



CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES
EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL

**PRODUCCIONES ESCOLARES
INFANTILES**

ESTUDIO ETNOGRÁFICO LONGITUDINAL EN LA CLASE DE
HISTORIA DE UNA ESCUELA PRIMARIA PÚBLICA DE TLALPAN

T E S I S

QUE PARA OPTAR AL GRADO DE

MAESTRA EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL

P R E S E N T A

CLAUDIA MIREYA GÓMEZ TORRES

DIRECTORA DE TESIS: DRA. MARÍA BERTELY BUSQUETS

MEXICO, D.F.

NOVIEMBRE DE 2003

Agradecimientos

*Al **CONACYT** porque gracias a su apoyo económico fue posible la satisfactoria culminación de este Posgrado y al **CIESAS** por la excelente formación antropológica aportada.*

Con cariño especial a mi directora de tesis por sus valiosas sugerencias y comentarios pero sobre todo por su apreciable amistad.

Dra. María Bertely Busquets.

A la coordinadora del Programa de Antropología Social CIESAS-DF por su significativa entrega y apoyo institucional.

Dra. Lucía Bazán Levy.

Afectuosamente a cada una de las integrantes del Seminario de Investigación del CIESAS. "Procesos Antropológicos e Históricos del Sistema Educativo Mexicano".

Dra. Luz Elena Galván Lafarga.

Dra. María Eugenia Vargas.

Dra. Brígida von Mentz.

Dra. Luz María Mohar.

En memoria a la Mtra. Mireya Lamonedá.

De manera especial a quienes cordialmente aceptaron ser lectoras y contribuyeron a enriquecer el estudio.

Dra. Luz Elena Galván Lafarga.

Dra. Beatriz Calvo Pontón.

Mtra. Rossana Podestá Siri.

Al director de la Escuela Primaria "Vidal Alcocer" por su generosa colaboración y las facilidades otorgadas a mi labor de investigación.

Lic. Cuauhtémoc Bautista Jiménez.

*Primordialmente a los **profesores** y **alumnos** quienes entusiastamente aceptaron ser parte de este proyecto.*

*A mis compañeras de Línea de Especialización con quienes compartí este proceso. **Raquel, Ivonne y Alba.***

Con dedicatoria especial a mi familia

Julián Gómez, Bertha Torres, Julio, Ana Liza y Marco.

Gracias por su cariño, compañía y apoyo incondicional.

Índice

Introducción.	4
---------------	---

CAPÍTULO I

CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA DEL OBJETO

1.1 La perspectiva etnográfica en educación.	9
1.2 La importancia de “la quiebra” en la delimitación y evolución del problema de estudio.	16
1.3 Construcción epistemológica y la importancia de la articulación del paradigma interpretativo.	22

CAPÍTULO II

RETOS, ACIERTOS, DIFICULTADES Y ALTERNATIVAS EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA.

2.1 Enfoque, propósitos y objetivos de la historia para tercer y cuarto grado.	27
2.2 Campos temáticos, enfoques teóricos y metodológicos bajo los cuales la Historia ha sido estudiada.	34
2.3 Alternativas para acercarse a la enseñanza de la Historia mediada por lo que los alumnos construyen.	39

CAPÍTULO III

CONTEXTO, ACTORES Y LA ORGANIZACION SOCIAL DE LA CLASE DE HISTORIA.

3.1 Contexto y actores.	44
3.1.1 El referente local, 3.1.2 El referente escolar ¿es también historia?.	
3.2 Actores, perspectivas y estrategias acerca de la clase de Historia.	53
3.2.1 La maestra de tercer grado: Propiciadora de aprendizajes, 3.2.2 El maestro de cuarto: Moderador en el uso de herramientas, 3.2.3 Dos estilos de enseñanza. ¿Recursos visuales o escritos?, 3.2.4 Lo que a los alumnos les gusta y disgusta de la clase de Historia, 3.2.5 La explicación y como los alumnos aprenden mejor la Historia, 3.2.6 Los alumnos y su opinión acerca de dos estilos de enseñanza.	
3.3 La clase de Historia, un escenario natural lleno de interpretaciones y significados.	63
3.3.1 El desciframiento de la consigna, 3.3.2 El Detonador del referente histórico, 3.3.3 El libro de texto un mediador multireferencial, 3.3.4 La explicación un mediador esclarecedor.	

CAPÍTULO IV

LAS PRODUCCIONES ESCOLARES INFANTILES UNA POSIBILIDAD DETONADORA DEL REFERENTE HISTORICO

4.1 Los usos de producciones escolares infantiles generadas para la clase de Historia.	75
4.1.1 Qué opina el maestro de los cuestionarios, copias y ejercicios de asociación y dibujos, 4.1.2 Lo que opinan los alumnos de los cuestionarios, copias y dibujos.	
4.2 El cuestionario, ejercicios de asociación y copias en la producción de saberes históricos.	83
4.2.1 El ejercicio de asociación, 4.2.2 La copia, 4.2.3 El cuestionario.	
4.3 Las narraciones y los dibujos como posibilidades detonadoras del saber histórico.	93
4.3.1 La narración sobre un dibujo, 4.3.2 El dibujo con consigna, 4.3.3 La narración sobre una historia de vida.	
Conclusiones.	114
Bibliografía.	119

Introducción

Alguna vez nos hemos preguntado qué pasa realmente por la cabeza de los alumnos cuando están participando en una de sus clases de Historia.

