS DE ENSEÑANZA

Un reto que los maestros debemos enfrentar es proponer a los niños diferentes formas de trabajo que contribuyan a la adquisición de conocimientos y al desarrollo de habilidades y nociones temporales. Es decir, con la enseñanza de la historia debe superarse la concepción del aprendizaje de datos aislados, dispersos, que después los niños no pueden articular ni vincular entre sí. Necesitamos proponer diferentes actividades para que los niños aprendan los contenidos de los programas, pero insisto, también debemos propiciar que los niños desarrollen nociones que les permitan comprender la idea de pasado, cambio, continuidad, cronología, orden histórico, duración, etcétera. Por ejemplo, la noción de *cambio histórico* es fundamental para comprender que la forma de vestir, los transportes, las ciudades, el espacio geográfico, las ideas, etcétera, se transforman al paso del tiempo. Los niños tienen muy arraigada la idea de que las cosas no se transforman, piensan que sus juguetes son iguales a los que usaron sus

abuelos, o que el barrio siempre ha sido tal y como lo ven, se sorprenden cuando se enteran que en la niñez de sus padres la televisión era en blanco y negro. Sin embargo también hay estructuras que se transforman muy lentamente, como el espacio geográfico, las creencias religiosas, la vida cotidiana, entre otras. De estos ejemplos se deriva la noción de continuidad o permanencia.

Otra noción que los niños desarrollan mediante la enseñanza de la historia es la de *orden histórico*. Los acontecimientos suceden en un orden específico que es posible reconstruir en la escuela con la elaboración de líneas del tiempo, cronologías e historietas.

La duración se refiere al periodo en que transcurre un acontecimiento. Existen acontecimientos de larga duración, y hay otros breves o demasiado breves, que a pesar de su corto periodo en ellos se definen cosas muy importantes.

Las nociones a las que me he referido forman otra a la que denominamos *tiempo histórico*. El desarrollo de ellas se puede promover en el ámbito del salón de clases. Resumiendo hasta aquí: Las estrategias de enseñanza deben propiciar el aprendizaje de los contenidos históricos, el desarrollo de las nociones temporales de los alumnos y de las habilidades intelectuales que les permitan seguir aprendiendo historia por su propia cuenta (lectura de mapas, búsqueda y organización de información, planteamiento de hipótesis, formulación de interpretaciones históricas, comparación de argumentos, consulta de fuentes de información, etcétera).

CONOCIMIENTO DEL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO INFANTIL

Los maestros también debemos conocer cómo opera el mecanismo intelectual de los niños para el aprendizaje de los contenidos históricos. De esta manera podremos adecuar a sus intereses y capaci-

dades los contenidos, los recursos y las formas de enseñanza. Esta indicación parece obvia, pero a mí me ha tocado ver, por ejemplo, cuestionarios en los que hacen preguntas que dudo tengan sentido para los niños; es el caso de la pregunta que le hicieron a un niño de tercer grado: "¿En qué mes y año entraron Maximiliano y Carlota a la ciudad de México?"; o seguramente ustedes habrán visto en los cuadernos de los niños de primero o segundo grados preguntas relacionadas con la identificación de causas del descubrimiento de América.

Estos dos ejemplos demuestran cierto desconocimiento de las capacidades que los niños tienen para acceder al conocimiento histórico. Como hemos visto, justamente uno de los rasgos que proponen los programas de estudio de la educación primaria es tomar esta situación en cuenta: partir de lo más cercano y concreto a lo más general y abstracto. Veamos algunos ejemplos prácticos. Si ustedes ponen a niños de segundo grado a identificar causas de un acontecimiento, seguramente tendrán problemas y la actividad será poco estimulante, pues el dominio de la noción de causalidad histórica se logra mucho más tarde, a partir de los once o doce años aproximadamente.

Sin embargo, en el aula se pueden realizar diversas actividades para, desde los primeros grados, estimular el desarrollo de esa noción. La causalidad los niños la empiezan a desarrollar prácticamente desde el nacimiento, hay estudios que muestran que los bebés son capaces de percibir sucesiones causales elementales a partir de las acciones que realizan las personas que les rodean, saben perfectamente que cuando la mamá toma la bolsa o el abrigo saldrá de casa, entonces se entusiasman o gimen para ir con ella. Los niños de tres o cuatro años son capaces de anticipar la llegada del padre cuando empieza a oscurecer, por ejemplo.

Más tarde, a partir de los seis o siete años, los niños comienzan a dominar la noción de tiempo convencional. Sus referencias ya no sólo están vincu-

ladas a acciones realizadas por otras personas, ahora en lugar de decir: "vendrán los Reyes Magos", dicen: "en enero vendrán los Reyes Magos", "el 6 de enero vendrán los Reyes Magos". El desarrollo de esta noción está supeditado a las experiencias que vivan los niños en la casa y en la escuela, los que están rodeados de relojes y calendarios, por ejemplo, la desarrollan más temprano, y hay niños del medio rural cuya referencia temporal son las actividades que se realizan en ciertas épocas (tiempo de sembrar, cosechar, barbechar, etcétera).

Sobre la base del tiempo personal y el tiempo convencional se desarrolla una noción del tiempo histórico, que supone las nociones explicadas anteriormente.

ACTIVIDADES Y RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA

Los libros de texto gratuitos contienen diversas actividades que promueven el desarrollo de las no-

ciones temporales durante los seis grados de la educación primaria. En los libros integrados para primer y segundo grados hay actividades que proponen que los niños indaguen sobre su historia personal, familiar, de la escuela y de la localidad en donde viven; reflexionen sobre los tiempos presente, pasado y futuro (antes, ahora, después); mañana, tarde, noche; la semana, los meses, el año; el reloj, el calendario; la causalidad; entre otros. Como puede apreciarse estos ejercicios son congruentes con los rasgos del enfoque de la enseñanza de la historia. Lamentablemente, en las escuelas muchas veces estos contenidos se abordan como simples "temas" aislados, es decir, no se asumen como actividades con propósitos específicos; en este caso, propiciar el desarrollo de nociones temporales. En algunas ocasiones los niños leen sin objetivo preciso la lección, resuelven el ejercicio sólo para que sea calificado y, en el peor de los casos, copian textualmente la información (véase cuadro A). Esto no es suficiente, se requiere que realicen muchas actividades más, como elaborar la línea del tiempo de su pro-

CUADRO A

La deconstrucción del constructivismo

Los nuevos libros de texto reflejan el esfuerzo de la Secretaría de Educación Pública por fomentar la pedagogía constructivista en el salón de clase. Actividades abiertas promueven el desarrollo de habilidades cognoscitivas superiores (*higher-level*) y desafían a los niños a convertirse en aprendices activos, en lugar de receptores pasivos de conocimientos transmitidos por sus profesores. Pero con demasiada frecuencia, los maestros terminan reduciendo las actividades planteadas en los libros, a secuencias pedagógicas ritualizadas que sean compatibles con los modelos de enseñanza más tradicionales. Muy a menudo, las actividades son despojadas de su complejidad cognoscitiva y reducidas a ejercicios de repetición memorística. Este fenómeno fue observado en todas las asignaturas.

La siguiente lección del *Libro integrado de segundo grado* es un ejemplo de ello. Titulada "¿Conoces la historia de tu comunidad?", esta actividad ofrece a los niños indígenas la oportunidad de investigar temas directamente ligados a su realidad cotidiana. La lección del libro comienza con un texto corto que describe cómo cambian las comunidades a través del tiempo.

Las instrucciones posteriores sugieren que cada alumno solicite la ayuda de un anciano miembro de su comunidad para contestar las siguientes preguntas: ¿Cómo era el paisaje hace 20 años? ¿Cómo eran los caminos y cuáles eran los métodos de transporte más comunes? ¿Qué leyendas o historias cuenta la gente de la comunidad? ¿Cuáles son las fiestas especiales y cómo se celebran? Los alumnos deben registrar sus respuestas directamente en el libro de texto.

Esta actividad fue realizada de la siguiente manera:

M: Lean sus libros en la página 70.

[Los alumnos no le hacen caso y siguen platicando entre ellos.]

M: Lean sus libros, pues.

[Los alumnos no responden.]

M: Entonces, vamos a leer entre todos.

[El maestro agarra su libro y comienza a leer en voz alta palabra por palabra. Los estudiantes repiten cada frase que pronuncia el maestro, como si hubieran realizado este rito miles de veces. Repasan el texto en dos ocasiones y, al terminar la segunda lectura, el maestro dice:]

M: Tienen que responder las cuatro preguntas que están en la página 71 de sus libros. Las preguntas son las siguientes...

[El maestro lee las preguntas en voz alta y escribe su respuesta a cada pregunta en el pizarrón, de la siguiente forma:]

"1. Hace 20 años el paisaje era muy tupido porque no había mucha población y también muchos animales".

"2. Los caminos eran puras veredas muy estrechas y se utilizaba como transporte el caballo".

"3. Celebran fiestas de carnaval y otras celebraciones algunas sectas religiosas".

[El maestro insiste en que los niños copien estas respuestas en sus libros y los vigila mientras realizan el trabajo.]

Esta lección fue efectuada de acuerdo con los parámetros de la secuencia "lectura, repetición y copia".

En lugar de enseñar a los alumnos cómo buscar y registrar información entre sus mayores, el mismo maestro contestó las preguntas, restringiendo a los alumnos al papel pasivo y silencioso a que están acostumbrados en la escuela. En el proceso, convirtió una actividad abierta, dirigida a democratizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con principios constructivistas, en una actividad cerrada y conductivista, altamente enfocada en el maestro. Se eliminó cualquier posibilidad de reflexión y diálogo que la investigación del tema podría haber propiciado.

Fuente: Freedson González, M. Julia y Elías Pérez Pérez, *La educación bilingüe-bicultural en los Altos de Chiapas; una evaluación*, México, Subsecretaría de Educación Básica y Normal/Dirección General de Investigación Educativa/Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, 1999, pp. 73-74.

pia vida, en la que se peguen fotos con breves textos descriptivos; escribir una biografía personal, invitar al salón a un anciano para que cuente la historia del barrio, dibujar la secuencia de algún proceso productivo (por ejemplo, del trigo al pan), etcétera.

En los libros de texto gratuitos de tercero, cuarto, quinto y sexto grados se proponen actividades semejantes, con la misma intención formativa, aunque adaptadas a contenidos históricos y a las capacidades de los niños. A continuación me referiré a algunas actividades que he desarrollado con mis alumnos, todas tienen el triple propósito que enuncié al principio: 1) adquirir conocimientos históricos, 2) desarrollar habilidades intelectuales y 3) fomentar las nociones temporales de los niños.

Existen ejercicios para que los niños ordenen cronológicamente acontecimientos históricos (véase cuadro B).

CUADRO B

Instrucción: escribe 1 en el acontecimiento que sucedió primero, 2 en el que sucedió después, y así sucesivamente hasta el 5.

- () Expedición del Plan de Ayutla.
- () Invasión francesa.
- () Muerte de Benito Juárez.
- () Congreso constituyente de 1856-1857.
- () Se inaugura el ferrocarril México-Veracruz.

El ejercicio parece simple, trivial. Esto sucede si sólo se propone para calificar. Sin embargo, puede ser muy rico y formativo para los niños, pues los pone en situación de indagar en el libro de texto, comentar y comparar, plantear hipótesis, etcétera. Posteriormente se abre un debate intenso, los niños expresan qué fue antes o qué fue después, y si no hay acuerdo vuelven a los libros de texto para rectificar la información. Observen como se trabaja con los con-

tenidos de historia y simultáneamente el desarrollo de habilidades y nociones temporales, en este caso la de orden o secuencia histórica.

A partir del ejercicio anterior se puede derivar la elaboración de historietas y líneas del tiempo. Con las primeras, los niños tienen que dar un orden lógico a sus dibujos, tienen que —valga la expresión— iniciar por el principio y terminar por el final, puesto que están reconstruyendo con viñetas una historia. Además, la historieta se presta para sintetizar la información obtenida de los materiales de lectura.

La línea del tiempo es un recurso gráfico mediante el cual se puede representar el cambio, secuencia, duración y continuidad históricas. Las líneas deben ser sencillas, de tal modo que apoyen el desarrollo de las nociones infantiles y ayuden a integrar un esquema temporal, útil, para seguir incorporando referentes temporales más complejos. Digo esto a propósito porque he tenido oportunidad de ver en algunas aulas líneas del tiempo demasiado abigarradas, llenas de datos y datos, confusas y poco prácticas; yo dudo que estas líneas sirvan para aclarar las referencias temporales de los niños. Para aprovechar adecuadamente este recurso didáctico el maestro debe ser preciso respecto a los propósitos educativos que quiere lograr. A veces será más útil una línea en la que se represente la secuencia de acontecimientos, en otra la duración, etcétera. La experiencia aconseja que cuando se quiere representar todo a la vez, en realidad se obtienen líneas incomprensibles para los alumnos.

Una situación problemática que también he observado es que los niños leen sus libros de texto sin motivos específicos. La idea que yo tengo es que muchas lecturas que se encomiendan a los niños carecen de sentido, y con el tiempo tienden a ser monótonas y aburridas para ellos. No basta con decir a los niños: "lean su libro de la página 85 a 90", eso no les va a causar ningún efecto y sí es probable que los desaliente. Entonces debemos plantearles

retos y problemas para resolver, para que indaguen, busquen información y la sinteticen, comenten y discutan con sus compañeros, elaboren conclusiones, etcétera. Hay un ejercicio que se llama: "Lo que aprendieron los primeros agricultores". Cuando lo trabajé con mis alumnos, ellos identificaron 14 rasgos sobre el asunto; señalaron que construyeron aldeas, elaboraron cerámica y cestería, hicieron canales de riego, domesticaron animales, etcétera. Observen que no fue un dato el que se les pidió, analizaron parte de un proceso histórico muy importante en la historia de la humanidad. El propósito es que comprendan que una vez que los grupos humanos se asentaron por temporadas más largas junto a los cultivos, lograron aprender cosas nuevas:

Otra actividad fue: "Principales acontecimientos entre 1848-1862". Cada niño seleccionaba los acontecimientos que creía relevantes, después había una discusión intensa para decidir cuáles, de los señalados por todo el grupo, eran en realidad representativos, y luego los organizábamos temporalmente. Inclusive podíamos cerrar la actividad dibujando en el cuaderno una línea del tiempo.

Otro ejercicio consiste en plantear una situación problemática. Una pregunta es suficiente para poner en acción a los niños; por ejemplo la siguiente: "¿Cómo vivían los habitantes de Aridoamérica?" La respuesta implica la indagación en el libro de texto, seleccionar la información pertinente, sintetizarla, debatir en el grupo, redactar una conclusión o una hipótesis, hacer un dibujo alusivo, etcétera. La pregunta que se plantee debe ser congruente con la edad, el grado escolar y el desarrollo intelectual de los niños. El maestro Rafael Ramírez sostiene que a los niños les gusta enfrentarse con la resolución de problemas, sobre todo si éstos están bien concebidos y planteados, y agrega: "La resolución de un problema histórico reclama la búsqueda y acumulación de información, el examen y la discusión de la misma [...]" Con la resolución de problemas,

los niños aprenden historia y desarrollan habilidades intelectuales.

Otra actividad importante consiste en realizar murales de la historia; éstos permiten caracterizar con dibujos los elementos más representativos de una época histórica. Cuando trabajé con mis alumnos de quinto grado la lección once: "El Renacimiento y la era de los descubrimientos", les propuse hacer dibujos para el mural. Entonces surgieron el David de Miguel Ángel, la Mona Lisa, el esquema de la famosa bicicleta de Leonardo, etcétera. Es decir, el mural sirvió para empezar a conocer el periodo de estudio y generar preguntas acerca de él.

Una actividad más —y con ésta termino— son las escenificaciones. Los niños de quinto y sexto grados pueden elaborar sus propios guiones, y los de los grados anteriores preparar sencillas improvisaciones. Lo importante es que el conocimiento se aproveche y adquiera sentido para los alumnos. En esta actividad los niños ponen en juego las competencias lingüísticas que han desarrollado, la capacidad de lectura, síntesis, escritura y expresión oral. Para facilitar el trabajo distribuyo el tema de estudio en varios actos para que los niños, organizados en equipos, trabajen el que les corresponda. Por ejemplo, con un grupo de cuarto grado propuse los siguientes actos para el tema de la Conquista de México: 1) La llegada a Veracruz, 2) De Veracruz a México-Tenochtitlan, 3) La llegada a México-Tenochtitlan, 4) La batalla. Después de preparar el trabajo se organiza la representación completa y se exhibe en algunos grupos de la escuela. En este caso los niños hicieron títeres hechos con bolsas de papel y la escenificación duró aproximadamente diez minutos.

CONCLUSIÓN

La realización de estas actividades demandan el desarrollo y uso permanente de habilidades lingüís-

ticas por parte de los alumnos. Muchos maestros nos quejamos porque "los niños no aprenden" o no pueden escribir textos propios, pero pocas veces reflexionamos sobre las causas de esta situación: que en nuestras clases los niños realizan actividades con poca relevancia, como repetir conjugaciones verbales, copiar textualmente lecturas de los libros, analizar enunciados, entre otras.

Los niños que desarrollan habilidades de lectura, expresión oral, búsqueda y uso de la información, escritura, etcétera, son capaces de aplicarlas en el estudio de asignaturas como historia, geografía, ciencias naturales, otros campos de conocimiento. Sin embargo, a los maestros a veces nos preocupan aspectos meramente formales de la educación, por ejemplo la caligrafía de los niños. Le damos importancia a lo accesorio en lugar de lo esencial. Hace unos meses me invitaron a la Escuela Normal Urbana Federal de Morelia, Michoacán, y allí escuché una frase que dijo el doctor Salvador Jara: "No todo lo aprendí con mis maestros, pero todo lo que aprendí posteriormente fue gracias a ellos". Este razonamiento está muy vinculado con la enseñanza de la historia, porque muchas veces tenemos la idea de que los niños tienen que memorizar todos los datos que contiene un texto, y esto nos induce a la enseñanza que hemos criticado al principio. Yo creo que hacemos más por los niños si somos capaces de despertar en ellos el gusto y la curiosidad por la historia. En este sentido soy partidario de la pedagogía que enseña a pescar y no de la que da el pescado. Un maestro que da el pescado llega todos los días al aula y da a cada niño su ración, pero cuando el maestro no llega esos niños se mueren de hambre. Estos niños son los que siempre esperan que un adulto les ponga trabajo, son inseguros, son los que se nos acercan y dicen "¿así maestra?", "¿con rojo maestro?", "¿es de suma o de resta?". Estos son los resultados de la pedagogía que da el pescado.

En cambio, la otra pedagogía, la pedagogía que enseña a pescar, enseñaría al niño a utilizar la caña,

a elegir el mejor anzuelo y el lugar propicio para pescar. Esta pedagogía forma a niños autónomos, creativos e interesados por el conocimiento. ¿Cuál prefieren para sus alumnos?

Entonces, como asentí al principio, con la enseñanza podemos inculcar conocimiento, pero también desarrollar habilidades y actitudes que hagan de nuestros alumnos individuos apasionados por el conocimiento histórico. @

BIBLIOGRAFÍA

- Delval, Juan, "Las ciencias sociales", en: *Creer y pensar; la construcción del conocimiento en la escuela*, Barcelona, Laia/Cuadernos de Pedagogía, 1987, pp. 307-317.
- Florescano, Enrique, "La función social del historiador", en: *La historia y el historiador*, México, Fondo de Cultura Económica (Fondo 2000), 1997, pp. 63-88.
- Pozo, Ignacio, *El niño y la historia*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1985.
- Ramírez Raymundo, Rodolfo, "La enseñanza de la historia en la escuela primaria", *Cero en Conducta*, año XII, núm. 46, México, Educación y Cambio, 1998, pp. 25-41.
- Ramírez C., Rafael, "La enseñanza de la historia por medio de problemas", *Cero en Conducta*, año XII, núm. 46, México, Educación y Cambio, 1998, pp. 55-65.
- SEP, *Libro para el maestro. Historia. Cuarto grado*, México, 1996.
- SEP, *Libro para el maestro. Conocimiento del medio. Primer grado*, México, 1996.
- , *Plan y programas de estudio 1993, educación primaria*, México, 1994.
- , *Libro integrado. Primer grado*, México, 1997.
- , *Libro integrado. Segundo grado*, México, 1997.



¿Y entonces, hacia dónde viajaron los cubanos?

El espacio y el tiempo en la enseñanza de la historia

Tere Garduño

La enseñanza de la historia en Paidós¹ integra el estudio de la geografía como un referente indispensable para la construcción de la noción de tiempo histórico.

El concepto temporal, esencial para ubicar relaciones, antecedentes y consecuencias, posee un espacio donde tiene lugar, que lo condiciona, lo favorece o lo impide. ¿Cómo contribuir pues a la construcción de la noción de espacio geográfico que involucra proximidades, límites, esquemas de partición y adición en un continuo?

¿Cómo superar esas nociones tan arcaicas, derivadas de la experiencia personal, a las cuales muchas veces con afán academicista se les sobreponen figuras geográficas rígidas y sin significado?

Por un lado, la enorme dificultad en la génesis de las nociones infralógicas tiene que ver con la imposibilidad de manejarse sin el soporte de manipulaciones concretas de objetos, como una actividad interiorizada. Esto es claro, sobre todo, cuando analizamos otras construcciones que si bien se construyen al interior, son “aplicadas” a la realidad concreta,

¹ La Escuela Activa Paidós es un centro educativo ubicado en el D.F. (Candelaria, Coyoacán), dirigido por la doctora Tere Garduño. La escuela cuenta con tres grupos de preescolar y seis de primaria. Las reflexiones que se plasman en este trabajo aluden al proyecto de Ciencias Sociales, en el que se incluye la propuesta para la enseñanza de la historia, la geografía y el civismo. Este proyecto, a su vez forma parte de un proyecto educativo general, de corte psicosociogenético, denominado *Proyecto Paidós*. Además del proyecto de Ciencias Sociales están: el psicopedagógico, el de preescolar, el de Español (Taller de redacción, cultura editorial y formación audiovisual), el de Matemáticas, el de Ciencias (parcelas y periodismo), Educación en el arte (música, artes escénicas y pintura), el de Educación física y el de Inglés. Cada uno de estos subproyectos no sólo se define en función del ámbito disciplinar al que alude, sino también en relación con los otros subproyectos y con la conceptualización de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, involucrados en un planteamiento psicosociogenético.

tales como la que se refiere a las categorías lógicas de clases, series y conjuntos.

Para superar esta dificultad requerimos recrear los espacios y los tiempos, de tal forma que puedan ser manipulados gracias a los objetos concretos que los sostengan.

Es así como, al recorrer América desde el Estrecho de Bering e identificar las zonas heladas por las que debieron pasar los primeros hombres, permite también comprender el tiempo, hablar de generaciones, de muertes y de nacimientos. Cuando reproducimos sobre el mapa de nuestro país la vida de las culturas prehispánicas, descubrimos que los olmecas pudieron haber influenciado a los mayas porque en realidad... eran casi vecinos. Observamos, también, cómo la influencia de los aztecas no sólo fue militar, el comercio extendió las fronteras del imperio a muchos pueblos. El comercio también amplió el impacto de la cultura mexicana en muchos otros lugares. Una vez más lo geográfico, explicaba lo histórico.

La propuesta de enseñanza de la historia en Paidós recupera el conocimiento sobre el espacio geográfico² como un referente básico para la comprensión de las formas de vida de los diferentes pueblos a través del tiempo, mediante diferentes herramientas metodológicas como son: el proyecto de Integración Nacional, actividades realizadas en el mapa pintado sobre el patio de la escuela y la elaboración de los mapas históricos, periódicos e historietas.

A través de estas estrategias de trabajo pretendemos que las representaciones que los niños y las

niñas construyen sobre el espacio físico se inserten en un proceso de reelaboración, en el cual se analizan las relaciones entre el medio físico y las formas de vida de los pobladores.³

En esta ocasión me parece oportuno compartir con el lector la dinámica de trabajo desarrollado alrededor de la elaboración de un mapa histórico.

MAPAS HISTÓRICOS: EL ESQUEMA DE ESPACIO Y SUS RELACIONES TEMPORALES

¿Y entonces hacia dónde viajarían los cubanos?...

Intentando entrar a los meandros de la historia tejida entre Europa y América, nos encontramos en el aula de sexto grado explicando algunas de las características del gobierno inglés en el siglo XVII y sus consecuencias en el poblamiento de Norteamérica. Maestra, niñas y niños observan el mapa y van dibujando paulatinamente cada una de las colonias inglesas que fueron formándose en América, comentando las cuestiones políticas, religiosas, económicas y sociales que originaron la migración. Su pensamiento se va sintetizando en iconos que muestran el Mayflower, a los holandeses, a los católicos y a los pieles rojas.

Cuando se habla de Massachusetts y se nombra a Boston, el lugar común es la Universidad de

² En Paidós existe un tiempo específico para la enseñanza de contenidos geográficos en donde se trabajan aspectos vinculados con el análisis de las formas de los países y continentes, ubicación y localización, así como de las regiones naturales, la flora, la fauna, el clima, relieve, ríos y lagos. En este sentido existiría una "preparación" para abordar la relación entre espacio físico y formas de vida a través del tiempo, que es la clase de Geografía. En la clase de Historia se pretende evocar las representaciones que los niños han logrado construir durante la clase de geografía y hacerlas avanzar incorporando cuestiones históricas.

³ La construcción del esquema espacio no sólo implica el conocimiento sobre las características físicas, sino también el reconocimiento de que el entorno y la ubicación geográfica influyen en la cultura, historia y economía de los pueblos. Se trata pues de un camino doble de interacción mutua entre lo geográfico y lo histórico. En este apartado pretendemos destacar la relación entre formas de vida de los pueblos y su entorno natural, sin olvidar que existe un trabajo paralelo durante la clase de geografía que permite acceder al ámbito de las relaciones entorno medio natural y social.

Harvard. Claudia dice que ella irá a estudiar ahí cuando sea grande. Algunos compañeros la imaginan viajando en el Mayflower, comiendo maíz regalado por los pieles rojas y con sus libros bajo el brazo en el campus universitario...

Los niños siguen tejiendo historias y llegan a Carolina del Sur. Unos recuerdan imágenes construidas a través del cine y la televisión y cruzan sus viejos saberes con este inusitado crecimiento de las colonias.

Al llegar a Georgia, algunos niños llenan la región con hombres con cadenas, por aquello de ser refugio para los prisioneros ingleses que tenían grandes deudas y habían sido enviados a esta colonia.

Sin embargo, cuando se habla de cómo los ingleses diseñan esta colonia para establecer una frontera que limite con Florida, a Emilio le brillan los ojos. Escucha la promesa de los refugiados de convertirse en defensores de los territorios ingleses en contra de la expansión española.

Emilio une sus ideas acerca del espacio que ha ido dibujando en su pequeño mapa deforme del cuaderno y las que ha construido directamente de la realidad. Entonces pregunta:

“¿Entonces, Florida era de España?”

La maestra confirma su explicación.

Continúa Emilio con el hilo de su pensamiento y vuelve a preguntar:

“¿Entonces los cubanos que salieron de Cuba en la época de la Revolución serían nuestros?”

La maestra voltea a ver a Emilio y se da cuenta que en su mente se ordenan los esquemas de espacio y tiempo. El niño realiza un intrincado ejercicio para entender la relación entre la Florida Española, la Revolución Cubana y el Miami actual... Busca entre las palabras del texto si se dice algo acerca de México o de Cuba. Observa el dibujo del territorio junto a Georgia en 1750 y trata de responderse todas las preguntas. Asume una serie de vinculaciones entre los espacios geográficos y los tiempos. Le parece el 1750 de Georgia muy cercano al 1810

de México y quisiera desenrollar los años para comprender los escenarios geográficos.

Entonces, como en un compás sinfónico, la maestra atrapa la melodía que teje el niño y le dice:

“Observa el mapa y ve lo que pasa en Florida en 1819”

Emilio observa y se da cuenta que Florida es comprado a España por los entonces flamantes Estados Unidos de América:

“Entonces, ¿las cosas habrían sido diferentes? ¿Tal vez no hubiera habido invasión!”..., dice Emilio con una gran satisfacción por las reflexiones que atraviesan su mente.

La discusión de la clase toma nuevos rumbos. Se habla de las relaciones entre Estados Unidos y Cuba, la independencia de Cuba del dominio español, los intereses militares de Estados Unidos en la Isla, la política de no intervención de México y la amistad de nuestro país hacia Cuba.

Los esquemas temporales vuelven a atravesar la discusión, pues alguien pregunta por qué España vende a Cuba en 1819, si ya se había iniciado la guerra de Independencia.

Erick retoma las reflexiones y dice: “Claro, pero la consumación y la firma de Independencia se da hasta 1821. Entonces los que venden Florida son todavía los españoles”.

Emilio insiste entonces: “Si la compra se hubiera retrasado tan sólo dos años, México no la hubiera aceptado. Entonces Florida sería nuestro. Y seguro que habría muchos más cubanos en nuestro país”.

La maestra completa y le dice: “¿Tú crees que México habría invadido Cuba?”

Emilio comenta: “No, claro que no. Todo habría sido diferente.”

Emilio rompe con lo real y construye una relación virtual entre espacio, tiempo, causa y simultaneidad.

Observando esta deliciosa escena escolar, encontramos cómo los niños establecen relaciones, encuentran antecedentes y consecuencias. Ordenan

hechos, los articulan con su referente temporal (las fechas) que les dan un apellido para ubicarse en una tira temporal. Sin embargo, requieren de las nociones de espacio que involucra proximidades, límites, esquemas de partición y adición en un todo continuo.

No existe una intuición primitiva de tiempo en los niños. La noción de tiempo requiere una construcción prolongada, que pasa por sus fases preoperatorias hasta llegar a las operaciones métricas. Piaget define al tiempo "como la coordinación de los movimientos, de velocidades distintas."⁴

anticipadas en espacios físicos reales. Emilio va moviendo los espacios junto con los tiempos para imaginar el desarrollo de otros eventos históricos.

¿Estará acaso construyendo sus nociones de espacio y de tiempo?

En este juego imaginario del aula, con los comentarios festivos de los compañeros, ¿estarán anticipando acciones en espacios geográficos que evolucionan? ¿Irá más allá de entender dónde está Florida y cuál es su cercanía con Cuba, o de aprender la fecha en que Florida deja de ser territorio español?

Pero por otra parte, Emilio ha tenido una enorme satisfacción afectiva cuando descubrió las relaciones entre espacios y tiempos. Sus expresiones, sus comentarios, sus preguntas, sus reacciones ante las respuestas de sus compañeros y maestra, muestran que experimenta una emoción auténtica ante el conocimiento que ha construido. Emilio muestra con claridad, como lo señalaba Piaget: "Ningún conocimiento se construye sin experimentar sentimientos.

Si bien existe una enorme dificultad en la génesis de las nociones infralógicas, ésta tiene que ver con la imposibilidad de manejar-

No existe una intuición primitiva de tiempo en los niños. La noción de tiempo requiere una construcción prolongada, que pasa por sus fases preoperatorias

Los movimientos, a los que se refiere Piaget, necesarios para construir la noción de tiempo; son desplazamientos físicos en el espacio. También considera aquellos movimientos internos, acciones anticipadas o reconstituidas en la memoria, pero cuya realización es espacial.

En las reflexiones que Emilio realiza acerca de Florida existen estos desplazamientos reales sobre la representación de espacio, o sean los mapas. Sin embargo, y fundamentalmente, Emilio realiza movimientos internos, acciones

Creemos que Emilio ha ido mucho más lejos. Sus acciones sobre los mapas construidos en colectivo, los comentarios de los compañeros, la sucesión de fechas y fenómenos lo lleva a interiorizar esta categoría infralógica tan compleja que la va a permitir construir una noción de la historia mucho más integrada y reflexiva.

Fundamentalmente Emilio ha construido un método para articular las nociones de espacio y de tiempo y entonces empezar a considerar las relaciones de causalidad social. Sabe que es necesario el referente temporal y que éste se explica mucho más claramente en un espacio determinado y bien delimitado.

se sin el soporte de manipulaciones concretas de objetos, como una actividad más interiorizada.

El trabajo que Emilio, Erick, Claudia y sus compañeros han realizado les permite manipular lo concreto e interiorizar relaciones.

La recreación de espacios en ese mapa que se va construyendo y la vinculación con los referentes temporales favorece una acción real en los niños, que paulatinamente va a ser interiorizada. Reconstruir dimensiones, relaciones y vinculaciones de ejes espaciales ha ayudado a los niños a iniciar esta construcción.®

⁴ Barro, *El pensamiento de Jean Piaget*, 1969, pp. 193.

Línea del tiempo

Para un encuentro de la historia personal y la historia de nuestro país

María de Lourdes Hernández Rosales



En la tarea de apoyar el aprendizaje de la historia entre los alumnos y alumnas adolescentes en nivel secundaria, me he encontrado ante diversas situaciones y problemáticas que han provocado la necesidad de revisar mi práctica, a través de su indagación, reinterpretación y reconsideración. Aunque esto no ha sido del todo fácil, aquí presento una experiencia de trabajo en el aula, donde puedo reconocer que los cambios que mis alumnos y yo hemos desarrollado nos han permitido obtener algunos avances.

Este trabajo se desarrolla con mis jóvenes estudiantes del tercer año, en la escuela secundaria diurna 267, "Teodoro Flores", ubicada en la colonia San Miguel Teotongo, en la Delegación Iztapalapa.

La expedición por la historia se inició con una pregunta: ¿Qué cosas de la vida han sido importantes para mi familia y de cuáles guardamos recuerdos? Esta pregunta tuvieron que hacerla a los papás, abuelos, bisabuelos, tíos u otros parientes. Esta tarea los mantuvo bastante entretenidos y motivados, sobre todo, porque les sugerí que en sus pesquisas recurrieran a documentos tales como actas de nacimiento, matrimonio, fotografías, monedas, billetes u otros objetos que a su criterio pudieran apoyar su investigación.

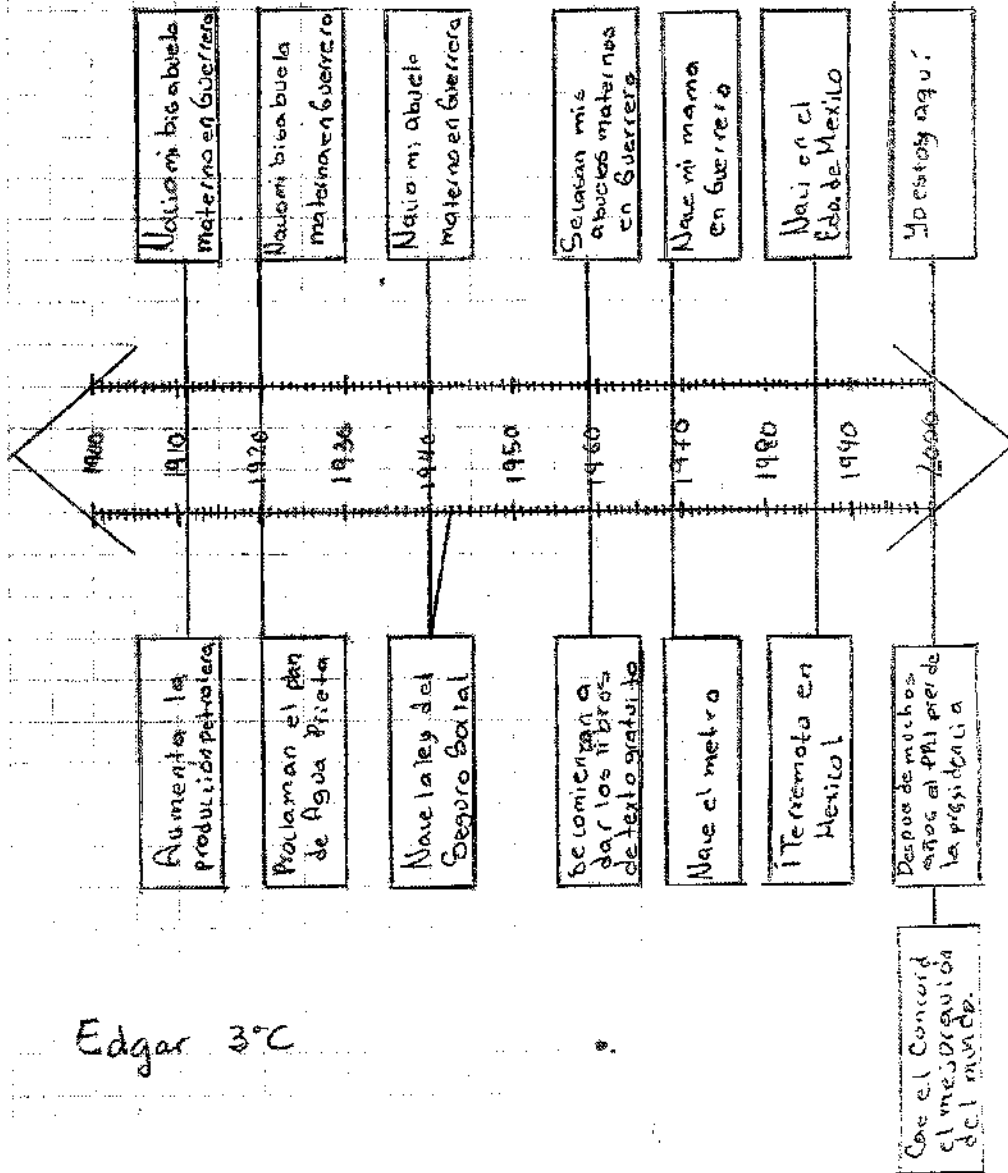
Los datos recabados se ordenaron cronológicamente en clase. Auxiliados con su libro de texto, cada alumno procedió a elaborar su línea del tiempo; en ella relacionaban los eventos relevantes de su historia genealógica con acontecimientos que simultáneamente sucedieron en la historia de México.

Durante esta actividad, uno que otro alumno mostró alguna dificultad para encontrar y extraer los datos relevantes de su libro, así que los apoyé en su búsqueda, hasta que dieron muestra de poder hacerlo solos. Se terminó el tiempo de la clase y la línea quedó lista.

29-08-2000

LINEA DEL TIEMPO.

HISTORIA GENEALOGICA - HISTORIA DE MEXICO.



Edgar 3°C

En la siguiente clase les pedí que se organizaran por equipos para que cada alumno comentara a los demás cosas acerca de los datos señalados en su línea del tiempo.

Me agradó mucho la forma como desarrollaron su trabajo, cada exposición logró atrapar la atención de los demás, incluso algunos plantearon, de manera espontánea y en forma muy natural, algunas preguntas que de la misma manera fueron resueltas.

Edgar, del tercero C, explicó a sus compañeros que: "aunque hoy vivo en el Distrito Federal, mi mamá me contó que yo había nacido en el Estado de México en el año de 1985, que en ese año se [sic] ocurrió un gran terremoto que dañó mucho a la Ciudad de México. Esto fue algo muy triste, murió mucha gente y se cayeron muchos edificios. Todo se vio por televisión. En 1969 nació mi mamá en el estado de Guerrero." Edgar platica lo que encontró en su libro: "en ese año se inauguró el metro de la ciudad; hoy es un importante medio de transporte y no es muy caro. Mis abuelos se casaron en 1961 cuando gobernaba México el presidente López Mateos, y para esa fecha ya se distribuía en las primarias el libro de texto en forma gratuita". Aproveché este último comentario para preguntar al equipo: "¿Cuánto les costó el libro de texto que están consultando en este momento?" A lo que respondieron: nada, pues la escuela los proporcionó para que lo utilizaran durante el ciclo escolar y lo devolvieran al final. Entonces, les volví a preguntar: "¿Ustedes tienen derecho al libro de texto gratuito?" Los muchachos me contestaron que sí, que hay una ley que se amplió para la secundaria.

Edgar sigue su relato: "Mi abuelo materno nació en 1940 en el estado de Guerrero, cuando Lázaro Cárdenas terminó su periodo presidencial: fue el primer presidente que duró seis años, o un sexenio."

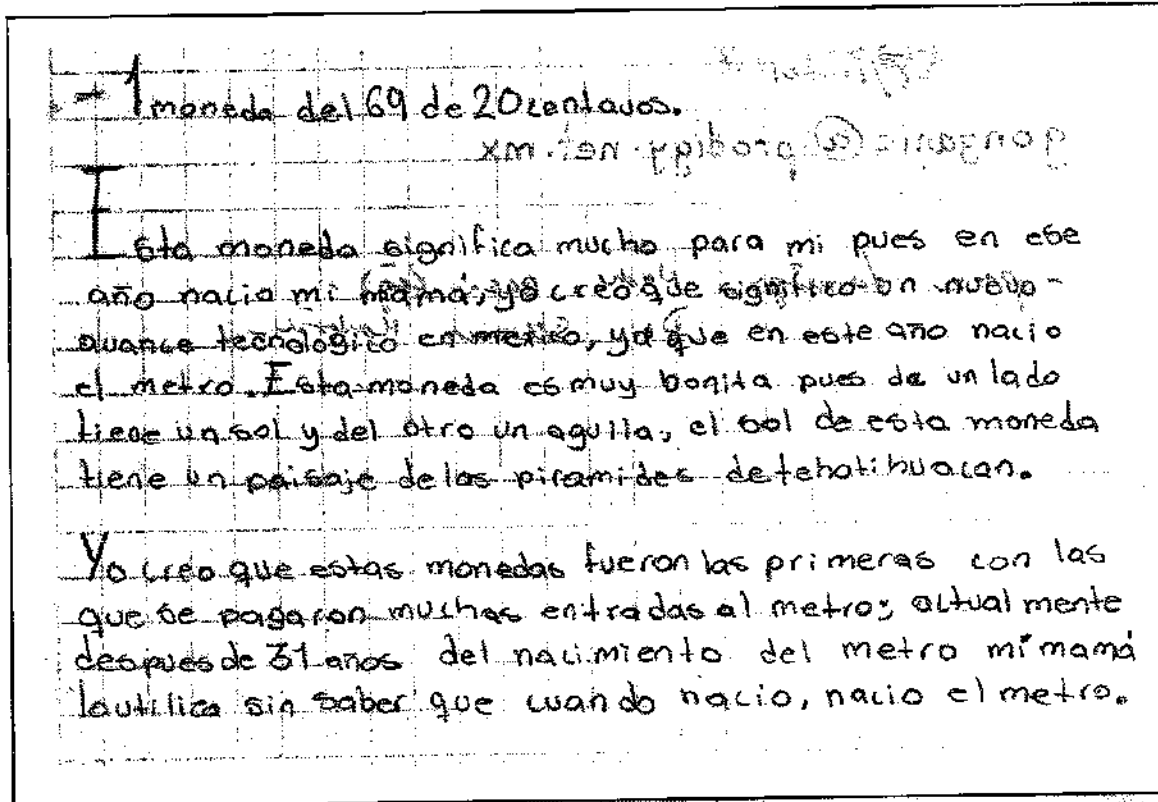
Yo de nuevo atacué con la pregunta: "¿Cuántos años gobierna actualmente un presidente?" Mientras unos titubearon, otro respondió: "seis años". Y

yo pregunto, entonces: "¿Cuánto tiempo tenemos con gobiernos sexenales?" Mis alumnos entonces me dicen que más de 60 años.

Luego Edgar continúa: "Ya más lejano, en 1920, nació mi bisabuela materna en Guerrero, donde tienen tierras que heredó de sus padres. En esa fecha, en Agua Prieta, Sonora, se proclamó el plan de Agua Prieta para desconocer a Venustiano Carranza". De pronto, una alumna pregunta: "¿A poco todavía vive tu bisabuelita?" Edgar le contesto que sí, que "ella tiene 80 años y vive en Guerrero, mis abuelos llegaron a esta colonia de San Miguel Teotongo cuando ya tenía nombre, hace 29 años; ellos me contaron que en esta zona cercana a la escuela había muy pocas casas y había empezado la construcción de la iglesia." Para este último comentario, Edgar buscó rápidamente en su cuaderno para corroborar lo que decía; esto me hizo pensar que investigó en serio. Edgar concluyó diciendo al mismo tiempo que señalaba su línea: "yo estoy aquí, en el año 2000, y en este año el PRI perdió las elecciones presidenciales, después de que siempre había ganado; esto fue el 2 de julio."