En el tránsito por nuestra vida académica es frecuente escuchar comentarios que describen las clases de Historia como aburridas y cuyo sentido es difuso. Cuántos de nosotros no recordamos esas largas lecturas que teníamos que realizar en los libros de texto para posteriormente dar paso a la resolución de un cuestionario que en ocasiones se excedía con el número de preguntas. En las respuestas que escribíamos, muchas veces, ni siquiera teníamos la certeza de que fueran las correctas, lo importante era entregar al profesor o profesora nuestro cuestionario totalmente resuelto para que plasmara en él su sello característico que indicaba que habíamos cumplido con la actividad. Lo peor de todo era cuando justo antes del período de evaluación el profesor nos pedía que estudiáramos todos y cada uno de esos cuestionarios que teníamos acumulados en la libreta de Historia. Lo siguiente era apelar a nuestra buena memoria a fin de recordar la mayor cantidad de fechas, personajes y acontecimientos memorables que pudieran permitirnos acreditar el examen.

A excepción de haber tenido la fortuna de contar con un profesor que hacía de su clase de Historia una dinámica que rompía con las rutinas y estrategias tradicionales a las cuales estábamos acostumbrados, la mayor parte de nuestra experiencia con la enseñanza de la Historia, al menos durante los primeros años escolares, difícilmente resultó la actividad más placentera.

Entonces, cómo hacer para encontrarle el gusto a una clase Historia cuyas rutinas y actividades cada día se iban tornando más monótonas y predecibles a nuestros ojos.

Posiblemente muchos de los especialistas interesados en identificar y plantear acciones pedagógicas novedosas y eficaces en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia se han visto identificados con el anterior estilo de

enseñanza o tal vez han sido motivados a partir de su práctica docente. Lo importante, es que la cuestión de la enseñanza de la Historia en nuestro país, como en otros lugares, sigue siendo motivo de análisis y discusión desde hace décadas. La multiplicidad de enfoques y temáticas da muestra de esa gran preocupación, preocupación a la que me sumo a fin de tratar de identificar posibles vías de incursión que permitan replantear su actual situación.

Precisamente, a partir de esa búsqueda la presente investigación emerge con el acercamiento a una parte de la cultura escolar¹, como lo es la clase de Historia, en la cual interviene un grupo escolar en su transición de tercer a cuarto grado de educación primaria. La investigación consiste en un seguimiento longitudinal que se desarrolla en una escuela primaria pública de Tlalpan del turno vespertino, al sur de la ciudad de México.

En esta incursión y desde una perspectiva etnográfica en educación, intento identificar una pedagogía que emerge de los propios alumnos con la elaboración de producciones escolares que descansan en su autoría. Lo anterior, a fin de dar respuesta al cómo se construye, expresa e interpreta el saber histórico a través de producciones escolares infantiles, elaboradas por estos alumnos como parte de sus clases de Historia.

Considero que esta investigación puede representar una alternativa para acercarse a la clase de Historia mediada por lo que los alumnos construyen y la manera en cómo lo expresan e interpretan dentro del escenario escolar en la interacción con sus pares, el profesor, la estrategia e insumos didácticos. Por otro lado, representa una importante contribución a la cuestión metodológica ya que como se podrá confirmar en el estado de la cuestión, existen escasos estudios en los que la etnografía se acerca a los procesos educativos que suceden dentro del aula, específicamente con problemas concernientes a la enseñanza y aprendizaje de la Historia. Aproximarme a lo que realmente sucedía durante las clases de Historia desde su escenario natural y poner especial énfasis en los actores que

¹ Entendida “como un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de estos saberes y la incorporación de estos comportamientos; normas y prácticas subordinadas a unas finalidades que pueden variar según las épocas”, (Dominique Julia 131:1995)

intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sin duda alguna, enriquece notablemente este tipo de investigaciones aspecto que espero se vea reflejado al interior de este documento.

El documento final queda dividido en cuatro capítulos que intentan abarcar los aspectos más significativos del planteamiento del problema, recolección de información y análisis de la evidencia obtenida.

En el capítulo primero intitulado *construcción metodológica del objeto* inicio con un planteamiento que permita revelar al lector el qué, por qué, cómo y para qué de la investigación, intentando justificar el interés que mueve la investigación y la utilidad proporcionada por la perspectiva etnográfica en estudios que se acercan a escenarios naturales como el aula. A partir de la exposición de la pregunta central que dio origen a la investigación, los objetivos e hipótesis derivadas, expongo a detalle el tipo de informantes, que fueron determinantes en el proceso, así como el por qué de la selección de los mismos. En otro sentido, explico *las quiebras (Agar 1991)*, que surgieron a lo largo de la investigación y que sin duda, le fueron proporcionando mayor especificidad. Enumero las técnicas e instrumentos utilizados en la recolección de datos y su pertinencia en este tipo de investigaciones, a la vez que enlisto las diferentes fases de investigación en que fue desarrollada y, finalmente expreso los paradigmas interpretativos por los que atraviesa la investigación exponiendo las primeras categorías analíticas que me permitieron construir algunos conceptos fundamentales.