Así, cada uno explicó a los otros los datos de su línea, y al mismo tiempo se fue generando un ambiente agradable de gran empatía. Yo intervenía cuando consideraba pertinente hacer alguna pregunta dirigida al exponente o al equipo. Por ejemplo, noté que en un solo equipo aparecían orígenes diversos, ante lo cual pregunté: "¿De dónde es originaria la población que hoy vive en San Miguel?" Los muchachos me comentaron que de varias partes, de otros pueblos, de otros estados de la República. Concluyen que los primeros habitantes de la colonia provenían de Oaxaca.

En la tercera clase trabajamos con las copias de actas de nacimiento y de matrimonio, con fotos billetes, monedas y hasta con algunas cartas. Cada alumno seleccionó alguno de sus materiales que más llamaron su atención, para después hacer comentarios por escrito. Siguiendo el trabajo de Edgar,



muestro un comentario que hace acerca de una moneda de 20 centavos emitida en 1969.

Quiero aclarar que no todos los alumnos tuvieron la posibilidad de traer sus materiales a la clase, pero esto no fue motivo para dejar de trabajar. Uno de los jóvenes preguntó a todos: "¿Quién tiene una moneda o un billete de 1968?" Por ahí alguien contestó: "Yo tengo una moneda de 1968 que tiene algo de las Olimpiadas". Así de manera sencilla, resolvieron un problema y socializaron sus materiales que circularon de un lugar a otro. ¡Bravo por ellos!

Me percaté que, sobre todo, llamaron mucho su atención los billetes y monedas, y que por lo mismo los escudriñaron lo más posible, hasta apareció por ahí una lupa con la que lograron leer las pequeñas inscripciones. ¡Otra vez bravo! Yo sabía

que ese interés tenía que canalizarlo, por lo que pensé que al final de la sesión les sugeriría visitar una tienda de numismática.

Para cerrar con esta secuencia de actividades recurrí a las siguientes preguntas, ahora para todo el grupo:

1. ¿Qué otras historias pueden estar pasando al mismo tiempo que lo hace nuestra historia individual? Los muchachos no dudaron en contestar:

- La historia de la familia
- La historia del dinero
- La historia de los libros
- La historia de nuestra colonia
- La historia del país
- La historia del mundo

2. ¿Es posible que eventos importantes de la vida del país puedan coincidir con otros de la vida familiar o individual? La respuesta fue afirmativa y dieron ejemplos.

3. ¿Quiénes hacen la historia? Nosotros. Todos: los hombres, mujeres, padres de familia, trabajadores, héroes, políticos. Todos.

4. Aparte del libro de texto, ¿dónde más podemos aprender historia? Las personas; los billetes o monedas; los lugares; los edificios; las cartas; las actas de nacimiento y de matrimonio; las enciclopedias.

Consideré que con estas respuestas ya estábamos en posibilidad de llegar a algunas conclusiones importantes: a) todos hacemos la historia, b) existen varias fuentes para aprender historia, c) la historia de vida individual se desarrolla al mismo tiempo que otras historias y, d) la historia de vida individual se involucra y relaciona con otras historias.

Aunque lamentablemente no siempre estuve en la posibilidad de mirarlo así desde el inicio de mi profesión de maestra, ahora estoy convencida de que es bueno que los alumnos y alumnas se involucren activamente en lo que significa aprender. En este caso lo hicieron investigando, indagando, organizando y socializando ideas, seleccionando y compartiendo materiales, resolviendo obstáculos, generando ambientes, lo que les permitió a todos saber algo más a través de un camino agradable, pero lleno de desafíos.

Desde mi punto de vista, los logros aquí obtenidos consistieron en que los jóvenes abrieron la posibilidad de empezar a reconocerse como sujetos históricos, haciendo historia y siendo parte de ella. Abrieron también la posibilidad de comenzar a incorporarse dentro de la historia de nuestro país, con todo y lo que esto implica, con rupturas, cambios, simultaneidades y continuidades. Esto nos pone en la oportunidad para que ellos construyan, poco a poco, una noción más amplia de la historia, al tiempo que encuentran sentido a su aprendizaje.

Es necesario recuperar el terreno que hemos perdido con no muy atinadas estrategias didácticas y metodologías de enseñanza, las cuales sólo han propiciado que los jóvenes vean a la historia aburrida, tediosa o "enfadosa" y, en el peor de los casos, de explícito rechazo. Los jóvenes piensan que no les gusta la historia, cuando en realidad lo que no les agrada es estar sometidos a una serie de actividades mecánicas, repetitivas, de las cuales muchas veces hemos abusado. Esto ni es justo para la historia ni para los estudiantes. Sería bueno reflexionar sobre la utilidad o inutilidad de prácticas como:

- Las copias que sólo exige un trabajo de transcripción del texto al cuaderno.
- Los cuestionarios que no promueven la reflexión ni la investigación seria del alumno.
- Los resúmenes que reducen de manera cuantitativa el contenido de un texto.
- Las exposiciones centradas en el maestro.

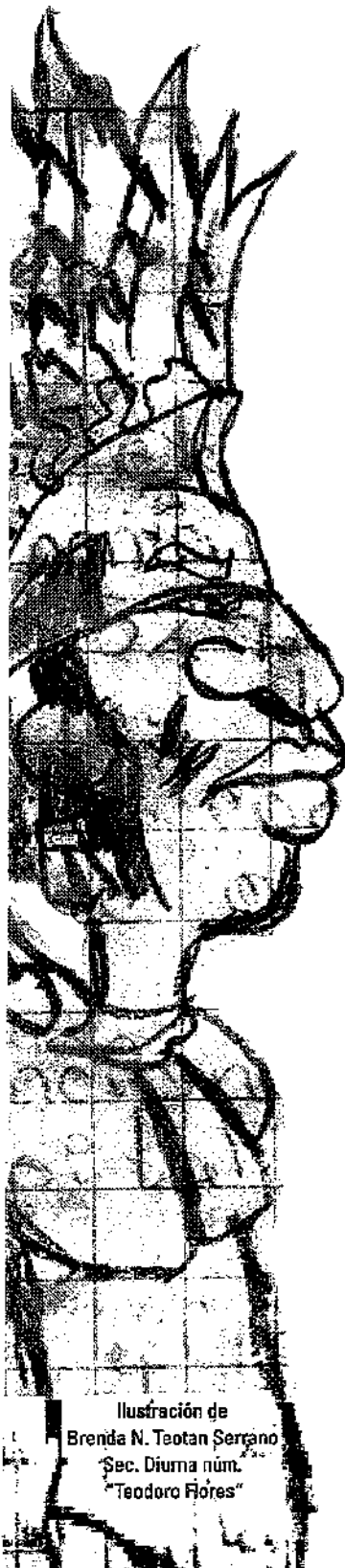


Ilustración de
Brenda N. Teotan Serrano
Sec. Diurna núm.
"Teodoro Flores"

- Las visitas a museos cuyo propósito central es la copia de las cédulas informativas.
- El estudio y tratamiento de los temas históricos en **forma progresiva y lineal**.

Sabemos que una clase bien narrada, un cuestionario bien intencionado, una exposición del alumno (producto de una investigación y una selección de información asesorada por el maestro), una visita al museo que permita al alumno disfrutar con lo que ahí se expone, son prácticas totalmente rescatables que tendrían que estar formando parte de una nueva forma de enseñanza. Pero para no abusar de ellas, hay que buscar otros recursos.

La pregunta que yo me hice a ese respecto fue: ¿Cómo determinar las características de esa nueva forma de enseñanza, sin partir de meros supuestos?

Desde mi punto de vista, si tenemos presente a los alumnos habrá que descubrirlos, reinventarlos, verlos como la fuente directa para obtener valiosa información que nos permitirá hallar pistas para ubicar problemas y necesidades respecto a su aprendizaje. En función de esto es preciso encaminar nuestros esfuerzos para crear estrategias que se adapten, y en su caso, se modifiquen para responder a las inquietudes y necesidades de nuestros jóvenes alumnos. Así, nuestro trabajo tomará también un mayor sentido.

Así, he preguntado a mis alumnos al inicio del ciclo escolar: "¿Qué es para ti la Historia?", y he obtenido respuestas como éstas: "La historia es la que trata hechos del pasado". "La historia estudia



lo que ya pasó". "La historia se encarga de los hechos pasados"; éstas y otras respuestas similares me hacen pensar que la noción de historia que los jóvenes poseen no ha logrado relacionar el pasado con el presente (en el presente están ellos); por lo tanto, desde el punto de vista de su noción, pareciera que su vida presente (aquí y ahora) no tiene que ver con la historia. ¿Cómo encontrar así sentido a su aprendizaje? Es claro que hay que encaminarlos para que logren superar esta noción.

Por otra parte, varios de los alumnos están seguros de que la historia es aburrida, y que por lo tanto no les gusta. Cuando yo pregunto: "¿Por qué no te gusta la historia?" Me he encontrado con respuestas como: "Porque es aburrido hacer resúmenes." "Me duerme el maestro." "Se trata de muchas fechas y nombres." "A veces no le entiendo." Aquí noté que no se están refiriendo a la historia,

sino a la manera como sus maestros hemos pretendido acercarlos a ella.

Otra pregunta que he formulado entre los muchachos ha sido: "¿Cómo te gustaría aprender historia?" Me llamó la atención que muchos de mis alumnos respondieron, entre otras cosas, jugando. Sin embargo, durante mi indagación no encontré muestras claras que indicaran experiencias lúdicas con la enseñanza de la historia. Aquí, juego significa entretenimiento, reto, diversión, actos que no están peleados con el aprendizaje de la historia y que bien pueden ser considerados, sin que necesariamente se recurra al juego.

Así, indagando en el aula y preguntando a mis alumnos, observando algunas actitudes, consideré algunos aspectos para proponerme una nueva forma de trabajo, buscando con ello acercar a los jóvenes más y de mejor manera a la historia: "Quiero que la conozcan antes que la rechacen, sin darle la menor oportunidad; quiero que les guste, pero sobre todo quiero que le encuentren sentido. Entre mayor sentido tenga su aprendizaje, mayor sentido tomará mi tarea docente".

Por lo anterior, decidí trabajar los temas de historia a través de estrategias didácticas que contemplen una secuencia de actividades, cubriendo las siguientes características:

1. Que sean *sencillas*, en el sentido de que sean posibles, en cuanto a extensión y profundidad, adecuadas al tiempo y a las circunstancias en que serán desarrolladas, así como a la capacidad cognitiva del adolescente.
2. Que sean *atractivas*, por ser novedosas, agradables, divertidas o retadoras.
3. Que sean *provocadoras*, con el fin de desarrollar sus habilidades intelectuales: leer, escribir, pensar.

Que provoquen la necesidad de formularse preguntas, creando a su vez la necesidad de investigar en fuentes diversas acerca de lo que les interesa saber. Que las actividades provoquen su capacidad de imaginar situaciones, circunstancias, lugares y dificultades en algún momento histórico. Que provoquen sentir la necesidad de comparar el pasado estudiado con el presente concreto más cercano a ellos y ubicar su propia posición en el tiempo. Que provoquen también el desarrollo de su creatividad en varios sentidos, desde el literario hasta el artístico.

Bajo este criterio estamos desarrollando nuestro trabajo, dentro y fuera del aula, y en este proceso se han generado algunas estrategias que contemplan novedosas actividades, las cuales hemos bautizado con algún nombre:

"Algo sobre mi Colonia y mi Escuela"

"Ventanas de investigación"

"Le pregunto a mi libro"

"Un Álbum para comentar"

"Anécdota. Una experiencia inesperada"

"El Centro Histórico en el aula"

Cada pequeño avance nos hace sentir más comprometidos, reconocemos que estamos aprendiendo a mirarnos y autocriticarnos, reconocemos también que en la manera de asumir nuestra tarea docente, y en este caso en la enseñanza de la historia, estamos reflejando la concepción que hemos forjado de la historia, así como la manera como pretendemos asumirla. @

HISTORIA PATRIA: ENTRE LA NECESIDAD, LA CONSIGNA Y EL OLVIDO

Crítica mínima a su uso y desuso en el proceso enseñanza-aprendizaje en Educación Básica

Samuel Cielo Canales

*A los niños, color de la tierra, de Chiapas,
por sus sueños y sus esperanzas.*

“Diré con una épica sordina:
la Patria es impecable y diamantina.”¹

Reivindicar la enseñanza de la Historia Patria en el proceso de aprendizaje de nuestros niños y jóvenes mexicanos no es síntoma de añoranza ni de pretensiones político ideológicas; antes bien, es un propósito que se enmarca en la necesidad de vincular lo instruccional con lo educativo del proceso docente. Entendiendo como instruccional, la apropiación del que aprende, de habilidades, hábitos, conocimientos y técnicas, y como educativo, la apropiación que hace el alumno en su formación de orientaciones valorativas, sentimientos, convicciones y motivaciones. Unir lo instruccional con lo educativo es un principio de la didáctica contemporánea que no podemos dejar de soslayar.²

Es en este proceso educativo donde hablar de Historia Patria nos conlleva necesariamente al proceso de formación del hombre en su condición de ser social e histórico.

Hablar de Historia Patria, por tanto, es valorar nuestros orígenes, nuestras raíces y cuáles son nuestras características como propios de un lugar, que defendemos, al que nos sentimos arraigados o que añoramos.

La Historia Patria trata de reivindicar no la leyenda ni el mito ni el pasado mismo, por bueno o malo que haya sido, sino que busca formar en el alumno un sentimiento de pertenencia, que valore su acontecer al seno de una colectividad, que le permita avanzar hacia adelante, con sentido patriótico, es decir, con “*amor a la Patria*”.

¹ López, R., *La Suave Patria. Y otros poemas*, reimp., México, Fondo de Cultura Económica, 1995, p. 267.

² Colectivo de Autores, *Didáctica*, La Habana, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 1995, pp. 9-10. Puede verse también para un tratamiento más amplio de la unidad y diferencias entre instrucción y educación a Korolev, F. V. Gmurman, *Fundamentos Generales de la Pedagogía*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación, pp. 102-120.

En este ensayo trato de hacer una crítica mínima, que sirva como apunte para un análisis más amplio, de cómo la Historia Patria se fue diluyendo en la medida en que pasaban las reformas educativas con sus consecuentes cambios de Planes y Programas, cambios de libros de texto; pero sobre todo, la forma en que era presentada nuestra Historia a los alumnos de generación tras generación en nuestro país. Empero, nuestro estudio pondrá énfasis en el fondo de esta enseñanza: su carácter formativo en el área de los valores y sentimiento de pertenencia e identidad con una razón: nuestra Patria. Identidad, no sólo implica el aspecto individual del ser en torno a su formación, sino a todo lo que involucra su participación social: "hábitos, costumbres, actividades, obligaciones y responsabilidades que contraemos y desarrollamos desde pequeños, en el curso de las distintas interacciones sociales que forman parte de nuestras vidas."³

Desarrollo el presente ensayo en tres partes:

1. La necesidad de una Historia Patria en el proceso educativo de los alumnos.
2. "El olvido de la Patria" por la conformación de una "nación mexicana".
3. La consigna de una Historia Patria para el fortalecimiento de un sentimiento de pertenencia colectivo, consciente e histórico.

LA NECESIDAD DE UNA HISTORIA PATRIA EN EL PROCESO EDUCATIVO DE LOS ALUMNOS

La Patria había sido utilizada como una categoría para el bien de un momento histórico determinado. La Patria, como dice Castelar es "un organis-

mo superior, una personalidad muy valiosa",⁴ que vale tanto en los pueblos mesoamericanos, en esos primeros intentos de liberación contra España, como en los años posteriores a la guerra de Independencia para la formación de un nuevo país. Pareciera que en la actualidad se le ha dado la categoría para debatirse en canchas o medios de comunicación que en la formación de un sentimiento patriótico.

Sentimiento que no conlleva a una formación cerrada en cuanto a la visión de los alumnos, y de uno mismo, para sentirse integrados a un contexto internacional; pero que sí pudo y puede ser un elemento de unión en la conciencia de pertenecer y servir a la Patria.

A lo largo del siglo XIX, el término fue utilizado para ir armando una identidad con un territorio, con gente y con sistema jurídico propio que le diera estabilidad económica y política al país que se iba formando.

Miguel Hidalgo y Costilla, El Padre de la Patria, en su discurso de la proclama a la Nación Americana utilizaba el término de Patria para llamar la atención de la gente y despertar el sentimiento de una identidad que no era la de España, cuando dice:

En vista, pues, del sagrado fuego que nos inflama y de la justicia de nuestra causa, alentados, *hijos de la patria*, que ha llegado el día de la gloria y de la felicidad pública de esta América. ¡Levantaos almas nobles de los americanos! Del profundo abatimiento en que habéis estado sepultados, y desplegad todos los resortes de vuestra energía y vuestro valor, haciendo ver a todas las naciones las admirables cualidades que os adornan, y la cultura de que sois susceptibles.⁵

³ Vargas, A., "Identidad y sentido de pertenencia, una mirada desde la cotidianidad", *Revista Siglo XXI* (Ensayos y Reflexiones), año 4, vol. 1, núm., 11, México, septiembre-diciembre de 1998, p. 39.

⁴ Citado por Pierre Vilar en *Pensar la Historia*, México, Instituto Mora, 1992, p. 27.

⁵ Hidalgo, M., "Proclama del Cura Hidalgo a la Nación Americana". 1810, en: *Antología de Historia de México. Documentos, narraciones y lecturas*, México, SEP, 1993, p. 21. Las cursivas son mías.

Más tarde en el devenir de nuestra Patria, José María Morelos y Pavón utiliza el término para referirse a una identidad, sin menoscabo de confusión, que se fue formando históricamente, cuando dicta en los Sentimientos de la Nación del 14 de septiembre de 1813 el artículo 11° que dice:

11° Que la Patria no será del todo libre y nuestra, mientras no se reforme el gobierno, abatiendo al tiránico, sustituyendo el liberal y echando fuera de nuestro suelo al enemigo español que tanto se ha declarado contra esta nación.⁶

El caso más ilustrativo de amor a la Patria es el que nos da Vicente Guerrero ante el indulto del Virrey Juan Ruiz de Apodaca con su sentencia histórica: "Mi patria es primero".

Los momentos de gloria que "han embellecido" algunas páginas de nuestra Historia Patria, como la gesta heroica de los "Niños Héroes", de Benito Juárez García frente a la invasión europea y la actitud de Zaragoza y nuestros indígenas zacapoaxtlas contra los franceses en Puebla, pueden ser motivo también de elocuencia en el fortalecimiento de esa identidad necesaria en la formación de un nuevo país y de una unidad como mexicanos.

Rescatar estos antecedentes nos pone en la corriente de analizar para qué ha sido utilizada la Historia Patria. No en el sentido de que "morir por la patria sea glorioso, y matar por la patria, generalmente inconfesable",⁷ sino en la posibilidad de valorar la importancia de un sentimiento o valor que nos permita estudiar y asumir un proceso histórico propio, la construcción de un país nuestro, en su diversidad cultural y vías de desarrollo propios.

He querido comenzar este apartado reseñando estos pasajes en la medida en que esa línea de

⁶ Morelos, J., "Sentimientos de la Nación". 1813, en: *Antología de Historia de México*, op. cit., p. 23.

⁷ Vilar, P., op. cit., p. 28.

formación patria es la que en mucho o nada se ha ido cristalizando en los libros de texto, pero sobre todo en las clases de Historia Patria, ahora Historia de México. Como si esta última fuera vista a través de un cristal que nada tiene que ver con lo nuestro, como si fuera de otro país, de otra latitud.

A partir de la formación de una Patria propia se dan los intentos por vincular los objetivos de los gobiernos con la formación educativa de las generaciones venideras. Será hasta finales del siglo XIX cuando se va cristalizando una opción real por influir en la gente a partir de la generalización de la instrucción pública. Los libros que tenían circulación para finales de este siglo son aquellos que tienen que ver con los "elementos de Historia Patria". Se trata, pues, de generar una conciencia que fundiera el pasado de México con su presente. La obra de Justo Sierra es un ejemplo claro.⁸

En el siglo XX, y como producto del Primer Congreso de Instrucción Pública (1889-1890), se va proyectando una forma más dinámica de enseñanza de la Historia Patria. El libro para los maestros de Enrique Rébsamen es un ejemplo. "La Historia [...] es uno de los principales medios de que dispone el maestro para la **educación moral**."⁹ Firme con sus principios dicta que no sólo se requiere de la percepción, la memoria y la imaginación, "se trata principalmente de **emocionar** a los niños y de educar sus **sentimientos**",¹⁰ que para ese periodo era la formación una conciencia cívica y un sentimiento patriótico.

El texto de Historia, pero con más vigor en el trabajo de la identidad, jugará un papel importante en relacionar su discurso con el desarrollo del país.

⁸ Sierra, J., "Elementos de Historia Patria", en: *Obras Completas*, IX y XI, México, UNAM.

⁹ Rébsamen, E., *Guía metodológica para la enseñanza de la Historia en las escuelas primarias elementales y superiores de la República Mexicana*, México, Sociedad de Edición y Librería Franco Americana, 1924, p. 22.

¹⁰ *Ibid.*, p. 28.

Los esfuerzos de muchos intelectuales del siglo XIX y XX por fortalecer una educación patriótica careció de una propuesta educativa en la que se identificara al alumno con lo suyo.



Si bien Vasconcelos en su gestión hizo masiva la publicación del texto de Justo Sierra¹¹ como un punto de conciliación de visiones de aquélla y su trato en las escuelas; también es cierto que el tratamiento de lecciones, versiones y toma de posición por los autores hizo que la gama de libros se diera entre oficialistas y tradicionalistas. Que en el fondo la disyuntiva era: o rescatar los orígenes de la formación nacional o, de manera imparcial, ver la Historia como una postura conforme lo que se vivía en ese presente.¹²

La búsqueda de una conciencia de Patria se daba, en ocasiones, en el tratamiento del mito; pero en otras, era más bien que el alumno fuera teniendo orientaciones valorativas que le provocaran sentimientos de arraigo y apreciación por lo que tenía en su país o localidad. Un bello ejemplo de esto último es el libro de García Cubas¹³, que partiendo de una geografía e historia descriptiva logra penetrar en el sentimiento del alumno para admirar y comprender lo que uno tiene en el Distrito Federal Libro que si lo comparamos con los actuales (2001), tanto para el primer ciclo de 1° y 2° y el de tercero, dedicado a la localidad, dista mucho de tener el enfoque integrador, pero sobre todo la sapiencia que derrama en su libro García Cubas cuando habla de cada una de la prefecturas –división que tenía el D.F.– que permite no sólo conocer sino valorar lo que uno tenía en ese entonces. Es obvio pensar que los tiempos cambian: el color, la forma de presentación, pero lo que no deja de sorprender es cómo el tratamiento de la Historia de la localidad inspiraba respeto y no un tratamiento ajeno a la realidad como en la actualidad trata de darse.

¹¹ Arce, F., "En busca de una educación revolucionaria". Cit. por Vázquez, Josefina Z. et al., *Ensayos sobre Historia de la educación en México*, México, Ed. Colegio de México, 1985, p. 182.

¹² *Ibid.*, pp. 190-211.

¹³ García, A., *Geografía e historia del Distrito Federal*. 1894, reimp., México, Instituto Mora, 1993.

El debate sobre la orientación que debería seguir la enseñanza de la Historia Patria no queda orientada hacia la parte tradicional, de conciliar el pasado con el presente y conformarse con el mestizaje heredado, y ni tampoco del lado de los que pretendían rescatar lo indígena para liberarlos y hacer de nuevo la patria. Para este tiempo del primer cuarto de siglo, "el concepto de patria sigue siendo geográfico, excepto para el grupo tradicionalista que ve en la experiencia histórica el supremo lazo de unión".¹⁴

Lo que tuvo como resultado fue que el Estado Mexicano mediara en esa formación de la "nación mexicana", para tratar por igual en un libro de texto único los temas de historia. Incluso, hasta el panteón de la historia estaba dividido a la hora de honrar a los *héroes que nos dieron patria*.

La Historia Patria, para esta primera parte del siglo XX, se fue fundiendo con el tratamiento de dos nacionalismos: el tradicionalista, hispanista, y el otro, oficial, indígena y revolucionario.¹⁵

En estas condiciones, el siguiente período de análisis traerá como consecuencia el olvido de la Historia Patria como un puntal en la educación de las generaciones venideras. Ahora, era centrarse en cómo construir un México moderno, aunque en ello se लेकर en un amplio sector de la población el sentir la Patria.

"EL OLVIDO DE LA PATRIA" POR LA CONFORMACIÓN DE UNA "NACIÓN MEXICANA"

Los esfuerzos de muchos intelectuales del siglo XIX y XX por fortalecer una educación patriótica careció de una propuesta educativa en la que se identificara al alumno con lo suyo. Si bien este sentimien-

to patriótico fue conducido en extremo para sostener una postura ante lo extranjero, en otras se fundió en una xenofobia que en muchas ocasiones no termina por desaparecer en pleno siglo XXI: estudien los casos de Guadalajara, Monterrey y el más reciente: el de Yucatán.

Pero regresemos al siglo XIX. Si bien se le considera a Carlos María de Bustamante como uno de los responsables de fomentar no sólo una postura radical en el ahondamiento de un sentir patrio sino de implantar un panteón "exclusivo de los mexicanos", fue el historiador que representó una posición diferente a la que concebían en común José María Luis Mora y Lucas Alamán: "condenación de la retórica del indigenismo histórico y del nacionalismo insurgente."¹⁶ Sin embargo, Bustamante nunca permite que su carga religiosa le deje examinar los hechos históricos de su época en su proyección hacia la formación de una Patria, que cada vez más se insertaba al mundo del liberalismo. Ciertamente es su postura *versus* Mora y Alamán, cuyos autores se dedicaron a sostener sus aristocráticas posiciones en relación con nuestra Historia; pero Bustamante lejos está de ser considerado "el principal autor de los mitos nacionales que todavía dominan los libros de texto de los escolares".¹⁷

Ignacio Ramírez e Ignacio Manuel Altamirano, como intelectuales, invocaron el concepto de Patria¹⁸ para rescatar las hazañas del pasado en la glorificación del presente, reconociendo a Hidalgo como "Padre de la Patria". Y aún así, en el proceso enseñanza-aprendizaje dejaba mucho que desear, en esta etapa final del siglo XIX, la formación de un alumno integral que tuviera el sentimiento de entender a la Patria como parte inseparable de su vida. O como menciona Carlos A. Carrillo en uno de sus artículos:

¹⁴ Arce, F., *op. cit.*, p. 188.

¹⁵ *Ibid.*, p. 190.

¹⁶ Brading, D., *Los orígenes del Nacionalismo Mexicano*. 8a. reimp., México, Ediciones Era, 2000, pp. 115-125.

¹⁷ *Ibid.*, p. 117.

¹⁸ *Ibid.*, p. 139.

Estudiaría [el niño], pues, no la historia de las guerras, sino la de la familia, la de la agricultura, la de las artes, la del comercio, la de la religión y el culto, la del gobierno y la administración, la de las ciencias, de las costumbres, de *los sentimientos*, de los hábitos, en suma, la historia de la civilización en general.¹⁹

Se necesitaba no una Historia que fuera chovinista ni mucho menos xenofóbica, sino una Historia Patria que sustentará toda la herencia histórico-cultural que hasta entonces se había construido desde nuestros orígenes hasta ese momento. Con un trabajo necesario en la interiorización de los conceptos que la Historia maneja para que el alumno fuera quien dilucidará su posición ante los hechos estudiados. Amén de la escuela lancasteriana que prevaleció en el siglo XIX y positivista que marcó la educación del país hasta el primer cuarto del siglo XX, en fin de cuentas el liberalismo en su expresión de "Orden y Progreso", este tipo de trabajo en el desarrollo del conocimiento histórico era necesario. Sin embargo, se optó en los subsecuentes intentos educativos por una escuela pragmática, que lejos de encaminar a la formación crítica de los alumnos, sustentó un "instrumentalismo" que desarrolló John Dewey y que era necesario para las condiciones político-económicas que tenía nuestra Patria frente a los Estados Unidos de Norteamérica.²⁰

El estudio de una Historia Patria se fue quedando en el olvido a partir de estas condiciones mundiales que bañaban no sólo lo educativo sino todo el espectro de la sociedad mexicana. Se aventuraba de esta manera a que nuestro país buscará una "na-

ción mexicana [...] frente al abismo que separa a la patria liberal del grueso de la gente."²¹

Los diversos intentos que se fraguaron al calor de las posiciones oficialistas, desde la Secretaría de Educación Pública, de los años veinte hasta los cincuenta, dejan entrever que la Historia Patria era tratada en un sentido de pasado, que ayudara a comprender el presente, pero que de ninguna manera hiciera sentir el devenir histórico de la patria. Admito que la hipótesis es muy dura, pero la sustento a partir del análisis de algunos libros que consultamos de este periodo y del programa que prevaleció para Historia Patria y General para las Escuelas Primarias (1944).²² Los temas se centran en el aspecto cognitivo de la historia del país en función de la necesidad de conformar una nacionalidad que hiciera del mexicano algo propio, pero inmerso a un mundo global.

Sólo como ejemplo pongo los procedimientos que propone Salvador Monroy Padilla en referencia a la enseñanza de la Historia Patria:

1. Crear un marco mental favorable para que se concentre la atención del alumno sobre los puntos más importantes.
2. La elaboración de esquemas gráficos, a concentrar las relaciones lógicas y a distinguir entre lo que tiene relación con el tema y lo que carece de esta relación.

¹⁹ Carrillo, C., "Fechas. Nombres propios. Batallas. Indicaciones acerca del estudio de la Historia". 1886. Cit. por Nieto, J., *La Enseñanza de la Historia*, México, Ediciones Quinto Sol, 1992, pp. 52-54. El remarcado es mío.

²⁰ Hernández, O. y E. Vega, *Historia de la Educación Latinoamericana*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1995, pp. 118-119.

²¹ Brading, D., *op. cit.*, p. 142.

²² En el caso de la programación, en Primaria, de 1944 quedaba de la siguiente manera: en los dos primeros años deberían enseñarse los aspectos más importantes del pasado nacional y universal; el tercer año comprendía una visión general de la Historia Patria desde la antigüedad "hasta nuestros días"; en el cuarto año se profundizaban los temas del curso anterior; en el quinto año se estudiaba la Historia de América y el sexto grado se abordaba la Historia Universal, desde la antigüedad hasta la Segunda Guerra Mundial. En Nieto, J., *op. cit.* p. 15.

3. La escritura de textos, resúmenes y resolución de cuestionarios.²³

En los libros que se utilizan durante esta época se sigue dando un tratamiento "patriótico" a la enseñanza de la Historia, "aunque ya es menos frecuente la exhortación a defender la patria a costa de la vida".²⁴

El infortunio de la reforma de Cárdenas tuvo que ver más con una educación socialista dogmática²⁵ que no era congruente con las pretensiones de insertar a México con el mundo global, pero sobre todo con la inmadurez de consolidar una enseñanza patria que analizara los hechos históricos a partir de una concepción marxista de la Historia. El esfuerzo de Rafael Ramos Pedraza con su libro *La lucha de clases a través de la Historia de México de 1936*, no quedaría a la deriva. Ayudó a formar, en varios sentidos, una concepción de nuestra Historia Patria con ojos críticos.

Posteriormente, los libros de texto gratuito ayudarán a no perder la identidad con una Patria que fue tratada como referente. La ilustración de portada y el tratamiento de la Historia, como cercana a ese sentimiento de pertenecer a una patria, se diluyen entre el cúmulo de información, bellas ilustraciones y un cuaderno de trabajo que no ayudaba para despertar las orientaciones valorativas de los niños. Se hunde en el pragmatismo de la educación que ya apuntaba con Dewey.²⁶ Además de que el concepto de Patria sigue siendo más en lo geográfico

y cívico que en el sentido de la herencia histórico cultural de los mexicanos.

De la reforma del 72, que se dio por áreas, hasta la fecha, no hay mucha diferencia, sólo el rescate de la Historia como asignatura para nivel básico; aunque prevalecieron para secundaria las dos modalidades. El trabajo por áreas puntualizó el olvido de la Historia Patria en la formación integral de nosotros. Nuestro conocimiento creció con la misma indefinición del Estado Mexicano: entre apuntar hacia la renovación patriótica de la enseñanza o la indiferencia y el trato natural de una historia como "algo que pasó y ya".

A partir de 1993 se instituye la Historia como asignatura. Se admite que la preparación y estudio de los estudiantes, durante "veinte años" (*sic*) "es deficiente y escasa, hecho al que sin duda ha contribuido la misma organización de estudios".²⁷ Empero, es inaudito que mientras se había dictado una reforma así, en la Escuela Normal Superior de México los estudiantes —hasta el año de 2001, que terminará la última generación—, se siguen preparando en el programa por áreas. Eso sólo puede suceder en nuestro país.

Después de varios intentos por generar un libro único, hoy la enseñanza de la Historia de México se debate entre quienes pretenden una historia, ya no de bronce ni extranjerizante, sino indiferente y alejada del sentir de los mexicanos, y entre quienes apostamos a rescatar la Historia Patria con valores humanos que completen la formación del alumno y aprecien y sientan a su patria como suya, consciente y amada; que implica, por supuesto, amar a la Patria.

²³ Monroy, S., *Arreglo de Historia Patria. Tercer grado de enseñanza primaria*. 10a. ed., México, Ediciones Monroy Padilla, p. 5. El mismo cuadro se propone para cuarto año.

²⁴ Vázquez, J., *Nacionalismo y educación en México*, México, Ed. Colegio de México, 1979. Cap. V. Pp. 266-267.

²⁵ Nieto, J., *op. cit.*, p. 17.

²⁶ Barrón, C., "Mi libro de cuarto año" y "Mi cuaderno de trabajo de cuarto año" de Historia y Civismo. Libros de Texto gratuito. México, Conalite, SEP, 1960. Sin embargo, quisiera resaltar la apre-

ciable primera lección de Lengua Nacional de cuarto grado que viene junto a lo de Historia y Civismo. Me parece que este tipo de lecciones ayudaba más a la generación de orientaciones valorativas en los niños que el trato cívico y geográfico que le dieron al cuaderno de trabajo.

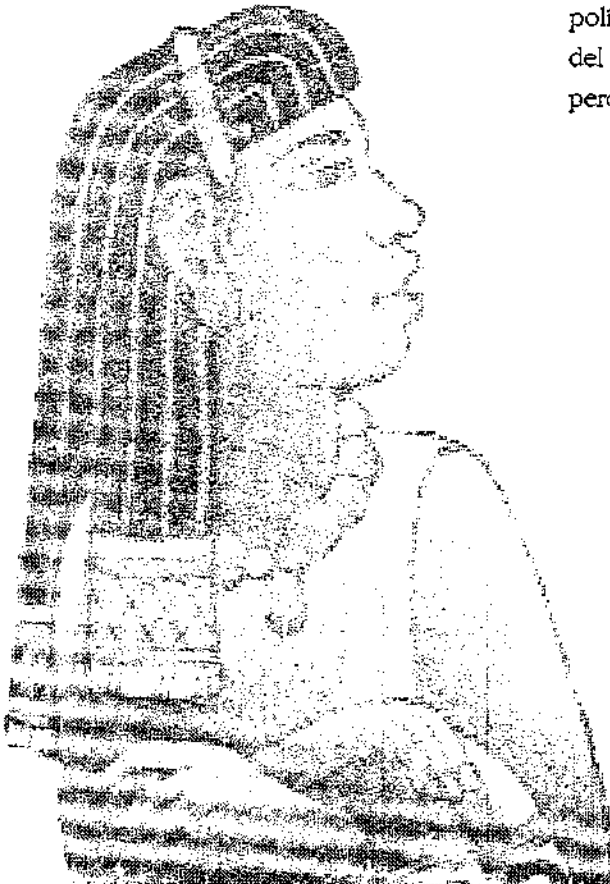
²⁷ *Planes y Programas. Enfoque del Programa de Historia*, México, SEP, 1993, p. 89.

**LA CONSIGNA DE UNA HISTORIA PATRIA
PARA EL FORTALECIMIENTO DE UN SENTIMIENTO
DE PERTENENCIA COLECTIVO, CONCIENTE E HISTÓRICO**

*"La nueva sociedad en formación
tiene que competir muy duramente
con el pasado."*²⁸

La Historia Patria ronda los pasillos de nuestras escuelas sin que podamos hacerle caso. Lo máspreciado es entender el devenir histórico, sentir lo que podamos sentir y unir ese sentimiento en lo común que nos hace mexicanos. La Historia "no es la mala consejera" que dicen, ni la "aburrida y sangrona -de sangre-" que dictan los niños. Es, eso sí, la que nace de una conciencia como ser humano. No es pedir santiguarse frente a Hidalgo, rezar a Guerrero o simplemente quemar a los Salinas. No. En todo caso será la fortuita expresión de reconocernos como una cultura que ha durado más de dos milenios en formarse, defenderse, perderse y reconocerse.

Es el sentido de la Historia para las futuras generaciones: el horizonte amplio y tolerante para conocerse en el mundo; pero, sobre todo, generar una política de la aceptación que invoque un hombre del mañana, como dice el pedagogo ruso Davidov, pero consciente y humano.



²⁸ Guevara, E., *El socialismo y el hombre nuevo*, 5a. ed., México, Siglo XXI, 1985, p. 6.

²⁹ Álvarez, E., *Pensamientos de Bolívar*, Panamá, Editorial Améri-
ca, 1988, p. 51.

El pasado ronda como un presente donde todos meten mano. Será difícil, ante todo por que hay que dilucidar dónde queda lo científico del problema aquí planteado y dónde queda lo deseable, lo que "ojalá" se dé. "Como esta es mi patria, tengo un *derecho incontestable* para desearle lo que en mi opinión es mejor",³⁹ decía Bolívar y en ese sentido practicamos el magisterio hoy.

En ese sentido hay que trabajar mucho. Es necesaria una reforma educativa que ponga como centro a la Historia, no como eje; que nos haga sensibilizar la formación del hombre.

Y antes, las prácticas del maestro en su cotidianidad. ¿Sentir la patria está fuera de moda? La globalización permite la pregunta; la respuesta está también en la capacidad de generar nuestro espíritu patriótico.

Concluyo diciendo lo que en otro trabajo de años ya expresé: 'La patria vive', como consigna el EZLN en esos pueblos olvidados por la historia oficial, y al igual que ellos buscamos que no sea en abstracto. Hay que rebuscarla en nosotros mismos, en nuestros compañeros de la comunidad escolar, y hacerla esa 'Patria Suave' de Ramón López Velarde, o el canto de esperanza de 'La Madre' de Silvio Rodríguez. Y eso es ya un compromiso. Latinoamérica, nuestras regiones, nuestro pueblo mexicano lo necesita ya. Adelante.^{39@}

³⁹ Cielo, S., "Valoración pedagógica y metodología para las ceremonias cívicas en la Educación Básica", Tesis de grado, Escuela Normal Superior de México, México, 2000, p. 40.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, E., *Pensamientos de Bolívar*, Panamá, Editorial América, 1988, p. 51.
- Barrón, C., "Mi libro de cuarto año" y "Mi cuaderno de trabajo de cuarto año" de Historia y Civismo. Libros de Texto gratuito. México, Conalite, SEP, 1960.
- Brading, D., *Los orígenes del Nacionalismo Mexicano*. 8a. reimp., México, Ediciones Era, 2000.
- Cielo, S., "Valoración pedagógica y metodología para las ceremonias cívicas en la Educación Básica", Tesis de grado, Escuela Normal Superior de México, México, 2000.
- Colectivo de Autores, *Didáctica*, La Habana, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 1995.
- García, A., *Geografía e historia del Distrito Federal*. 1894, reimp., México, Instituto Mora, 1993.
- Guevara, E., *El socialismo y el hombre nuevo*, 5a. ed., México, Siglo XXI, 1985.
- Hernández, O. y E. Vega, *Historia de la Educación Latinoamericana*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1995.
- Leal, H., *Pensar, reflexionar y sentir en las clases de Historia*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 2000.
- Libro de texto gratuito de tercer grado. SEP. Reforma educativa de 1972.
- Libro de texto gratuito de cuarto grado. SEP. Reforma educativa de 1972.
- Libro de texto gratuito de quinto grado. SEP. Reforma educativa de 1972.
- Libro de texto gratuito de sexto grado. SEP. Reforma educativa de 1972.
- Libro de texto gratuito integrado de tercer grado. SEP. Reforma educativa de 1992.
- Libro de texto gratuito de cuarto grado. SEP. Reforma educativa de 1992.
- Libro de texto gratuito de quinto grado. SEP. Reforma educativa de 1992.
- Libro de texto gratuito de sexto grado. SEP. Reforma educativa de 1992.
- López, R., *La Suave Patria. Y otros poemas*, reimp., México, Fondo de Cultura Económica, 1995.
- Manrique, J. y E. Blanquel, "Mi cuaderno de trabajo de sexto año de Historia y Civismo. Libros de texto gratuito". México, Conalite. SEP, 1966.
- Monroy, S., *Arreglo de Historia Patria. Tercer grado de enseñanza primaria*, 10a. ed., México, Ediciones Monroy Padilla.
- Nieto, J., *La enseñanza de la Historia*, México, Ediciones Quinto Sol, 1992.
- Planes y Programas. Enfoque del Programa de Historia*, México, SEP, 1993.
- Revista de Historia, núm. 4, Análisis y síntesis de los problemas de la enseñanza de la Historia, México, Centro de apoyo Curricular, ENSM, 1992.
- Rébsamen, E., *Guía metodológica para la Enseñanza de la Historia en las escuelas primarias elementales y superiores de la República Mexicana*, México, Sociedad de Edición y Librería Franco Americana, 1924.
- Sierra, J., "Elementos de Historia Patria", en: *Obras Completas, IX y XI*, México, UNAM.
- Vargas, A., "Identidad y sentido de pertenencia, una mirada desde la cotidianidad". En *Revista Siglo XXI (Ensayos y Reflexiones)*, año 4, vol. 1, núm. 11, septiembre-diciembre de 1998, México.
- Vázquez, J. Zoraida, *Nacionalismo y educación en México*, México, Ed. Colegio de México, 1979, cap. V.

La enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia en la escuela primaria

Una experiencia docente

Remedios Salazar Sotelo

Mi experiencia docente se inició en la década de los setenta, en una escuela primaria de Cuajimalpa. En esa época, los planes de estudio de las escuelas normales estaban organizados por asignaturas, mientras que los programas de educación primaria eran por áreas; por lo que, los recién egresados de las escuelas normales tuvimos que trabajar por áreas en nuestros respectivos grupos, sin ninguna experiencia ni la debida preparación.

Para la mayor parte de los profesores de primaria –ya sea con años de experiencia o recién egresados–, el enfoque con el que se iban a trabajar los actuales programas era completamente nuevo, por lo que se establecieron cursos emergentes de actualización para el uso y manejo del mismo.

Para la enseñanza de la lecto-escritura, el método que se iba a utilizar era el Global de Análisis Estructural, el cual partía de la visión integradora del alumno. Una semana antes de iniciar las clases, a todos los profesores, tanto a los maestros en servicio como a los recién egresados, nos dieron un curso de una semana de duración.

Los maestros en servicio veían escépticos el nuevo enfoque, pues comentaban que los alumnos a ese ritmo no aprenderían a leer sino hasta que estuvieran en segundo año. También comentaban que con la asesoría realizada en una semana ellos poco podrían hacer para poner en práctica las actividades del método tan diferente y tan novedoso.

Para poder ir actualizando el manejo de los nuevos enfoques para la enseñanza de otras disciplinas, se organizaron cursos en Cuajimalpa cada fin de mes. Estos cursos permitían conocer lo novedoso en la enseñanza de las Matemáticas, como la Teoría de Conjuntos; sin embargo, no se dieron cursos para trabajar por áreas ni de ciencias naturales ni de ciencias sociales.

Como recién egresada estaba más preocupada por mi próximo encuentro con un grupo de niños, ya como responsable de ellos, y no sólo como practicante. Me imaginaba a esos más de cincuenta pares de ojos que iban estar atentos a lo que yo hacía y decía y me entraba una emoción y temor muy grandes.

Cuando me asignaron grupo, mi sorpresa fue mayúscula, lo que menos pensé era que me fueran a dar el primer grado, pues partía del hecho de que esos grados eran atendidos por maestros con varios años de experiencia y no para novatas como yo. Esto me pareció una especie de prueba de fuego.

Comentando con varios amigos, compañeros de generación, me di cuenta que a la mayoría de ellos, sus directores les dieron también grupos de primer y segundo grados.

LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Aun cuando no tenía ninguna experiencia, ni reflexiones sobre estos asuntos, a mí me gustó trabajar en el área de Ciencias Sociales, pues su enseñanza partía del entorno inmediato del alumno.

Los materiales de apoyo a la docencia que nos dieron para trabajar esta área fueron: el libro del maestro, que fue una especie de guía a falta de asesorías específicas, y el libro del alumno, que tenía dibujos muy bonitos ilustrados por el caricaturista Dzib.

El auxiliar didáctico daba a conocer los objetivos que se perseguían en cada una de las unidades, así como, una serie de informaciones básicas sobre el tema

central del área. El enfoque de los contenidos de estos programas era interdisciplinario, es decir, varias de las disciplinas de las Ciencias Sociales intervenían para poder conocer y explicar la realidad; entre las disciplinas sociales que tenían mayor peso estaban: Historia, Geografía, Economía, Sociología, Política, entre otras.

El enfoque psicológico que prevalecía era holístico, es decir, se partía del hecho de que el niño tiene una visión integral e integradora de la realidad, que no percibe la realidad como una parcialidad sino como una totalidad, por lo cual, era necesario que el niño de primaria aprendiera o conociera su realidad en grandes bloques, por un lado, la sociedad y todo lo que esto implicaba, y por otro lado la naturaleza.

También se partía de que el niño ya traía conocimientos y saberes, pero según el auxiliar: "no tiene conciencia de esos conocimientos".

El programa de primer grado de primaria¹ contemplaba cinco Unidades de aprendizaje:

1. Escuela y hogar.
2. Nuestra Tierra y lo que nos da.
3. La convivencia con nuestros semejantes.
4. Las cosas que aprendemos.
5. Pasado, presente y futuro.

El concepto básico que manejaban los programas de Ciencias Sociales era el de comunidad. Se comenzaba con la ubica-

¹ SEP, *Libro del maestro. Ciencias Sociales. Primer grado*, México, SEP, 1975.



ción del alumno en su comunidad familiar, se le pedía que dibujara cómo es su familia y qué cambios había tenido él y su familia; se le pedía que observara quiénes y cómo eran sus padres y sus abuelos; cómo era su casa. Después, se le solicitaba que dibujara su comunidad escolar; se realizaron varias actividades par que el niño ubicará su escuela y la distribución física de su escuela.

Desde su escuela se le pedía que observara el camino de su casa a ésta y luego que lo dibujara en su cuaderno, haciendo énfasis en el tipo de "cosas" que encontrara a su paso, como árboles, casas, comercios, iglesias, parques, ardines, cines, teatros o cualquier elemento que le pareciera importante; así también, se le pedía que describiera cómo eran las personas que observaba y en qué trabajaban.

Como se puede apreciar con este ejemplo, se manejaba la integración de varias disciplinas de conocimiento: se ubicaba espacialmente al niño en un ámbito geográfico al pedirle que observara su entorno, ya sea familiar o local, se le pedía que observara los cambios que había habido en su comunidad, en su familia, y sus propios cambios, con lo que se adentraba en el tiempo, ámbito y quehacer de la Historia.

En la segunda unidad se comentaba, de manera general, sobre su localidad, si era rural o urbana, y con qué servicios contaba, más tarde se hablaba sobre la... ¿suma? Sí, de varias comunidades, tanto rurales como urbanas, las cuales conforman la localidad nacional.

En esa época, se podía salir de la escuela sin mayores trámites burocráticos,

pues sólo se le avisaba al director de la escuela que se visitaría el mercado para ver lo que producía y vendía la gente.

Los niños iban muy contentos a realizar esas visitas. Los organizaba por parejas, para que cada uno de ellos se hiciera responsable de sí mismo y de igual manera, cuidaran a su compañero o compañera. Después, en el salón de clase les pedía que comentaran lo que habíamos visto y lo que les había llamado más la atención; luego, como todavía no sabían escribir, les pedía que dibujaran lo que habían visto y comparábamos si nuestra comunidad era rural o urbana según las características que se señalaban en el libro.

Uno de los aspectos que me pareció más interesante fue el darne cuenta que, tanto en el área de las Ciencias Naturales como en la de las Ciencias Sociales, al niño se le fomentaba de manera espontánea: el hábito de la observación y formulación de incipientes hipótesis a través de preguntas y respuestas que ellos mismos se formulaban como las siguientes: ¿de dónde viene el pescado que vende este señor? Algunos niños decían que del agua, otros, del río o del mar, y algunos más que de otras tiendas.

También se les fomentaba cierta actitud investigativa, porque se les pedía que preguntaran sobre el tipo programas de televisión que veían sus compañeros de otros grupos. Con ello elaboraban pequeñas gráficas de barras para establecer diferencias o semejanzas.

Para cada una de las Unidades didácticas había una disciplina que tenía mayor peso; por ejemplo, la Unidad: "Nuestra tierra y lo que nos da", el peso



mayor estaba en Geografía y Economía. A pesar de que se trabajaba constantemente con la idea de cambio, la última unidad era la que trataba el problema del tiempo.

EL USO DEL TIEMPO

El manejo del tiempo, elemento fundamental de la Historia, se trabajaba en la última unidad.

Para Andina,² las Ciencias Sociales estudian al hombre viviendo en sociedad. Toda comunidad existe en un espacio y un tiempo determinados. De modo que ese espacio y ese tiempo son como la trama de un telar, en la que los seres humanos van tejiendo la urdumbre de su sociedad. El símil es muy oportuno, en efecto, el espacio y el tiempo no son una magnitud que se aplica a los hechos, sino que son una parte constitutiva de los mismos.

En las Unidades anteriores se trabajó con la idea de cambios, pero es en esta última en donde la idea de cambio se trabaja en los parámetros del tiempo.

Estos cambios se iniciaban con los conceptos básicos del antes y el después. A los alumnos se les hacían preguntas tales como: ¿Qué hacían cuando se levantaban?, ¿qué hacían primero y qué hacían después de levantarse?, los niños se reían cuando les hacía ver que habían omitido un paso, o cuando les pregun-

taba: ¿A poco te vienes a la escuela sin ponerte el uniforme?, o ¿te pones primero los zapatos y luego los calcetines?

Y así, les hacía preguntas por el estilo; todo esto para que comenzaran a trabajar con él antes y después y que realizaran un dibujo e hicieran secuencias de algunas actividades en las que se ve claramente que debería ser antes y después como por ejemplo, bañarse antes de vestirse.

En otra sesión, les preguntaba qué recordaban de lo que habían hecho el día anterior, y qué estaban realizando en este momento. Los niños hacían el comentario, y yo les indicaba que ayer era un día y que hoy era otro, y que lo que habían hecho ayer era algo que ya había pasado, y lo que estaban realizando en este momento era su presente.

Cuando ya habían comprendido bien esto, les decía que mañana volverían a la escuela, y eso era futuro.

Aun, aunque los niños con los que trabajé eran de un medio social muy bajo y su capital cultural escaso, su edad era muy adecuada para comenzar a trabajar estos conceptos, pues por estar en turno vespertino eran niños más grandes que los del matutino.

En otra sesión se les pedía que llevaran dos fotos: de cuando eran bebotes y otra actual, para que compararan los cambios que habían tenido; y luego, se dibujaron como habían sido antes y como eran ahora.

En otra sesión, les pedía que les preguntaran a sus papás cómo eran las cosas antes y cómo ahora; por ejemplo, en dónde cocinaban, a qué jugaban, en qué se divertían. Varios de ellos tenían abuelos

En otra sesión, les pedía que les preguntaran a sus papás cómo eran las cosas antes y cómo ahora

² Andina, María A. y Gerardo Santamaría, *Aprendizaje de las ciencias sociales*, Argentina, El Ateneo, 1992.

campesinos y comentaban que sus abuelitas cocinaban con leña y otras aún con estufas de petróleo. Todo esto para que el alumno se diera cuenta que las cosas y las costumbres también cambian. Que así como ellos tienen su propio pasado, todas las cosas también: en nuestro país, por ejemplo, las personas no vivían igual antes y ahora; así, nuestro país tiene su propia Historia.

Por mi escasa experiencia, en esos momentos no reflexioné sobre la importancia que tiene para el niño de primer grado de primaria propiciar el desarrollo gradual y permanente de las nociones de tiempo y cambio como elementos fundamentales en el aprendizaje de la Historia, pues si nosotros coadyuvamos al incremento de estas nociones de manera "natural", en los siguientes años habrá mayor posibilidad de desarrollar más nociones con mayor complejidad, las cuales se requieren para el aprendizaje de la Historia.

EL CUADERNO ÚNICO

Antes de terminar con este aspecto, me gustaría comentar sobre la utilización del cuaderno único, pues en mi zona fue exitoso. Como los programas eran por áreas y la zona era de bajos recursos, por disposición oficial, se decidió adoptar el cuaderno único.

A los alumnos se les pidió un solo cuaderno, en el cual trabajarían con todas las materias: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Cada vez que el maestro cambiara de tema, los alumnos dibujarían algo que les gustara

Creo que uno de los elementos que me ayudó muchísimo en el manejo de los tiempos (pasado, presente y futuro)

para indicar que se trata de otra clase. Además, se utilizaba el cuaderno rotativo para que en uno solo se tuviera constancia de las actividades realizadas durante todo el año.

Creo que uno de los elementos que me ayudó muchísimo en el manejo de los tiempos (pasado, presente y futuro) fue que desde el inicio de clases, aun cuando los niños no saben leer y escribir, los maestros de primero y segundo año teníamos que anotar en el pizarrón: Ayer fue lunes, Hoy es martes, Mañana será miércoles, para que los alumnos de estos grados lo copiaran en su cuaderno. Además, los niños debían hacer una viñeta (un dibujo de lo que más les gustara) en un cuadrado en la parte superior derecha.

Otra de las prácticas cotidianas era que el director anunciaba la temperatura que existía en el momento de iniciar las labores. Como práctica, también se nos pedía que en un calendario, hecho por nosotros, se anotara el estado del tiempo, viento y nubosidad del cielo, para ir preparando al niño a realizar observaciones del estado del tiempo y preparándolo para otras nociones climatológicas más complejas.

LA ENSEÑANZA DE CONTENIDOS HISTÓRICOS EN LOS PROGRAMAS ACTUALES

El último replanteamiento de los programas vigentes actualmente se realizó en 1992. El enfoque con el cual se elaboraron los nuevos contenidos es el llamado cognitivo.

Esta nueva propuesta hace énfasis en "fortalecer los conocimientos y habili-

dades básicas de lectura y escritura, el uso de la matemática en la solución de problemas y en la vida práctica, la vinculación de los conocimientos científicos, con la preservación del ambiente y un conocimiento amplio de la historia y geografía de nuestro país.³

Los programas de tercero a sexto grados contemplan las siguientes asignaturas: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia, Geografía, Educación Cívica, Educación Artística y Educación Física. Los programas para primer y segundo grados contemplan: Español, Matemáticas, Educación Artística, Educación Física y Conocimiento del Medio, el cual es un programa que integra las siguientes asignaturas: Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Educación Cívica.

EL PROGRAMA INTEGRADO DE PRIMER GRADO

La primera lección del libro del alumno se titula "Tu propia Historia"; en ella se habla de los cambios e historicidad del alumno, así como del conocimiento de su propio cuerpo, de los sentidos y los cuidados que deben de tener con su cuerpo. El análisis de la realidad de los niños parte del conocimiento de sí mismos, es decir, de su experiencia individual; con ello se trabajan los conceptos de cambio y de la historicidad del individuo.

A lo largo del libro se insertan algunos temas de las fechas cívicas que corresponde celebrar en el mes que corre; por ejemplo, en septiembre, se le da un tratamiento sencillo a los temas de "Los Niños Héroes" y de "La Independencia de México".

En las siguientes lecciones se comienza a trabajar con su entorno inmediato, familiar y escolar, y también se regresa a los conceptos de cambio e historicidad, en este caso de la familia y de la escuela, con lo que se comienza a desarrollar la idea de

proceso y génesis de ciertos fenómenos, así como la idea de diversidad; asimismo, se trata el tema de los derechos de los niños.

El programa avanza con distintos tipos de espacio: la localidad, la diferencia entre el campo y la ciudad, hasta llegar a la localidad nacional, que es México. A través de todo el programa se van relacionando de manera lógica los elementos de la sociedad con los elementos de la naturaleza.

En la séptima unidad se trabaja específicamente la noción del tiempo, donde se analizan pasado, presente y futuro. Esta unidad resulta muy interesante por que parte de la reconstrucción de la historia familiar del niño, pues se les pide que le pregunte a sus padres y abuelos sobre historias del pasado, y que les muestren fotos y objetos de épocas anteriores. Se trabaja ya con el concepto de proceso, pues se habla del desarrollo de animales, cosas y personas.

Después, se continúa con el concepto de día, como un elemento de medición del tiempo, comentando las divisiones de éste: mañana, tarde y noche; para pasar posteriormente a las diferentes unidades de medida como la semana, el mes y el año. Estos conceptos son imbricados con la experiencia de los alumnos, al comentar sus cumpleaños y los diferentes cambios que se han realizado en ellos a través de esos años, como su propio crecimiento. Como se observa, el desarrollo de la nociones de tiempo y cambio son trabajados desde el principio del programa, con lo cual se va preparando al alumno para que al finalizar el año pueda comprender, de manera sencilla, las nociones

³ SEP. *Plan y programas de estudio 1993*. Educación Básica. Primaria, México, SEP, 1994.

de tiempo, cambio, proceso, desarrollo, cómo se mide el tiempo y los cambios que se dan en él.

Otro de los aspectos fundamentales que se trabajan en este programa, es el desarrollo de las nociones conceptuales, pues se utilizan muchos dibujos en los cuales se representan personas realizando diversas actividades para que el niño vaya teniendo una noción de determinado concepto y de los procesos que están implícitos en ellos; por ejemplo, hablando sobre la medición del tiempo, se presentan dibujos con los cuales se ejemplifica el día y la noche; este ejemplo que parece tan sencillo está ayudándole al niño a diferenciar el día de la noche, y toda la serie de procesos que se desarrollan en ese lapso, con lo que se trabaja ampliamente el concepto de día.

USO Y MANEJO DE CONCEPTOS Y DESARROLLO DE NOCIONES

Como se puede observar, el uso y manejo de conceptos está dado a lo largo de todo el libro. En él existen innumerables representaciones gráficas de diferentes conceptos para que el niño tenga un acercamiento a ellos y una comprensión de los mismos, tomando en cuenta su propia experiencia.

El enfoque de este programa de primer grado toma en cuenta el desarrollo de diferentes nociones necesarias para el alumno: algunas de éstas son cambio, continuidad, proceso, tiempo, espacio, las cuales le serán de mucha utilidad al alum-

no cuando tenga que utilizarlos en contenidos históricos más complejos. Con esto, el programa de Conocimiento del Medio rompe con la concepción de la enseñanza memorística de la historia, que privilegia datos, fechas y nombres, y los cuales son tratados como fechas cívicas importantes de nuestro calendario cívico que se deben recordar y no como fin último de la enseñanza de la Historia.

A MODO DE REFLEXIÓN

Los programas para el primer año de primaria tienen grandes avances en la enseñanza de la Historia, pues se han tomado en cuenta varios elementos, como el desarrollo cognitivo del alumno; el énfasis en el desarrollo de nociones temporales, espaciales-temporales y conceptuales de los alumnos, entre otras, y no únicamente la memorización de datos y fechas; el trabajo gradual y permanente en el niño respecto a las diferentes nociones en otros niveles educativos; que aquél tenga desarrolladas, de manera suficiente, sus habilidades cognitivas, para que pueda trabajar con éxito los diferentes contenidos históricos.

Por último, sería interesante conocer si las escuelas formadoras de maestros posibilitan la reflexión de la práctica docente de los profesores en servicio y logran que ellos encuentren los núcleos centrales de la problemática de la enseñanza de determinada asignatura, en este caso de la Historia, pues si no se investiga, sistematiza y comparten las reflexiones y experiencias de los docentes en servicio, no seremos sino consumidores de conocimientos que los especialistas de otros campos disciplinarios nos impongan, y no seremos productores de conocimientos pedagógicos que reivindiquen profesionalmente nuestra actividad docente.®

La utilización didáctica del museo en la enseñanza y el aprendizaje de la historia

Samuel Ubaldo Pérez

Dos años. Él tiene la responsabilidad de trabajar como maestro en una escuela secundaria en el turno vespertino. Sociólogo de formación, llegó a la docencia en educación básica por no tener otra forma de desarrollarse profesionalmente. Si bien su nombramiento es de base, éste consta únicamente de 28 horas. El primer año tuvo la obligación de responsabilizarse de la materia de Formación Cívica y Ética en seis grupos de segundo grado, y de la de Historia de tercer grado en igual número de grupos.

Comienza la presión. De manera unilateral la directora y el subdirector deciden su horario, el cual tiene varias horas "ahorcadas"; la coordinadora de "académicas" le exige realizar su planeación "didáctica" en un formato cuyas principales características son su rigidez y nula utilidad para poder desarrollar su trabajo con los grupos. Sus compañeros docentes le "sugieren" pedir libros de texto de determinadas editoriales; los alumnos le comentan que los mejores maestros son aquellos que "dictan una parte de libro y luego lo explican"; la jefa de enseñanza se presenta para pedirle otra planeación diferente a la ya realizada y reiterar la sugerencia acerca de los libros de texto.

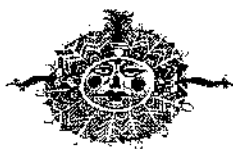
Sin embargo, a él le interesa desarrollarse profesionalmente en y desde su docencia, manteniendo un compromiso ético con su trabajo y con el desarrollo de sus alumnos (as). Pero, ¿cómo hacerlo?, ¿con qué herramientas? Se acerca a mí sabiendo de mi trabajo en la UPN, en el ofrecimiento de un diplomado que tiene que ver con la docencia y los aprendizajes de lo sociohistórico. Imposible que lo curse, éste se desarrolla durante las tardes. Le sugiero me permita establecer con él una relación de acompañamiento que le permita recuperar y transformar desde la reflexión su trabajo docente.

Lo inmediatamente necesario era poder construir su identidad docente desde la cotidianidad de su práctica escolar, teniendo como propósito poder resolver el problema de cómo interesar a los alumnos (as) de tercer grado de secundaria en la historia de nuestro país.

¿Cómo enseñó los contenidos de historia? Fue la primer pregunta que se hizo. Haciéndose evidente no sólo la manera tradicional de enseñar sino también las carencias disciplinarias y pedagógicas que se tenían, así como el total desconocimiento de quienes eran sus jóvenes alumnos. El interés por refrendar la necesidad de transformar su trabajo, así como establecer algunos caminos de reflexión por recorrer, fue el primer producto en este ejercicio de reflexión.

Nos dimos cuenta que aprender/utilizar/integrar información proveniente del análisis psicológico a la práctica docente era necesario. Quedó claro que lo que un alumno es capaz de realizar y de aprender en un momento determinado depende tanto de su "nivel de competencia cognitiva, es decir, del estadio de desarrollo operativo en que se encuentra como de los conocimientos que ha podido construir en sus experiencias previas de aprendizaje."¹ Teníamos que escapar de la discusión de cuáles son los contenidos prioritarios que se deben aprender: si conceptuales, axiológicos o procedimentales; lo importante, convenimos, es asegurar que los estudian-

**La mayoría
de los museos,
nos dicen,
son espacios fríos,
grandes, oscuros
y en algunos casos
con olor
a viejo**



tes realicen aprendizajes significativos, no repetitivos, para lo cual es necesario que el contenido sea potencialmente significativo tanto lógicamente (no confuso, no injustificado) como psicológicamente (que existan en la estructura cognoscitiva elementos pertinentes y relacionables), así como que los alumnos (as) tengan una actitud propicia por aprender, que estén motivados por relacionar lo que están aprendiendo con lo que ya saben.

La actitud que se asumió frente a la disciplina histórica tiene que ver con tratar de escapar de las posturas decimonónicas que en las prácticas educativas todavía son hegemónicas, colocando el énfasis en la historia política y los próceres. Por el contrario, se buscó contraer un compromiso con una historia social que (siguiendo a Frederik Jackson) "considere todas las esferas de la actividad humana", una historia más amplia y más humana, tal y como la proponen los profesores de la Universidad de Estrasburgo, Marc Bloch y Lucien Febvre,² una nueva historia que se ayude de los instrumentos que poseen las ciencias sociales (economía, sociología, antropología, ciencia política) para poder estudiar diferentes dimensiones del pasado.

Dadas las condiciones institucionales en las que se desarrolla el trabajo docente, un referente obligado será el plan de estudios de educación secundaria, en donde, si bien en él se especifican las características y finalidades curriculares esenciales de este

¹ César Coll, Salvador, 1990, p. 165.

² Burke, Peter, 1999, p. 26.

nivel educativo, el docente puede y debe, desde su experiencia y reflexión permanente, realizar una reorganización y adaptación de este *currículum* a las condiciones y necesidades escolares concretas.

En esta resignificación de la propuesta institucional se elabora un programa didáctico que orientará el trabajo en el aula, contemplando: una reorganización de los contenidos programáticos (no verlos necesariamente como una secuencia que debe de ser trabajada rígidamente "al subtema 1 del tema 3 le sigue el subtema 2, después de la unidad 4 continúa la 5"), seleccionar las metodologías didácticas que permitan elaborar y ordenar las actividades de enseñanza y de aprendizaje, así como definir los procedimientos de evaluación.

El punto de partida para la elaboración de este programa didáctico es el análisis del plan de estudios, ya que las materias que lo conforman no tienen una existencia y finalidad independiente que implique que cada docente desde la asignatura que trabaja trate de formar a los estudiantes en su "parcela de conocimientos" sin contemplar el ir más allá.

Asumiendo los propósitos del plan de estudios así como las finalidades de los programas de historia de:

estimular en los adolescentes la curiosidad por la historia y el descubrimiento de que sus contenidos tienen relación con los procesos del mundo en que viven (para propiciar la formación de individuos con capacidad para analizar los procesos sociales y de lectores frecuentes de la historia)³ (las cuales por cierto no se encuentran muy alejadas de los requisitos que según Enrique Florescano debe de satisfacer la historia para que pueda cumplir con sus funciones sociales y educativas)⁴.

Y en concreto, el propósito de la enseñanza de la historia en la escuela secundaria en donde se establece que:

a partir del estudio de la historia, los alumnos desarrollen habilidades intelectuales y nociones que les permitan comprender la vida social actual; por lo cual los alumnos deben saber: identificar, seleccionar e interpretar de manera inicial, las diversas fuentes para el estudio de la historia.⁵

Se empezó a esbozar una propuesta didáctica para relacionar el aprendizaje de la historia con esas instituciones dedicadas a la recolección, conservación y presentación de objetos materiales: los museos.

Por ejemplo, partimos de asumir la potencialidad del museo para transgredir los estereotipos que llevan a concebir a estos recintos como algo estático e inmutable, sin contacto con el presente. La mayoría de los alumnos (as) asocian a los museos con lugares donde se exhiben o conservan objetos que por sí mismos, y en sí mismos, son portadores de conocimientos, sin mediación alguna. La mayoría de los museos, nos dicen, son espacios fríos, grandes, oscuros y en algunos casos con olor a viejo. Son lugares aburridos con una disciplina severa que no permite reír, hablar en voz alta, tocar, divertirse. Los estudiantes ante los objetos expuestos mantienen una actitud de indiferencia, de frialdad, en algunos casos de una admiración respetuosa pero invariablemente lejana. La imaginación y la aventura por descubrir están ausentes.

Por el contrario, reivindicando la potencialidad transgresora de los museos, pensamos que estos deben de constituirse en un espacio de reflexión, de apropiación por parte de los sujetos, donde al "contar la historia, esta sea entendida con cruces y

³ SEP, 1993, p.99.

⁴ Florescano, Enrique, 2000, p. 129.

⁵ SEP, *op. cit.*, p. 100.

heterogeneidades (pudiéndose concebir) como un campo activo en la creación de nuevos sentidos sociales, sobre la base del reconocimiento y la diversidad.⁶

Recurriendo a la antropología cultural sabemos que la cultura contiene aspectos múltiples: explicaciones, conceptos, lenguaje, valores, costumbres, sentimientos, intereses, formas de organización: familiar, laboral, económica, social, tecnológica, tipos de hábitat y también objetos.

Objetos que, al ser productos del trabajo del ser humano, podemos decir que son el resultado de un conjunto de acciones que antes de ser ejecutadas fueron pensadas/concebidas/proyectadas en el cerebro de sus elaboradores a partir de su contexto cultural. Trabajo de elaboración, que por ello, siempre tiene una intención que determinará la identidad del objeto, quedando el conjunto de actividades de proyección-elaboración, así como su contexto, evidenciadas en él a modo de señales incorporadas. Objetos que al considerarse y relacionarse entre sí constituyen la cultura material de las sociedades.

Preguntando/descubriendo/a los objetos podemos conocer que utilidad tuvieron. Por los materiales con que están hechos, por su forma y decoración, por la relación que mantienen con otros objetos podemos revelar el uso que se les dio: ya sea doméstico, ritual, militar, funerario o productivo.

Si los interrogamos, los objetos nos hablarán de necesidades y relaciones humanas, de costumbres y creencias, de sentimientos y valores, de las diferentes formas de organización de las sociedades. De ahí su interés y valor histórico. De ahí su posibilidad de utilizarse como fuente para el estudio de la historia.

Cultura material es igual a potencial importante de significantes sociohistóricos. Cultura material

también son el conjunto de objetos y de relaciones que se establecen entre ellos. Cultura material también es fuente importante para el estudio de la historia y de la sociedad. Por otra parte, los museos son territorios en donde podemos encontrar objetos materiales.

Pero trabajando en una escuela secundaria de la ciudad de México, ¿cómo y desde dónde relacionar el trabajo escolar en la materia de historia, por ejemplo, en el Museo Nacional de Antropología?

Se revisan y analizan los contenidos programáticos del tercer grado de historia. Como referentes asumidos tenemos los propósitos y finalidades del programa de esta materia; en ellos se encuentran una buena posibilidad: tomar como eje de trabajo los contenidos relacionados con la importancia del maíz y los rasgos comunes de las "civilizaciones prehispánicas" y su herencia histórica.

Omnipresencia del libro de texto como vertebrador del trabajo escolar. El gobierno de la ciudad de México distribuye de manera gratuita el libro "Historia de México para tercer grado de Educación Secundaria" de Alba Ángeles, de Ángeles Editores. Directivos, docentes, padres de familia y alumnos se congratulan por la medida. Preocupación permanente de los docentes: leerlo con atención para enseñar. Preocupación esporádica de los alumnos (as): leerlo con atención para aprender.

La información que contiene el libro distribuido sobre los contenidos tomados como eje de trabajo es del siguiente tenor:

La importancia queda demostrada cuando encontramos en todos los pueblos mesoamericanos al dios [sic] del maíz como una de las deidades principales (pág. 25).

El arte de la civilización mesoamericana fue solemne, sombrío y monumental (pág. 35).

Y las actividades de aprendizaje?, que se sugieren son:

⁶ Alamirano, Carla, *et al.*, mimeo.

- “Para complementar la información sobre el tema, puedes ver [...] un documental sobre arte prehispánico como “El Museo Nacional de Antropología” de la serie Grandes Museos de México [...] también puedes realizar una visita al Museo de Antropología [...] y con la información recogida participar en una mesa redonda o elaborar un periódico mural o realizar una exposición de dibujos, fotografías, maquetas, figuras de plastilina y barro.”
- “Elabora algunos dibujos que representen obras de arte de la cultura prehispánica de tu preferencia y colócalos en la línea de tiempo, acompañados de un pequeño texto que señale sus características” (pág. 39).

A la conclusión que llegamos es que una actividad necesaria es desechar el uso de este libro de texto.

El siguiente problema que se presenta es el de estructurar lógicamente un contenido que pueda ser significativo y que a su vez sea un método para estructurar las actividades de enseñanza y de aprendizaje. Nos preguntamos: ¿Existe un método de análisis de objetos materiales? Se conoce un método para analizar objetos técnicos⁷ y las aportaciones de la arqueología. De ahí partimos.

Todo objeto material cualquiera: un metate, una vasija, un adorno o una escultura, posee tres grupos de características o cualidades.

En primer lugar, se distinguen aquellas características que dependen de la constitución material del objeto, agrupándose en cualidades físico-químicas y cualidades formales del objeto. Como cualidades físico-químicas inherentes a la constitución material tenemos: el peso, la dureza, el color, sus atributos químicos. Las características formales dependen tanto de la materialidad como de la estructura que el ser humano ha determinado en la materia. Son cualidades originadas por la intencionalidad

dada al objeto, constriñéndose en lo esencial a su forma.

Estos dos tipos de cualidades están íntimamente relacionadas y resultan de la aplicación de uno o más procesos de trabajo sobre uno o más objetos de trabajo. Por ello, esta totalidad de cualidades está determinada tanto por los objetos como por los procesos de trabajo implicados en la obtención del objeto en cuestión.

En segundo lugar, se deben de distinguir aquellas características que teniendo como basamento el conjunto de cualidades físico-químicas y formales tienen una existencia real en su funcionalidad, empleo o uso. Son cualidades que determinan el empleo del objeto en tal o cual sentido, satisfaciendo una necesidad humana a partir de su dimensión formal, de su contenido material.

Estas cualidades funcionales antes de existir como tales son proyectadas/diseñadas/por los seres humanos considerando la satisfacción de sus necesidades. Determinar/descubrir/como eran empleados los objetos, con qué fin y para qué servían, es analizar una dimensión diferente a la constitucional/estructural/.

En muchos casos, de esta última dimensión, es sencillo deducir la función cuando ésta es muy específica en relación con la estructura del objeto: la función de un cuchillo no puede ser otra que la de separar/cortar/; el empleo de una vasija no es otro que el de contener/guardar/. Sin embargo, no siempre es fácil establecer la funcionalidad de un objeto considerando sus características materiales y formales únicamente, es el caso, por ejemplo, de un collar o una escultura, cuyas cualidades de uso pueden estar dadas por el contexto sociocultural, pudiendo tener, además, múltiples funciones que pueden ser esencialmente diferentes.

Esta dimensión de cualidades funcionales es de importancia especial por permitir establecer relaciones con otros objetos y procesos, así como con las actividades de quienes los elaboraron y utilizaron.

⁷ Ubaldo Pérez, Samuel, 1997, p. 10.

En tercer lugar, los objetos poseen cualidades que sólo se presentan en los procesos mediante los cuales las personas entran en relación con ellos y de las conductas y relaciones que resultan de esto. Es decir, los objetos, además de ser útiles por sus características físico-químicas, formales y funcionales, poseen cualidades al formar parte de un contexto sociocultural, integrándose de una o varias formas en un "sistema" cultural, en el cual cada uno de los objetos "interioriza su función y se reviste de dignidad simbólica".⁸

Cada objeto material presenta no sólo su historia y cultura propias sino también la de las sociedades que lo produjeron. Pero esa historia y esa cultura están contenidas (como ya dijimos) en forma de huellas o señales que hay que saber revelar; hay que saber deducir los conjuntos de cualidades/características/ en sus tres dimensiones, hay que aprender a observar/descubrir/analizar los objetos materiales interpretando sus características físico-químicas, formales, funcionales y socioculturales. Proceso de razonamiento lógico que un estudiante adolescente de tercer grado de educación secundaria está en posibilidades de realizar.

A partir de estas consideraciones podemos pensar en una utilización didáctica del museo que esté centrada más en el aprender que en el enseñar; podemos pensar en una metodología didáctica que tenga como basamento la grata experiencia de descubrir/observar/analizar de manera libre y autónoma, aún y con el riesgo de poder fracasar. Una metodología didáctica que parta de lo concreto que puede ser un objeto material. Observación/descubrimiento/análisis/interpretación/ que tenga como propósito fundamental que "el alumno aprenda a ver, que sea capaz de pararse, fijarse, concentrarse, de admitir y tolerar algo ajeno".⁹

Esperando haber recuperado la totalidad de elementos expuestos anteriormente, la primer propuesta de trabajo didáctico generada en este proceso de acompañamiento y la cual tiene como propósito que los alumnos desarrollen habilidades intelectuales y nociones que les permitan identificar, seleccionar e interpretar de manera inicial objetos materiales como una de las diversas fuentes para el estudio de la historia, relacionando para ello contenidos del tercer grado de historia de la escuela secundaria con el Museo Nacional de Antropología se ha denominado *Ficha de trabajo* y consta de:

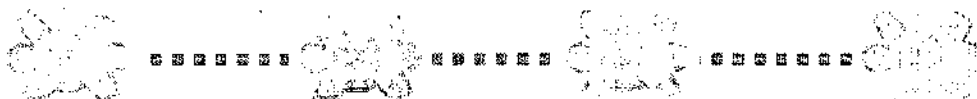
1. Una breve información que se considera pertinente para que los alumnos (as):
 - a) Aprendan a descubrir/analizar /interpretar/ el conjunto de cualidades que en sus tres dimensiones contienen los objetos materiales en cuestión.
 - b) Tengan en sus manos las pautas necesarias para ordenar, seleccionar y/o clasificar los datos que descubrirán/interpretarán.
2. Una imagen de los objetos previamente seleccionados, que es presentada con sus datos más generales, así como el nombre de la sala en donde se localizan a fin de facilitar un primer acercamiento.
3. Una serie de interrogaciones que permite realizar la descripción formal del objeto, a fin de que el estudiante aprenda a definir mediante un procedimiento metódico una realidad que él conoce de forma intuitiva y global; descubrir la forma y partes del objeto, nombrarlas, establecer las posibles relaciones entre ellas, son ejemplo de estas interrogantes.
4. De igual manera se procede para que el alumno (a) analice las características de las dimensiones

⁸ Baudrillard, Jean, 1995, p. 13.

⁹ Boehmer, Mareille, 1981, p. 20.

funcionales y socioculturales de los objetos seleccionados, estableciendo relaciones y comparaciones entre ellos.

A continuación encontrarás unas imágenes correspondientes a siete objetos que se encuentran en cuatro salas del Museo Nacional de Antropología: la sala de los orígenes, la mexicana, la sala de Oaxaca y la de Occidente.



MUSEO NACIONAL DE ANTROPOLOGÍA

Ficha de trabajo del alumno(a)

La importancia del maíz

Desde la época prehispánica hasta la actualidad el maíz ha sido básico en la cultura de los mexicanos: pilar de nuestra alimentación, eje de las actividades productivas de los campesinos, ingrediente fundamental en el arte de cocinar, elemento que organiza el horario y el espacio de vida de los agricultores.

En las culturas mesoamericanas esta importancia lo convirtió en una planta sagrada; era un regalo divino y los dioses que lo crearon y vigilaban su existencia fueron objeto de un culto religioso expresado en muchas representaciones. En algunos mitos mexicas y mayas el maíz es la materia prima con la que los dioses crearon al hombre.

El maíz es diferente a los demás cereales: se da en cualquier tipo de terreno o clima, ya sea en tierra fría o caliente, seca o húmeda, en montes o llanos, con riego o con el agua de las lluvias; de él se obtienen altos rendimientos: de un grano sembrado se pueden obtener de 300 a 1000 granos; produce sus frutos en poco tiempo, es fácil de almacenar, se puede conservar durante mucho tiempo.

Pero lo más importante es que se aprovecha toda la planta: las hojas sirven para envolver y cocinar alimentos (como en los tamales), los cabellos del elote se beben como té, la mazorca sin granos (el elote) se puede utilizar como combustible, el huitlacoche (hongo que crece en el maíz) se come en tacos o quesadillas, el elote tierno se come asado o cocido, los granos tiernos cocidos y molidos se comen en tamales y atoles; el grano seco se puede tostar y moler para preparar harina, pinole o atole; o se hace nixtamal moliéndose con agua para elaborar tortillas y tamales, o bien se puede tostar hasta que reviente y tener unas ricas palomitas de maíz.

Dada esta importancia, no es extraño que los instrumentos básicos de las cocinas prehispánicas eran el metate y el molcajete.

1. Localiza las figuras 1 y 2. Realiza una descripción de cada una de ellas tomado en consideración cuestiones como las siguientes:
 - El material con el cual están elaboradas ¿es frágil o duro?
 - Menciona cómo van vestidas.
 - ¿Por qué asumen esa postura?
 - ¿De qué material crees que hayan sido sus prendas de vestir y sus adornos?
 - ¿Qué objetos utilizan para llevar a cabo la actividad que realizan?
 - ¿De qué género sexual son los personajes?
 - ¿Qué edad tienen?
 - ¿Qué están haciendo cada uno de ellos?
 - ¿Por qué una es más joven que la otra?

2. Teniendo en cuenta las características que acabas de describir
 - ¿Cuál crees que haya sido la utilidad de estos objetos?
 - ¿Eran únicamente objetos decorativos?
 - ¿Representan escenas de la vida cotidiana de los pueblos mesoamericanos?
 - ¿En la actualidad se realizan actividades como las que están representadas?
 - ¿Quiénes las realizan?
 - ¿En tu casa tienes objetos como los que ves?

3. Localiza la figura 3 y de igual manera describe el objeto que ves.
 - ¿De que material está hecho?
 - ¿Este es frágil o resistente?
 - ¿Por qué es un perro y no otro animal?
 - ¿De qué raza es el perro?

4. ¿Por qué crees que hayan elaborado este perro?

5. ¿Para que servía?

6. Imaginemos que el perro pertenece a los personajes representados en las figuras 1 y 2.
 - La mazorca que tiene entre los dientes ¿se las está robando a ellas o se la quitó a otra persona y se las lleva a estas mujeres?
 - Si es esto último, ¿por qué se las lleva?
 - ¿A quién se la quitó?

7. Ubica las figuras 4 y 5.
 - Detalla cuál es la forma de cada uno de ellos.
 - ¿De qué material están elaborados?
 - ¿Es el mismo material en los dos objetos?
 - ¿Cuál es la diferencia fundamental entre el material de estos objetos y los de las figuras 1, 2 y 3.

8. ¿Para qué se utilizaban estos objetos?
 - ¿Los dos se empleaban para lo mismo? ¿O el uso de cada uno de ellos era diferente?
 - En la actualidad, objetos como éstos ¿se siguen utilizando? ¿Para qué?
 - ¿Existen en la actualidad objetos diferentes que sirvan para lo mismo? ¿Cuáles?

9. Las personas que hacían uso de estos objetos ¿eran las mismas que quiénes las elaboraban?
 - ¿Eran hombres o mujeres quienes las hacían y quienes las usaban?

10. Observa y analiza las figuras 6 y 7.
 - ¿Qué objetos son estos?
 - ¿Con qué tipo de materiales los elaboraron?
 - ¿Qué características posee este material?
 - ¿Qué rasgos tienen estos objetos en común?
 - ¿En qué difieren?
 - ¿Por qué están vestidos así?
 - ¿Piensas que originalmente estuvieron pintados?

- Si es así ¿qué colores se utilizaron?

11. ¿Para qué servían estos objetos?

- ¿Quiénes los fabricaban y por qué?

- ¿En qué sitios eran colocados?

12. ¿Crees que estos objetos eran importantes?

- ¿Por qué?

- ¿Por qué su vestuario es diferente al de las figuras 1 y 2?

13. A partir de lo que tienen en común, escribe que relaciones se pueden establecer entre los nueve objetos con los cuales trabajaste. @



figura 1



figura 2



figura 3



figura 4



figura 5



figura 6



figura 7

¿Qué enseño?, ¿cómo?, ¿para qué?

Una reconstrucción necesaria

Carmen Margarita Pérez Aguilar

CARACTERÍSTICAS DE MI PRÁCTICA Y LA FORMACIÓN QUE LA SUSTENTA

Empecé por desarrollar la práctica docente desde el dominio de los contenidos, a través de la cátedra, haciendo un todo homogéneo de los alumnos, requiriéndoles trabajos de lectura y síntesis, buscando permanentemente espacios de discusión, para terminar con exámenes en los que se mostraban buenos resúmenes de textos, pero me enfrentaba a la poca significación que eso tenía para los alumnos.

Poco después volví los ojos al manejo de dinámicas de grupo y reduje la cátedra para dar lugar a trabajos colectivos, tareas más complejas que superasen lectura y transcripción; olvide los exámenes; pero nuevamente cobre conciencia de la poca significación de los contenidos y la dificultad de arribar al análisis y cuestionamiento de la realidad.

Y entonces las preguntas: ¿cómo construir una docencia que propicie realmente la construcción del conocimiento sociohistórico en mis alumnos?, ¿qué conocimientos requiero para construir dicha docencia?, ¿dónde y cómo buscar respuestas?

Empecé a inventar. Algunas veces con suerte logré que mis alumnos se cuestionaran sobre su país, su futuro profesional, sus compromisos sociales; sin embargo, las más de las veces, siguieron cumpliendo con lo que yo solicitaba, pero no compartían el sentido y la importancia del trabajo y menos aún, la pertinencia de los contenidos.

Por eso, me seguí preguntando y experimentando nuevas estrategias, mezclando ingredientes nuevos y ya trabajados; algunas ocasiones, con la intuición de guía, encontré grandes satisfacciones, pero la problemática aún no estaba solucionada.

Esto me llevó a plantear que el modelo de ser docente que subyace en nuestras prácticas ha sido construido no sólo a partir del proceso inicial (o formal, si lo prefieren) de formación, sino también, y yo diría que fundamentalmente, a partir de nuestras experien-

cias cotidianas como alumnos y posteriormente en nuestro ejercicio profesional. Un proceso informal, y a veces inconsciente en el que asumimos valores y prácticas presentes, es el proceso educativo del que somos parte.

Así, el modelo de ser docente es producto de un proceso histórico, con rupturas y contradicciones, pero con una continuidad histórica; proceso en el que se articulan de manera contradictoria rasgos de diferentes modelos. Por ello consideré pertinente hacer una revisión de los modelos de formación docente hegemónicos en el país; desde los años veinte, que dan contenido a nuestras prácticas, dado que han ido amalgamando valores y características vigentes en lo que constituye la cultura del ser docente, hasta nuestros días.

Por otro lado, desarrollamos la docencia en la UPN sin contar con una formación específica para desarrollarla, con conocimientos disciplinarios o didáctico-pedagógicos, pero finalmente con unos conocimientos teóricos que no responden a las necesidades prácticas del hacer docente; menos aún que respondan a la especificidad que representa el trabajo en la Universidad Pedagógica, que articula dos tradiciones del quehacer educativo: la normalista y la universitaria.

Ya se trate de propuestas de formación inicial, dirigidas al futuro maestro (Normal, Capacitación, Introducción a la Docencia, etcétera), o de propuestas de formación paralelas al ejercicio docente (especializaciones, maestrías, cursos de actualización, etcétera), no se presentan los elementos que la práctica docente requiere.

Lo anterior hace evidente la desarticulación entre los dos elementos que constituyen la formación del docente: por un lado, la académica o disciplinaria, y por otro, la práctica o pedagógica; elementos que no siempre están presentes en las propuestas de formación, pero de estarlo, aparecen de manera separada y difícilmente con espacios que permitan su articulación. De este modo, realizamos nuestra labor cotidiana a partir de algunos conocimientos recuperados de nuestra formación anterior y de los elementos que la propia práctica nos procura; es decir, fundamentalmente de la experiencia.

Por ello es importante conocer y analizar nuestra práctica y los problemas que ésta nos plantea cotidianamente. En este sentido, es pertinente plantear que para el desarrollo de la docencia es necesario el conocimiento de los avances en el conocimiento disciplinario de lo sociohistórico, así como el amplio manejo de los contenidos a trabajar en el curso. Pero, además, son fundamentales los conocimientos que aportan la psicología y la pedagogía sobre la construcción del conocimiento sociohistórico, pero ambos en relación con la práctica y los problemas concretos que me plantean.

Lo anterior me ha llevado a buscar, estudiar y analizar sobre ambos rubros, intentando plantear estrategias congruentes con los planteamientos de Vigotsky, Bruner y Carretero, sobre la construcción de conocimientos, al mismo tiempo que incorporando materiales accesibles y adecuados para mis alumnos, pero cuidando siempre que la construcción de las formas o "los caminos" (como los llaman mis alumnos) sea colectiva.



MI PRÁCTICA DOCENTE DE LO SOCIOHISTÓRICO

En un inicio, lo importante era aclarar el proceso de construcción de una política educativa que no se definía desde arriba (desde el estado), sino que era producto de las condiciones históricas, de los sujetos políticos que se encontraban presentes y de las alianzas entre éstos; en fin, producto de las relaciones entre sociedad civil y sociedad política, en una coyuntura determinada.

Esta visión hacía necesario, según yo, contar con "los elementos teórico-metodológicos" que permitirían reconstruir la realidad mexicana; y gran parte del curso se destinaría más que al análisis de el proceso histórico del país, a la construcción de herramientas teóricas (conceptos) y de metodologías (procedimientos, esquemas, estrategias, etcétera).

Si bien en los cursos, los alumnos y yo, éramos capaces de construir esas herramientas, no siempre quedaba claro para ellos por qué eran necesarias y cuál era su utilidad posterior. Muchas veces me di cuenta de que en realidad esa teoría poco les interesaba, y terminado el curso no volvían sobre de ella.

En cuanto a los conocimientos de la realidad mexicana, estos eran más bien generales y de todos modos no explicaban el presente del alumno.

Presionada por los programas, pero sobre todo por las docencias de otros compañeros, asumí que lo importante era que los estudiantes aprendieran el proceso histórico del país, muy especialmente la historia de la educación. Leíamos, discutíamos y elaborábamos trabajos que resumieran lo que las antologías presentaban.

Mis alumnos manejaban información histórica y aunque en las sesiones analizábamos y reflexionábamos sobre dicha información, ellos aún no podían transitar a la explicación de su entorno (de todos modos no cubríamos los objetivos de los cursos).

Yo intentaba que construyeran conceptos y los utilizaran en el análisis, pero tampoco esta vía lo permitía.

Actualmente he redimensionado mi tarea, ya puedo argumentar sobre lo estéril de la revisión bibliográfica sin conceptos, pero también soy consciente de la inutilidad de éstos en sí mismos.

Ahora realizamos el análisis de menos información histórica; leemos menos de historia, pero la meta es *explicar* y no sólo conocer (los programas cubren tanto que siguiéndolos no se pueden hacer las dos cosas).

Es decir, ahora todo lo que leemos, oímos, vemos, sentimos y experimentamos lo llevamos a la reflexión; ésta ocupa el lugar principal, hacemos el análisis y vamos elaborando "un camino" (así le llamamos a la definición de una guía teórica-metodológica) que nos va auxiliando o guiando en la explicación.

De modo que al final el resultado deba ser la explicación de la realidad en un momento histórico, pero al mismo tiempo la definición de una forma de analizar esa realidad (nuestro camino).

Es verdad que no siempre, y no en todos, se logra este doble propósito, pero los resultados son más reconfortantes, ya que ante la pregunta de ¿qué necesitamos saber para explicar la realidad educativa actual?, cada uno de los alumnos tiene su propia respuesta de qué elementos investigar y cómo se relacionan entre ellos, pero además tienen una respuesta de para qué les sirve esa explicación. Si bien estas respuestas en algunos son elementales, en las experiencias pasadas ni siquiera estaban presentes.

Lo que me lleva a plantear una certeza mayor en términos de cuál es el *objetivo* de los cursos que trabajo, pero además me señala con mayor precisión en los momentos anteriores cuál es el *objeto de estudio* que me posibilita llegar a ese *objetivo*.

Ese *objeto de estudio* se conforma de una línea teórica-metodológica (concepción de sociedad y las consecuentes categorías de análisis que la conforman) para explicar la realidad social, y como parte importante de ella la realidad educativa, los conocimientos históricos necesarios desde esa concepción para analizarla y explicarla, así como las estrategias

y técnicas de investigación que consecuentes con la postura asumida permiten emprender ese estudio.

En resumen: Teoría social, metodologías, técnicas y conocimientos históricos (¡atención!, no historia). Así de sencillo y así de complicado.

EL OBJETO DE LO SOCIOHISTÓRICO (OBJETO EMINENTEMENTE TEÓRICO)

Análisis de la sociedad como una *totalidad*, producto de un *proceso histórico*, en donde cada elemento que la conforma sólo se explica en su relación con los otros, por lo que el análisis de uno de ellos, en este caso el educativo, requiere del conocimiento del proceso global. No obstante, a diferencia de lo anterior, en este análisis lo importante no es todo lo que antecede, sino los momentos en los que los elementos que conforman a la totalidad adquieren las características que en el momento actual tienen. Esto implica ponderar *qué* elemento (s) es el más importante en cada momento, explicar *por qué y cómo* determina a lo otros, así como avanzar en la explicación del *para qué* de esa conformación. Así, se cuenta con elementos para asumir una postura respecto del para qué y cómo del proyecto educativo en la sociedad.

Esta perspectiva permite trascender el problema de la complejidad de lo social, ya que es posible, a través del análisis de coyuntura, hacer una revisión de las relaciones que adquieren significación en ese momento histórico, lo que sin desconocer la importancia de la historia, ubica como fenómenos históricos importantes sólo aquellos que explican dicha coyuntura. En este sentido, la explicación de la realidad no queda reducida a ninguna de sus partes, ni constituye la adición de éstas, sino que se reproduce y se expresa en cada momento de su particularidad. Ya sea el elemento económico, político, cultural o cualquier otro, la explicación de dicho elemento cristalizará la totalidad y la multideterminación que en ella existe.

Ahora bien, dentro de la multiplicidad de los fenómenos sociales se aprecia la existencia de regularidades que sirven de base a la construcción de elementos analíticos, o sea de leyes del movimiento histórico que cumplen una función hermenéutica y que recuperan las interrelaciones fundamentales por las que la sociedad viene determinada como totalidad.

Pero esto implica emprender el análisis de las formas variables que asume el ordenamiento social, entendiendo que es lo *sociohistórico* (en tanto instancia procesual, de contradicciones y conflictividades a la vez económicas, políticas y culturales), quien instituye y hace inteligible tanto las diversas morfologías que asumen históricamente los elementos que lo constituyen, como el peso específico que cada uno de ellos adquiere en un momento coyuntural, que si bien tiene un carácter contingente repercute en la totalidad, pues esta es un propiedad intrínseca a todo proceso social.

Así, en una coyuntura determinada, es necesario analizar los procesos *sociohistóricos* concretos que condicionan las modalidades adoptadas por las estructuras sociales, ya que éstas constituyen formas de ordenamiento social "cristalizadas" —entre las que se cuentan procesos, instituciones, prácticas, formas que adquieren la división de la producción y del trabajo en cada sociedad—, relativamente permanentes y delimitadas. @

La planificación por competencias: una opción para conferir sentido y utilidad al aprendizaje escolar

Gabriela Soria López

Cuando los maestros y las maestras planificamos el trabajo escolar, la atención generalmente está centrada en la cantidad y extensión de los temas a tratar durante el curso. Pocas veces recuperamos los propósitos formativos delineados en los programas de estudio, como el eje central de la organización del trabajo diario en el aula. Con ello, se mantiene vigente la idea de la memorización de información como propósito central de la enseñanza, y al aprendizaje como la acumulación de información que poco o nada se relaciona con la vida cotidiana de los educandos.

Esta tendencia desvirtúa el sentido formativo de la enseñanza y pone de manifiesto la necesidad de generar reflexiones en torno al sentido de la enseñanza y a la importancia de la planificación para posibilitar aprendizajes significativos en el contexto escolar. Por lo anterior, este trabajo pretende compartir con el lector el proceso reflexivo experimentado por el equipo de maestros de la *Escuela Activa Paidós*,¹ para incorporar, a su discurso y a su práctica, propósitos de enseñanza formativos en el área de las Ciencias Sociales. Tales propósitos plantean el desarrollo de aprendizajes significativos y útiles, capaces de llevar a los educandos a la representación y participación en el mundo social, natural y cultural al que pertenecen.

No se trata de una experiencia generada desde los intereses de los "expertos", sino una vivida por maestros y maestras en el contexto cotidiano. Se trata de compartir con el lector, tanto las reflexiones que han permitido al equipo comprender los propósitos formativos en el área de enseñanza de las Ciencias Sociales, como algunos de los docu-

¹La Escuela Activa Paidós es un centro educativo ubicado en el D.F. (Candelaria, Coyoacán), dirigido por la doctora Tere Garduño.

mentos que permiten orientar el trabajo cotidiano dentro del aula. Los aspectos y documentos que nos parece oportuno compartir están organizados a partir de cuatro secciones.

En la primera sección, se expone el punto de partida del proceso reflexivo experimentado por el equipo. En éste, se planea la discusión en torno a la noción de aprendizaje y su contraposición con la enseñanza de conocimientos escolares. El punto de interés es destacar que el aprendizaje tiene lugar cuando los individuos ponen en juego sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como la ausencia de esta consideración en el contexto escolar.

La segunda sección, se ha dedicado a explicitar las nociones, las habilidades, las actitudes y los valores involucrados en la construcción de explicaciones sobre el mundo social, natural y cultural. La expresión de estos elementos en las estrategias de enseñanza constituye el objeto de la tercera sección. En ésta se incluye un listado de indicadores para clarificar el sentido formativo que puede conferirse a ciertas estrategias, como lo son: la tira histórica, la investigación, las escenificaciones dentro del aula, el teatro, la historieta y el juicio histórico.

La última sección aborda el tema de la planificación por competencias. En éste, insistimos en la importancia de reconceptualizar la noción que se tiene del contenido, pues ésta, generalmente, se concibe como la información de un tema. En Paidós, creemos que la noción de contenido es mucho más amplia, pues involucra el desarrollo de competencias, es decir el desarrollo simultáneo de habilidades, conocimientos, nociones, actitudes y valores. Para ilustrar esta diferencia, en el marco de la planeación, se

incluye el cuadro comparativo: "Perspectivas en la concepción de contenidos escolares". En este marco se muestran las diferencias entre una visión que se centra en la transmisión de información y otra que parte de una perspectiva de formación de competencias que permitan la apropiación y el uso de la información. Este apartado finaliza con otro cuadro en el que se muestran algunos indicadores para valorar y orientar el aprendizaje significativo para los fines de la planificación.

EL APRENDIZAJE ES UNA CONSTRUCCIÓN QUE INVOLUCRA NOCIONES, HABILIDADES, CONOCIMIENTOS, ACTITUDES Y VALORES

Desterrar como propósito de enseñanza a la memorización de información no es tarea fácil, pues implica reconceptualizar la noción que se tiene sobre el aprendizaje escolar y su utilidad en la vida cotidiana de los educandos. Para ello, es necesario desechar la idea de que la apropiación de información en el área de enseñanza de las Ciencias Sociales contribuye, simplemente, a la cultura general del individuo, y comenzar a pensar que el conocimiento escolar podría tener un sentido y una utilidad cotidiana. En este caso, puede servir para que las niñas y los niños comprendan y participen críticamente en el mundo social, cultural y natural al que pertenecen.

Importa, pues, discutir en torno a la necesidad de generar aprendizajes significativos en el contexto escolar, así como de los elementos indispensables para propiciarlos. Para iniciar la discusión conviene centrar la atención en los procesos que siguen los individuos cuando aprenden cotidianamente. Por

el aprendizaje involucra un reto y para resolverlo hay que actuar y pensar, es decir, experimentar a partir de una actividad mental

ejemplo, ¿cómo se aprende a caminar?, ¿sentados, memorizando los pasos a seguir o experimentando ciertos movimientos y poniendo en juego ciertas habilidades y desarrollando otras? Aprendemos haciendo, es decir, experimentado en función de lo que pensamos que es lo más adecuado y poniendo en marcha los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que poseemos. Entonces ¿por qué utilizar métodos tan distintos a los naturales para enseñar los contenidos escolares?

Así pues, el aprendizaje involucra un reto, y para resolverlo hay que actuar y pensar, es decir, experimentar a partir de una actividad mental. Por ello, la experiencia o el hacer no puede interpretarse como una repetición pasiva, sino un actuar inteligente que habrá de llevar al sujeto a resolver algún reto.

Necesitamos desechar la idea de que el aprendizaje escolar tiene lugar a partir



de la presentación y repetición de informaciones, como si los educandos fueran entes "vacíos" en los que hay que "depositar" informaciones estructuradas. En su lugar, hay que comenzar a incorporar la idea de sujetos que piensan, sienten, participan y también cuentan con sus propias explicaciones sobre las situaciones y fenómenos sociales, naturales y culturales que a diario experimentan.

Vale la pena destacar que el aprendizaje es un proceso que implica diferentes niveles de elaboración, en donde el paso de un nivel a otro requiere cuestionar los conocimientos anteriores. Así, por ejem-



Vale la pena destacar, que el aprendizaje es un proceso que implica diferentes niveles de elaboración, en donde el paso de un nivel a otro requiere cuestionar los saberes anteriores

plo, para que un niño o una niña formule explicaciones adecuadas sobre la conquista de México, necesita experimentar diferentes niveles de conceptualización. Estos van desde la idea de que los aztecas eran "los buenos" y los españoles "los malos" (quienes arribaron al territorio mesoamericano espontáneamente), hasta comprender las situaciones que posibilitaron la llegada de los españoles y la conquista de los pueblos mesoamericanos (por ejemplo, el imperialismo azteca y el pensamiento europeo de la época).

Desde esta perspectiva el aprendizaje es una "actividad inteligente", que involucra ciertas habilidades, conocimientos, actitudes y valores. Todos estos elementos están presentes de manera simultánea cuando aprendemos, de hecho cada uno se construye en función de los demás. Para definir esta idea utilizaremos el término competencia, pues éste permite sintetizar la presencia mutua de todos estos elementos.

En síntesis, los conocimientos escolares deben servir de "algo". En este caso, sirven para comprender y formular explicaciones cada vez más claras y precisas de los fenómenos que a diario viven los individuos y no para aprobar un examen. La utilidad que los educandos pueden conferir al conocimiento escolar, también es tarea de los docentes y sólo puede lograrse si partimos de las ideas y concepciones que los niños y niñas tienen. La memorización, por sí misma y bajo la manera que se presenta en la escuela, no puede cumplir con esta tarea.

**LAS COMPETENCIAS INVOLUCRADAS
EN LA REPRESENTACIÓN Y EXPLICACIÓN
DEL MUNDO SOCIAL, NATURAL Y CULTURAL**

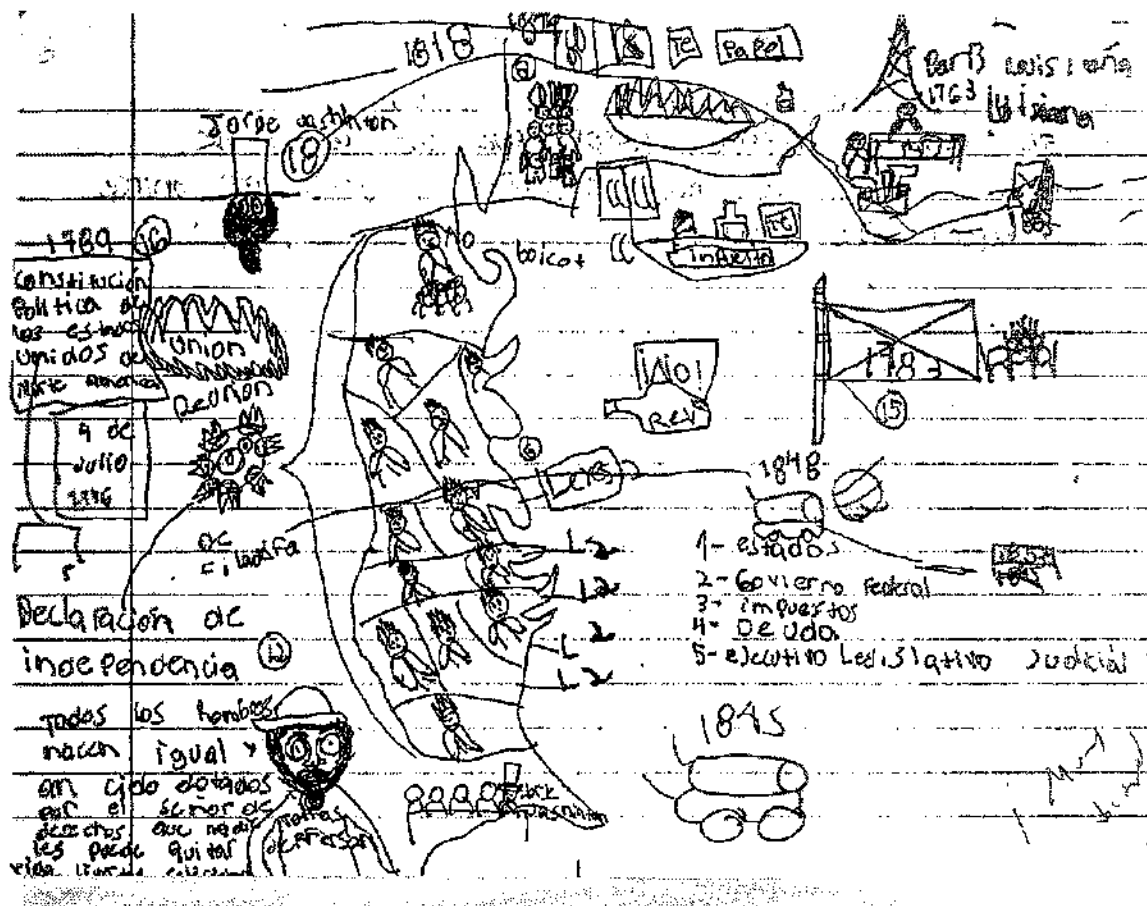
El propósito fundamental en el área de las Ciencias Sociales es que niñas y niños puedan representarse y explicarse el mundo natural, social y cultural al que pertenecen, para así poder participar críticamente en él. Este propósito exige aprendizajes significativos y útiles.

Sin embargo, como hemos venido comentando, para generar verdaderos aprendizajes es necesario poner en juego competencias, es decir, la puesta en marcha de habilidades, conocimientos, actitudes,

nociones y valores. Es partir del desarrollo de competencias que las informaciones nuevas puedan integrarse y enriquecer a las explicaciones que ya se tienen.

Para comprender las competencias a desarrollar en el área de enseñanza de las Ciencias Sociales se deben destacar las particularidades de los procesos de aprendizaje en la comprensión del mundo social, natural y cultural.

Por ejemplo, para el caso de la Historia es importante saber que uno de los propósitos de la enseñanza en esta asignatura es que los niños comprendan y expliquen el mundo social al que pertenecen, a partir del conocimiento y análisis de las formas de



**la noción
de cambio,
causa y
cronología
se
constituyen
como
elementos
básicos
para
formular
explicaciones
sobre la
realidad
social**

vida acontecidas a lo largo de la historia de la humanidad.

Para ello, es indispensable contemplar el desarrollo de ciertas nociones, como las de cambio, causa y cronología, pues esto les permitirá comprender paulatinamente que las sociedades no siempre han sido iguales, es decir, que las formas de vida de los pueblos a lo largo de la historia han sido diferentes, no porque cada civilización se lo haya propuesto así, sino debido al contexto particular en el que les tocó desarrollarse. Así, las nociones de cambio, causa y cronología se constituyen como elementos básicos para formular explicaciones sobre la realidad social.

En el caso de la Geografía, es importante destacar que la enseñanza en esta asignatura pretende que niños y niñas tengan elementos suficientes para conocer el espacio físico en el que actualmente habitan, así como para explicarse los fenómenos climáticos que experimentan cotidianamente. Para tal propósito, es necesario considerar el desarrollo de ciertas nociones como la de caracterización y cambio del espacio geográfico y habilidades cartográficas como localización, simbología y escala.

En cuanto a la educación cívica creemos que ésta puede desarrollarse sobre la marcha, es decir, mientras transcurre el proceso de enseñanza-aprendizaje.



Desde esta perspectiva la formación de valores y actitudes está presente en el espacio escolar cotidiano.

Estas reflexiones se sintetizan en el siguiente cuadro, en donde hemos enlistado los aspectos que orientan las concepciones y acciones dentro del aula.²

Para integrar estas competencias al trabajo diario en Paidós, ha sido necesario invertir el sen-

² Este cuadro se elaboró a partir del análisis de los siguientes documentos:

- Garduño, T., M. Guerra, L. Rodríguez, y A. Silva, *Competencias para la primaria comunitaria*, México, Conafe, 2000.
- SEP, *Guía para la elaboración del plan de trabajo anual del maestro de primaria* (correspondientes a Tercer, Cuarto y Quinto Grado), México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, Ed. Ideas, 1999.
- Lira, J., A. Díaz Barriga, y G. Soria, *Cuadro de habilidades. Enseñanza de la historia*, México, Instituto de Investigaciones Pedagógicas. Documento Interno, 1999.

<p>PROBLEMATIZACIÓN E INVESTIGACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planteamiento de preguntas e hipótesis • Exposición del punto de vista individual sobre las temáticas estudiadas • Comparación, análisis y selección de la información consultada • Utilización de diferentes lenguajes como medios de expresión del conocimiento 	<p>ACTITUDES Y VALORES PARA LA CONVIVENCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación democrática en un marco de respeto a las reglas y compromisos • Defensa de los derechos de las niñas y de los niños • Construcción de una imagen positiva de sí mismo al reconocer su identidad cultural y de género • Apertura, respeto y aceptación de las diferencias
<p>EXPLICACIÓN DE LA REALIDAD SOCIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dominio de la noción de cambio y continuidad • Construcción de relaciones causales para explicar el origen y consecuencia de los hechos o procesos históricos • Comprensión de las motivaciones, opiniones y acciones de los diversos actores sociales e históricos • Relacionar el presente con el pasado • Reconocer la influencia del medio natural en la vida social y cultural del ser humano • Influencia de medio natural sobre el desarrollo humano • Dominio de las habilidades de cronología 	<p>REPRESENTACIÓN DEL TRANSCURRIR DEL TIEMPO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de habilidades para medir el paso del tiempo • Reconocer la duración de los hechos personales e históricos • Reconocer que las personas, los animales y los objetos han cambiado y se explica su origen estableciendo relaciones entre el presente, el pasado y el posible futuro. • Ordenar y registrar acontecimientos históricos considerando los periodos en los que sucedieron
<p>EXPLICACIÓN DEL ENTORNO NATURAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caracterización y distribución de los elementos físicos y sociales • Relación entre el medio físico y el ser humano • Cuidado del medio (nociones de temporalidad y cambio) 	<p>REPRESENTACIÓN DEL ENTORNO NATURAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de habilidades cartográficas • Manejo de datos estadísticos y gráficos • Representación de la distribución de elementos naturales y culturales en el espacio geográfico
<p>PERTENENCIA E IDENTIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación en los festejos colectivos • Reconocimiento y valoración de las formas culturales que nos caracterizan como mexicanos 	

tido que los docentes, generalmente, conferimos al trabajar la información de los temas históricos o geográficos. Es decir, antes de ofrecerla a los educandos hay que indagar sobre lo que saben y aquello que desconocen, para generar la necesidad de buscar reelaborar sus propias explicaciones sobre el mundo natural, social y cultural.

Una de las maneras utilizadas por los maestros y maestras de Paidós para generar tal necesidad es plantear a los escolares una serie de preguntas. A partir de éstas no sólo se pretende concienciar a las niñas y niños sobre sus conocimientos, sino también interesarlos en la investigación de nuevas informaciones.

Por ejemplo, cuando se plantea la elaboración de un guión para representar algún acontecimiento histórico o geográfico, no se trata de darle al niño la información que el adulto considera más relevante, a través de un resumen previo. Más bien, se trata de que los niños y las niñas elaboren el guión de acuerdo con las informaciones y explicaciones que ellos tienen. Esto, bajo la consigna de que el guión se acerque lo más posible a la realidad o fenómeno que se estudia.

Conviene iniciar la actividad planteando a las y los escolares algunas preguntas sobre la forma de vida de la gente que vivió en el periodo que se estudia. Es decir, si todos los habitantes comían, vestían y vivían de cierta manera o existían algunas diferencias, ¿cuáles eran y por qué? ¿Todos y todas tenían los mismos derechos y obligaciones? ¿Por qué era de esa manera y no de otra? En fin, son muchas las preguntas que pueden formularse para propiciar el interés por investigar y para formular explicaciones sobre el hecho, misma que serán retomadas para el guión.

Asimismo, es durante el proceso de elaboración del guión que se ponen en juego los conocimientos sobre el tema y las habilidades (para comprender una lectura, para sintetizar o para redactar). Cuando el maestro se da cuenta de los saberes

infantiles y sus habilidades previas, será capaz de formular los cuestionamientos pertinentes para interesarlos en la búsqueda de nuevas informaciones que les permitan elaborar un guión.³

A las actividades mencionadas, que forman parte de cualquier estrategia, las denominamos de problematización e investigación. Ambas constituyen el eje fundamental en los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas.

Aunado a la necesidad de problematizar las ideas y de generar interés por investigar, en Paidós consideramos que las actitudes que niños y niñas ponen en juego durante las actividades escolares también forman parte del proceso de aprendizaje. Cuando se aprende son importantes las actitudes ante el conocimiento y ante los individuos que integran el grupo. Éstas deben permitir compartir y cuestionar respetuosamente las ideas que cada cual manifiesta, con el ánimo de contribuir al enriquecimiento individual y colectivo.

Finalmente, vale la pena destacar la dificultad que conlleva comprender e integrar al trabajo diario todos estos indicadores. La experiencia propia deja ver los obstáculos que enfrentan los y las docentes para apropiarse de estos sentidos formativos. Por ello, en los siguientes apartados se intentará mostrar la manera en la que éstos pueden expresarse en las estrategias didácticas, así como para planificar el trabajo docente.

LAS ACCIONES DIDÁCTICAS Y SUS PROPÓSITOS

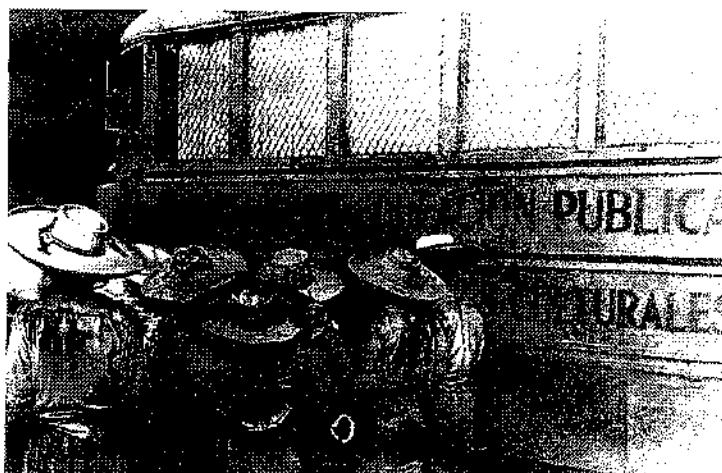
Si concebimos al aprendizaje como una construcción, es necesario utilizar estrategias que permitan, a través de la acción y su interiorización, elaborar nuevas representaciones. Esto va más allá de me-

³ También es importante señalar que el docente requiere trabajar, previamente, en el análisis de sus propias explicaciones sobre el evento que se estudiará.

morizar; significa cambiar radicalmente lo que se hace en el aula. No se trata de incluir estrategias “novedosas” al aula, como complemento a las clases de Historia, Geografía y Civismo, sino como la esencia de las mismas.⁴

En Paidós se ha trabajado mucho en la explicitación del sentido formativo que conlleva cada una de las estrategias de enseñanza en el área de las Ciencias Sociales, pues se sabe, por experiencia propia, que el tránsito hacia un actuar diferente y congruente con la construcción de aprendizajes significativos difícilmente se da de manera espontánea al introducir nuevas formas de trabajo. Hace falta tener conciencia de los sentidos formativos que conlleva y por ello los maestros y las maestras del equipo Paidós se han dado a la tarea de explicitar los propósitos que pueden conferírseles, mismos que coinciden con aquellas que se proponen en el enfoque actual de la SEP.

Este trabajo puede advertirse en un documento denominado, tentativamente, *Guía de evaluación*. En este documento



se recogen tanto aquellos aspectos del *currículum Paidós*⁵, que se vincula específicamente con la enseñanza de la Historia y la Geografía, como otros que nacen de la reflexión colectiva, después de la elaboración de este documento. Esta Guía se ha elaborado para especificar los sentidos que los y las docentes pueden conferir a ciertas estrategias didácticas en el área de las Ciencias Sociales, utilizada en Paidós.⁶ A continuación se expone la que se elaboró para cuarto año de primaria para Historia:

⁴ Es importante mencionar que los docentes que trabajan en las escuelas primarias públicas han comenzado a incluir nuevas actividades, como las escenificaciones, la elaboración de tiras del tiempo y juegos. Si embargo, los sentidos que les confieren perpetúan la idea de memorizar información. Así, por ejemplo, las escenificaciones consisten en dictar a los alumnos los diálogos, para luego pasar al frente del salón a recitarlos de memoria. Bajo la lógica anterior, las “nuevas” actividades se conciben como una posibilidad más para repetir o “reforzar” el tema, en términos de que contribuirán a “aplicar” y “repassar” la información que previamente se “enseñó” mediante el dictado de resúmenes y la resolución de cuestionarios. En este contexto la innovación didáctica no sólo implica cambiar las formas de trabajo, sino también los sentidos que éstas conllevan.

⁵ El *currículum Paidós* es un documento elaborado en 1985 por la doctora Tere Garduño en el cual se explicitan las habilidades, actitudes, conocimiento y valores que un niño o una niña habrá de desarrollar durante los seis años de formación en la escuela. En la *Guía de evaluación* que a continuación se presenta, se incluyen algunos de sus indicadores, los cuales están identificados con las letras “CP”, que corresponden al “Currículum Paidós”. Las letras “DC” se refieren al Documento del Conafe: “Competencias para la primaria comunitaria”.

⁶ Hasta este momento se han trabajado las guías para tercero, cuarto quinto y sexto en el área de Historia, las de las otras asignaturas están en proceso de elaboración bajo el mismo formato.

GUÍA DE EVALUACIÓN DE HISTORIA 4º GRADO

PROBLEMATIZACIÓN

- Se pregunta o plantea hipótesis sobre:
 - El proceso de desarrollo que siguieron las culturas prehispánicas.
- –La llegada de los españoles a tierras mexicanas.
 - Los cambios en la forma de vida de las culturas prehispánicas con la llegada de los españoles.
 - La Independencia.
 - Diferencias entre el proceso de Independencia y el de la Revolución Mexicana.
- Da a conocer su punto de vista sobre:
 - El proceso de desarrollo que siguieron las culturas prehispánicas.
 - La llegada de los españoles a tierras mexicanas.
 - Los cambios en la forma de vida de las culturas prehispánicas con la llegada de los españoles.
 - La Independencia.
 - Diferencias entre el proceso de Independencia y el de la Revolución Mexicana.
- Toma iniciativa para contestar preguntas que plantea la maestra(o) o alguna compañera(o).

INVESTIGACIÓN (DC y CP)

- Expone y discute en clase informaciones que ha consultado en casa.
- Formula preguntas en clase en las que recupera y relaciona las informaciones que ya posee y/o las que escucha de otros(as) compañeros (as).
- Explora diferentes fuentes de información (libros, imágenes, música, objetos, personas) para interpretar los hechos ocurridos en el pasado.
- Compara, analiza, selecciona, valora y utiliza diferentes fuentes de información.
- Cuando presenta una conferencia:
 - Organiza su exposición a partir de un esquema expositivo.
 - Su exposición es ordenada, evita ir de un punto a otro sin sentido.
 - Reconoce y selecciona diversos recursos para representar y comunicar gráficamente sus investigaciones.
- Redacta textos considerando los aspectos más relevantes.
- Identifica diferentes lenguajes como medios de expresión del conocimiento.

ESCENIFICACIONES EN EL AULA

- Escucha y sigue cuidadosamente la propuesta de trabajo que el maestro(a) plantea.
- Sus acciones y argumentos tienen coherencia en el tiempo-histórico y en el espacio-geográfico propuesto.

- Sus actitudes hacia los demás son de apertura, respeto y aceptación de las diferencias.

TEATRO (CP)

- Participa de manera entusiasta en la escritura de argumentos para el teatro histórico.
- Sus argumentos tienen coherencia en el tiempo-histórico y en el espacio-geográfico propuesto.
- Ayuda a sus compañeros en la caracterización de su personaje.
- Participa en la elaboración del guión aunque no sea su argumento el seleccionado.
- Aporta ideas, vestuario, mobiliario para la elaboración de la obra de teatro.
- Busca de manera independiente objetivar al personaje: información, datos extras, fotografías, enciclopedias.
- Participa de manera entusiasta en la presentación de la obra de teatro.
- Es capaz de ayudar a preparar el escenario.

HISTORIETA O PERIÓDICO (CP)

- Busca que su historieta o periódico histórico se apegue a la verdad.
- Es capaz de contemplar el pasado, el presente y el futuro en una secuencia estructurada temporalmente.

TIRA HISTÓRICA

- Puede elaborar su propia tira. Es capaz de:
 - Construir su tira o participar en la de grupo o equipo.
 - Utiliza las medidas convencionales.
- Es capaz de participar en la elaboración de la tira histórica, no sólo ubicando el dibujo en el lugar que la maestra(o) señala, sino estableciendo relaciones con acontecimientos anteriores, posteriores y simultáneos (Asia, Europa y América) (CP).
- Es capaz de explicitar, verbalmente,⁷ los referentes que utiliza para ubicar un suceso.
- Reconoce la duración de los procesos históricos.

JUICIO HISTÓRICO (CP)

- Puede participar en el juicio histórico realizando anticipadamente la síntesis correspondiente con el perfil del personaje o el acontecimiento histórico.
- Es capaz de asumir de manera eficaz tanto el papel del acusado, como el del fiscal o abogado defensor.
- Sus intervenciones son entusiastas en caso de jugar el papel del miembro del jurado.

⁷ Explicitar por escrito los referentes que utiliza un niño o una niña para ubicar un suceso, es un ejercicio difícil. Si se desea tener evidencias de tales parámetros, es necesario preguntarle en qué se basa para decir que el evento se llevó a cabo en ese tiempo. Conviene registrar cuidadosamente los comentarios, cualesquiera que fueren, que haga el pequeño (a).

LA PLANIFICACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

Una de las cuestiones básicas para desterrar el privilegio de la memorización de información como propósito central de la formación en el área de las Ciencias Sociales ha sido reformular la noción de contenido, ya que éste involucra algo más que la información de un tema. El contenido a desarrollar

implica competencias, es decir, el desarrollo simultáneo de habilidades, actitudes, nociones, valores y conocimientos. En el siguiente cuadro puede advertirse la diferencia entre una planificación centrada en la noción de contenido como información a memorizar y otra que incluye el desarrollo de competencias.⁸

COMPETENCIAS**EXPLICACIÓN DE LA REALIDAD SOCIAL**

Conocer las características más relevantes de la vida cotidiana de los diversos actores sociales durante las diferentes épocas de la Historia de México y su herencia para el México actual.

BLOQUE I

- Reconocer las características de la forma de vida de los primeros habitantes del territorio mexicano y distinguir los factores que influyeron en su desarrollo.
- Reconocer la permanencia de algunos elementos de la época prehispánica en el México actual.

BLOQUE II

- Identificar las características comunes de la vida de los pueblos mesoamericanos.
- Distinguir las características principales del descubrimiento de América y la conquista mesoamericana.

BLOQUE III

- Identificar los cambios en la forma de vida de los Indígenas durante la Colonia.
- Reconocer la forma de vida de los españoles durante la Colonia en México.
- Reconocer la herencia cultural y política de la época virreinal en el México actual.

BLOQUE IV

- Identificar las características distintivas de las diferentes etapas del proceso que abarcó la lucha por la Independencia de México.
- Analizar el pensamiento insurgente.

BLOQUE V

- Identificar algunas características del periodo de inestabilidad que caracteriza al México independiente.

⁸ El extracto que se muestra a continuación sólo refiere al aspecto de los propósitos del Plan de Trabajo Anual.

Comprender nociones y desarrollar habilidades para analizar el origen y consecuencia de los hechos.

BLOQUE I

- Distinguir los factores que influyeron en el desarrollo de las formas de vida de los primeros pobladores del territorio que actualmente es México.

BLOQUE II

- Comprender la influencia de los avances de la ciencia y la tecnología europea en el descubrimiento de América.
- Distinguir algunas causas y consecuencias de la conquista de México.

BLOQUE III

- Reconocer algunas causas del descubrimiento de América y sus consecuencias para los habitantes de lo que hoy es México.

BLOQUE IV

- Reconocer algunas influencias externas y la situación social y política de la Nueva España como causa de la lucha por la Independencia.
- Identificar los factores que permitieron la consumación de la Independencia.

BLOQUE V

- Reconocer la inestabilidad política que caracteriza a México en el siglo XIX.

Reconocer la influencia del medio natural sobre el desarrollo humano, la capacidad del hombre para aprovechar y transformar la naturaleza, así como las consecuencias que tiene una relación irreflexiva y destructiva del hombre con el medio.

BLOQUE I

- Ubica geográficamente a Mesoamérica y Aridoamérica, así como las culturas que ahí florecieron, considerando los factores físicos de cada región y la forma de vida de cada pueblo.

BLOQUE III

- Reconoce las características físicas del territorio mexicano y su relación con las actividades mineras durante el virreinato.

Destacar los valores cívicos del pueblo mexicano como producto de una historia colectiva.

BLOQUE IV

- Reconoce la importancia del legado liberal para el México actual.

Reconocer y valorar la diversidad social y cultural que caracteriza a nuestro país como producto de su historia.

BLOQUE I

- Reconoce la permanencia de algunas costumbres y creencias de los pueblos mesoamericanos en el México actual.

BLOQUE III

- Reconoce la permanencia de algunas costumbres y creencias del virreinato.

TIEMPO EN LA HISTORIA

Elaborar argumentos adecuados para ubicar en el tiempo y el espacio diversos acontecimientos.

BLOQUE I

- Reconocer y ordenar adecuadamente la etapa de la prehistoria, la del poblamiento de América y la del desarrollo de las culturas mesoamericanas, así como su duración.
- Reconocer las medidas convencionales para representar el transcurrir del tiempo.
- Argumentar el orden temporal y la ubicación geográfica de las culturas mesoamericanas.

BLOQUE III

- Reconocer la duración del periodo colonial en México.

BLOQUE IV

- Establecer algunas relaciones causales entre los sucesos desarrollados en Europa y los de América durante los siglos XV y XVI.

BLOQUE IV

- Elaborar argumentos adecuados para identificar temporalmente el momento de inicio y culminación de la lucha por la Independencia.

BLOQUE V

- Identificar a la Revolución Mexicana como un movimiento diferente y posterior a la guerra de Independencia de México.

BLOQUE I

México Antiguo

- Antecedentes: la prehistoria.
- El poblamiento de América.
- La vida de los grupos cazadores y recolectores.

- Mesoamérica y Aridoamérica.
- Elementos comunes de las culturas de Mesoamérica (centros urbanos, agricultura y alimentación, religión).
- Las civilizaciones mesoamericanas: olmecas, teotihuacanos, mayas, totonacas, zapotecos, mixtecos y purépechas.
- Los toltecas y los mexicas.
- Los chichimecas y los toltecas.
- La fundación de la ciudad de Tenochtitlan.
- Un imperio militar.
- Organización política y económica.
- La sociedad mexicana.
- La herencia prehispánica.
- El calendario.
- La agricultura y la alimentación.
- La historia y las artes.
- Los grupos étnicos en la actualidad.

BLOQUE II

Descubrimiento y conquista

- Dos mundos separados: América y Europa.
- La búsqueda europea de nuevas rutas comerciales.
- Los viajes de Cristóbal Colón.
- Cristóbal Colón y su visión del mundo.
- Consecuencias del descubrimiento de América.
- La conquista.
- Los primeros asentamientos españoles en América.
- Expedición de Hernán Cortés.
- La resistencia y la caída del imperio azteca.
- Causas que permitieron la conquista.
- Expansión de la conquista.
- La conquista espiritual y la resistencia indígena.

BLOQUE III

El México virreinal

- La economía de la Nueva España.
- Las formas de tenencia de la tierra y la explotación agrícola.
- La minería.
- Las formas de trabajo.
- El diezmo y los bienes de la Iglesia.
- Política y sociedad.

- Organización política.
- Sociedad y mestizaje.
- la desigualdad social y política.
- La herencia de la época virreinal.
- La lengua.
- El arte.
- La religión.
- Las instituciones.
- Las tradiciones.
- Las desigualdades sociales.

BLOQUE IV

La independencia de México

- Antecedentes de la Independencia.
- Las ideas de la Ilustración en Europa.
- Situación social y política de los criollos, mestizos, indios y castas.
- El Grito de Dolores.
- Movimiento insurgente y su ideario.
- La campaña militar de Hidalgo.
- Morelos y sus acciones militares.
- Las ideas de Morelos.
- El congreso de Chilpancingo.
- La consumación de la Independencia.
- La constitución de Cádiz.
- Vicente Guerrero y la resistencia insurgente.
- El plan de Iguala.

BLOQUE V

De la Independencia a la Reforma

- El imperio de Iturbide y el establecimiento de la República.
- La constitución de 1824.
- La época de inestabilidad y la guerra con Estados Unidos.
- El establecimiento de la República.
- La debilidad de los gobiernos.
- Los conflictos internacionales.
- La separación de Texas.
- La guerra con Estados Unidos.
- La Reforma.
- Los liberales y la constitución de 1857.
- Los conservadores.

- La guerra de Reforma.
- Juárez, su ideario y su figura.
- La intervención francesa.
- La deuda externa.
- La invasión francesa.
- La participación de los conservadores.
- El Imperio de Maximiliano.
- Su gobierno.
- Los liberales y la resistencia nacional.
- La derrota del Imperio.
- La restauración de la República.
- La sociedad y la herencia liberal.

BLOQUE VI

La consolidación del Estado mexicano: el Porfiriato

- El establecimiento del gobierno de Díaz.
- La pacificación del país.
- La dictadura: control y represión.
- El desarrollo económico y la obra material.
- Agricultura y latifundio.
- Minería.
- Industria.
- Ferrocarriles.
- Sociedad y cultura en el periodo.
- El descontento social.

BLOQUE VII

La Revolución mexicana

- La Revolución d 1910.
- Los problemas políticos y sociales.
- Madero y su ideario democrático.
- El estallido de la Revolución.
- El gobierno de Madero.
- La dictadura de Huerta.
- El movimiento constitucionalista.
- Los caudillos revolucionarios: Zapata, Villa, Carranza y Obregón.
- El Congreso Constituyente y la Constitución de 1917.
Artículos 3º, 27 y 123.

BLOQUE VIII**El México contemporáneo**

- La reconstrucción.
- Las luchas internas y el caudillismo.
- La creación de instituciones: partidos y organizaciones sociales.
- La estabilidad política.
- La cultura de la revolución: novela, pintura y otras expresiones artísticas.
- Los cambios económicos y sociales en el México contemporáneo.
- La situación actual del país.

En la parte final del cuadro puede observarse una organización de contenidos que especifica los propósitos generales del curso y las habilidades, nociones, actitudes y valores necesarios para desarrollarlos. Desde esta perspectiva se plasma el sentido que tiene abordar cada uno de los temas históricos.

Por ejemplo, el tema del *México Antiguo*, en una planificación por competencias, se organiza en función de cada uno de los propósitos generales, en donde se especifica el sentido que puede conferirse a la información. En este caso se puede advertir la pretensión de que los educandos construyan representaciones sobre la forma de vida de los primeros habitantes del territorio que hoy es México; que distingan algunos de los factores que influyeron en su desarrollo, y que analicen algunos cambios en su forma de vida.

Mientras tanto, en la planificación centrada en la información, simplemente se enumeran los aspectos que componen la temática. El propósito que se persigue al trabajarla está ausente.

Finalmente, es importante destacar algunas reflexiones en torno a la evaluación del aprendizaje. Una de ellas alude a la problemática que enfrentan los maestros ante las propuestas de enseñanza de corte constructivista, para indagar sobre el avance cognitivo, actitudinal y afectivo que tanto se destaca. Esta dificultad podría explicarse debido a que la evaluación pocas veces se considera como parte de

la planificación, y por tanto se deja como una etapa final del proceso de enseñanza y aprendizaje, que poco o nada se relaciona con tal proceso.

En Paidós hemos trabajado en explicitar aquellos aspectos que importa considerar al trabajar los distintos temas. Estos se plasman en el siguiente cuadro, en el que se presenta el ejemplo de los contenidos de cuarto año para historia.⁹

Estos indicadores también forman parte de la planificación, pues permiten vislumbrar el sentido de la enseñanza y orientar el avance de los niños y niñas hacia los propósitos planteados.

Es importante destacar que estos indicadores deben utilizarse para saber aquello que los alumnos habrán de “descubrir” mientras el trabajo cotidiano dentro del aula está en marcha. No se trata de que los maestros se los dicten, sino que propicien situaciones de enseñanza que permitan los niños construir sus propias explicaciones, actitudes y valores. @

⁹ Es importante clarificar los aspectos a valorar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en cada una de las asignaturas y de acuerdo con cada grado, pues las actitudes, los valores, las habilidades, los conocimientos y los temas a tratar, adoptan características distintas.

EXPLICACIÓN DE LA REALIDAD SOCIAL

BLOQUE I

Poblamiento de América y las culturas mesoamericanas

- Identifica las formas de vida del hombre americano y su evolución.
- Reconoce características comunes de los pueblos mesoamericanos, tales como:
 - actividades de subsistencia (agricultura, caza o ganadería).
 - estratificación social y sus consecuencias en la forma de vida de cada grupo social en cuanto a:
 - actividades cotidianas, de acuerdo con la edad y género,
 - lugar de residencia y tipo de vivienda,
 - vestimenta y confección,
 - educación que recibían las niñas y los niños.
 - Sistemas para medir el paso del tiempo.
 - Observación y explicación del medio natural.
 - Comercio.
 - Transporte.
 - Sistemas de escritura.
- Reconoce algunas características distintivas de las culturas mesoamericanas, por ejemplo:
 - Las dimensiones y el perfeccionamiento expresados en la construcción de la ciudad del pueblo teotihuacano.
 - Las condiciones de vida de los zapotecas al establecer su ciudad en una montaña.
 - La extensión territorial y ubicación geográfica de la cultura maya, así como el esplendor de diferentes ciudades a lo largo de los periodos preclásico, clásico y posclásico.
 - El imperialismo del pueblo azteca, así como su sistema agrícola y educativo.
 - Los olmecas como la “cultura madre”.
 - Las similitudes del pueblo purépecha con el azteca, al establecer sus ciudades sobre un lago y proceder de Aztlán.
 - Las particularidades en la forma de vida del pueblo paquimé en una región árida.
- Ubica geográficamente a mesoamérica y aridoamérica, así como las culturas que ahí florecieron, considerando los factores físicos de cada región y la forma de vida de cada pueblo.
Reconoce la permanencia de algunas costumbres y creencias de los pueblos mesoamericanos en el México actual.

BLOQUE II

Los aztecas y otros pueblos del lago de texcoco

- Reconoce la forma de vida de los aztecas y los señores del lago de texcoco atendiendo a:
 - Las actividades de subsistencia.
 - La organización social.
 - Las ideas espirituales.

- La concepción del mundo natural.
- El imperialismo azteca.

BLOQUE III

El virreinato

- Reconoce algunas causas del descubrimiento de América y sus consecuencias para los habitantes de lo que hoy constituye el altiplano central de México, como:
 - Situación europea durante el siglo XV.
 - Conquista militar, espiritual y lingüística.Establece diferencias entre la forma de vida de los indígenas mexicanos antes y después de la llegada de los españoles.
- Reconoce la permanencia de algunas costumbres y creencias del virreinato.

BLOQUE IV

La Independencia

- Reconoce algunas causas y consecuencias del movimiento de Independencia como:
 - La lucha del poder entre españoles peninsulares y los criollos.
 - La adhesión de grupos indígenas al movimiento.
 - La promulgación de un gobierno.
- Reconoce la importancia del legado liberal en el México actual.

BLOQUE V

Introducción al siglo XIX

- Reconoce la inestabilidad política que caracteriza a México en el siglo XIX.
- Establece algunas diferencias entre el movimiento de Independencia y el de la Revolución mexicana.

TIEMPO EN LA HISTORIA

BLOQUE I

Poblamiento de América y las culturas prehispánicas

- Reconoce y ordena adecuadamente la etapa de la prehistoria, la del poblamiento de América y la del desarrollo de las culturas mesoamericanas, así como su duración.
 - Puede elaborar la *Tira del tiempo*, utilizando algunas medidas convencionales tales como: décadas y años.
- Utiliza argumentos adecuados para ordenar temporal y geográficamente a las siguientes culturas mesoamericanas:
 - Olmeca.
 - Teotihuacanos.
 - Maya.
 - Mixteco-Zapoteco.
 - Toltecas.

- Paquimé.
- Aztecas.
- Tarascos.

BLOQUE III

El virreinato

- Ubica en la tira del tiempo la duración del periodo colonial en México y utiliza argumentos adecuados.
- Establece relaciones entre los sucesos desarrollados en Europa y los de América durante el siglo XV y XVI, tales como:
 - Los viajes de descubrimiento y la llegada de exploradores europeos a América.
 - Implicaciones del establecimiento de los españoles en el territorio que hoy es México.

BLOQUE IV

La Independencia

- Utiliza argumentos adecuados para identificar temporalmente el momento de inicio y culminación de la lucha por la Independencia.

BLOQUE V

Introducción al siglo XIX

- Identifica a la Revolución mexicana como un movimiento posterior a la Independencia.

PROBLEMATIZACIÓN E INVESTIGACIÓN

- Se pregunta o plantea hipótesis sobre:
 - El proceso de desarrollo que siguieron las culturas prehispánicas.
 - La llegada de los españoles a tierras mexicanas.
 - Los cambios en la forma de vida de las culturas prehispánicas con la llegada de los españoles.
 - La Independencia.
 - Diferencias entre el proceso de Independencia y el de la Revolución mexicana.
- Da a conocer su punto de vista sobre:
 - El proceso de desarrollo que siguieron las culturas prehispánicas.
 - La llegada de los españoles a tierras mexicanas.
 - Los cambios en la forma de vida de las culturas prehispánicas con la llegada de los españoles.
 - La Independencia.
 - Diferencias entre el proceso de Independencia y el de la Revolución mexicana.
- Toma iniciativa para contestar preguntas que plantea la(el) maestra(o) o alguna (o) niña(o).
- Expone y discute en clase informaciones que ha consultado en casa.
- Formula preguntas en clase en las que recupera y relaciona las informaciones que ya posee y/o las que escucha de otros(as) compañeros (as).
- Explora diferentes fuentes de información para interpretar los hechos ocurridos en el pasado.

- Compara, analiza, selecciona, valora y utiliza diferentes fuentes de información.
- Cuando presenta una conferencia:
 - Organiza su exposición a partir de un esquema expositivo.
- Su exposición es ordenada, evita ir de un punto a otro sin sentido.
 - Reconoce y selecciona diversos recursos para representar y comunicar gráficamente sus investigaciones.
- Redacta textos considerando los aspectos más relevantes.
- Identifica diferentes lenguajes como medios de expresión del conocimiento.
- Utiliza diferentes lenguajes como fuentes de información para conocer y comprender las acciones sucedidas en el pasado.

ACTITUDES Y VALORES PARA LA CONVIVENCIA

- Construye una imagen positiva de sí mismo al reconocer su identidad cultural y de género.
- Muestra apertura, respeto y aceptación por las diferencias.
- Participa democráticamente en un marco de respeto a las reglas y compromisos y defiende los derechos tanto de las niñas como de los niños.
- Identifica sus necesidades de aprendizaje y las de otros y colabora para satisfacerlos.

Resumen

Las 13 colonias se unieron porque no estaban de acuerdo que los de Inglaterra les cobraban impuestos muy caros. Por eso los reyes de las colonias hicieron una reunión y de ahí se unieron para hacer una guerra ante los de Inglaterra.

Es hora de organizar todas las colonias

Inglaterra G.B.

Africa

España

13 colonias

Boston

New York

Philadelphia

Washington

London

Paris

Un aula en movimiento



¿POR QUÉ UN AULA EN MOVIMIENTO?

Al hablar de la escuela primaria y en especial del aula escolar, donde niños y niñas interactúan, llegan a nosotros imágenes de la forma en que está organizado el salón de clases. Así encontramos bancas alineadas, alumnos sentados en parejas o en forma individual, un escritorio, un pizarrón al frente y algún o algunos carteles para decorar este espacio tan solemne, donde tanto alumnos como maestros hemos dejado grandes horas de nuestra vida.

¿Qué hacer para que la vida en el aula no se detenga entre esas cuatro paredes estáticas y pueda entrar y salir con libertad, entusiasmo y compromiso? Esta preocupación nos ha llevado a un colectivo de profesoras¹ a trabajar una propuesta didáctica para la globalización de contenidos, la cual hemos trabajado durante cuatro años. Para llevar a cabo esta propuesta ha sido necesario transformar el espacio físico

El espacio educativo del niño no debe estar inerte, aislado; al contrario, debe ser como el propio niño, dinámico, creativo, social, interesante y encantador.

Colectivo Yumká
 Alma Rosa Cuervo González,
 María de Lourdes Reyes Hernández,
 Martha Hernández Saucedo

y material de nuestras aulas para que nuestras niñas y niños tengan diferentes alternativas de trabajo y, para que de manera significativa, construyan su propio conocimiento a partir de sus intereses y necesidades de aprendizaje. Así, surge la idea de cambiar el ambiente solemne del aula para darle movimiento a través de la construcción de diferentes espacios, que hemos denominado "Rincones del aula".

Estos Rincones pretenden ofrecer a nuestros alumnos actividades diferenciadas para poder cubrir la diversidad de intereses y necesidades de aprendizaje en el aula, y a su vez promover el desarrollo de algunas habilidades psicomotoras, artísticas e intelectuales.



¿CÓMO SE PROPONEN **LOS RINCONES?**



Lo primero que hacemos es establecer una relación cordial y afectiva con nuestros alumnos. Posteriormente, a través de una asamblea grupal² exponemos cómo queremos nuestro salón de clases, qué sabemos hacer y qué podemos compartir con los otros, y de esta manera iniciamos con algunas propuestas de Rincones. Es importante que la o el profesor tenga una actitud conciliadora entre los diferentes intereses de las y los niños y una actitud que oriente la viabilidad de las propuestas de éstos.

Asimismo, en dicha asamblea discutimos lo que queremos aprender y cómo lo queremos realizar, es decir, qué actividades deseamos llevar a cabo para iniciar nuestros proyectos de trabajo. Y a partir de la temática que vamos a abordar, también construimos algunos Rincones.

De esta manera, en nuestras aulas hemos propuesto rincones que puedan tener un carácter permanente o temporal. Son permanentes aquellos que siempre estén presentes, porque son recursos que se pueden adaptar a cualquier temática de trabajo, y son temporales aquellos que sólo tienen vigencia por una temporada corta, ya que responden a necesidades específicas de un proyecto de trabajo.

Estos Rincones tienen la característica de no ser estáticos, ya que pueden trasladarse al patio de la escuela, a otros grupos de la escuela, al aula de usos múltiples y hasta a las casas de los alumnos.

Algunos de los Rincones que hemos construido con nuestras alumnas y alumnos son:

- Rincón de Lecturas: "Navegando y aprendiendo en el rincón de los libros."
- Rincón de papirolas: "Construyendo en un mundo de papel."
- Rincón de Matemáticas: "Matimetas: Armando y construyendo en el espacio de Matemáticas."
- Rincón de Museo-Laboratorio: "Descubriendo y preguntando en el rincón de los experimentos."
- Rincón de juegos: "Compartijuegos."
- Rincón de modelado: "Plastiplastas: Moldeando mi mundo feliz."
- Rincón de pintura: "El arco iris de la expresión."
- Rincón de texto libre: "El arco iris de la imaginación."
- Rincón de escenificaciones: "Circo, maroma y teatro."
- Rincón de música: "Cantando y bailando juntos, Chalalá."

Manos a la obra

1. Se acuerda en asamblea que cada uno se compromete a traer un artículo que les guste o que sirva para cada uno de los rincones (un libro, un juego de mesa, un animalito que encuentren muerto, una piedra rara, o algún otro objeto, fantástico, un geoplano, cuadros de papel, etcétera). Este punto es importante porque todos tienen que contribuir y comprometerse a armar y conservar cada Rincón.
2. De manera colectiva, se escoge el lugar que más les agrada a los niños para colocar y armar un Rincón.
3. Se forman equipos-comisiones para cuidar, armar y organizar cada uno de los Rincones. Todos los integrantes del grupo formarán parte de una comisión, la que más les guste, y ninguno quedará excluido de alguna responsabilidad.
4. Cada comisión o en asamblea grupal, según la decisión del grupo, realizará un reglamento para que cada uno de los rincones se conserven en buen estado, se compartan de manera organizada y se enriquezcan con nuevos materiales. Aclaramos que estos reglamentos deben surgir como una necesidad de las comisiones o del grupo en general, de lo contrario las reglas no serán asumidas por los niños.

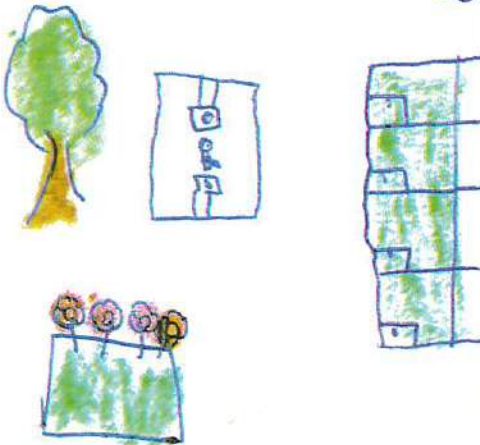


¿Cómo funcionan?

Mi espacio Preferido
en el salón es el librito
Feliz Por que es Muy
Misterioso Tiene Muchas
Y bonitas historias
aunque todas Me Intrigian
Mi Libro preferido es La
Peor Señora del Mundo



Mi escuela
es mi segunda casa Porque
ahi Paso parte de mi tiempo,
todos los dias aprendo cosas
nuevas, mi maestra es
como mi mamá porque me
quiere mucho, me da con-
sejos, educación y amistad.



Cuando hablamos de un aula en movimiento, nos referimos a un aula donde todos participamos en las diferentes actividades que se realizan, ya sea de manera individual, por parejas, en equipos o grupalmente. Dichas actividades se organizan en función del tema que los niños eligieron de manera consensada y que en su conjunto constituyen un proyecto de trabajo donde los contenidos de las distintas asignaturas se articulan de acuerdo con el tema de trabajo.

Los rincones son espacios que se utilizan como recursos para apoyar las actividades del proyecto de trabajo o como actividades libres que los niños pueden elegir, una vez concluidas sus tareas escolares. Con cada proyecto de trabajo se enriquecen los Rincones.

Cada Rincón se utiliza de acuerdo con el proyecto que se está realizando, por ejemplo: cuando trabajamos el proyecto de "Los volcanes", para conocer los saberes previos de los pequeños, utilizamos el Rincón de modelado: "Plastiplastas: "Moldeando mi mundo feliz", para que las y los niños representaran a través de una maqueta lo que conocían acerca de los volcanes. El Rincón de pintura: "El arco iris de la expresión", nos ayudó para explorar más sus saberes. Conforme avanzamos en el proyecto utilizamos el Rincón del Museo-Laboratorio: "Descubriendo y preguntando en el Rincón de los experimentos", para hacer un experimento sobre cómo hace erupción un volcán, utilizando la maqueta que habían hecho anteriormente con plastilina.

El Rincón "Matimetas: Armandoy construyendo en el espacio de Matemáticas", lo utilizamos para hacer gráficas de los animales que se quedarían en las comunidades cercanas cuando el Popocatepetl hizo erupción, para ha-

cer problemas de conteo de dichos animales utilizando fichas de póker, taparrosas y palitos de diferentes colores. El Rincón de Lecturas: "Navegando y aprendiendo en el Rincón de los libros", nos dio la oportunidad de encontrar un libro que abordaba el tema de los volcanes, conocer cómo estaban por dentro, también encontramos leyendas y cuentos que apoyaron

el tema. En el Rincón de música: "Cantando y bailando juntos, Chalalá", escuchamos grabaciones de leyendas que contaban los abuelos sobre el Iztaccíhuatl y el Popocatepetl. Cada una de las actividades realizadas en los Rincones fueron evaluadas a través de la escenificación de una obra teatral, donde la preparación de los guiones, los ensayos y la representación se llevaron a cabo en el Rincón de escenificaciones: "Circo, maroma y teatro".

Sugerencias

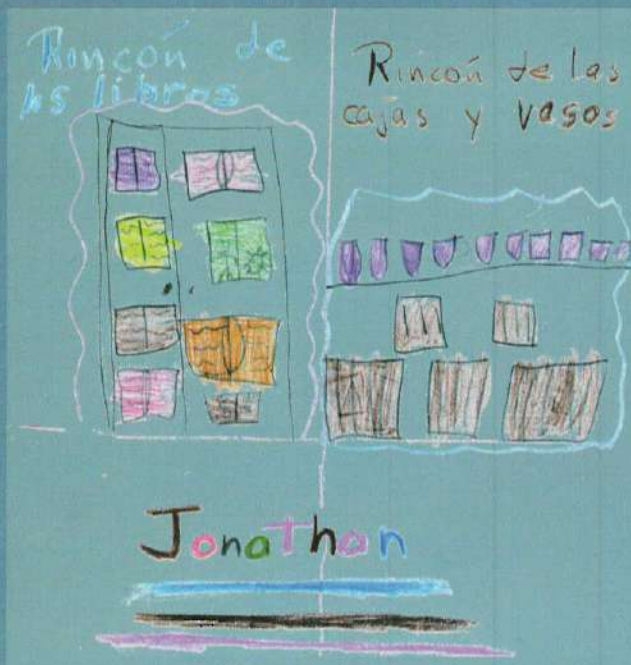
Recomendamos llegar a acuerdos con la o el profesor del turno opuesto, en caso de que la escuela tenga varios turnos, para que se respeten los materiales, ya que difícilmente se pueden guardar. En caso de no llegar a algún acuerdo, sugerimos guardarlos en cajas, hacer el esfuerzo por buscarle un espacio en el estante. Sugerimos que el montaje de los Rincones se lleve a cabo diariamente con la ayuda de las comisiones encargadas de cada uno de los Rincones, para no saturarnos de trabajo extra.

A continuación presentamos algunos Rincones:

Rincón de papirolas: "Construyendo en un mundo de papel"

Es uno de los rincones que más les gusta a los niños. Se arma con cuadros de papel de colores de 10x10 recortados. Se hacen diferentes figuras como mariposas, perritos, casa, flores, gatos, palomas, entre otros. Estas figuras sirven para que el niño mida, doble, divida en fracciones, construya historias, etcétera.





Rincón de Lecturas:

“Navegando y aprendiendo en el rincón de los libros”

Aquí los niños investigan cualquier tema de su interés o relacionado con el proyecto que se está abordando. Este Rincón es muy solicitado por los niños. Está conformado con el acervo de RILEC, libros del Fondo de Cultura Económica y de otras editoriales que los propios niños compraron y donaron, también enciclopedias y las producciones de los mismos niños.

Rincón de Matemáticas: “Matimetas: armando y construyendo en el espacio de Matemáticas”

En este Rincón, los pequeños y más grandes pueden jugar con juegos que se encuentran en el libro recortable de matemáticas, con geoplanos, regletas, dominós de suma, resta, multiplicación y división de fracciones, con metros elaborados por los propios niños, con figuras de tercera dimensión hechas con papirolas, etcétera.

Rincón de Museo-Laboratorio: “Descubriendo y preguntando en el Rincón de los experimentos”

Es un espacio perfecto para la investigación, recopilación, demostración, experimentación e interacción con el tema de estudio, puesto que los hallazgos encontrados por los niños permanecen en este lugar. De esta manera, se logra tener siempre visible los experimentos, los animalitos muertos, las piedras, los insectos, semillas, dientes, etc. También están el microscopio, el porta objetos, los goteros, la pintura vegetal, el azúcar, la sal, el agua, el alcohol, el jabón, carbonato, vinagre, etcétera.

rincones rincones
rincones rincones
rincones rincones
rincones rincones
rincones rincones
rincones rincones
rincones rincones

Rincón de juegos: “Compartijuegos”

Es un espacio lúdico, cuyos juegos permiten desarrollar ciertas habilidades en los niños. Se cuenta principalmente con juegos de ajedrez, rompecabezas, maratón, dominó, la pesca, el coyote, juego del gato, lotería, ruleta, serpientes y escaleras, dominó de sinónimos, etcétera.

Rincón de modelado: “Plastiplastas: moldeando mi mundo feliz”

En este rincón todos podemos hacer modelado con plastilina, masa, yeso, barro, jabón, para hacer maquetas, figuras, etc. Este es de los espacios que más se ocupan para conocer los saberes previos de los niños y para la evaluación.

Rincón de pintura: “El arco iris de la expresión”

En este rincón las y los niños expresan su creatividad e imaginación, sólo se requiere de una hoja blanca, pinceles y pintura. En éste también hay mosaicos de diferentes figuras, los cuales colorean con pinturas de palo.



Rincón de texto libre: “El arco iris de la imaginación”

Las y los niños participan en este rincón para publicar cuentos, poemas, trabalenguas, chistes, fábulas, leyendas, chismes, acrósticos y todo lo que se quiera escribir y compartir con otros. Para que los niños lo ocupen tienen colores, hojas blancas o de colores, y para reproducir y publicar sus producciones utilizan el gelatinógrafo.



Rincón de escenificaciones: "Circo, maroma y teatro"

En este rincón, los niños se organizan por equipos para hacer un guión teatral, su vestuario para ensayar y finalmente para representar su obra. Se requiere de hojas, lápices, periódico, resistol y si se tienen las posibilidades, peyón, papel crepé y gises de colores para dibujar la escenografía.

Rincón de música: "Cantando y bailando juntos, Chahalá".

Aquí escuchamos música que los mismos niños proponen, por ejemplo, clásica para bebés, beatles para bebés, grabaciones de cuentos de terror, como el que edita Conafe: ¿no será puro cuento?, leyendas, cuentos del Tío Patotas, relatos mágicos, etcétera.

Rincón de higiene: "Para quedar limpios, bellas y guapos"

Este rincón tiene el propósito de fomentar en las y los alumnos hábitos de limpieza de los dientes y manos. Cada quien lleva su cepillo dental, su pasta de dientes, su vaso de plástico, su jabón y su papel de baño. También hay un toallero, un jabonero, un espejo y un peine. Todo esto para promover el arreglo y cuidado personal.



¹ Estas tres profesoras conformamos el colectivo Yumká, el cual está integrado al Programa de Investigación Transformación de la Educación Básica desde la Escuela, de la UPN, Ajusco y la red de maestros y maestras animadores de la lectura y escritura en el D.F.

² La asamblea grupal es una actividad grupal donde las alumnas y alumnos son los protagonistas, en donde se plantean problemas, se hacen propuestas, se discuten asuntos, se dan felicitaciones y, sobre todo, donde todos tenemos la posibilidad de tomar decisiones sobre lo que queremos aprender y cómo lo queremos aprender. Todo esto se lleva a cabo a partir de que todos estamos de acuerdo, es decir, a través del consenso.

pero yo quiero salvar a mi gente y ayudarte a ti como le podemos hacer, mira me dijo tal vez si toda tu gente se juntara los podríamos enfrentar.

Así que salimos a la calle pero no había nadie la gente se encontraba dentro de sus casas escondidas debajo de mesas, de sus camas dentro de su closet en fin no querían arriesgarse a enfrentar a los extraterrestres. Entonces x-40 tuvo otra idea me dijo que teníamos que viajar a su planeta ahí había unos animales a los cuales los marcianos les tenían pavor lamentablemente la civilización de su planeta los había extinguido, por eso fueron presa fácil cuando fueron atacados él me dijo que teníamos que ir a su planeta para traer una foto de ese animal para ver si había esa especie aquí en mi planeta, así con un rayo que me disparó desde su nave yo reduje mi estatura a su tamaño y nos fuimos a su planeta.

Una vez que vi la foto le dije con un poco de desilusión que ese animal era una especie en peligro de extinción, en mi planeta, pero que aun habían algunas águilas reales las cuales podíamos encontrar en las partes más montañosas de mi planeta, así que nos fuimos a buscar águilas reales para poder enfrentar a los extraterrestres. Una vez que pudimos reunir casi todas las águilas reales que había en mi planeta nos dirigimos hacia donde la prensa notificaba haber visto extraterrestres y liberamos en ese lugar a las águilas reales, como a la media hora vimos como el cielo se llenaba de luces que volaban a gran velocidad fuera de mi planeta habíamos triunfado. x-40 me pidió permiso llevarse una pareja de águilas reales a su planeta para reproducirlas allá y no volver a ser atacados por esos extraterrestres y poder ir a liberar a su familia, yo le dije y nos despedimos.

Hace poco recibí un mensaje de x-40 el cual me dice que es muy feliz pues a recuperado a su familia y me platica han hecho en su planeta un bosque de conservación de flora y fauna en cual cultivan y crían todas las especies que hay en su planeta y pronto me regresará a la pareja de águilas reales pues ya tienen muchas. Yo le he contestado que aquí en mi planeta la gente ya tomó conciencia de lo malo que es acabar con las especies y ya las cuidamos mucho.☺

El perro celoso

Karina Cárdenas Mendoza

9 años, 4o. de primaria

Un perrito llamado Mancha, como de unos 7 años de edad. vivía con su mamá y su papá.

Su mamá le dijo: vas, a tener atener un hermanito ¿cuándo llega?.-preguntó Mancha entusiasmado,- muy pronto. -respondió su mamá.

¡De repente! Se abrió poco a poco la puerta y entró su mamá con el pequeño perrito, -el es mi hermanito?. -preguntó Mancha -sí. -respondió su mamá.

Macha se sentía triste porque su mamá pasaba más tiempo con el bebé que con el, Mancha estaba celoso.

Un día Mancha le dijo a su mamá -porque pasas tanto tiempo con el bebé y no lo pasas con migo ¿qué acaso ya no me quieres? Ya no quiero tener un hermanito.-y se fue llorando a su habitación.

Entonces su mamá entro a la habitación de Mancha y le dice -no es que quiera más al bebé que a ti, los quiero igual a los dos. -le dijo su mamá, y porque siempre estas con el. -respondió Mancha, -un bebé necesita muchos cuidados, el no puede tomar, el solo agua, leche o comer solo, tampoco puede vestirse el solo. Tu eres su hermano mayor y lo tienes que cuidar. Y cuando crezca un poco más tu le enseñaras a caminar. -le dijo su mamá.

Desde entonces Mancha, cuida a su hermanito y juega con el. Su mamá muy orgullosa le dice: muy bien Mancha te quiero mucho.🐾

¿Aprender fechas, periodos, personajes y lugares es enseñar historia?

El papel del tiempo en la formación del pensamiento histórico

Mónica García Hernández

EL ESTUDIANTE UN ACTOR POCO ATENDIDO

Los profesores y las profesoras sabemos que enseñar historia es un acto formativo realmente complejo. Esto es así no sólo por las propias características de la historia, sino también por los limitados espacios de acción docente que han favorecido las distintas políticas educativas.

La enseñanza de la historia como campo profesional ha avanzado a nivel mundial y nuestra nación no ha permanecido indiferente. De manera diferenciada se han formado y madurado grupos de estudiosos respecto a la problemática que entraña educar históricamente o enseñar historia.

Entre las diversas reflexiones y propuestas sobre la enseñanza de la historia, particularmente me he interesado por el estudiante. Mi preocupación ha sido desde la perspectiva de la investigación cognitiva y sus implicaciones didácticas.

La Facultad de Psicología de la UNAM ha sido pionera sobre el desarrollo de estudios cognitivos acerca de la enseñanza de la historia; particularmente importante ha sido abrir la perspectiva psicológica en una dimensión educativa en donde la interdisciplina es esencial.

Poco se conoce acerca de los esfuerzos psicopedagógicos que se están realizando en otras instituciones a lo largo y ancho de nuestro país. Un referente importante que nos da una primera percepción acerca de la todavía escasa inquietud de este tipo de estudios, lo podemos encontrar en los diversos documentos generados acerca de la historia como objeto de enseñanza¹ y de la didáctica de la historia.

Si bien se cita y ocupa un lugar el estudiante en el proceso educativo de la historia, poco se reflexiona y se investiga. Y considero que todo proyectó formativo sobre este

¹ Respecto a la concepción de la historia como objeto de enseñanza se sugiere revisar el trabajo de Salazar, Sotelo J., *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia*, México, UPN, 1998, 120 p.

campo tiene que tener como una de sus piedras angulares a este actor del proceso de aprendizaje y por el que existe el proceso de enseñanza.

Son diversos los problemas psicopedagógicos de la cognición historia (proceso de aprendizaje del conocimiento histórico) y diversas las maneras de aproximarnos a ellos. Como maestra y estudiosa me he centrado en el problema del aprendizaje y la enseñanza del tiempo.

Las siguientes líneas las dedico para compartir mis reflexiones y experiencias.

Hablar del tiempo histórico es apasionante y no todo está dicho, falta mucho por investigar y proponer. Los maestros tenemos intuiciones y un grado de conocimiento práctico sobre cómo trabajar el tiempo, más ahora con la práctica tan difundida del uso de la famosa línea del tiempo. No obstante que los docentes nos preocupamos y esforzamos por el aspecto temporal, lo hacemos más desde una respuesta rápida de nuestras acciones que desde la reflexión de las mismas.

¿Por qué hay fechas, periodos, personajes y lugares en el conocimiento histórico? ¿Lo esencial de la historia es el aprendizaje memorístico de estos datos por sí mismos? ¿Acaso la solución es eliminarlos en nuestra enseñanza?

Vayamos por partes en la respuesta a estas preguntas.

Todos hemos hecho uso de estos datos, en mayor o menor medida. Pero poco sabemos por qué y para qué sirven. ¿Qué es una fecha? Una respuesta clara nos la brindan los historiadores. Una fecha forma parte de un sistema de medición que han inventado los estudiosos para com-

prender un objeto de estudio histórico. Por ejemplo, el año 2001 nadie lo ha visto, olido, tocado o sabe en dónde vive. Naturalmente no existe, es un producto humano. En este sentido es una convención y abstracción.

¿Qué nombra un periodo o etapa histórica? Un periodo u organización de periodos conforman un sistema de medición-referencia que nos permite encontrar regularidades y cambios para explicarnos el desarrollo humano de acuerdo con un problema específico. Pensemos en términos como preclásico-clásico-postclásico, inventados y compartidos por la comunidad de estudiosos sobre los distintos aspectos del desarrollo de las sociedades antiguas indígenas de América, como los orígenes, cambios y continuidades de su economía, sistema de gobierno, arte, ideología, etcétera.

No nada más fechamos con años y periodos, también lo hacemos con conceptos. Términos como nazismo, porfirato, salinismo, cardenismo, modernidad, etcétera, nos permiten ubicar continuidades y cambios de la vida social en un determinado espacio-tiempo.

LA NECESIDAD EPISTEMOLÓGICA DE LA ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO

Educarnos temporalmente engloba que el uso de fechas y periodizaciones se haga conjuntamente al manejo de conceptos y su relación entre ellos como es la aplicación de esquemas de interpretación.

Los términos o conceptos adquieren su significado dentro de una red de

otros conceptos, interrelacionados entre sí, y que hacen una teoría o esquema de interpretación sobre un determinado hecho o proceso histórico. "Colonización de América" hace énfasis en la dominación de una sociedad sobre otra, sea una conquista militar, económica o espiritual. Una visión distinta es hablar de "encuentro de dos mundos"; donde el énfasis está puesto en una relación equilibrada, sin conflicto o ruptura entre dos sociedades. El término "prehistoria" nace de la visión de historiadores que a partir del valor atribuido a la escritura distinguen las sociedades que reconstruyen su memoria por documentos de graffias y niegan aquellos pueblos que también tienen memoria pero lo hacen a través de otros lenguajes. Si analizamos más detenidamente este término: "prehistoria", quiere decir en sentido estricto que hay algo antes de la historia, esto obviamente no es posible.

No obstante su cuestionable significado, una parte importante de periodizaciones y conceptos históricos son de uso consensuado entre los especialistas, existiendo sutiles distinciones semánticas en términos como pirámide de basamento, indio, hindú de indígena, explotación de dominación, etcétera. Aquí no es nuestro interés y propósito adentrarnos en este tipo de debates conceptuales de la historia, sino señalar como desde el lenguaje que se utiliza para dar cuenta de un hecho o proceso históricos estamos reconstruyendo y difundiendo una determinada visión del mismo.

**"Colonización
de América"
hace énfasis a la
dominación de
una sociedad
sobre otra, sea
una conquista
militar,
económica
o espiritual**



Así como la propia naturaleza de la vida social y de la historia hacen que no haya una sola interpretación para un mismo hecho o proceso, tampoco hay una única forma de concebir regularidad-cambios y mediciones de éstos.

No hay una sola vía para medir el tiempo histórico que es tiempo social. Muestra de ello lo tenemos en los distintos calendarios como el musulmán, el judío, el chino o el azteca. Y la existencia de diferentes periodizaciones como las siguientes: la división de la historia, iniciando con prehistoria, comunidades primitivas, civilizaciones antiguas, medievo, sociedades modernas y contemporáneas; ¿tendrá alguna diferencia con la siguiente división?: propiedades primitivas, tributarias, esclavistas, feudales, capitalistas, socialistas y postcapitalistas.

Un último ejemplo del carácter convencional de nuestras mediciones con sus repercusiones políticas, económicas y sociales lo constituye el establecimiento de los horarios de verano en países latinoamericanos como México.

Resumiendo, el uso de fechas, periodos y cronologías no son sólo elementos de un sistema de medición sino partes de un sistema de interpretación. Si bien su carácter es arbitrario, su uso no es caprichoso. Son elementos teórico-conceptuales y técnicos creados para comprender regularidades y cambios de hechos y procesos históricos.

La construcción y comprensión de tales términos cuesta a los estu-

diosos un proceso de preparación especializada. Una buena carga de términos especializados han sido incorporados a los programas y los libros de texto, así como su manejo se ha convertido en una exigencia para las evaluaciones.

Los maestros y maestras hemos observado que varios términos usados en la historia no son comprensibles para el estudiante a pesar de mandarlos a consultar el diccionario o dar la definición, tales prácticas no aseguran su aprendizaje. Se ha encontrado que entre los distintos tipos de conceptos históricos los de carácter cronológico son los más difíciles de entender (Carretero, 1983).

Que un alumno maneje un cúmulo de conceptos supone que vaya haciendo suyas las concepciones, visiones o interpretaciones sobre hechos y procesos históricos. Esta introyección de conceptos y visiones requiere un proceso constructivo antecedente, presente en las estrategias docentes que consideren las características de procesamiento del estudiante, facilitadas por situaciones problematizadoras de los temas históricos.

Dudo mucho que nuestros niños tengan la garantía de haber aprendido historia por el hecho de repetir fechas, periodos y conceptos vacíos de sentido para ellos, bien sabemos que al poco tiempo los olvidan. También cuestiono que nuestros niños y jóvenes tengan que adentrarse en el manejo de estos sistemas de medición y referencia con la misma profundidad que un historiador.

¿Por qué es tan importante la educación temporal en la formación de un pensamiento histórico? Contamos con distintas disciplinas o áreas de conocimiento que se interesan por el estudio del ser humano. La economía estudia los procesos económicos, la antropología la cultura, la política, el poder, la sociología, las relaciones sociales, etcétera. El análisis de los problemas humanos en estas disciplinas se hace en el momento y lugar en que se dan los hechos, esto es, de manera sincrónica. La historia se distingue por su preocupación en el es-

tudio de los problemas humanos desde sus orígenes, desarrollo, hasta su actualidad, es decir, de una manera diacrónica, con el propósito de dar un sentido de identidad y de pertinencia, o sea, un fin onto-socio-genético.²

La historia se centra en dar cuenta de la memoria de una sociedad. Para cumplir con este cometido, la historia se auxilia de las humanidades y las Ciencias Sociales. Por ello, el sentido de la historia es la vinculación del pasado que justifique el presente y proyecte su conocimiento al futuro.

LA FUNCIÓN COGNITIVA DEL TIEMPO EN LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO

Cuando el ser humano percibe el mundo a través de sus sentidos, estos se desarrollan enriquecidos por el exterior, puesto que cultivamos experiencias de vida que nos aportan más información sobre la realidad, ampliando nuestros esquemas de interpretación sobre las características de los objetos, con lo que podemos estructurar reglas de funcionamiento entre ellos y nosotros mismos.

El sujeto cotidiano para interactuar, moverse y funcionar en su contexto requiere establecer semejanzas o regularidades entre los objetos que le permiten construir soluciones que den respuesta a los problemas que le plantea el mundo, como puede ser el acto elemental de comer o vestirse.

Si el sujeto no construyera regularidades, expresadas en nociones y conceptos globales, por lo que damos nombre, distinguimos y relacionamos hechos, objetos y procesos, dándole una organización a la realidad, ésta se nos presentaría como un caos sin reglas que dificultarían nuestra subsistencia y desarrollo.

² La expresión onto-socio-genético fue retomada del trabajo realizado en secundarias de Prieto, Hernández A.M., *Proyecto SEP-21*, México, UPN, 2000.

Así, si quisiéramos eliminar el sistema de medición de años y periodizaciones generalmente utilizadas en la historia, tendrían los especialistas que inventar otros sistemas, ya que la mente humana necesita ordenar, encontrar tendencias, regularidades y darle explicaciones a los problemas humanos a lo largo del horizonte temporal en que se dan éstos: origen-desarrollo-presente-futuro.

Así como en las Matemáticas no suprimimos los principios de las operaciones elementales de la aritmética y el álgebra —y más bien nos planteamos con base en el estudio psicológico del pensamiento infantil estrategias didácticas que facilitan la adquisición de un pensamiento matemático—, o en el Español no evadimos las reglas sintácticas y gramaticales —sino más bien se ha avanzado en el estudio del desarrollo lingüístico que ha posibilitado intervenciones pedagógicas que cultiven el lenguaje verbal en los niños—, en Historia hemos de respetar su propia lógica de conocimiento, reconocer la lógica del estudiante y proponer estrategias que apoyen el desarrollo de su pensamiento histórico.

Un elemento importante para comprender la propia naturaleza del conocimiento y pensamiento histórico es el aprendizaje del tiempo.

Educarnos temporalmente engloba que el manejo de fechas y periodizaciones sirva para construir explicaciones; esto es, dar respuesta a los porqués y para qué de la acción humana, proceso que se hace conjuntamente con el uso de conceptos y esquemas de interpretación.

Como lo señala Piaget, inicialmente el bebé adquiere con la adquisición de la

existencia de objetos relativamente independiente de él y el sentido del espacio que ocupan estos objetos, el sentido del tiempo como una de las tres dimensiones claves en la construcción cognitiva de la realidad.

Cuando el bebé y el niño van descubriendo que hay cosas, animales y personas aparte de él y con características específicas, se va conformando la identidad de éste como sujeto cognoscente y social. La construcción del espacio está relacionado con los distintos ámbitos de acción que el desarrollo de estos objetos respecto a lo que requiere el sujeto. La construcción del tiempo trata del movimiento del sujeto con otros sujetos y su relación con otros objetos en el espacio.

La percepción y construcción temporal es larga y desigual. El niño comienza por descubrir que él tiene cambios salvaguardando sus particularidades (tiempo personal), que los animales, las plantas y nuestro planeta también cambian (tiempo cronológico, geográfico, geológico). Más lento para el niño es comprender que él forma parte de una sociedad y que ésta cambia, imponiéndole demandas al sujeto (tiempo social), que hay otras sociedades con las que se relaciona y que también éstas cambian. Más difícil es aprender que hubo sociedades anteriores a la de él, a sus padres y abuelos, y que habrá sociedades posteriores a la de él.

Esta comparación de la vida social también es compleja, por que el niño y el joven tardan en descubrir que no obstante los distintas épocas y espacios, hay conductas, hechos, ideas que han permanecido, así como hay otras que han

La percepción y construcción del tiempo y desarrollo



opción ucción oral 5 ja igual

cambiado o sido suprimidas. Cada uno de estos hallazgos son conquistas cognitivas que el sujeto logra ante los diversos problemas de coexistir y desarrollarse en nuestro mundo.

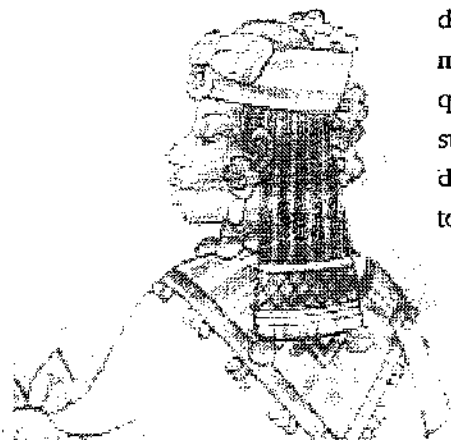
Entender porqué surge, se desarrolla y cambia una sociedad, implica que la construcción temporal se vincula al problema de la causalidad histórica. El origen de la noción de causa-efecto está dado desde la comparación entre el primer estado de un objeto, con características definidas, con su segundo estado; algunas características se mantienen y otras se transforman o desaparecen para ser sustituidas por otras. Al primer estado le llamamos antecedente y al segundo estado le llamamos consecuente. Así vamos formando cadenas de eventos o secuencias de acciones donde requerimos marcar un inicio y un fin; este papel de ubicación lo cumplen las fechas y los periodos.

Contribuir a la comprensión de las causas y consecuencias de la acción humana en el tiempo tiene mucho que ver con la visión que tiene el sujeto de su sociedad, y esto a su vez se relaciona con su cultura, ideología y lugar socio-económico-político. No será el mismo panorama que presentará un guerrillero sobre las causas de la pobreza que un empresario nacional. Estos dos actores entretendrán semejantes o distintas causas y consecuencias para brindar puntos de vista y soluciones diferentes sobre este mismo problema. Las distintas historias que elaboren sobre la pobreza tendrán su impacto presente, validando, criticando o subvirtiendo el régimen actual, y ciertos efectos futuros sobre la vida social.

La elaboración de estas historias diversas se vinculan con el propósito por el que se produjeron y se difunden. Es decir, la respuesta al porqué de un problema humano subyace el para qué lo comprendo y lo doy a conocer.

Tomemos un tema de nuestro programa escolar: el Porfiriato. Desde el triunfo de la Revolución Armada de 1910 hasta antes de la época de los gobiernos tecnócratas, a principios de los ochenta, el Porfiriato se explicaba con el propósito de que nuestra infancia, y gran parte de nuestra juventud, visualizara como la mejor opción de vida la propuesta del partido de Estado. Las causas del Porfiriato se centraban en el repudio político y popular al poder personal del ejecutivo y las consecuencias en el logro de la institucionalización de las demandas sociales como la tierra, educación y modernización de las relaciones laborales. A partir del fortalecimiento de los últimos tres sexenios de presidentes priistas, se presenta una visión más positiva del Porfiriato, no sólo de la imagen del ejecutivo sino de las aportaciones que esta etapa de México representa para nuestra historia presente. Acorde con esta visión, las causas y consecuencias se interrelacionan de distinta manera.

¿Qué enseñanza podemos extraer como profesores de todo lo anterior? Respondámonos que es lo verdaderamente fundamental de la enseñanza del Porfiriato o de cualquier otro tema del programa oficial, ¿memorizar fechas, lugares, personajes y palabras técnicas que por sí mismas esperamos que iluminen a los estudiantes sobre las causas y propósitos del tema en cuestión? O más bien,



¿si lo esencialmente importante es definir nuestros propósitos y visión que como docentes deseamos construir en los niños, para que se explique el porqué y para qué estudiar historia, a partir de lo cual decidiremos que fechas, personajes, palabras técnicas y lugares utilizaremos como los elementos de referencia que permitan estructurar ideas y reflexiones en los alumnos? Tengamos presente que sólo recordamos lo que tiene sentido e importancia para nuestra vida y olvidamos lo que no nos sirve para atender nuestras necesidades.

Si nuestra meta como maestros es hacer que la historia cumpla una función educativa en los niños y jóvenes, será una historia que les sea significativa en su vida, esto es, una historia que contribuya a cubrir una parte de sus necesidades como seres humanos.

Educarnos temporalmente engloba que en el manejo de fechas y periodizaciones articulemos el desarrollo del espacio como parte de la construcción de las explicaciones de la acción humana.

En el ser humano la idea de objeto, de tiempo y de espacio está en constante enriquecimiento. Podemos señalar que según la diversidad de la experiencia social del individuo, serán sus posibilidades de ampliar sus nociones sobre los objetos, el tiempo y el espacio, y con ello el desarrollo de estrategias de convivencia e impacto con su realidad.

En la medida que el ser humano extiende sus relaciones sociales y su influencia en la naturaleza, incrementa su idea de espacio. No necesariamente sucede de igual manera con la noción de tiempo. Del bebé donde el mundo es él, pasa a descubrir el espacio de los padres y hermanos, crece el espacio de la familia si quedan incorporadas sus relaciones con tíos, abuelos y primos. El

ingreso a la escuela es otro espacio social de interacción, se enriquece en el espacio de las relaciones con pares. Y así sucesivamente a lo largo de su vida, en tanto rica y diversa sea ésta, no nada más por los distintos lugares, momentos que viva, sino por las atribuciones que le demande los núcleos sociales de pertinencia inmediata (familia, escuela) como mediata (región, país, mundo).

Los distintos espacios y su modificación van de la mano con la naturaleza y efectos de la acción humana, que es una acción social. En esta creación, desarrollo y cambio de espacios subyace la noción temporal. Algunos especialistas afirman que más que hablar de espacio y tiempo como dos entidades distintas, habría que considerarla una sola, el macroconcepto espacio-tiempo. Más allá de la discusión teórica, lo que sí retomamos para la enseñanza de la historia es la conveniencia de que el desarrollo del tiempo histórico se apoye y vincule al manejo del espacio que hacen los sujetos de la historia.

Ejemplifiquemos. En el tema de la Guerra de Reforma es común introducir el itinerario de Juárez a lo largo de tres años: ¿qué sentido puede tener esto para que el niño construya las causas de la guerra? Como profesores no dudo que lo tengamos claro, pero ¿y el alumno? Juárez no permaneció en el mismo lugar, ¿por qué?, ¿qué lo obligó a moverse?, ¿por qué los lugares en donde estuvo y no otros?, ¿qué es lo común de estos lugares?, ¿cuál era el propósito de Juárez en el contexto de la guerra?, ¿qué sucedía en esos lugares? Necesariamente al contestar algunas de estas interrogantes

usaremos nombres de lugares, de personajes, conceptos interrelacionados para que los niños armen una interpretación de los hechos, determinando una secuencia en que se destaquen continuidades y cambios, y esto es hablar de tiempo histórico.

Me viene a la mente otros tantos temas de como podríamos re-trabajar el espacio, como son los itinerarios de los viajes de Colón, las guerras mundiales, las batallas de Hidalgo, Morelos, Villa, Zapata, etcétera. Itinerarios para incorporar la noción de espacio histórico en articulación sobre conceptos, temporalidad y construcción de explicaciones respecto al problema histórico que se esté trabajando en el aula.

ELEMENTOS PARA UNA CONCEPTUALIZACIÓN DEL TIEMPO HISTÓRICO

Hasta ahora nos hemos centrado en demostrar como la construcción temporal se articula con otros problemas clave del aprendizaje histórico. Hemos señalado que la construcción del tiempo trata del movimiento del sujeto con otros sujetos y su relación con otros objetos en el espacio. El tiempo es movimiento de los objetos y en el caso del ser humano hablamos del movimiento de éste como movimiento social. ¿Cómo entendemos este movimiento y cómo nuestra reflexión puede aclararnos que es el tiempo histórico? ¿Cómo apoyar su aprendizaje y enseñanza?

El movimiento social de los seres humanos es multifacético por las distin-

tas esferas y prácticas socioculturales que sufren cambios y permanencias, en interdependencia con las necesidades que la dinámica social nos impone, al mismo tiempo que nosotros le imprimimos nuestro sello a la sociedad circundante. Hasta ahora y en nuestro planeta, sólo los seres humanos nos preguntamos por nuestro pasado, presente y futuro, el de nuestras familias y comunidades de referencia como el vecindario, la ciudad de residencia, nuestra sociedad, otras sociedades, el país, otros países, el mundo y otros mundos. Las continuidades y los cambios operan a ritmos y escalas distintas, se trate de la economía, política, tradiciones, leyes, etcétera.

La complejidad es otra característica del movimiento social de los seres humanos. La relación entre las distintas esferas y prácticas de desarrollo no es unidireccional y unívoca. Por ejemplo, un proceso como el movimiento de 1968 no tuvo consecuencias de un solo tipo, como pueden ser las de carácter político, y tales consecuencias no tuvieron la misma magnitud en la sociedad. Sin embargo, los seres humanos necesitamos llegar a acuerdos de cómo entendemos este movimiento para coexistir y desarrollarnos en nuestra humanidad. Sin hablar de leyes en historia, sí podemos referirnos a los principios y tendencias de comportamiento general para tratar en su particularidad los problemas humanos. Los historiadores hacen esto de acuerdo con una metodología de trabajo.

Aunado a este carácter multifacético y complejo, tenemos la naturaleza contradictoria de este acontecer humano. La historia humana no es un desarrollo solamente progresivo o regresivo en sus distintos ámbitos. Recordemos a un movimiento cardenista a

finales de los treinta: sucede una reacción conservadora en la sociedad avilacamachista, y como el adelanto científico de la energía nuclear se ha acompañado una destrucción importante de vidas y del ambiente, y como a la mayor producción de riqueza que han producido las sociedades en la época de la globalización subsiste una gran miseria focalizada en nuestro planeta. La acción humana escapa a su cálculo exacto, aunque haya intentos serios de ingeniería social, somos una especie que depara todavía sorpresas.

En síntesis, el tiempo histórico lo concebimos como una de las dimensiones básicas de la actividad cognitiva social, imprescindible para entender el conjunto de nociones sociales e históricas, y como un producto de alto nivel que tiene que ver con cómo se va dando en el sujeto cognoscente la comprensión y la representación del movimiento multifacético, complejo y contradictorio de los objetos sociales (del que forma parte) a lo largo de un continuo; esto es, de cómo se entiende y representa el movimiento del devenir humano-social, de las relaciones de continuidad y cambio que guardan entre sí los hechos humanos.

Esta concepción del macro concepto del tiempo histórico se gesta de la integración parcial, desigual y recíproca de cuatro subsistemas o nociones temporales básicos: la duración, cronología, sucesión causal y representación escalar del tiempo. Por motivos de espacio sólo hemos profundizado lo referente a la sucesión causal.

LA DIDÁCTICA DEL TIEMPO PARA UNA EDUCACIÓN DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO

Con anterioridad mencionamos que el sujeto cognoscente busca regularidades de los objetos y procesos, construyendo nociones generales por las que estructura la realidad. ¿Por qué podemos establecer regularidades? Los psicólogos sostienen que tal estructuración que hacemos de la realidad no sería posible si no existiera en los hechos una organización de la misma, es decir, el contexto o nuestro entorno tiene una organización y reglas de funcionamiento independientemente de la mente humana que busca comprenderlas. Por ello adquiere importancia desarrollar la percepción reflexiva como una pieza fundamental para elaborar una visión explicativa de la realidad.

La percepción o uso intelectual de nuestros sentidos es la vía por la cual nos conectamos e interactuamos con el exterior. Por ello, también señalamos que el proceso de conocimiento inicia con la percepción, que se desarrolla y es desarrollada por la experiencia cognitiva y sociocultural del sujeto. Imaginemos tan sólo si el ser humano estuviese desprovisto de sus sentidos. ¿Cómo sobreviviría y cómo sería su desarrollo?

Para que nuestras actividades didácticas realmente contribuyan al aprendizaje del tiempo histórico, hemos de aprovechar la base perceptual del pensamiento, tan característico del razonamiento infantil.

Asencio y Trepát establecieron algunos de los avances de este trabajo perceptual para ejercitar la formación de

estructuras de conocimiento temporal en la enseñanza de la historia.

Consideramos que la formación de tales estructuras se realiza a partir de la reflexión y reorganización de formas de pensamiento que conducen a la construcción de las constantes de continuidad y cambio, articulados a los ámbitos del tiempo personal del niño y del joven, del tiempo geográfico y social a su alcance y finalmente el tiempo histórico que podamos acercarnos.

Algunos ejemplos de este trabajo perceptual estructurador del tiempo histórico son la redacción y análisis de autobiografías y biografías; diseño y análisis de genealogías; la observación, comparación y secuenciación de imágenes como fotografías, paisajes, retratos, objetos viejos-nuevos; el modelado y construcción de objetos y escenarios, complementación de secuencias, la elaboración y análisis de relojes y calendarios como sistemas de medición temporal, producción y análisis de narraciones, comparación de mapas sobre un mismo hecho histórico, el descubrimiento y establecimiento de continuidades y cambio en la historia de objetos como el coche, ferrocarril, las rocas, el chocolate, etcétera.®

Bibliografía

- Arostegui, Sánchez J. *et al.*, "Aproximación de un currículo sobre el tiempo histórico" en: *Enseñar Historia*, España, Laila, 1989, pp. 107 a 138.
- Asencio, M. Carretero y Pozo, J. M., "La comprensión del tiempo histórico" en: *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, España, Visor, 1989, pp. 102-138.
- Carretero, M. *et al.*, "Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia", *Infancia y Aprendizaje*, España, núm. 23, 1983, pp. 55-74.
- García, H. M., "El tiempo como una variable del pensamiento histórico. Una experiencia de investigación", ponencia presentada en la *Primera Reunión de la Red de lo Social*, Universidad Pedagógica Nacional, Querétaro, 2000.
- Pozo, Y., *El niño y la Historia*, El niño y el conocimiento, Mec. Col. Serie Básica, Ministerio de Educación y Ciencia, España, 1985, pp. 5-27.
- Trepal, C. A., "El tiempo en la didáctica de las Ciencias Sociales" en: *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*, Barcelona, Col. MIE, 1999, pp. 5-121.

Los profesores en la unificación de la escuela primaria

Amalia Nivón Bolán

INTRODUCCIÓN

Existen trabajos históricos que abordan de manera amplia el tema de la unificación de la escuela primaria en el país. Podemos, así, conocer la articulación de distintos factores que contribuyeron a crear la mentalidad de las generaciones del México del siglo xx. Mi intención en este trabajo es la de destacar, en el contexto de la reforma educativa del gobierno de Porfirio Díaz, la participación y voz de educadores y profesores de primaria como parte de los actores que contribuyeron en este proyecto nacional. A través de testimonios escritos que, a pesar de ser escasos en relación con los profesores y profesoras que laboraban en las escuelas oficiales, pueden acercarnos a las preocupaciones, necesidades y respuestas que elaboraron y que favorecieron, negaron e incluso recrearon la política educativa generada en esa época no sólo por el Ejecutivo de la Nación.

Aquí se abordan las problemáticas político pedagógicas en que los profesores de instrucción primaria se vieron envueltos para participar en la unificación de los contenidos y formas del hacer cotidiano en las escuelas, destacando la importancia de la enseñanza del español como un elemento básico que la política federal dictaba ante las exigencias de modernidad enmarcadas en los parámetros de los países occidentales con mayor poder económico de finales del siglo xix.

CONTEXTO GENERAL

Después de los primeros 50 años de vida independiente del país, los conflictos entre liberales y conservadores generaron pautas de una nueva nación de tendencias federal y centralista, con elementos hispanos, estadounidenses y europeos. Durante este tiempo, nos dicen M. Esther Aguirre y M. Teresa Camarillo, el debate entre liberales y conservadores, y dentro de éstos entre moderados y radicales, estará presente a lo largo de todo el siglo xix.

Así se irán matizando los diferentes espacios, ámbitos y niveles a través de los cuales se conforman la nueva nación mexicana, la peculiar relación que el Estado establece con la sociedad y las características de la función educadora de la escuela oficial que desde entonces el Estado asume hacia ella. A la luz de esta génesis, podemos entender muchos de los conflictos y contradicciones que actualmente percibimos en materia educativa (en: *Galván et al.* 1994: 333).

Al inicio de la República restaurada (1867-1875), Juárez acababa de expedir la Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el D. F. (1867), llamada también Ley Barreda, que por dos décadas sería la base de la organización educativa del país y de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, creada en 1861. A partir de este modelo educativo, el gobierno federal inicia un progresivo y sistemático esfuerzo por cimentar las bases de una educación pública, moderna y hegemónica. Así, con Gabino Barreda a la cabeza de la Comisión de Instrucción Pública, desaparece en 1868 el plan de estudios la enseñanza religiosa, y con ello el resurgimiento del laicismo al lado de nuevas ideas pedagógicas ligadas al progreso, la científicidad del conocimiento en campos disciplinarios y la formación del hombre como ciudadano.

La Reforma Educativa, iniciada en la República restaurada, y retomada durante el Porfiriato, se enfrentó con la tradición popular de la institucionalidad dogmática y libresca de los modelos de enseñanza parroquial de la Colonia y de la enseñanza mutua o lancasteriana del México independiente. Esta última fue

rápidamente extendida entre las escuelas del territorio nacional gracias a la capacidad de preceptores y monitores para enseñar en poco tiempo y de modo simultáneo a leer, escribir y contar a un gran número de grupos de entre 8 y 10 alumnos. Ambos tipos de instrucción representaban la enseñanza tradicional al que el positivismo de G. Barreda debía enfrentar, y sobre el cual se sustentaban las ideas de cambio y modernidad de educadores nacionales y extranjeros.

Los preceptores o profesores de enseñanza elemental se formaban generalmente al lado de otro, y junto con los niños a quienes enseñaban siendo aprendices, es decir, se formaban en la práctica, en colaboración con otro profesor, y conforme las habilidades y no tanto la edad de los niños (D. T. Estrada 1992:59). Esta tradición se debió en parte a que la creación de las Escuelas Normales no fue homogénea en el país y en ocasiones las referencias de su existencia sólo correspondían a intentos de una apertura de poca duración. Durante la Restauración de la República, proliferaron escuelas normales con el modelo lancasteriano, debido a que la enseñanza mutua contaba con ventajas de economía de tiempo y de recursos materiales y humanos que alentaba a los Ayuntamientos para crear escuelas elementales.

Con la creación de las Escuelas Normales de Jalapa (1886) y de México (1887) se inicia la formación de los profesores de enseñanza elemental bajo un sistema uniforme. Antes de este momento los educadores dedicados a la enseñanza elemental podían ser acreditados como profesores de Primera, Segunda y Tercera clase, des-

pués de haber aprobado exámenes públicos ante jurados especiales, integrados por la misma Compañía Lancasteriana, o de conformidad con la Escuela Normal del Estado cuando la había. De este modo, *los maestros obtenían un Certificado de Aptitud y de Conocimientos Académicos para enseñar a niños con una técnica personal sin valor didáctico profesional, por no ser producto de una enseñanza pedagógica para el objeto* (Discurso pronunciado por el profesor Sierra Ramos con motivo del 75 aniversario de fundación de la primera escuela normal del Estado de Nuevo León, en: *Memorias del Segundo Congreso Nacional de Educación Normal*, 1945:29-31).

La Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1867 establecía que la enseñanza elemental, además de ser libre, debía ser gratuita y obligatoria, lo cual suponía una especial atención a la reglamentación de las tareas y funciones de las escuelas primarias oficiales.

Cabe destacar que uno de los aspectos más relevantes de esta Ley fue la configuración de un nuevo plan de estudios diferenciado para niños y niñas; observándose distinciones en la incorporación de nuevos contenidos, y en los contenidos de asignaturas como Higiene, Dibujo y Geografía con respecto a los planes anteriores de 1823, y de 1861.

FORMACIÓN DEL PERSONAL EDUCATIVO

La formación de los profesores se encontraba bajo la dirección de las Escuelas Normales existentes en los lugares con mayor desarrollo industrial, comer-

cial y con tradición cultural. Sin embargo, a pesar de no haber existido escuelas normales en todo el territorio, el sistema lancasteriano fue enseñado y difundido por los mismos alumnos y maestros que lo practicaban. Tal es el caso, por ejemplo, de la primera escuela primaria del Ayuntamiento de Santo Tomás, Baja California, fundada en 1873 con un solo maestro, de quien se asegura que su enseñanza *"tuvo forzosamente su modelo de organización que ser el Mutuo o Lancasteriano que vino a substituir el Individual empleado hasta entonces en la enseñanza, por consecuencia, fue esencialmente instructiva, pero de resultados tan buenos para el concepto respectivo que privaba hasta aquel entonces, y manejado con tal bondad y amor de maestro, que la Escuela de Santo Tomás cobró nombre en toda la comarca, siendo hasta la fecha el Maestro Schieroni recordado con gratitud y cariño por los viejos pobladores de este Distrito, entre quienes aún quedan varios de sus discípulos."* (Quiroz 1928:115.)

Entre la República instaurada y la consolidación del Porfiriato existe un periodo de transición, como lo llama G. Tapia (1994: 367), donde se critican las implicaciones del modelo de enseñanza mutua y se comienzan a proponer otras formas de trabajo docente, abriéndose los espacios en la prensa para publicar puntos de vista y propuestas para la reforma de la educación normal.

En esa época se identifican cuatro modelos de enseñanza: el individual, el mutuo, el simultáneo y el mixto, los cuales según la Comisión de Enseñanza Elemental Obligatoria, emanada del Primer

Modelo de enseñanza	Ventajas	Desventajas
Individual	<p>Permite adaptar la enseñanza a las necesidades psíquicas de cada alumno y hacerla verdaderamente "educativa". Favorece el adelanto de los niños más inteligentes y aplicados, pues no se ven entorpecidos o detenidos por la necesidad de esperar que otros alumnos, menos vivos o menos afectos al estudio, se "pongan al corriente".</p>	<p>Es impracticable en las escuelas. Carece de dos medios educativos muy importantes: la imitación y la emulación.</p>
Mutuo	<p>Instruye a grandes grupos de alumnos, mediante el apoyo de alumnos más aventajados, llamados monitores. Durante casi un siglo se siguió este sistema ante la falta de profesores. Es de muy bajo costo.</p>	<p>Proporciona una instrucción muy ligera y descuida por completo la educación de los niños.</p>
Simultáneo	<p>Ofrece las ventajas del individual sin sus defectos. Reduce a 8 o a 10 el número de niños a cargo de un solo maestro, que se escogen según su desarrollo intelectual.</p>	<p>Aún no aplica en ninguna escuela del mundo.</p>
Mixto	<p>El maestro sólo dirige dos o tres secciones y desempeña toda la parte educativa de la enseñanza y la mayor parte instructiva, limitándose el papel de los monitores a la parte instructiva puramente mecánica. Ante la falta de profesores en las escuelas se tolera este sistema, cuidando que las autoridades sustituyan a los monitores por profesores competentes.</p>	<p>Si no se sustituye pronto a los monitores puede regresarse a la enseñanza mecánica.</p>

Fuente: *Revista de México Intelectual*, 1890: 291.

Congreso de Instrucción de 1890, presentaban las siguientes ventajas y desventajas:

No sería sino hasta ya iniciado el gobierno de Díaz, después de los Congresos de Instrucción Pedagógica, en que se crearon o reformaron las escuelas normales conforme al moderno sistema pedagógico de influencia positivista y los principios pedagógicos de Laubsher y Rébsamen. Con ello se vislumbra una época de transición y de importantes acontecimientos con repercusiones en el sistema de las escuelas primarias públicas del país, en especial en el contenido de la organización jurídica, administrativa y académica de las escuelas primarias públicas, con alcance hasta nuestros días.

Es conveniente recordar que no sólo existieron escuelas oficiales o particulares bajo la administración del Gobierno de Díaz, desde 1880 existieron al margen de ésta centros educativos, entre ellos escuelas normales para mujeres, fundadas y organizadas por sociedades protestantes en entidades como Coahuila, Ciudad de México, Puebla, Chihuahua, Aguascalientes, Tamaulipas (Jean Pierre Bastian en: Tapia 1994: 371).

POLÍTICA EDUCATIVA SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

La reforma educativa porfirista, bajo la administración de Joaquín Baranda, en la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública (1882-1901), mantuvo una política de instrucción pública de mejoramiento de la enseñanza de las escuelas primarias nacionales. Heredó el positivismo iniciado por G. Barreda en la enseñanza pública, favoreció la crítica de su dogmatismo, orientó el laicismo, e impulsó el programa de unificación nacional a través de la

educación primaria. Cabe destacar que el manejo del español fue uno de los aspectos centrales de esta política uniformadora, así como la política de intervención del Ejecutivo en la reglamentación de normas y procedimientos, aprobación de los planes de estudio, libros de texto y nombramiento del profesorado en las escuelas primarias nacionales y Normales de Profesores y Profesoras de la Ciudad de México y Territorios de Tepic y Baja California.

La política de la lengua nacional tiene sus orígenes en la Ley de Obligatoriedad de la enseñanza primaria, laica y gratuita de 1888, y de modo particular en las discusiones sustentadas en los dos Congresos nacionales de Instrucción.

En el primero se reconocía que los indios podían ser instruidos porque tenían la capacidad biológica para aprender, lo que suponía no sólo que podían interactuar con otros grupos de población, sino que debían integrarse a ellos como parte del proyecto de la nación mexicana, empezando por aprender a comunicarse en español, para que de este modo pudieran ser instruidos en otros asuntos. Esta posición favoreció la enseñanza del idioma español como elemento fundamental en la política del sistema educativo durante el gobierno de Díaz.

En el segundo Congreso se acordó establecer una escuela nacional para formar profesores, y un sistema institucional de regulación de las escuelas elementales en el Distrito Federal y sus Territorios, como modelo a los Estados de la Federación para conformar escuelas nacionales mexicanas, y así orientar la unificación del país y elevar el nivel

cultural del pueblo. Cabe señalar que éste era fundamentalmente los indios y los sectores rurales y urbanos de escasos recursos; los que por falta de instrucción eran presa fácil del fanatismo religioso, la superstición, el alcoholismo, la insalubridad y la mendicidad.

En esta época, el énfasis en la instrucción elemental se expresaba mediante el concepto de educación popular, en la perspectiva de ampliar el concepto de instrucción, e integrar en él las facultades principales del individuo en un sentido físico, moral e intelectual.

La intención de promover un sistema unificado de educación elemental en todo el territorio nacional se basaba en entender la enseñanza como el desarrollo de las facultades intelectuales del individuo por medio de ejercicios adecuados, equiparando las facultades del "hombre salvaje" y del "civilizado". Las únicas diferencias que podía aceptar la Comisión de Enseñanza Elemental Obligatoria, integrada por Enrique C. Rébsamen, Miguel F. Martínez, Francisco G. Cosmes y Manuel Zallas, eran las que la ciencia reconocía, las cuales dejando de lado las disposiciones hereditarias, la educación recibida desde la infancia y en la enseñanza primaria era la única condición que favorecía las diferencias entre los individuos (*México Intelectual*, 1890: 49).

En ello argumentaba la Comisión de Enseñanza Elemental Obligatoria que, a fin de acortar las diferencias entre los individuos, era necesario uniformar la enseñanza primaria, elevando el nivel académico en las escuelas donde éste se encontrara bajo. En los documentos elaborados por la Comisión se asienta: Lo que hasta hoy

se ha hecho a favor de la desvalida raza indígena, han sido esfuerzos aislados y por lo mismo de poco alcance: uniformese la enseñanza primaria obligatoria por todos los ámbitos de la República, y pronto se verá, por los hechos, que no existe la pretendida inferioridad de la raza indígena, y que sus hijos son capaces de rivalizar con el blanco y el mestizo en la lucha por el saber (Comisión de Enseñanza Elemental Obligatoria en: *México Intelectual*, 1890: 49).

Llama la atención en este discurso oficial la claridad con la que se hace referencia: primero, a la raza indígena en términos de abandono e inferioridad; segundo, el reconocimiento al conflicto en que viven los indios, los blancos y los mestizos; y, tercero, al papel del saber como un campo fértil de disputa entre los tres anteriores. Si bien se devela el conflicto social en que viven estos grupos sociales, se evidencia el significado político del saber, pues es claro que se trata de disputarse un saber que se reconoce como oficial, al cual debe accederse a través de la escuela pública. El discurso señala la unificación nacional de la enseñanza elemental como campo de legitimación de prácticas educativas para acceder al conocimiento verdadero y aminorar las diferencias entre los hombres de distintas clases y estratos sociales. ¿Juega entonces la escuela oficial una función social democratizadora?, o ¿es inherente a la democracia impuesta la discriminación?

En la búsqueda de la uniformidad destaca también la intensión política de establecer entre los individuos una concepción común de progreso social y económico. La educación juega así el papel

de puente para lograr ese equilibrio conveniente y llevar al país hacia un desarrollo en armonía y unidad. La Comisión de Enseñanza Elemental Obligatoria previene que sin la educación popular puede existir un desequilibrio social, y los esfuerzos hacia el progreso económico y social de la sociedad más culta se vean disminuidos por la resistencia e indiferencia de parte de la sociedad con menos cultura, que representa a la mayoría. Así, bajo una falsa idea de igualdad y democracia, se transmite la concepción de la educación popular para brindar apoyo y protección a la parte de la sociedad que ha tomado en sus manos la dirección del proyecto económico, social, administrativo y político del país.

No obstante la imperiosa necesidad de unificar las diferencias sociales en una sola y única visión de la realidad, la Comisión no niega las diferencias regionales, pero advierte que éstas deben ser consideradas bajo un principio didáctico, sin afectar la uniformidad de la enseñanza en todo el país. *Si la uniformidad se hiciera extensiva hasta los últimos detalles de la enseñanza, si se tratara de reglamentar hasta los puntos más insignificantes y de convertir a los maestros mexicanos en meros autómatas, condenados a ejecutar un trabajo puramente mecánico, entonces se correría peligro el referido principio didáctico, y con él todos los demás que establece la pedagogía moderna [...] En efecto, la uniformidad de la enseñanza, tal como sin duda la concibe el C. Ministro de Justicia e Instrucción Pública, y tal como la propone esta Comisión, no impide de manera alguna que se atiendan en la escuela debidamente las necesidades particulares de cada Estado, región o comarca* (en: *México intelectual*, 1890: 48).

Este apartado es fundamental, ya que en él se destaca la visión de los profesores de primaria como actores en la implementación de la reforma educativa oficial. De ahí el interés, no sólo del Estado, por promover la publicación de las ideas y prácticas de profesores que dieran cuenta de las inquietudes y necesidades del magisterio formado en las nuevas

normales, y participe de alguna forma en la reforma educativa del régimen.

De los profesores de primaria que trabajaban en escuelas durante esta época, algunos escribieron sus ideas y experiencias educativas a través de cartas, ensayos didácticos, textos pedagógicos, logrando que muchas de ellas fueran publicadas en diarios, revistas, boletines etc., de tal modo que si bien muchos de estos profesores se encontraban cerca de las ciudades, y estaban vinculados más o menos abiertamente con la cultura dominante y entre ellos había diferencias, no por ello hemos de suponer que los testimonios a los que podemos tener acceso son ajenos a lo que sucedía entre las escuelas primarias públicas y que, por tanto, carecen de importancia como memoria colectiva que contribuya a dar identidad a los profesores de primaria que ofrecieron sus servicios en esta época. Al respecto Le Goff señala: *es cierto que la cultura de los hombres sin escritura presenta diferencias, pero no por esto es distinta* (1991: 35).

La importancia de estos testimonios radica en que permiten conocer a los profesores como actores de una práctica sociocultural alterna a la voz oficial. Nos acerca a la vida cotidiana de las escuelas primarias y permite reconstruir históricamente la cultura e identidad de la profesión de ser maestro de primaria desde el propio discurso producido por ellos en relación con el discurso oficial que dio sentido a la unificación nacional, ya que tampoco, dice C. Ginzburg, hay una cultura popular original y autónoma (1997:18).

En la prensa pedagógica de la época encontramos testimonios sobre la manera como aplicaban la política de unificación con base en las necesidades y condiciones de sus regiones y localidades. En estos textos se deja ver que los profesores jugaron un papel significativo en la forma como operaban los acuerdos asumidos por los gobiernos estatales en las reuniones nacionales a las que convocaba el Ejecutivo.

En forma paralela a la unificación administrativa, pedagógica y curricular de la escuela primaria, se desarrolló la política sobre la enseñanza del español a través de la enseñanza elemental. La Comisión de Enseñanza Elemental Obligatoria consideraba que el niño debía hablar la lengua que le ayudara a entender la realidad social en la que viviría, y le permitiera un mejor desarrollo de sus facultades físicas, morales e intelectuales, lo cual lograría dominando desde pequeño el idioma que le enseñaría a ser ciudadano mexicano. Se favoreció así que la política de instrucción fuera a través de un idioma único, otorgando a los Estados el derecho de aplicar de la ley de obligatoriedad de la instrucción pública dentro de un sistema educativo sustentado en una política totalitaria y discriminatoria.

En el Primer Congreso de Instrucción se acordó la política del lenguaje hegemónico en el sistema educativo popular del país, por lo que la enseñanza del idioma español fue fundamental en los planes de estudio y en los materiales de lectura y escritura. De este modo, México confirmaba su lengua nacional, entendiéndolo por ésta *no la española pura, sino la española modelada por nuestro medio físico y social, por los restos de las civilizaciones a medias desaparecidas y por las creaciones que en México ha hecho surgir la mutua penetración de las razas* (Isidro Castillo, *México y su revolución educativa*, México, 1965: 117 en: Brice, 1970:117).

Sin embargo, en la práctica educativa cotidiana el predominio del español sobre las demás lenguas vivas existentes

en el país representó diferentes posturas entre los profesores de enseñanza primaria, como se evidencia en una nota del periódico "El Centinela", en Morelia, donde aparece publicada la petición *que en los colegios de esta ciudad se establezca una cátedra de idioma tarasco, para que los niños indígenas de la localidad puedan aprender los principios elementales de moral, historia, etcétera* (México Intelectual, 1892: 112). Ante lo cual, llama la atención la argumentación que ofrece la editorial de la Revista *México intelectual*, al negar la conveniencia de enseñar contenidos de la primaria elemental en lengua materna: *no creemos que obtenga la aquiescencia del ilustrado Gobernador de Michoacán. Los intereses de la unificación exigen que cuanto antes aprendan los indígenas el idioma español, y hacia este punto deben dirigirse los esfuerzos de los gobiernos de los Estados. Pero establecer en las escuelas públicas cátedras de historia, moral, etcétera, en idiomas tarasco, totonaco u otomí, sería un solemne disparate*. Se advierte a los profesores que contravenían el acuerdo nacional de la Federación al descrédito y ridículo, ya que de enseñar a los niños en lengua indígena quedarían al margen del apoyo del estatal, lo que de paso obliga al gobernador del Estado a hacer obedecer los acuerdos tomados en el Congreso de Instrucción.

Por otro lado, si bien la editorial reconoce la dificultad de la enseñanza elemental a los pueblos indígenas, señala que la educación de éstos puede lograrse si se educa a los más sobresalientes para que ellos mismos enseñen a los suyos, tal



como lo indica la siguiente cita: *El único medio práctico para conseguir la instrucción de la clase indígena es escoger jóvenes inteligentes de entre la misma raza, educarlos por cuenta del Estado en buenas escuelas primarias y mandarlos a cursar en una Escuela Normal, a fin de obtener maestros competentes que puedan difundir la enseñanza entre los suyos* (1892:112).

Dos años después, la misma revista reconoce la labor pedagógica de un profesor de primaria que enseña a sus alumnos yaquis en su propia lengua materna, con el siguiente argumento: *Un buen amigo nuestro nos escribe de Torín, que los alumnos de la raza yaqui son de lo más dedicados al trabajo y que, por esta razón y por la circunstancia de que el profesor, señor Duarte, conoce muy bien el idioma yaki, son de esperarse grandes adelantamientos* (México Intelectual, 1894:29).

Es claro que el debate de la educación del indio a través del español no era un asunto pedagógico propiamente, en tanto podía reconocerse el éxito de un profesor no indio al enseñar a niños indígenas en su lengua natural. Este testimonio permite señalar preocupaciones docentes y que había cierta capacidad para circular ideas y experiencias escolares entre éstos y otros educadores, cuyos efectos con tal vez posibles de advertir en la conformación de una mentalidad y práctica educativas cambiantes y diversas, lo que lleva a identificar una cultura educativa subalterna a la oficial, y que la hegemonía del Estado como educador no siempre contó con el apoyo de los profesores para negar las nece-

sidades y características de minorías en aras de una integración nacional.

No obstante, el manejo del español fue en este sentido un vehículo de dominación y sometimiento que favoreció el distanciamiento y marginalidad de muchos pueblos indios que se mantuvieron monolingües, del mismo modo que se mantuvieron ocultos los testimonios de trabajo de muchos profesores.

De este modo, la política oficial sobre la enseñanza del idioma español a finales del siglo XIX puede analizarse bajo la lógica de conformación del actual sistema nacional de educación, como un elemento crucial en el proyecto de modernización del país, como se señala en el Dictamen de la Comisión de Enseñanza Elemental Obligatoria durante el Primer Congreso de Instrucción: *uniformar en todo el país los establecimientos de instrucción, y muy particularmente aquellos en que se educa a las masas, como son las escuelas primarias; pero no sólo se trata de que unos mismos principios pedagógicos normen la cultura popular, sino que se imprima a esa cultura un sello eminentemente nacional; es decir, que en todos los ámbitos de la nación se forme en la escuela primaria, no sólo al hombre socialmente hablando, sino al ciudadano mexicano, inspirado en los grandes ideales que la Patria persigue* (México Intelectual, 1890:43-44).

CONCLUSIONES

Es necesario conocer cada vez con mayor profundidad la labor pedagógica de profesores en servicio que, no obstante

la política de obligatoriedad de la enseñanza del español, realizaban su labor considerando y apoyándose en las características, costumbres y necesidades de los grupos sociales donde trabajaban. Asimismo, detectar cómo ampliaban sus saberes y los de sus alumnos, ya que de esta manera podemos recuperar la memoria colectiva de los profesores documentada en sus escritos y, resignificar históricamente la identidad del magisterio con elementos propios de sus ideas y quehaceres, y no sólo a través del discurso oficial. Es necesario recuperar el sentido de su visión política, pedagógica y cultural que nos dejaron los profesores de primaria en una época de transición y cambios, donde podemos encontrar profesores que continuaban desarrollando prácticas tradicionales, pero también otros que se preocupaban por una formación y práctica docente más crítica y comprometida con un proyecto educativo nacional distinto o alternativo al oficial, como Abraham Castellanos, preocupado por que los profesores de primaria fueran formados en las escuelas normales, siguiendo un plan de estudios basado en conocimientos antropológicos sobre la personalidad, las costumbres y la religión de los indios antes de poder plantear programas de *transformación* destinados a los indios de cada región.®

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, María Esther y María Teresa Camarillo, "Exposición de lo educativo en la prensa mexicana del siglo XIX", en: Galván, Luz Elena *et al.* (coords.), *Memorias del primer simposio de educación*, México, CIESAS, 1994, pp. 361-333.
- Bazant, Milada, *Historia de la educación durante el porfiriato*, México, Colegio de México, 1993.
- Brice Heath, Shirley, *La política del lenguaje en México*, México, DNI, 1970.
- Galván, Luz Elena, *Los maestros y la educación pública en México*, México, CIESAS, 1985.
- Guerra, Francois-Xavier, *México: del antiguo régimen a la revolución*, t. I, México, FCE, 1995.
- Memorias del Segundo Congreso Nacional de Educación Normal*, México, 1945.
- Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*, 2a. ed., México, CEE-UIA, 1998.
- Quiroz Martínez, M., *La educación pública en el distrito norte de la Baja California, Mexicali*. Gobierno del Distrito Norte de la Baja California, 1928.
- Revista de la Instrucción Pública Mexicana*, t. I, revista quincenal de la Secretaría del Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública, 1896.
- Revista México intelectual*, revista quincenal pedagógica y científico-literaria, Jalapa, 1980 y 1982.
- Tapia, Guillermo, "La formación del docente y el modelo educativo de la educación elemental. México, siglo XIX", en: Galván, Luz Elena *et al.* (coords.), *Memorias del primer simposio de educación*, México, CIESAS, 1994, pp. 363-374.
- Vázquez, Josefina, *Nacionalismo y educación en México*, México, Colegio de México, 1975.

Justo siete años atrás

Angélica Jiménez Robles

Mamá planeaba todo. Al no verme ninguna vocación, me inscribió en una Escuela Normal particular. Cuatro años más tarde yo ya era maestra de primaria.

Todo lo que mamá planeó se le había cumplido: un esposo guapo y adinerado, una casa con enorme jardín, una hija de pelo rizado que estudiaría para maestra... Bueno, recapacito, casi todo se le cumplió, porque en su proyecto también estaba incluido el que yo, con una carrera corta, pudiera conseguir un horario cómodo, casarme joven y tener y atender a los hijos sin abandonar la profesión. Eso nunca pasó del todo, pues no me case y menos tuve hijos; sólo fui maestra de primaria, por cierto, muy feliz y agradecida y siempre dando mi mayor esfuerzo.

Ah... Siempre recordaré la historia de Juan Manuel Vences; ah... como sigue rondándome en la cabeza. A menudo, para tranquilizar mi alma, cuento a las personas que van en el pecero, en el metro, que están en la fila del banco, comprando pollo en el mercado:

Juan Manuel Vences fue mi alumno en quinto año en 1982. Su vida es el tipo de historias que los maestros nos acostumbramos a escuchar: fue hijo de madre soltera, mejor dicho de "abuela soltera", pues a los dos años de vida se quedó con su abuela, ya que su mamá se volvió a casar y el nuevo esposo no aceptaba a un niño que no fuera suyo.

El muchacho se crió en la calle, desde chiquito le gustó la parranda... Pobre abuela, todos los maestros la llamaban para quejarse de él: no trabaja, no hace tareas, quita lapices, se come tortas, viene sucio, grita, pega, desobedece, dice groserías.

Un día, José Espinosa, su maestro de sexto, ya no lo aguantó más, y apenas era octubre. Le dije: pásamelo -me creía la muy buena maestra. Juan Manuel me cayó bien desde que lo conocí, algo así como dicen por ahí: "amor a primera vista". Con el paso del tiempo el niño "monstruo" hasta se compuso; en contra de lo que opinaban todos. Cuando faltaba un niño de la escolta lo ponía a suplirlo, le regalaba cuentos, juguetes y todo lo que podía. Era listo y audaz; entre nosotros surgió un cariño filial, era el hijo que me faltaba y yo era la madre que no tenía.

Por lo general se portaba mucho mejor que antes, aunque uno que otro día daba algún problema. En una ocasión, como nunca traía el uniforme de educación física, no lo dejaron tomar la clase, y como hacía muchas travesuras, la maestra se negó a que estuviera en el patio molestando a sus compañeros. Entonces, se decidió que se quedara conmigo en

el salón haciendo planas de “DEBO TRAER EL UNIFORME DE EDUCACIÓN FÍSICA”.

Aquel día lo dejé solo en el salón porque fui a la dirección. A la hora de la salida volví al salón para preparar las cosas e irnos; pero no encontré mi cartera que contenía mi credencial de la SEP y la de elector, la tarjeta de crédito de Liverpool y dinero, bastante dinero, porque ese día iba a hacer un pago.

Sacamos todo de las mochilas de los niños, casi los desnudé, vacié mi estante, buscamos como sabuesos y nada, no apareció. Aunque me dolía mucho, era evidente que Juan Manuel lo había tomado. Al otro día mandé llamar a su abuela, le aseguré que no iba a pasarle nada a él, incluso le perdonaba lo del dinero, pero necesitaba mis credenciales. Entonces, la abuela lo amenazó, lloró e imploró pero Juan Manuel sólo decía: “Yo no fui”. Nunca lo aceptó y la señora, quien ya era muy grande, pobre y cansada de tantos problemas, advirtió que no lo dejaría volver más a la escuela, que tendría que aprender un oficio para trabajar cuanto antes. Le pedí a la señora que le permitiera terminar la primaria —tan solo faltaba mes y medio—, pues todavía estaba muy chiquito para trabajar. Ella no quiso, la decisión estaba tomada. Ese día se llevó al niño con todo y boleta.

Después de un tiempo, los demás niños me platicaban que Juan Manuel andaba con vagos, fumaba y tomaba; los nuevos amigos eran ahora los de la banda de “El pañal”. Al siguiente año fue a parar a la correccional de menores. Como maestra, me involucraba en los problemas de mis alumnos, y en especial en los de Juan Manuel; estaba preocupada. Fui a ver a su abuela, quien me dijo que le habían ofrecido soltarlo si pagaba cuatro mil; era mucho dinero para ella. Pero yo sí podía pagarlo, era mi oportunidad para librarme de remordimientos, y tal vez hasta lo ayudaría a componer su vida. Así, fuimos la abuela y yo a recoger a Manuel; él ni siquiera me miró, menos me lo iba a agradecer. La

abuela apenada le dijo que era un malagradecido: “no puedo creer que así le pagues a quien te tiende la mano”.

Al poco tiempo volvió a caer preso, pero en esta ocasión por un delito más grave: había herido a un vigilante. Juan Manuel pasó varios años en la cárcel, y al salir, dicen, se dedicó a vender drogas. Como olvidar aquel día que lo encontré afuera de la escuela, su mirada reflejaba hacia mí un gran rencor, un puñal me hubiera hecho menos daño. Ese día decidí jubilarme, no quería regresar a la escuela. Empecé a preparar todo.

El último día de 29 años de trabajo me hicieron una grandiosa despedida, ya que tenía fama de buena maestra; invitaron a toda la comunidad, llegaron ex alumnos de todas épocas; sin embargo, entre la gente sólo buscaba a Juan Manuel, pero nunca llegó. Un poco antes de terminar la despedida, una maestra joven se acercó a mí para pedirme que le regalara mi estante; pensé que poco le serviría, pues, era un mueble viejo y muy pesado. Insistí en que pidiera uno nuevo al director, sin embargo insistió. “Ándele pues”. Le hablamos a dos trabajadores para que cargaran el estante, y entonces, delante de mí, se presentó una terrible visión: una cartera que contenía bastante dinero, una credencial de la SEP, una de elector y una tarjeta de crédito a nombre de Laura Zúñiga Fuentes; sí, la maestra homenajeada de ese día.

Mientras esto ocurría allá fuera todos platicaban y coincidían en que fui una gran maestra, quien dedicó su vida a la adolescencia, con el amor de una madre guió a sus alumnos y se involucró en sus problemas, ayudándolos y nunca a tratar de perjudicarlos.

Me sentía turbada, no creía lo que estaba viendo. Mire hacia la pared; detrás del estante había un clavo, donde años atrás colgaba mi bolsa, la cartera debió haber caído justo siete años antes. @

¡Maestra, ahora sí me gusta leer!

Elida Pérez

La propuesta Fomento de la lectura y producción de textos se aplicó a los alumnos de quinto grado en la Escuela Básica Concentrada, Altamira N° 4087. NER 477, caserío Caspito, Parroquia Pío Tamayo, Municipio Andrés Eloy Blanco, Sanare Estado Lara, Venezuela.

Esta escuela posee una organización administrativa de tipo concentrada.

En Caspito habitan aproximadamente 600 personas, está ubicado en área rural y es netamente agrícola; su rubro predominante es el café, existen otros cultivos en poca cantidad. Esta comunidad posee una marcada trayectoria organizativa y ha establecido convenios con diferentes instituciones y organizaciones.

El Diplomado de Fomento de lectura y producción de textos me ha permitido despertar la confianza en mí misma; revisar mi práctica docente retomando lo valioso y desechando lo que resulta sólo producto de la costumbre; asumir esa práctica como algo vivo, que puede ser recreado y transformado.

El Diplomado ha sido hasta hoy la mejor oportunidad que se me ha presentado en cuanto a alternativas metodológicas; respecto al Fomento de la lectura y la producción de textos, en los alumnos he podido mejorar el proceso de formación de lectores y mi práctica pedagógica significativamente; también he desarrollado una investigación en el aula para innovar con nuevas estrategias, dejando con mucha dificultad la práctica tradicionalista; ahora experimento los cambios y obtengo resultados satisfactorios.

La metodología tradicionalista la he sustituido por otra en donde los alumnos, a partir de los conocimientos previos, experiencias e intereses, le den significado al acto de leer, y así encuentren placer, gozo y comprendan la lectura. Este proceso no es fácil, requiere que el niño realice un proceso de construcción y de situaciones significativas con sentido para él.

Inicié la investigación estudiando con detenimiento al grupo de alumnos de quinto grado, en lo referente a la lectura y a la producción de textos. Detecté la poca disposición a la lectura y la muy baja comprensión lectora de los 17 alumnos de quinto grado de la Escuela Básica Nacional Concentrada Altamira, NER 477, del caserío Caspito.

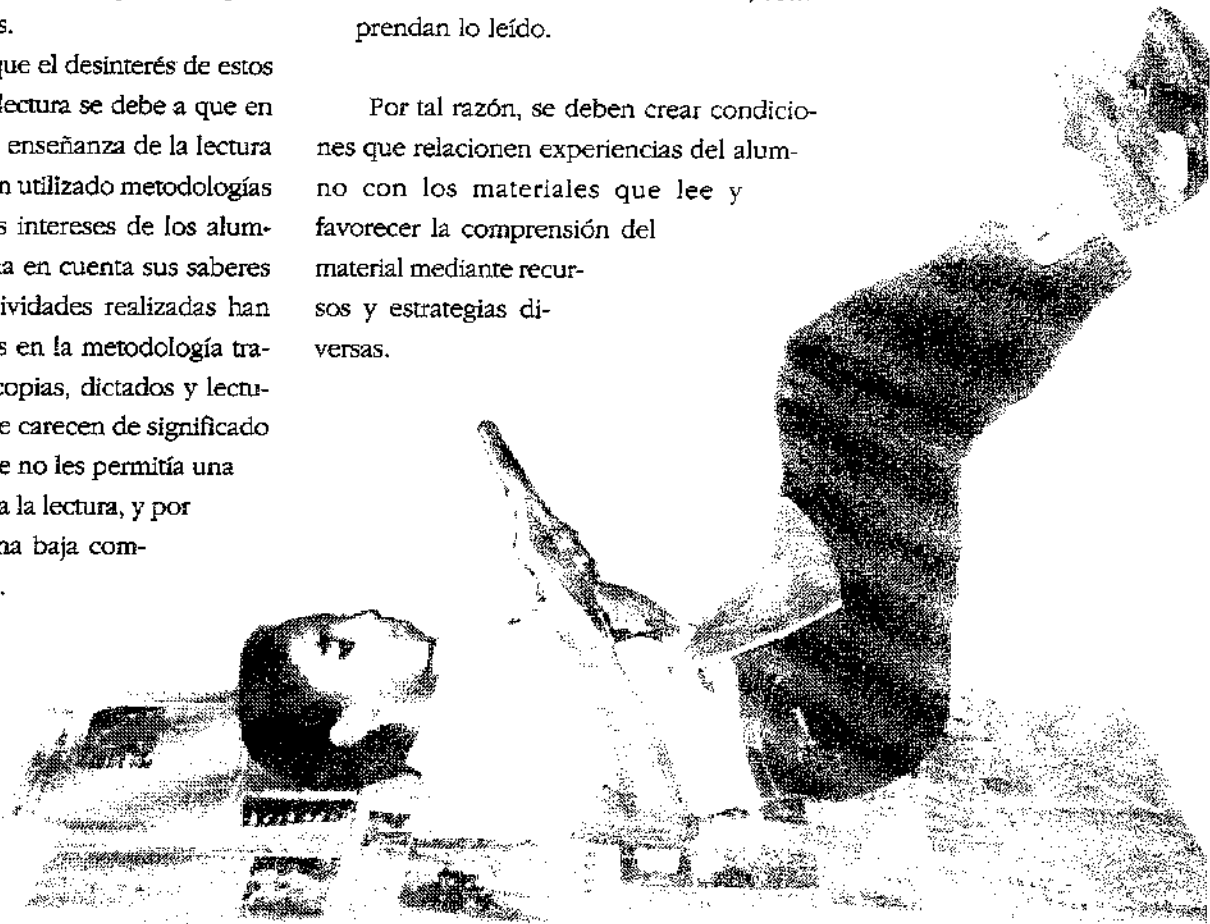
Este grupo de alumnos tiene a su disposición material bibliográfico, puesto que en abril de 1997 recibieron de la República de México 93 libros de los acervos bibliográficos escolares; éstos contienen textos recreativos e informativos diversos (cuentos, canciones, libros de animales, etcétera); los alumnos tienen la oportunidad de leer en la escuela e igualmente llevar libros en calidad de préstamo para leer en sus casas.

Evidenció que el desinterés de estos alumnos por la lectura se debe a que en el proceso de la enseñanza de la lectura y escritura se han utilizado metodologías apartadas de los intereses de los alumnos y no se toma en cuenta sus saberes previos. Las actividades realizadas han estado centradas en la metodología tradicionalista de copias, dictados y lecturas aburridas que carecen de significado para ellos, lo que no les permitía una disposición hacia la lectura, y por ende poseían una baja comprensión lectora.

Al analizar tal situación, me propuse:

1. Promover en los niños el interés, gusto y placer por leer y escribir de una manera natural y espontánea.
2. Promover el descubrimiento de la utilidad de la lengua escrita como medio de comunicación y como fuente de información.
3. Promover un lector independiente y crítico.
4. Crear condiciones y aplicar estrategias innovadoras para que los alumnos lean más, amplíen los fines para los cuales estén leyendo, es decir, que relacionen la lectura con actividades de su vida, y lograr lectores independientes, que lean de forma espontánea para satisfacer necesidades sentidas por ellos mismos y como resultado de esta satisfacción, comprendan lo leído.

Por tal razón, se deben crear condiciones que relacionen experiencias del alumno con los materiales que lee y favorecer la comprensión del material mediante recursos y estrategias diversas.



Una primera reflexión me indicó que debía transformarme en una docente más acuciosa, sentarme al lado del niño y convertirme en una observadora aguda, como señala Liliana Tolchinsky. Debía poner más esfuerzo en brindarle el tiempo, los recursos y el estímulo necesario para el aprovechamiento óptimo del saber que ellos traen de sus casas y la comunidad.

A partir de aquí propuse un conjunto de estrategias para ser aplicadas dentro del aula, para el fomento de la lectura y comprensión lectora. Los géneros literarios trabajados son cuentos, poesías, adivinanzas, trabalenguas, canciones, entre otros.

Para planificar cada actividad tomé en consideración los siguientes aspectos: selección previa de distintas lecturas por géneros, respeté los intereses y expectativas de los niños, procuré estimular en el niño que fuera él quien seleccionara la lectura del día, establecí un diálogo con los niños para estimular la comprensión literaria, formulando preguntas.

ESTRATEGIAS APLICADAS PARA LOGRAR EL AGRADO POR LA LECTURA Y COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ALUMNOS DEL 5° GRADO

Lectura de cuentos

Los materiales bibliográficos a utilizar son seleccionados de los acervos bibliográficos, específicamente los libros de cuentos.

Con un cuento seleccionado por ellos, el cual les leería en voz alta, inicié mi lectura y todos prestaban mucha atención sin interrumpir hasta culminarla. Formulé preguntas sobre lo leído y pocos participaban, los que sí participan contestan, pero con respuestas muy cortas, otros responden algo que no tiene que ver con la pregunta; por esta razón me limité a preguntarles: ¿Por qué si prestaban tanta atención muy pocos contestan a las preguntas, y quienes contestan responden algo tan corto? A esto contestaron así:

Solmaría: —Maestra, sí prestaba atención, pero me quedó muy poco de lo leído.

Marisol: —Contesté muy poco, pues se me olvidó lo demás.

Anuar: —Yo no contesté porque no entendí nada
(Diario, Elidá 03-11-1997).

Para mí fue preocupante la situación. Entonces propuse que leyeran ellos, a lo que me contestaron casi al unísono: ¡no! Antes de volverles a leer, conversé con ellos sobre la poca participación en dar respuestas a las preguntas, y les expliqué que debían prestar mucha atención, tener mayor concentración para que logren dar respuestas y tengan mayor participación. Esta actividad fue repetida por varios días consecutivos y, así, fui logrando más participación: respuestas cortas pero con sentido. Los alumnos ahora estaban más dispuestos a leer, incluso se ofrecían a leer. Observé que unos leen en voz baja, a otros les falta entonación, pero hay otros que leen muy bien. Lo importante es que los alumnos inicien un pequeño pero significativo cambio frente a la lectura.

Al analizar mi primera experiencia con los alumnos reafirmé el propósito de lograr que ellos leyeran espontáneamente, y comprendieran lo leído; por ello, las actividades a realizar deben ser de su agrado y presentar la lectura como algo que tiene sentido en sí mismo para que se comprenda lo leído.

Lectura equivocada

Escogimos un cuento de los acervos bibliográficos: "Los cinco horribles". Esta estrategia consistió en leerles el cuento en voz alta, al cual prestaron atención. Luego volví a leer el cuento, pero esta vez sustituyendo las palabras y situaciones por otras; los niños enseguida detectaban el error, me decían: ¡maestra te equivocaste!, y señalaban la palabra o situación co-

recta. Todos los alumnos estuvieron atentos al relato para descubrir la palabra equivocada. Estoy muy conforme porque la estrategia funcionó, ya que los niños descubrieron los errores enseguida y nombraron la palabra correcta.

Antes o después

En esta oportunidad también utilizamos el cuento “Los cinco horribles”, puesto que los alumnos estaban familiarizados con el texto, a pesar de esto se los leí nuevamente para asegurar el éxito de la actividad.

Posteriormente entregué a cada alumno una hoja fotocopiada del cuento alterando su orden, con la intención de que los alumnos lo ordenaran cronológicamente.

Los alumnos se colocaban de pie, en línea recta, y cada alumno iba leyendo la que le correspondía y se iban colocando en el sitio donde creían que les correspondía, según el orden del cuento en el libro. Esta actividad fue realizada en silencio, solo leía a quien le correspondía; sin ayuda de sus compañeros se ubicaba en la posición que él creía. Después, inicié de nuevo la ronda, leyendo el primero que se ubicó, y así sucesivamente, para verificar si han ordenado el cuento. El cuento lo pudieron ordenar hasta el tercer intento.

La hora del cuento

Destiné 45 minutos a narrar en voz alta el material recreativo a mis alumnos. Esta

vez escogieron de los acervos bibliográficos. “Que sí, que no, que todo se acabó”; al leerles di entonación a ciertos aspectos del cuento, imitando voces de los personajes. Hacer lo anterior me dio la oportunidad de mantener a los niños sentados a mi alrededor, atentos a mis palabras, y les permitió, además, un disfrute por la lectura al darles la oportunidad de comentarla. Culminé la lectura; luego, junto con mis alumnos nos sentamos en semicírculo, inicié la sección de preguntas referentes a la lectura. En esta oportunidad sí hay mayor participación. Considero que ahora la actividad sí era de su interés, puesto que estaban atentos a las preguntas y tenían deseos de participar para responder a las preguntas.

Les asigné otra actividad referente al cuento denominado “Las cuartas de formas correctas y tramposas”. Consta de que los niños leen, discuten, por equipo, un párrafo presentando información falsa en una cuarta y correcta en la otra, los niños deben identificar si la cuarta de forma es correcta o tramposa.

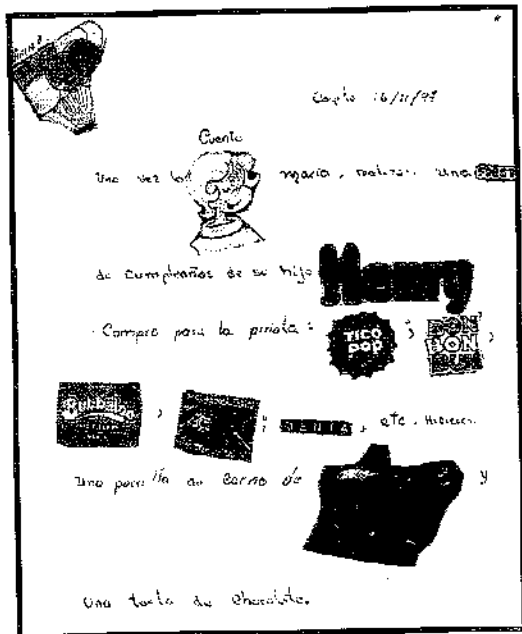
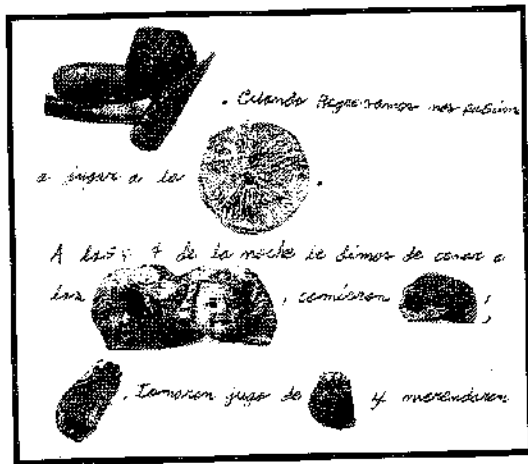
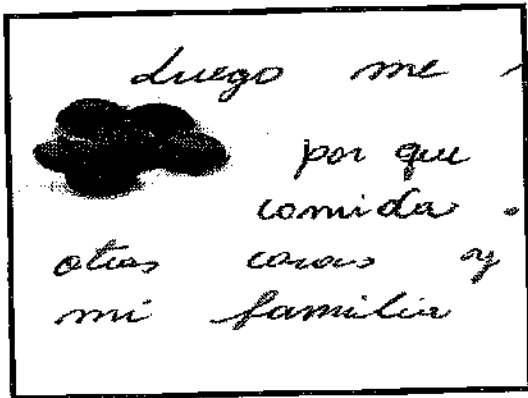
Culminadas las actividades les sugerí dar su opinión sobre las actividades realizadas; surgieron comentarios tales como:

Solmaría: —Maestra, ahora sí recuerdo lo leído.

Zulay: —Ahora sí entiendo las preguntas y sé responder, porque no me entretengo.

Gustavo: —Yo no intervenía porque no entendía.

Arelis: —Me gustó mucho la actividad porque al leerlo me encontré en el cuento.



Marisol: —Me emocioné con el cuento y me resultaron fáciles los ejercicios. (Diario, Elida 10-11-97.)

Lectura silenciosa sostenida

Consiste en crear condiciones para que el alumno pueda seleccionar de entre muchos materiales adecuados a su nivel, habilidad e intereses, aquellos que libremente quiera leer.

Durante un tiempo, aproximadamente una hora, todos los alumnos y maestros leímos en forma silenciosa el libro escogido, utilizando un fondo musical suave. Todos caminamos lentamente por el salón de clases leyendo el libro. Al cumplirse el tiempo establecido, todos sentados formando un círculo, leímos párrafos del libro. Cuando me correspondió leer, lo hice con un artículo del periódico *El impulso* titulado: "El calor de la familia se encuentra en un abrazo", de fecha 9-11-1997; seleccioné este artículo porque el día anterior fue celebrado el abrazo en familia. A partir de este artículo trabajé varias asignaturas (castellano, valores, educación familiar, religión, etcétera). Realizaron comentarios sobre la familia y lo relacionaban con su familia. Les asigné una composición escrita sobre la familia, culminé la actividad sobre la familia con un abrazo que nos dimos todos. Llegó la hora de matemáticas y los alumnos me pidieron con entusiasmo que continuáramos con la lectura silenciosa, con fondo musical suave. Acepté la sugerencia y les indiqué que cada quien escogiera el libro preferido de los acervos bibliográficos, y que tomaran la posición que más les gustara para leerlo, observé que la mayoría decidió leer acostado en el piso. Culminado el tiempo destinado para esta actividad les pedí que evaluáramos las actividades.

Frasuli: —Realmente me gustaron todas las actividades realizadas sobre la lectura, sobre todo la forma como leí, y la música me dio paz.

Rosiris: —Maestra, podemos leer de ahora en adelante de esta manera, porque es muy sabroso y entendí más la lectura.

Anuar: —Me gustó mucho leer de esta manera.

Soimaría: —Nunca había leído tan chevere como hoy, ahora me gusta leer.

Marisol: —Aunque leí sentada, igual disfruté la lectura.

Zulay: —Lo que más me gustó es que leí lo que quiero y como quiero.

Cerileth: —Creo que a todos nos gustó la lectura.

Carlos: —Sentí gusto por la lectura y entendí lo leído.

(Diario, Elida 11-11-1997.)

Estoy francamente muy contenta y satisfecha por el cambio de actitud de mis alumnos frente a la lectura y comprensión lectora.

Nelson Trujillo afirma que: "la lectura silenciosa permite una mayor rapidez en captación, debido a que no hay necesidad de mediatizar el proceso a través de la voz ni tiene la exigencia de pronunciar todas las palabras. Cuando se practica sistemáticamente, se ha demostrado que la lectura silenciosa favorece la utilización del proceso de lectura."

Tal afirmación sustenta la estrategia Lectura silenciosa sostenida, ya que llevar una actitud más positiva hacia la lectura y hacia los materiales de lectura; el éxito de esta estrategia depende en gran medida de la imagen del docente como modelo de lector. Por ello, el maestro debe dedicar también a la lectura el tiempo previsto para los alumnos y así practicar lo que predica.

Portadores de textos

Antes de aplicar esta estrategia les pedí a los alumnos traer material desechable como envolturas de caramelos, galletas, cajas de jabón, medicinas, cajetillas de cigarros y cualquier material similar.

El día que realizaron la actividad ya tenían en la escuela todo el material necesario. El trabajo fue por equipos; les asigné materiales, tenían que participar todos los integrantes del equipo, unos buscaban el material, otros recortaban, otros aportaban sus ideas e iban pegando los materiales hasta que quedara listo el cuento.

Estos cuentos les permitieron tener libertad al redactar, expresar sentimientos e ideas de acuerdo con su mundo fantástico. Al trabajar de esta manera, en equipo, les refuerza aspectos tales como la responsabilidad, cooperación, participación, respeto mutuo, aceptar las ideas de sus compañeros.

Combate

Los equipos para trabajar en el combate estaban organizados desde hace días y sabían en qué consistía la estrategia. Cada uno se colocó un nombre según el cuento leído.

A medida que les leía el cuento, los alumnos iban formulando preguntas con repuestas, las cuales eran expuestas al equipo contrario, todos participan al hacer preguntas y al responder; pero en común acuerdo con los compañeros de equipo. Aquí gana el equipo que obtenga más puntaje al responder correctamente. Al principio les costaba elaborar adecuadamente las preguntas y las respuestas, en aquella ocasión les ayudé a elaborar las preguntas, pues tenía idea de lo que preguntarían. Realizaron preguntas tales como:

Rosias: —¿Quién tenía el oído más fino?

Marisol: —¿Quién dijo?: "¡Qué hermosa reunión de feos y aburridos!"

Solmaría: —¿Quién sacó un instrumento pequeño y comenzó a tocar?

Noel: —¿Quién repartió las invitaciones?

Anuar: —¿Quién se sentía horrible?

(Diario Elida, noviembre, 1997.)

Todas estas preguntas fueron realizadas al ir escuchando el cuento de "Los cinco horribles".

Culminado el debate sobre el cuento, les asigné otra actividad de comprensión de texto y escritura, que consistía en escribir en el pizarrón oraciones de relato, pero equivocando a los personajes que



lo dicen, de manera que los alumnos identifiquen el error. Esta actividad exigía reconocer la personalidad de cada personaje. Es un ejercicio muy placentero para ellos.

Cabe hacer notar que esta estrategia dio muy buenos resultados, puesto que desde el día que fue aplicada por primera vez, los alumnos del 5° grado realizan a diario combate, desarrollando, así, objetivos de las diferentes asignaturas. Los alumnos investigan sobre un tema y en clase lo desarrollan a través del combate; esta estrategia me permitió cumplir con los objetivos del programa: evaluar al alumno y que éstos tengan la oportunidad de acuerdo con sus intereses, experiencias y agrado. Es sorprendente como realizan combate sobre adivinanzas, trabalenguas y refranes. Lo realizan con otros grados y son ellos los organizadores. Ahora, si todos los alumnos participan tanto al realizar las preguntas como al responder, también participan al leer cualquier texto. Me he percatado que tienen gusto por la lectura y que entienden lo que leen.

Un tiempo para la lectura y leer y escribir es divertido

Surge esta estrategia como respuesta a la necesidad de encontrar un camino que permitiera fomentar entre la población escolar el uso de la lengua escrita con la función que la sociedad le adjudica y propiciar el trabajo cooperativo entre los docentes de educación básica.

Un tiempo para la lectura

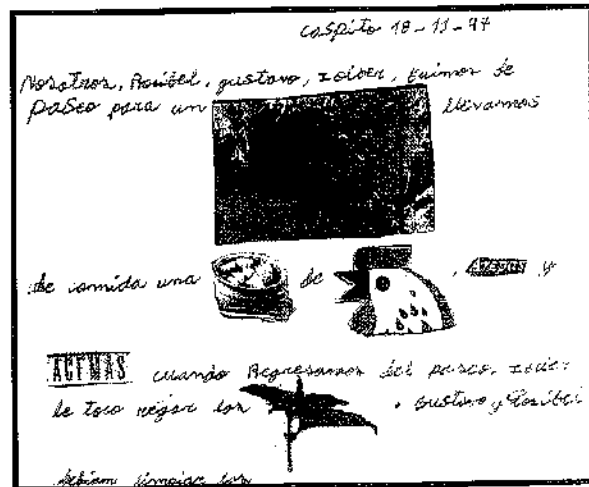
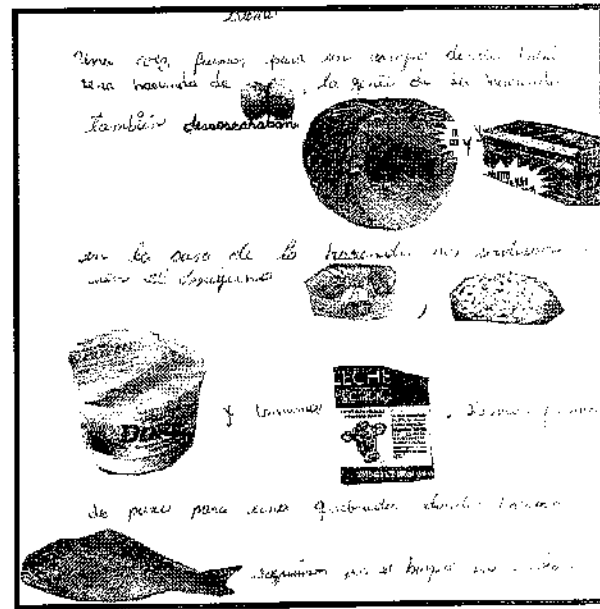
Consistió en leer para los alumnos del 5° grado, tres veces por semana, en un tiempo

aproximado de 30 min., cuentos, textos narrativos, informativos de interés para los alumnos, artículos de periódicos y revistas que les permitieran conocer literatura de autores venezolanos y extranjeros; así como también la historia del país, temas de actualidad y curiosidades.

El primer contacto con el niño fue un intercambio para conocer algunos aspectos relacionados con la motivación que tenía hacia la lectura: si le gustaba leer, a cuáles materiales de lectura tenía acceso, si existía alguna persona en el lugar que le leyera o le narrara historias, cuentos o poemas; si había tenido maestros que le leyeran, y si le gustaba que yo como maestra le leyera. Las respuestas a estas interrogantes fueron las siguientes: a los niños no les gustaba mucho leer, los libros a los que tienen acceso son los de acervos bibliográficos; poco hablan de personas que leían para ellos y, por último, les gusta que yo les lea en clase.

Para aplicar esta estrategia de lectura propicié un ambiente de confianza a través de pláticas con ellos, como conversar sobre las actividades realizadas durante el fin de semana; recordar con los niños normas que deben cumplir cuando escuchan una lectura, y antes de iniciar; dar a conocer el título, el autor y otros datos sobre el texto; situar a los niños en el ambiente de la lectura que van a escuchar. En ocasiones invité a los niños a cerrar los ojos y dejar que su imaginación corriera libre por bosques, playas, sabanas, campos, ... Comentábamos al finalizar cada lectura el mensaje que la lectura trasmite.

El objetivo de esta estrategia es que los alumnos encuentren en la lectura un "para qué leer en voz alta", ya que uno de los usos sociales de la lectura oral es que los alum-



nos concienticen la importancia de interpretar los signos de puntuación y entonación para comprender mejor el texto.

También realicé otras actividades relacionadas con la lectura. En otras oportunidades sólo leí para que los alumnos sintieran el placer de disfrutar la lectura. Luego, los alumnos empezaron a leer el material que libremente seleccionaban de los acervos bibliográficos.

Leer y escribir es divertido

Consiste en ofrecer a los alumnos materiales diversos de lectura y escritura que puedan disfrutar en el aula.

Los alumnos se interesan por leer textos y se les invita a realizar otras actividades de lectura y escritura. Como escritura de cuentos individuales y colectivos.

1. Escritura colectiva de cuentos, con los alumnos de 5º grado. Para desarrollar esta actividad invité a los alumnos a crear un cuento con ideas cortas aportadas por todos; luego sería escrito en un palógrafo y exhibido en el salón de clases. Le propuse a los alumnos un personaje e invité a los alumnos a contestar una serie de preguntas que debían hilar el relato; tales preguntas fueron: ¿Cómo llamaremos a este amigo? ¿Qué estará diciendo? ¿Qué

pasará? ¿Qué estará haciendo?, etcétera. Una vez logrado un relato coherente mediante el intercambio y discusión, se leyó al grupo, y entre todos le colocaron el título y los autores. En cuanto a los autores, se sienten muy orgullosos y encuentran el cuento tan lindo y perfecto que cada uno luego lo copia en su cuaderno tal y como lo realizaron.

2. Los cuentos individuales. Esta actividad fue muy placentera, puesto que a los niños se les dio la oportunidad de que su imaginación volara y éstos fueron muy creativos.

Esta actividad me permitió la utilización de la lengua escrita en un contexto significativo, en el que hay una comunicación y cooperación entre los alumnos.

En vista de que la media hora resulta insuficiente, los niños se llevan libros, a través de préstamos, para disfrutarlos en casa. El registro de ese préstamo es controlado por ellos mismos; algunos niños llevan a su casa hasta diez libros; libros que cuidan y casi siempre los devuelven el día señalado.

Estoy contenta porque mis alumnos ahora sí se interesan por leer y escribir dentro del aula y en su casa. Esto lo corroboré completamente cuando ellos desean cada día llevar más libros a su casa para leer.

**Estoy
contenta
porque mis
alumnos
ahora sí se
interesan
por leer y
escribir
dentro del
aula y en
su casa**

En vista de ello realicé una indagación con los alumnos para cerciorarme si mi alegría tenía razón de ser; les formulé la siguiente pregunta: ¿Cómo te sientes ahora con respecto a leer por placer y escribir por placer?

Rosiris: —Maestra, ahora yo siempre quiero leer, hasta el periódico de la hemeroteca, y escribo mucho.

Fransuli: —Sinceramente a mí me gusta leer y escribir sin necesidad que sean actividades propuesta por usted.

Marisol: —Ahora, me gusta leer más.

Solmaría: —Maestra, ahora sí me gusta leer y escribir y creo que a todos nos gusta más ahora leer.

(Diario, Elida 1998.)

Armando rompecabezas

Esta es una de las estrategias que más les gustó, pues la consideraban como un juego, y cada vez me solicitaban rompecabezas.

Esta estrategia consistió en seleccionar lecturas, colecciones de libros con recortes de periódicos interesantes; trocearlos en triángulos, cuadrados o rectángulos; se metieron en una bolsa de plástico o un sobre grande en donde, previamente, se rotuló el nombre de la lección o lectura; llevaba adjuntas una serie de preguntas a responder, luego de preparados se formaron equipos con los alumnos y se les entregó uno a cada grupo para que recompusieran el texto, una vez armado el rompecabezas leyeron el texto y contestaron las preguntas adjuntas al rompecabezas.

Esta estrategia funcionó, porque al armar los rompecabezas los alumnos se emocionaban al lograr colocar una pieza en el lugar correspondiente; lo ven como un juego, no dejan de comentar y trabajan con cooperación y con participación de todos los integrantes del equipo; es de hacer resaltar que con esta estrategia todos participan, tanto al armar el rompecabezas como al leer la lectura un vez armada, y al contestar las preguntas referentes a la lectu-

ra. Una vez culminado el trabajo, los equipos leyeron lo realizado y comentaron: ¿Cómo les había parecido la actividad?, ¿qué dificultad se les presentó al armar, leer y responder las preguntas? A estas preguntas respondieron:

Fransuli: —Me gustó mucho realizar esta actividad, aunque en un momento me sentí nerviosa.

Rosibel: —La actividad me pareció muy bien y no nos costó ni armarlo ni contestar el cuestionario.

Rosiris: —Me emociona cuando lo armamos, no se nos presentó dificultad al realizar la actividad.

Yesenia: —Me pareció muy bien, pero Morelis nos equivocaba con la pieza que tenía y al colocarla no era el sitio.

Elizabeth: —Yo creo que fue al grupo que le costó un poquito armarlo, pero nos gustó, y el responder sí fue fácil.

(Diario, Elida 15-06-1998.)

Todos opinaron que en cuanto al trabajo en equipo todos lo hicieron muy bien, coordinado y con participación. El éxito de esta estrategia me contenta sobre manera, ya que me he percatado que mis alumnos han progresado bastante en cuanto a leer espontáneamente, comprender lo leído. Esta misma estrategia la he aplicado varias veces, tal como la describí anteriormente, y con una variante que consiste en lo siguiente: luego de armar el rompecabezas, los alumnos leen y realizan un resumen de la lectura. También fue un éxito, puesto que los alumnos siempre quieren armar rompecabezas.

RESULTADOS OBTENIDOS CON LA APLICACIÓN DE LA PROPUESTA FOMENTO DE LA LECTURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS

Son muchos los indicadores de éxito de las estrategias aplicadas que aparecen a través del Diploma Fomento de la lectura y producción de textos.

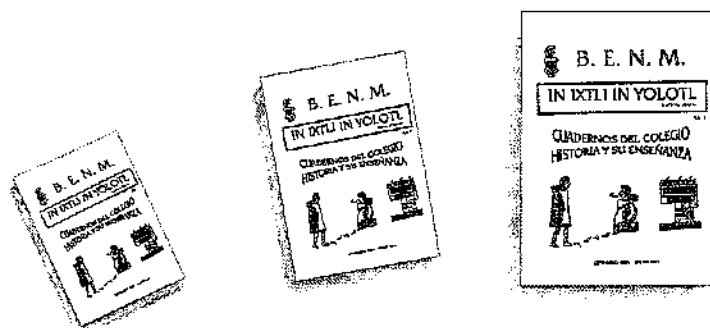
Entre estos indicadores mencionaré:

1. El deseo de los alumnos de revisar los libros de estante.
2. Sus peticiones para que se les lea cuentos en el aula.
3. La definición de sus gustos y preferencias por determinados textos.
6. El interés que demuestran al dar a conocer a los otros niños las actividades relacionadas con la lengua escrita.
7. El número de libros que llevan los niños a sus hogares para leerlos.
8. La receptividad que han demostrado hacia las actividades que les propongo.
9. La producción de textos individuales y colectivos.
10. Niños que por su agrado hacia libros de cuentos, coplas y canciones, los han copiado.
11. Espontaneidad para expresar sus ideas.
12. Avance en el proceso de la lengua escrita: redacción, ortografía, lectura.
13. Unión y respeto al trabajo de todos los alumnos, interés por leer y escribir sus propias creaciones.
14. Capacidad para redactar experiencias y situaciones vividas.
15. La preocupación de las niñas y niños por la ortografía en sus escritos, pensando en quien les va a leer sus producciones, para que luego tenga buena opinión sobre ellos y sus escritos.®

IN IXTLI IN YÓLOTL

(rostro y corazón)

Revista del Colegio de Historia
y su Enseñanza de la Benemérita
Escuela Nacional de Maestros



Material que concentra artículos en cuadernos de trabajo. Experiencias de alumnos y maestros sobre el aprendizaje y la enseñanza de la historia en la escuela primaria. Un ejemplo de este material es el escrito de la profesora de historia Adriana Ramírez García, quien analiza la importancia del Diario de clase como herramienta básica durante el desarrollo de las clases de historia en la escuela primaria. Plantea, además, algunos problemas a los que se enfrentan los alumnos normalistas en sus prácticas durante la enseñanza de la historia en la escuela. Analiza que no es fácil que los alumnos se interesen por esta materia, plantea que la enseñanza de la historia desde un enfoque constructivista es más complejo, además de que existe un enfoque dominante llamado tradicional que privilegia la memorización de nombres de héroes y fechas de acontecimientos poco significativos para los alumnos.

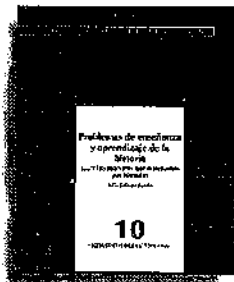
Desde la perspectiva de la alumna Citlalli Salazar Moctezuma, plantea que las actividades del ser humano merecen ser sometidas a un análisis socio-histórico, nada aparece ni sucede sin motivo, todo tiene una causa y produce efectos, y dichos efectos logran dejar huella en el tiempo y en el espacio, causando a su vez otros hechos. Esto sólo se puede transmitir y entender basándose en vivencias que nos permitan conectarnos con el pasado. No podemos permitir que se siga enseñando la *historia de bronce*, que siga creando mitos y héroes en la escuela primaria. Por el contrario, la propuesta que hemos trabajado con nuestros alumnos ha sido desde un enfoque constructivista, siempre basada en la toma de conciencia y la autoformación.

Este trabajo de alumnos y maestros es importante potenciarlo en publicaciones con más apoyo económico para que puedan ser consultados por más maestros y alumnos. @

PROBLEMAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

¿...Y los maestros qué enseñamos por historia?*

María del Carmen Acevedo Arcos



Este libro es una contribución real al debate de la problemática de la enseñanza de la historia, ya que en los ámbitos intelectuales y académicos se ha ignorado, e incluso desdeñado, como objeto de conocimiento.

Los historiadores profesionales no le conceden importancia a cómo se enseña el conocimiento que generan ni qué es lo que llega finalmente de ese conocimiento a las aulas escolares. Bien decía el historiador O'Gorman, que los historiadores desempolvaban los documentos de los archivos para que se empolvén en las bibliotecas.

Esta actitud tal vez se deba a que los historiadores tampoco reflexionan acerca de cómo realizan su quehacer, es decir, no explicitan a partir de qué y cómo construyen sus fuentes, cuál es la concepción de la que parten para abordar sus investigaciones y cuáles las dificultades encontradas en el camino. Somos los lectores los que debemos escudriñar los textos y extraer de ellos el modo como fueron construidos.

* Salazar, Julia, *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia ¿...Y los maestros qué enseñamos por historia?* México, UPN, 1999.

Sin embargo, los docentes enseñantes de la historia de todos los niveles educativos, enfrentamos cotidianamente problemas al impartir esta materia, ya que se exige que con ella los alumnos comprendan el presente, conozcan y se expliquen el pasado, y además adquieran una actitud crítica frente a la vida, para lo cual nos dan programas atiborrados de contenidos que hay que trabajar en un corto tiempo.

Se requiere una intermediación entre los que hacen la historia, entendida como reconstrucción, como escritura, y los que la enseñan. Es en este espacio que podemos ubicar el trabajo de la maestra Salazar. Hacer un alto en el camino de la enseñanza para preguntarse qué es la historia, ¿cómo se construye ese conocimiento?, ¿qué utilidad hay en su enseñanza?, ¿de qué manera lograr desarrollar un espíritu crítico en los alumnos?

Partiendo de la realidad vivida en el salón de clase, se puede observar que la concepción curricular que tienen los programas de historia está determinada por la idea de que la historia es un medio para difundir un proyecto de sociedad en donde se vanaglorian o vituperan personajes o determinados momentos históricos, olvidando el fin educativo de esta disciplina que es *hacer pensar históricamente*.

Dejar fuera de la formación de los alumnos el desarrollo del pensamiento histórico significa desnudar a la Historia de su naturaleza; es decir, el de ser una ciencia que tiene como objeto de estudio el devenir de los

hombres en sociedad, y que la interpretación y escritura que se haga de este devenir estará en permanente reinterpretación.

Así pues, siendo congruente con la idea de que los textos de investigación histórica deben exponer sus presupuestos epistemológicos, es decir las ideas desde las cuales parten para construir su trabajo, la maestra Salazar deja clara su concepción de historia, a la que define como "la ciencia que estudia el devenir de los hombres en el tiempo y en todas sus dimensiones sociales".

Así, la historia no se encarga de estudiar los acontecimientos del pasado, simplemente porque forman parte del pasado, sino porque ese pasado está relacionado con la explicación que los hombres requieren en el presente, estableciéndose de esta manera una relación dialéctica entre pasado y presente, y mostrando así a la Historia como una materia viva, en constante actualización. La verdadera historia, dice el historiador León Portilla, es búsqueda de significaciones. Al historiador le interesa esclarecer las relaciones que puede haber entre diversos acontecimientos, precisar causas y efectos. Por ello, la historia es interpretación, no establecimiento de verdades absolutas.

El problema que se aborda en este libro es precisamente la necesidad de conocer *la lógica de construcción de la historia*. Es decir, penetrar en su mundo, conocer los imperativos y limitaciones disciplinares que han operado en su construcción. Por ello, la primera parte del libro es un acercamiento a la *historia como objeto de conocimiento*, como producto de la investigación que intenta ser científica, pero que siempre está dotada de la subjetividad de quien la escribe. Reconocer que la historia tiene imperativos y limitaciones supone verla con una mirada distinta.

En el contexto de la escuela, los profesores han aceptado de modo rutinario los resultados memorísticos o convencionales de la enseñanza de la historia: es decir, hablamos de que el conocimiento se valida a través de los exámenes en los que los estudiantes anoten correctamente datos, hechos, conceptos o momentos históricos, sin relación alguna ni significación. Ciertamente las respuestas "correctas", bajo esta idea y aceptadas por el sistema escolar, imposibilitan la comprensión de la disciplina histórica. Dicho de otra manera, imposibilitan el pensamiento histórico. Esta problemática es trabajada en la segunda parte del libro, que aborda a *la historia como objeto de enseñanza*.

Frente a los resultados del aprendizaje memorístico en la asignatura de historia, se propone que a ésta se le piense como una ciencia que implica –al igual que las matemáticas–, un medio para que el alumno desarrolle sus habilidades cognitivas. Dado que hacer y aprender historia es poner en marcha una forma de razonar, obviamente de naturaleza distinta a la de las matemáticas, pero finalmente una forma de razonar.

Así, la comprensión disciplinar de esta ciencia implica necesariamente penetrar las formas de pensar y de hacer la historia. Hacer que el estudiante –al igual que lo hace el historiador– interroge a la historia, antes que encontrar respuestas, sea capaz de aplicar lo aprendido, con flexibilidad y de un modo apropiado a una situación nueva o imprevista.

La comprensión disciplinar o el modo de pensar de la historia se expresa cuando el alumno puede hacer un es-

fuerzo significativo por explicar el mundo que le rodea, la explicación y comprensión alcanzada en ese esfuerzo nunca es completa o absoluta. Igual que no lo es para el historiador en sus trabajos de investigación.

En este sentido, el último apartado del libro, pretende ver, desde una dimensión más justa, el problema de la enseñanza de la historia, teniendo claro que lo que enseñamos en esta asignatura es algo más que acontecimientos o procesos. La historia es, ante todo, producto del conocimiento humano, por lo cual el historiador despliega una serie de habilidades y competencias que deben ser consideradas al momento de su aprendizaje. Estamos hablando concretamente de la imaginación, de la síntesis y la narración, sólo por mencionar algunas.

La idea central de este texto es apuntar a que el alumno aprenda los principios y actitudes científicas de la historia como objeto de conocimiento; así, no tendría que enfrentarse solamente a la masa de información, que para el historiador es materia prima con la que se elabora la historia, sino en captar la estructura de esta ciencia, es decir, comprender las relaciones entre las partes y la forma en que éstas se vinculan con otros temas. Básicamente es el fundamento de la historia. @



DURANGO, LAS PRIMERAS DÉCADAS DE VIDA INDEPENDIENTE*

Leticia Márquez Corona

Cuando hablamos de la Nación mexicana podría creerse que nuestro país representa un todo homogéneo y uniforme. Nada más alejado de la verdad si observamos que antes y ahora México está conformado por muchas regiones con características étnicas, sociales y culturales propias.

Para conocer y entender como ha sido el desarrollo histórico de una parte de nuestro país, César Navarro Gallegos presenta su libro *Durango las primeras décadas de vida independiente*, en donde de manera clara, sencilla y amena nos da una visión, desde una perspectiva regional, sobre la historia de Durango en sus primeras décadas de vida independiente.

Es importante decir, y así lo señala Navarro Gallegos en su libro, que Durango es una región poco estudiada, los trabajos que se conocen se enfocan principalmente al periodo colonial y son muy reducidos los que se refieren al siglo XIX y XX. Por lo anterior, este libro es valioso, en cuanto recupera un poco de esa vasta historia que constituye el norte de nuestro país.

La investigación inicia con una panorámica general de la historia de la Nueva Vizcaya, que fue una de las provincias más extensas durante el virreinato. Navarro Gallegos explica de que

* Navarro Gallegos, César. *Durango, las primeras décadas de vida independiente*, México, UPN-SEP-Instituto Mora, 2001, pp. 262.

forma el auge de la minería y los vastos territorios con que contaba la provincia propiciaron la formación de grandes latifundios y cómo se conformaron los complejos minero-agrícola-ganadero, que fueron la base material sobre la que se estructuraron las clases sociales y los grupos de poder económico.

Reseña también el impacto de las reformas borbónicas en las esferas político-administrativas y como éstas repercutieron en la economía de la región. Continúa con un análisis de la lucha por la Independencia y la forma en que se vivió esta guerra en la ya entonces intendencia de Durango.

De igual forma profundiza en las circunstancias y sucesos que hicieron posible que Durango emergiera como entidad federativa y estudia los grupos y corrientes políticas que se conformaron durante la primera república federal, así como los conflictos que se dieron entre federalistas y centralistas duranguenses al querer imponer su proyecto de gobierno que les permitiera mantener la hegemonía en la región.

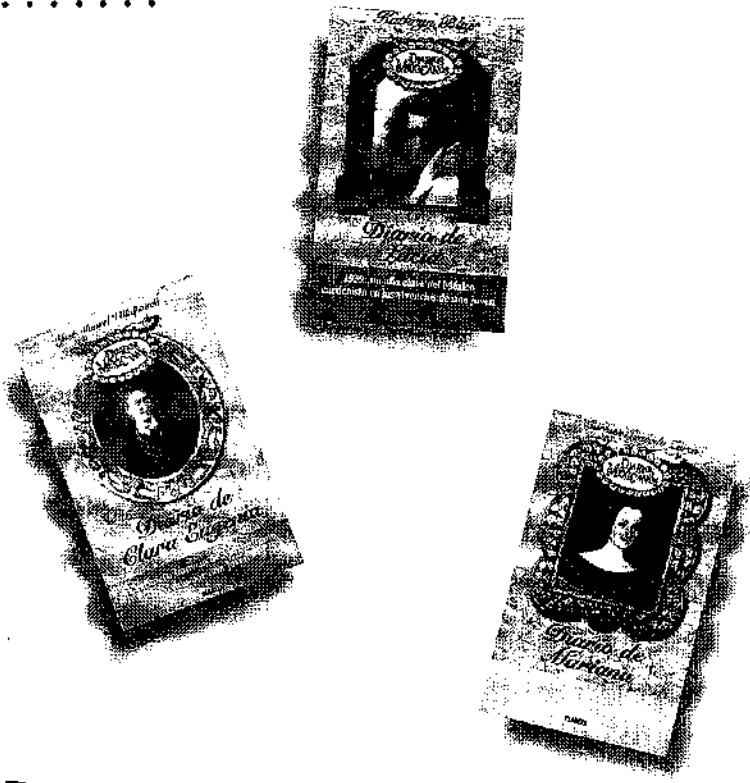
Un aspecto interesante y que poco se aborda en la historiografía de Durango, como lo hace notar el propio investigador, es el surgimiento de una corriente de liberales federalistas que mantuvo el control político del estado durante la primera década de vida independiente y que para llevar a cabo sus propósitos y objetivos entablaron relaciones de cooperación con otras entidades federativas, especialmente con Zacatecas y Sonora.

En el libro también se señalan las diversas iniciativas y proyectos que los gobiernos locales llevaron a cabo para impulsar la economía, que en ese entonces se encontraba en crisis, especialmente la explotación minera y por consecuencia la agricultura y la ganadería.

De igual manera, se explica la forma en que la entidad pasó a ser el departamento de Durango durante el régimen centralista y los conflictos que surgieron entre los distintos grupos de poder locales, y entre éstos y el gobierno de la República, a consecuencia de las medidas económicas, políticas y militares que se impusieron; también se mencionan las acciones que llevaron a cabo los federalistas para derrocar al centralismo tanto en Durango como en la República.

El libro concluye con una panorámica general de la economía de la entidad a mediados del siglo XIX, haciendo hincapié en la producción agrícola, la concentración de la propiedad rural y la situación de la minería, el comercio y la industria manufacturera, así como las clases sociales que fueron apareciendo a lo largo de este proceso y la forma en que incidieron en la historia de Durango durante este periodo.

No resta más que invitar a las maestras y maestros a que lean esta obra por demás interesante, que muestra otra forma de reconstruir el pasado y da elementos para entender cómo fue el desarrollo histórico de nuestra Nación. @



DIARIOS MEXICANOS

Roberto Pulido Ochoa

Domingo 5 de junio de 1864

“Fuimos a misa muy temprano, como siempre. El padre Severo dio el sermón muy emocionado, comparando a Maximiliano con Juárez, diciendo que Dios nuestro señor nos concedió la gracia suprema de contar con un príncipe católico que nos gobernaría en su nombre, como premio por haber resistido, fieles a la fe, en contra del gobierno demagogo liberal encabezado por Juárez, de quien el padre opina que es un satanás indio que quiso volvernos protestantes. Mi mamá estaba enternecida, al grado que me tomó de las manos y me apretó fuertemente, luego vi como discretamente se secaba con su pañuelo una lágrima. En cambio mi papá estaba molesto y me fijé como hacía gestos de desaprobación a las palabras del padre.” (Villalpando: 1999.)

Este fragmento es parte del *Diario de Clara Eugenia. El efímero imperio de Maximiliano vivido por una joven*, editado por Grupo Editorial Planeta.

Recomendamos ampliamente a los maestros y maestras de historia la colección de Diarios mexicanos. Esta colección contiene seis libros de diarios escritos por mujeres que vivieron en diferentes épo-

cas de la historia de México. Mujeres que al escribir en su diario reflejan desde su contexto y tiempo histórico vividos acontecimientos interesantes de leer y releer, ya que el lector se encontrará con muchas sorpresas, información que nos sorprende y momentos de cada una que nos permite valorar la escritura del diario. Los diarios hasta ahora publicados son:

- Norma Barrera. *Diario de Tlauh Quéchol* (1518).
- Carmen Saucedo. *Diario de Mariana* (1690).
- Silvia L. Cuesy. *Diario de Mercedes* (1844-48).
- José Manuel Villalpando escribe el *Diario de Clara Eugenia* (1864-67).
- Alejandro Rosas escribe el *Diario de Aurora* (1910-13).

Otro ejemplo interesante es el de Mariana Calderón Oliveira, una joven criolla que nació y vivió en la ciudad de México cuando agonizaba el siglo XVII. Al enfrentarse a la decisión de contraer matrimonio o profesar –Las únicas opciones de vida que tenía una adolescente de su posición social en aquella época–, su mirada se torna curiosa sobre la suerte de sus hermanas, amigas, esclavas, sirvientas y monjas del convento de San Jerónimo, y por eso escribe en su Diario de todas ellas.@

Aprendizaje operatorio, una propuesta alternativa para la escuela mexicana

Juan Luis Hidalgo Guzmán

PRESENTACIÓN

El aprendizaje operatorio es la propuesta pedagógica de la Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, A. C., su elaboración es una construcción colectiva efectuada en los talleres para educadores. La Casa realiza desde 1986 convenios con grupos de maestros pertenecientes a instituciones de educación pública u organizados de manera independiente.

La construcción colectiva del aprendizaje operatorio se basa en el análisis y problematización de los procesos, prácticas y acontecimientos de la vida escolar que llevaron a cabo los maestros frente al grupo, con el propósito explícito de darle un sentido crítico a la perspectiva docente y, sobre esta base, efectuar la apropiación crítica de las teorías y la experiencia.

Sobre los hechos y las inevitables circunstancias que acompañan a los proyectos de la educación alternativa, se fueron aclarando otros propósitos, entre los que vale destacar, primero, la necesidad de fundamentar las propuestas ante los problemas de la escuela, además de las teorías, con la perspectiva del trabajo docente; segundo, partir de la idea central de transformar la vida escolar, y de que tal tarea de cambio exige orientar el papel de los y las maestras. En tal sentido, la apropiación crítica de los debates teóricos, así como las tomas de posición son decisivas. Tercero, la construcción de la propuesta ha de efectuarse en las condiciones reales y actuales de las escuelas públicas, pues hacer abstracción de ellas, sin duda vaciaría de contenido o banalizaría cualquier pretensión de cambio. Finalmente, asumir al sujeto que aprende (las y los alumnos y grupos, los y las niñas y adolescentes) como la razón y motivo de las reflexiones teóricas y éticas, que se lleven a cabo sobre el trabajo docente.

El objeto social de la Casa y los propósitos que se legitimaron en las discusiones se tradujeron en un estilo de trabajo, que puede ser resumido como sigue: superar la generalidad de las consignas y, en consecuencia, trabajar para *conquistar la especificidad* en las orientaciones para el cambio en el papel del maestro; asumir una actitud crítica ante las

actitudes banales y frívolas que simplifican los problemas y provocan apresuramientos y soluciones ingenuas, esto es, *asumir la complejidad* de los acontecimientos y la enorme tarea de transformar la vida escolar; por último y acaso lo más importante, evitar las discusiones circulares, propias del ocio teorizante o del particularismo empírico y en cambio, comprometerse con la puesta en práctica de las diversas conjeturas, de tal modo que se oriente el trabajo teórico y se delimiten los propósitos con base en la exploración de las posibilidades, esto es, orientar las tareas sobre *criterios de viabilidad*.

Se puede advertir, y de acuerdo con las aseveraciones anteriores, que el aprendizaje operatorio se elaboró con base en ciertos criterios y tomas de posición de la educación alternativa: evitar modelos, que si bien están teóricamente fundamentados, suelen ser ajenos a las condiciones reales de la vida escolar, inviables y, sin remedio, fuentes de simulación por su carácter impositivo; evitar el antiintelectualismo que banaliza el papel de las teorías y elude los debates y las cuestiones sobre las prácticas educativas; en suma, recuperar de manera crítica el papel protagónico del magisterio en el cumplimiento de su tarea histórica: organizar la apropiación de la materia de trabajo y la resistencia contra la burocratización de la escuela.

PRIMEROS DEBATES Y TOMAS DE POSICIÓN TEÓRICA

Los maestros que asistieron a los Talleres de la Casa presentaban un sinnúmero de dificultades y problemas. De hecho, en las primeras sesiones se fue elaborando una versión crítica de la escuela tradicional y de los vicios

que en su seno se han generado. Aquí conviene resumir tal versión. En primer lugar se concluyó que el tradicionalismo pedagógico ha generado una clara tendencia a la burocratización de la escuela, que no sólo se expresa en el peso de lo administrativo y el descuido de lo académico, sino, y como rasgo principal, en prácticas y relaciones autoritarias, formales y excluyentes.

En segundo lugar, y acaso también como expresión de la burocratización escolar, están las simulaciones y disimulos en el cumplimiento de las exigencias administrativas; así como las rutinas y las experiencias de aprendizaje, conceptualmente empobrecidas y reducidas a meras actividades repetidas, mecanizadas y carentes de significado para quienes aprenden.

Deriva del peso que han adquirido los órdenes institucionales, de los estilos autoritarios, de las prácticas de simulación y de la pobreza conceptual, una versión formalizada del Programa. Los contenidos del aprendizaje escolar suelen ser poco útiles para enfrentar los problemas de la vida cotidiana y para participar en las situaciones vitales; además, la información que circula en la escuela se presenta como un conocimiento acabado (definiciones, procedimientos formalizados y, en general, prescripciones incuestionables), en muchos de sus datos está superada por los avances de la ciencia y la tecnología.

Otro problema relativo a los contenidos es el de los procesos que se suponen necesarios para su aprendizaje; no sólo se insiste en la trasmisión, sino que la insistencia en su retención y exacta repetición ha desarticulado el aprendizaje, como experiencia cultural, del desarrollo de habilidades del pensamiento.

En el panorama expuesto, y no obstante de que lo dicho se puede asumir como una

Los contenidos del aprendizaje escolar suelen ser poco útiles para enfrentar los problemas de la vida cotidiana

versión actual de la escuela tradicional, se puede advertir el ánimo, los propósitos y la necesidad de tomar posición por parte de los maestros que participaban en los Talleres de la Casa. Mas allá de radicalizaciones innecesarias y de los matices a que ha obligado la experiencia, lo anterior se sigue considerando como contexto o principio de realidad de los debates actuales.

La razón está a la vista, pues, todavía hoy y como ocurrió en los comienzos de la Casa, allá por 1986, la problemática de la escuela tradicional —prácticas autoritarias, banales y de simulación; contenidos irrelevantes, obsoletos y en desuso; trasfondos de burocratización, rutina y exclusión— confronta a las nuevas generaciones de tal modo que el desinterés y la ausencia de motivos caracterizan a quienes estudian: la pérdida de la voluntad de saber completa la versión crítica de la vida escolar.

Frente a la magnitud y la complejidad de los problemas se consideró necesario tomar posición respecto a cuál sería el punto de partida para elaborar una propuesta pedagógica que fuera, por lo menos, plausible y de posible socialización. Vale recordar el itinerario de los debates y la trama que suscitaron las primeras conjeturas.

Desde los comienzos se consideró que la hebra que podría desenmarañar la madeja o, dicho con más propiedad, la concepción que podría ser la base de una alternativa a las prácticas de la escuela tradicional, refiere al aprendizaje, a la manera de entender el papel posible de los que aprenden.

En cierto sentido, los soportes del trabajo docente como la planeación de actividades, la ambientación y el logro de condiciones que propicien la participación de los alumnos, el vínculo pedagógico, la organización de contenidos y la evaluación, suelen esclarecerse o, en su caso justificarse, por las concepciones o creencias que se tienen sobre el aprendizaje.

LAS PROPOSICIONES BÁSICAS

¿Qué es, pues, el aprendizaje? Dos ideas fueron básicas para construir una propuesta sobre el aprendizaje que fuera pertinente a las condiciones de la escuela específica en su uso alternativo al tradicionalismo y, sobre todo, que diera cuenta de la complejidad: en primer lugar, que aprender implica un cambio en las concepciones sobre los objetos, los fenómenos, los comportamientos y los sucesos que constituyen las situaciones de quienes aprenden y, en segundo término, que el aprendizaje involucra la participación posible, intencionada y claramente comprensiva del sujeto que logra conocimientos.

A partir de lo aseverado, las preguntas que exigieron respuesta fueron: ¿cómo ocurre el aprendizaje escolar?, ¿cómo se expresan las nuevas concepciones?, ¿cómo lograr una participación de los alumnos?, ¿cómo, en fin, hacer para que los “aprendientes” se den motivos para vivir el aprendizaje de manera protagónica?

Una versión breve del trabajo teórico efectuado muestra que se transitó de la idea inicial de que aprender es un asunto de *actitudes*: atención, quietud, imitación, según la escuela tradicional, a la necesidad de recuperar la idea de que aprender implica actividad. Más todavía, aprender es *participar en experiencias* de aprendizaje situadas o contextualizadas en tanto forman parte de *acontecimientos* y de una *situación adecuada de aprendizaje*.

La situación de aprendizaje y los acontecimientos que la constituyen se generan a través de la problematización o construcción colectiva de un problema, cuyo estudio y resolución estén en las posibilidades de los alumnos y que tengan significado, esto es, que el problema sea comprensible y resoluble.

En la versión más actual, la comprensión del acontecimiento y las posibilidades de su estudio se logran con base en la narración. Es en la situación narrada que los “aprendientes” le encuentran senti-



do con sus experiencias y sus actividades; así también comprometen su participación.

Los alumnos desarrollan habilidades y dominios en el modo que efectúan sus actividades; logran nuevas condiciones de comprensión y entendimiento, pasadas en los conceptos adquiridos; su competencia comunicativa eleva la calidad de sus estrategias de vida; se afinan los criterios para hacer uso heurístico de sus saberes, de la información apropiada y de sus más amplias expectativas; en suma, el aprendizaje implica la gestión de información en conocimiento y la construcción de estrategias para una realización inteligente de quienes participan en las experiencias de aprendizaje.

En resumen, las experiencias de aprendizaje se inscriben en acontecimientos con contexto; la situación se basa en la construcción de un problema, el protagonismo de la pendiente involucrará actitudes, actividades, interacciones y participación dentro de sus posibilidades y dándose motivos reales, mismos que se expresan en intereses, necesidades, expectativas y exigencias de conocimiento, esto es, el aprendizaje se basa en la voluntad de saber.

Cuando se habla del problema que da lugar a experiencias significativas de aprendizaje, en sentido estricto se refiere a un cuestionario que incluye las preguntas que hacen los alumnos desde sus saberes previos, las que expresan sus valoraciones ideológicas, las que aluden a los hechos sociales que los conmueven y, en su caso, las que se suscitan por la información especializada de la que tienen noticia. Se incluyen, además, las preguntas que plantea el o la maestra alusivas a la historia del problema, las del estado actual del conocimiento científico y las que hacen comprensible y resoluble el cuestionario.

El problema planteado le sirve a las y los maestros para planear las experiencias de aprendizaje y los apoyos que requiere proponerle a los y las alumnas. Hasta ahora se ha logrado, con base en las experiencias documentadas, concluir con seis tareas de investigación. *El trabajo con textos* (lectura y escritura) para enriquecer los significados con explicaciones teóricas; *el trabajo de campo* (conversación con otros alumnos, con familiares adultos y, si es posible, con especialistas y expertos en el tema); *la exploración* de paisaje geográfico, de zona arqueológica o a lugares importantes para la comunidad; *la experimentación*, cuando el problema lo exija y sea posible; *la medición y cálculo* para hacer uso significativo de procedimientos matemáticos; finalmente, *la elaboración de la obra* que muestra los conocimientos aprendidos.

LAS EXPERIENCIAS CONCRETAS

Una versión coloquial de la puesta en práctica del *aprendizaje operatorio* en cualquier escuela de nivel básico, puede contarse como sigue:

“La maestra Lupita y el profe Carlos faltaron varios viernes porque fueron a unas sesiones de actualización”, según dijeron. El día de la tolvenera en San Miguel Teotongo, el profe vio la oportunidad de comentar la desastrosa tarde. La maestra, por su parte, prefirió alborotar a los niños de su grupo con las fumarolas del Popocatepetl. En esta ocasión no hubo necesidad de consensar un tema mediante una “exploración del mundo de significaciones”, ni se tuvo que recurrir al buzón de sugerencias para que cada niño escribiera lo que era de su interés aprender. Se habían destacado dos acontecimientos de la situación cotidiana de los niños.

Ahora, de acuerdo con la propuesta, se necesitaba elaborar narraciones, para que con base en las historias con sentido se colmaran de significados los acontecimientos. La maestra Lupita aprovechó para decir que todo escenario geográfico, como los volcanes, hace posible el estudio vivo de abundantes fenómenos naturales, tanto los que refieren a intercambios de energía como el clima, la actividad volcánica y la erosión, como los que tienen que ver con los seres vivos, flora, fauna y sus tramas interespecies. Además, la conservación o la destrucción del hábitat tiene consecuencias en las poblaciones humanas y, de modo particular, en la cultura y la producción. Completó, pues, relatos sobre los riesgos ecológicos; recurrió a leyendas de viejas culturas y a las descripciones de ciencia ficción del centro de la Tierra y los mundos perdidos de las eras geológicas.

El profe Carlos, por su parte, se dedicó a contar sobre la tragedia cotidiana de los pobres, de esos habitantes de casuchas de cartón y hojalata. Construyó personajes y tramas que combinaron la realidad con la magia: de alguna forma había que edificar las esperanzas y el ánimo por luchar y vencer a las fuerzas de la naturaleza. En su narración se hizo necesario hablar, no sólo de tolveneras, sino de mareas, terremotos y maremotos, de plagas y fauna nociva, de huracanes y tornados. Los personajes se organizaron, y con tino estratégico estudiaron y dominaron las inclemencias de la temperie y de los malos tiempos, tanto los del clima como los de la miseria y el abandono.



Después la maestra y el profe alentaron las preguntas de los y las niñas. Lo cierto es que varios ya estaban con interrogaciones por demás interesantes y curiosas. La orientación docente, de cualquier modo, sugería el planteamiento de cuestiones sobre las opiniones de la gente y las apreciaciones valorativas; relativas a las situaciones riesgosas, se encuentran las enfermedades, los peligros y los sucesos sociales desastrosos; las de carácter científico y del uso de tecnología avanzada; así también, las preguntas que ayudaron a reconocer los saberes ancestrales del pueblo y a tomar conciencia del tiempo histórico.

La maestra y el profe sabían que el aprendizaje operatorio propone seis tipos de preguntas (las cotidianas y las de debate ideológico; las que advierten de consecuencias sociales; las de estado actual del conocimiento y las de historia de las ciencias; por último, las que hacen accesibles y apoyan la resolución) y mientras que las y los niños discutían el proyecto de investigación, ellos organizaban las preguntas, destacaban nociones y conceptos, elaboraban diagramas sencillos que, en su momento, orientarían la elaboración de modelos conceptuales que posibilitaran las explicaciones y las respuestas. También elaboraron adivinanzas para propiciar de manera divertida las conjeturas y que los y las niñas aprendieran a dar argumentos razonables, sensatos y dentro de las posibilidades reales.

Sabían que, en cierto sentido, conjeturar y evitar especulaciones, argumentar y evitar afirmaciones arbitrarias, así como dar razones y construir el campo de lo posible, es la gestión de conocimiento a partir de la información; que la calidad de las proposiciones explicativas dependían de que la información fuera de calidad, actualizada, especializada y, además, obtenida de diversas fuentes; desde luego, que la calidad de las experiencias de aprendizaje se basaba en su carácter heurístico, es decir, si se integraban en una investigación.

EL PAPEL DE LA CASA DE LA CULTURA DEL MAESTRO MEXICANO, A. C.

Aunque el proyecto de cultura magisterial que se propuso construir socialmente la Casa establecía varias líneas de trabajo, al paso de los años sólo pudo llevarse a cabo, y se han tenido logros, en la línea pedagógica. Y si bien es cierto que la Casa tiene tomas de posición en lo relativo a la cultura política del magisterio, la democracia sindical, el trabajo comunitario y la lucha por la libertad y la soberanía, también hay que aclarar que la influencia de la Casa se expresa en los usos y avances del aprendizaje operatorio.

Inicialmente la propuesta pedagógica de la Casa se socializó a través de ensayos teóricos, publicados en el conocido "libro rojo". El aprendizaje operatorio se puso en práctica —de hecho así se construyó desde los primeros talleres— como una orientación experimental exploratoria, esto es, las proposiciones básicas de carácter teórico sugieren cambios en el trabajo docente, mismos que requerían ciertas condiciones. Explorar éstas o, en su caso, trabajar para superar las carencias y lograr tales condiciones ha sido la consigna de las y los maestros operatorios.

Ya en los primeros años se pudo advertir que el aprendizaje operatorio respondía de manera natural a las condiciones de la escuela primaria, y que en secundaria sólo daba claridad en lo relativo al vínculo del docente con su grupo y a la organización de éste para el trabajo cooperativo.

La puesta en práctica del aprendizaje operatorio hizo posible precisar su perspectiva constructivista, pues, los conceptos que se habían elaborado como: mundo de significaciones, saberes de orden intelectual (interpretar, indagar, pensar en la diferencia y proponer), pista eductiva (basada en la conjetura), voluntad de saber y estrategias heurísticas, dieron las bases a la elaboración de propuestas didácticas específicas para la lectura de textos y el aprendizaje de las matemáticas; así como proyectos de trabajo en la comprensión lectora y la investigación en la escuela.

Algunos maestros e instituciones vieron en la propuesta de la Casa un apoyo pertinente para orientar reformas al currículo.¹ Lo que vale destacar es que estas experiencias abrieron caminos para avanzar en la construcción de proposiciones específicas sobre selección y organización de contenidos, el carácter de la intervención pedagógica del docente y las posibilidades que presentan las instituciones.

Sin embargo, los mayores avances se dieron en los talleres de educadores que la Casa continuó organizando. En el caso de la escuela primaria se "atetrizó", como dicen los y las maestras, y se lograron orientaciones prácticas sobre el cómo empezar, cómo planear, cómo orientar las experiencias de aprendizaje y cómo evaluarlas. Se puede advertir que la propuesta didáctica se basa en la concepción de experiencias de aprendizaje que está en constante construcción social y en la que es decisiva la perspectiva del docente.

En el caso de la educación preescolar se le dio continuidad a la participación de las educadoras, y a los talleres de 1991-92 le sucedieron abundantes trabajos exploratorios en escuelas normales y con docentes en servicio. Las aportaciones se diversificaron y a lo largo de siete años se recuperaron experiencias de educadoras y estudiantes normalistas de Toluca, Texcoco, Capulhuac y Neza, Edo. de México; de Chilpancingo, Gro.; de Tlaxcala, Michoacán, y D. F.

Las vastas experiencias y la especificidad de los planteamientos reales de quienes participaron en los talleres, cursos y conferencias, se confrontaron con la "Serie Bruner", que publicó Ediciones Morata, y finalmente se publicó una propuesta para educación preescolar que es, en cierto sentido, el

aprendizaje operatorio adecuado a las condiciones concretas en que ocurren las experiencias de las y los niños. Se denominó Aprendizaje y Desarrollo.

Para la educación especial, el aprendizaje operatorio se ha convertido en un soporte importante de la actualización de los maestros especialistas. El afán de recuperar las posibilidades del niño en situación de necesidades educativas especiales y superar el enfoque clínico que suele derivar en la caracterización de dificultades y deficiencias, ha permitido organizar un trabajo de varios años en torno a las estrategias de evaluación, de planeación didáctica y de intervención docente, así también, sobre las estrategias de aprendizaje.²

Hay avances en una propuesta de evaluación basada en *historias de vida*; también se ha incorporado con mucho éxito la narración como base de la intervención pedagógica y para generar situaciones comprensivas de aprendizaje.

Finalmente, el generar posibilidades para transformar las prácticas y las relaciones escolares, ha remitido a la disposición y al compromiso de los y las maestras frente a grupo. Y, en cierto sentido, tales disposiciones y compromisos exigen cambiar la mentalidad docente. Dicho de otro modo, es necesario ampliar la perspectiva del trabajo docente más allá de su experiencia concreta y de las teorías que la estudian y la prescriben.³ En este orden de intenciones se ha ido elaborando una versión del aprendizaje operatorio, denominada la *ciencia en la escuela*.

¹ En el caso de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, la Escuela de Enfermería fundamentó y orientó la reforma del Plan de estudios con base en el Aprendizaje Operatorio. Así también ocurrió en el diseño de la Maestría en Investigación Didáctica de la UPN, Unidad de Teziutlán, Puebla, y en el Programa de Formación de Actualizadores de Baja California.

² La Casa de la Cultura del Maestro Mexicano convocó desde 1997 al Taller de Integración Educativa y que hoy organiza las actividades de actualización e investigación en un Diplomado que coordina la maestra Patricia Hernández Silva, con el apoyo del psicólogo Jorge Olguín González.

³ Actualmente los y las maestras que participamos en las tareas de la CCMM, AC, hemos asumido de modo prioritario la discusión teórica y la elaboración de proposiciones prácticas sobre las estrategias de planeación, intervención y evaluación, como una forma de continuar el desarrollo del aprendizaje operatorio.



De una manera somera y para evitar redundancias, se puede decir que los avances logrados con esta propuesta para transformar la escuela son los siguientes: en primer lugar, se ha construido una proposición sobre las experiencias de aprendizaje, entendidas como participación de las y los alumnos en *acontecimientos científicos*. El protagonismo efectivo de quienes aprenden se basa en el ejercicio de estrategias de trabajo similares al oficio de los hombres y mujeres de ciencia cuando se comprometen con la explicación de misterios y enigmas de las situaciones vitales.

En segundo lugar, se propone la pertinencia del aprendizaje operatorio para hacer de la escuela, reivindicando su papel, un espacio de divulgación científica. Lo que es posible, dado que las orientaciones básicas en torno al papel de los y las alumnas coinciden con las de la alfabetización científica y tecnológica.

En tercer término, desde la perspectiva de acontecimientos científicos, que por cierto se construyen mediante narraciones y que incluyen la problematización, la exploración, la experimentación y la elaboración de explicaciones, es posible proponer una línea de formación específica para articular el aprendizaje y el desarrollo de los tres momentos de la educación básica: preescolar, primaria y secundaria.

Por último y hay que recalcarlo, la ciencia en la escuela impide a las y los maestros caer en simulaciones pues, las exigencias de los grupos suelen rebasar la información que posee el docente, quien se ve obligado a participar en la investigación de manera efectiva y real. De hecho, se puede asegurar que la ciencia en la escuela puede ser la propuesta que realmente implique cambios en la mentalidad, la actitud y las estrategias docentes y que, por otra parte, permita advertir en toda su magnitud las reflexiones pedagógicas y, en su caso, superar las creencias y supuestos equívocos de los y las maestras.

La socialización de las propuestas educativas de la Casa, en términos de su presentación pública, su discusión mediante talleres, su puesta en práctica acompañada de seguimiento y asesoría, ha sido un trabajo permanente, persistente y difícil por la carencia de recursos. No obstante, se tiene documentadas experiencias individuales, escolares, de zona escolar y de trabajos de actualización magisterial a nivel de regiones y mu-

nicipios en el D. F., Edo. de México, Morelos, Oaxaca, Baja California, Puebla, Veracruz, Tlaxcala, Guerrero, Michoacán, Hidalgo, San Luis Potosí.

El aprendizaje operatorio es una propuesta que se ha construido socialmente. En 1993 se efectuaron el 1er. y 2o, Encuentros de maestros. Más de 200 compañeros participaron para darse a entender qué hacían y cómo lo hacían. Las sedes fueron Querétaro, Qro., y Villa del Carbón, México. Los siguientes Encuentros se efectuaron respectivamente en 1994, 1997 y 1999; la sede fue la Ciudad de México (en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, en la Biblioteca del SNTE y en la Casa de Cultura de la delegación Venustiano Carranza del Gobierno Democrático del D. F.) La participación aumentó de manera significativa, unos 500 asistentes en cada ocasión.

Se han publicado los trabajos de los primeros tres Encuentros y está en prensa la Memoria del 4o. y del 5o. Encuentros. Han tomado la palabra los maestros y han expuesto muchos problemas, abundantes dificultades y no menos esperanzas y convicciones. @

BIBLIOGRAFÍA

- Hidalgo, G., *Aprendizaje Operatorio. Ensayos de Teoría Pedagógica*, México, Ed. CCMM A.C., 1992.
- Hidalgo, *Constructivismo y Aprendizaje Escolar*, México, Ed. Castellanos, 1997.
- Hidalgo, *Aprendizaje y Desarrollo. Una propuesta pedagógica para educación preescolar*, México, Ed. Castellanos, 1999.
- Hidalgo, *La ciencia en la escuela*, México, Ed. Castellanos, 2000.
- Varios, *Memorias 1986*, México, Ed. Casa de la Cultura del Maestro Mexicano A. C., 1987.
- Varios, *Memoria del 1er. Encuentro Nacional de Maestros sobre Aprendizaje Operatorio*, México, Ed. CCMM A.C., 1992.
- Varios, *Memoria 2do. y 3er. Encuentro de Aprendizaje Operatorio*, México, Ed. CCMM A.C., 1995.

¿Qué es entre maestros?

Bulmaro Vásquez Romero



Al hacer la lectura de esta revista, desde nuestra mirada como maestros de educación básica y como formadores de profesores, uno va sintiéndose como haciendo un viaje, es decir, va descubriendo o reconociendo lugares, personajes y situaciones que se presentan a la vez como diversos, distintos y sin embargo semejantes, con un fondo común. Esta diversidad y a la vez una configuración de lo singular que se expresan en *SER MAESTRO* viene, creo, precisamente de las imágenes que se logran a través de los textos, fotos, recuadros, dibujos que nos hablan de la *VIDA* que sus personajes, actores, autores le están dando a su escuela, aula, a la relación entre la educación y los contextos sociales inmediatos a las escuelas.

Esto hace que leer **entre maestr@s** sea algo agradable, placentero, una experiencia que anima o revive en uno como maestro el deseo, las ganas, el interés por participar en estos procesos con los cuales reafirmamos nuestra capacidad para hacer una práctica docente diferente. En cada uno de los artículos que contiene el primer número de la revista hay un torrente en movimiento y, ya en conjunto, se constituyen en un caudal de fuerza común porque se conjuntan aquí, y así, los sueños de maestras y maestros que se asumen a sí mismos como sujetos que piensan haciendo. Estos sueños hechos de pensamiento y de acción están en la base de lo que se necesita para cambiar hoy muchas cosas en las escuelas.

Esto significa, entonces, que en **entre maestr@s** es una revista que está logrando ser un espacio clave para la expresión de la riqueza de prácticas, de propuestas, de búsquedas con que maestras y maestros de México y de otras partes de América Latina vienen asumiendo su trabajo docente como proyecto de vida personal y compartido con otros (los alumnos, los padres, especialistas en el campo de la educación). Toda esta fuerza está puesta en un interés común: *DARLE NUEVA VIDA A LA ESCUELA, A LA EDUCACIÓN*. A este interés común le hemos venido apostando desde hace años quienes estamos este día atestigüando y celebrando el nacimiento de esta revista, y en la que nos reconocemos y queremos que muchos más también se vayan integrando.

Las experiencias, las propuestas, los paisajes, los actores y autores, sus pensamientos, su decisión, su fuerza creadora que se reúnen en el primer número de la revista,

hacen de su lectura vivir la experiencia de un viaje por nuestro país y también por América Latina, porque aquí se ha logrado reunir expresiones de lo que está pasando en Yucatán, en el área metropolitana de la capital del país, en nuestro estado de Oaxaca y en escuelas y lugares de Colombia. Es este un viaje singular porque nos lleva a encontrarnos con maestras y maestros de educación primaria, preescolar, educación especial, secundaria, pero también están los directores de escuela, los formadores de maestros, y los especialistas en ciencias de la educación. Un lugar muy destacado lo tienen aquí los alumnos, niñas y niños de diferentes edades que se reconocen en la relación con su cultura y su entorno natural y social; la sección "Desde los mesabancos" les da el lugar que ellos se merecen en esta revista.

La riqueza que encontramos en los trabajos que reúne el primer número tiene que ver con esa diversidad, por supuesto, pero también vale decir que detrás de su logro está un proceso bastante largo y también complicado. Quien no conozca bien lo que significa ser maestra o maestro en el campo o en la ciudad, puede pensar al leer esta revista que escribir lo que aquí se ha escrito es cosa fácil, y todavía más, incluso puede pensar que no es gran cosa lo que aquí están diciendo las maestras y maestros, y sus alumnos. Para quienes llevamos años dedicados a este trabajo, en cambio, llegar hasta la calidad que tiene el contenido y el formato de la edición de **entre maestr@s** ha sido posible gracias a muchos, muchísimos esfuerzos. La aventura, el atrevimiento, la osadía que implica

tratar de SER MAESTRA(O) de una manera distinta a lo establecido es un proceso que implica vivir ciertos conflictos, miedos, resistencias, autolimitantes, desencuentros. Esto hace que las cosas no sean sencillas ni mucho menos fáciles para cada uno de los participantes en la aventura; a diario se vive la inquietud, a menudo se enfrenta uno con las dudas, se reconoce uno en la incertidumbre, en la falta de claridad, en la inseguridad; otras veces es muy fuerte la presión desde afuera (de los directores, de los padres, aún de los propios alumnos) y se nos mueve interiormente la tendencia al abandono, al retiro hacia la comodidad de aceptar lo ordinario. Pero, afortunadamente, como esta es una aventura que la mayoría ha emprendido al lado de otros soñadores, de otros necios que quieren ser diferentes, nunca falta el que te apoya, exige, anima, ayuda; es así como se va construyendo poco a poco la confianza, va teniendo lugar la colaboración firme, el fortalecimiento de las esperanzas de que el cambio no sólo es posible, sino que ya lo estamos construyendo, aparecen los encuentros (con uno mismo y con los demás), se despliega la iniciativa individual y colectiva. Bueno, aquí lo decimos muy rápidamente, pero la verdad es que estos cambios llevan años en lograrse y conllevan no pocos tragos amargos. Lo importante es que al final, como ahora lo demuestra el primer número de **entre maestr@s**, el trabajo nos da frutos enriquecedores, valiosos, bien claros, que nos demuestran que vale la pena todo el esfuerzo, todo el desvelo, incluso el sacrificio físico y económico que hay en todo esto. Permítame decirles que tal



vez nada es tan potente para sostenerse en esto como la sonrisa, la risa, las palabras, las caritas felices, las expresiones decididas en el rostro de nuestros niños y niñas, sus expresiones de afecto, su confianza en sí mismos, en lo que hacen y en lo que nosotros somos (sus acompañantes nada más).

Ahora bien, es necesario, al hacer esta presentación, referirse también a alguna cuestiones de fondo que están en este proceso. Por mi parte, creo que entre ellas se destacan que los resultados que expresa **entre maestr@s** tienen que ver con los procesos que estamos viviendo en nuestro tiempo, lo que nos reclaman y demuestran que la historia tiene un aquí y ahora para construirse. Ese aquí y ahora de construir la historia implica que somos nosotros los sujetos concretos, en este caso los maestros y maestras, los que *PODEMOS CAMBIAR LAS COSAS*. Esta es una convicción fundamental. Significa que estamos asumiendo que si queremos transformar el mundo para bien podemos empezar por lo inmediato, nuestros alumnos, nuestra escuela, nuestro trabajo de cada día, nuestro esfuerzo colectivo. Significa, en otras palabras, asumir que necesitamos de una cultura pedagógica nueva, distinta a la que prevalece todavía en la mayoría de las escuelas. Esta nueva cultura pedagógica se está haciendo con la participación individual y colectiva de quienes nos atrevemos a desafiar el orden establecido por ser burocrático, por hacer de maestras y maestros meros instrumentos, simples aplicadores de modelos pedagógicos. Lo que nosotros estamos asumiendo es que las nuevas prácticas de la educación dependen de nosotros, de nuestra energía, capacidad como sujetos profesionales, como sujetos de saber y de política, es decir, como sujetos sociales que colectivamente estamos formulando las propuestas de lo que hay que hacer, justamente porque pensamos por nosotros mismos y no dejamos ya que todo nos lo vengán a decir los expertos, los teóricos de la educación o peor aún, los diseñadores que bien poco saben de nuestras realidades con-

textuales tan diversas. Las maestras y maestros que participamos en estos procesos estamos asumiendo nuestra autonomía profesional, le estamos dando forma, contenido, carácter; estamos ejerciendo realmente con este trabajo nuestra libertad, nuestra capacidad creadora y esto es algo a lo que no estamos dispuestos a renunciar.

Otra cuestión es que en este proceso todos estamos aprendiendo y, a la vez, todos tenemos algo que decir a los demás. Pero esto sucede gracias a que estas construcciones no dependen de uno solo de nosotros, sino que dependen de uno que trabaja con los otros, en el colectivo, en el equipo, en el grupo; en suma, somos parte de una comunidad emergente, estamos con esto empezando a formar las comunidades pedagógicas que serán la base de una nueva educación para nuestros países, una educación que nos haga ser nosotros, una educación que no sea un molde enajenante, que sólo "instruye" sujetos para que se dejen manipular por el mercado.

En estas comunidades pedagógicas los especialistas críticos tienen mucho que aportar también, se están acercando a nosotros, los profesores y profesoras, para acompañarnos en la construcción de las propuestas que necesitamos para cambiar la escuela. Con ellos nuestra tarea será posible, la haremos entre todos, porque aquí se irá juntando la fuerza de padres y madres, de organizaciones, de universidades y de otras instituciones que están dispuestas a colaborar en la tarea que nos hemos propuesto. Esta tarea es nuestro proyecto común, lo que le da sentido a nuestras vidas, por eso tiene esta fuerza que nos hace llegar hoy a la entrega pública de **entre maestr@s**.

Desde luego, aun hay mucho por hacer. No nos conformemos con lo que hemos ganado hasta aquí. Esforcémonos por hacer todavía mejor nuestro trabajo en el aula, en la escuela, en la comunidad. Esto hará que también revistas como ésta sean cada vez mejores. @

Directorio de la Red

Profra. Angélica Jiménez Robles

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 095,
Azcapotzalco, D.F.
Avenida Ejército Nacional núm. 830,
Colonia Polanco, C.P. 11550,
delegación Miguel Hidalgo, México, D.F.
Teléfono (trabajo) 52 80 29 53 y 52 81 44 07
ajimenezr@upn.mx

Prof. Alberto Sánchez Cervantes

Dirección General de Investigación Educativa
de la Subsecretaría de Educación Pública.
Teléfono 53281000

Prof. Samuel Ubaldo Pérez

Universidad Pedagógica Nacional
Correo electrónico: subaldo@ajusco.upn.mx
Teléfono 56309700 ext. 1378

Profra. Alma Rosa Cuervo González

Escuela Primaria "Club de Leones de la Villa,
núm. 2", turno matutino.
Domicilio: Av. Congreso de la Unión, No. 6338,
colonia Tres Estrellas, C.P. 07820,
delegación Gustavo A. Madero, México, D.F.
Teléfono (trabajo) 57 50 12 34 (particular) 57 57 26 90

Profra. Martha Hernández Saucedo

Escuela Primaria "Benito Pérez Galdós",
turno vespertino.
Domicilio del centro de trabajo: Jacarandas núm. 1,
colonia San Miguel Teotongo, C.P. 09630, delega-
ción Iztapalapa, México, D.F.
Teléfono (trabajo) 58 57 10 97

Profra. María de Lourdes Reyes Hernández

Escuela Primaria "Gral. Francisco Menéndez",
turno matutino.
Domicilio: Calle 7, núm. 54, colonia San Pedro
de los Pinos, C.P. 03800,
delegación Benito Juárez, México, D.F.
Teléfono (trabajo) 55 15 22 92 (particular) 52 94 24 75

Amalia Nivón Bolán

Universidad Pedagógica Nacional
Tel. 56309700 ext. 1548
Correo electrónico: amalianivon@yahoo.com.mx

Profra. Elida Pérez

Escuela básica rural "Atamira",
Caspito Sanare, Lara, Venezuela

Mtro. Juan Luis Hidalgo Guzmán

Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, A.C.
Calle Amado Nervo, núm. 129-A,
Col. Santa María la Rivera
México, 06470, D.F.
Teléfono 55 66 05 13

Profra. Leticia Márquez Corona

Escuela Primaria Antonio Cedeño
Calle Lucio Blanco núm. 83,
Col. Hank González
C.P. 09700, delegación Iztapalapa

Profra. María de Lourdes Hernández Rosales

Escuela Secundaria Diurna, núm. 267,
Iztapalapa, D.F.
Rosales2@mexico.com
Teléfono 58571081

Mónica García Hernández

Universidad Pedagógica Nacional
Teléfono 56309700 ext. 1378

María del Carmen Acevedo Arcos

Universidad Pedagógica Nacional
Teléfono 56309700 ext. 1378

Profr. Samuel Cielo Canales

Esc. Secundaria, núm. 75 para trabajadores
delegación Cuauhtémoc, D.F.
Teléfono 58 45 49 98
cielocas@prodigy.net.mx

Carmen Margarita Pérez Aguilar

Universidad Pedagógica Nacional
Teléfono 56309700 ext. 1378

Mtra. Gabriela Soria López

Universidad Pedagógica Nacional
56309700 ext. 1149
Correo electrónico: qsoria@ajusco.upn.mx

Remedios Salazar Sotelo

Universidad Pedagógica Nacional
Teléfono 56309700 ext. 1378

Dra. Tere Garduño Rubio

Escuela Paidós, D.F.
Domicilio del centro de trabajo: Emiliano Zapata,
núm. 60, colonia La Candelaria,
delegación Coyoacán, C.P. 04380, México, D.F.
Correo electrónico: gardunot@df1.telmex.net.mx

José Alberto Reséndiz Espino

Escuela Primaria Albino García
C- 35 Núm. 1 Unidad Santa Cruz Meyehualco,
Iztapalapa
Tel. 56 93 19 15

Karina Cárdenas Mendoza

Escuela: Instituto Cultural
Miguel Ángel de Quevedo
Teléfono 56891617
Correo electrónico: w.w.w.ao.lkaspidy10.com