El segundo capítulo denominado *retos, aciertos y alternativas en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia* hago alusión a las características del enfoque y los principales rasgos que contempla la enseñanza de la Historia para la educación primaria de nuestro actual sistema educativo mexicano, al tiempo que incluyo de manera general los propósitos y ejes temáticos pertenecientes a la currícula de tercer y cuarto grado, a fin de indagar de que manera se hacen presentes en la clase de Historia y en las producciones escolares elaboradas por los alumnos. Presento algunas de las contribuciones hechas en las últimas décadas al campo de la enseñanza de la Historia y cuyas aportaciones han estado orientadas bajo diversos campos temáticos enfoques teóricos y metodológicos tratando de

aterrizar en los aportes que se desprenden de los estudios propios de la etnografía educativa. Por último, rescato las experiencias de algunas investigaciones preocupadas en ceder la palabra a los alumnos a fin de evidenciar nuevas alternativas y posibilidades de estudio que respaldan la recuperación de las producciones escolares infantiles.

En el capítulo tercero llamado *contexto, actores y la organización social de la clase de Historia*, intento presentar de manera sucinta un esbozo de los actores y escenarios que configuraron la investigación, haciendo mención de algunos referentes familiares, escolares y locales que forman parte de la historia más cercana y concreta de los alumnos. Por otro lado, expongo las características de dos estilos de enseñanza que prevalecen en las clases de Historia para tercer y cuarto grado, las perspectivas de ambos maestros con respecto a la historia y su enseñanza, así como la opinión que los propios alumnos expresan al respecto. Finalmente, a través de ciertos patrones de intervención pedagógica identificados en la clase de historia de cuarto grado, explico la diferencia entre lo que denomino *detonador procedimental* y *detonador del referente histórico*, aludiendo a la importancia que adquiere la explicación como *mediador esclarecedor*, así como las múltiples funciones que adquiere el libro de texto durante la clase. Todo ello con la intención de establecer el marco en el que se generan las producciones escolares infantiles.

En lo que concierne al último capítulo *producciones escolares infantiles, una posibilidad detonadora del referente histórico*, se pueden apreciar de manera general los diferentes recursos a los que se recurre durante la clase de Historia para abordar el referente histórico tratando de identificar aquellos que permiten que los alumnos se encuentren en posibilidades de evidenciar, producir e interpretar sus propios saberes históricos. Señalo las estrategias a las que el maestro de cuarto grado recurre con frecuencia para impartir la clase, además de explicar la utilidad que cada una de ellas le proporciona. Incluyo la opinión que los alumnos expresan acerca de algunos de estos recursos, a fin de ir construyendo un marco de aproximación al análisis de las producciones elaboradas por ellos mismos. Finalmente presento e interpreto algunas muestras representativas del

tipo de producciones que elaboran los alumnos en la clase de Historia, recuperando lo que ellos expresan e interpretan en ellas, utilizando para ello un esquema de análisis que contempla el *tipo de producción*, la *información expresada por el autor* y las primeras *inferencias explicativas* que establezco al respecto.

El documento finaliza con un breve apartado destinado a la presentación de las conclusiones que no significa otra cosa más que subrayar aquellos aspectos que aportan información importante a la problemática, al mismo tiempo que abre paso a nuevas interrogantes y vías de incursión que merecen ser consideradas en estudios posteriores.

CAPÍTULO I

Construcción metodológica del objeto

1.1 La perspectiva etnográfica en educación

Debido a que considero que esta investigación puede representar una notable contribución en lo que se refiere a la cuestión metodológica, y convencida del valor de explicitar cómo se fue configurando la problemática, en este capítulo me enfocaré en ahondar en el qué, por qué, cómo y para qué de la investigación.

Como señalé en la introducción de este documento, la presente investigación es resultado de mi interés por acercarme al estudio de los procesos educativos que suceden dentro del aula, específicamente en la clase de historia, con el interés de identificar una pedagogía que emerge desde los alumnos mismos, a partir de la interpretación de sus propias producciones escolares. Así mismo, dicho interés se centra en acceder a la problemática desde una perspectiva que ha sido poco explorada por los especialistas del área educativa, me refiero a la perspectiva etnográfica en educación².

De manera especial me interesé en recuperar el tipo de producciones que elaboran los alumnos y alumnas de una escuela primaria pública de Tlalpan alrededor del referente histórico; todo ello en un contexto socialmente organizado como lo es la clase de historia. De ahí, que la investigación esté anclada en el

² “La perspectiva etnográfica, cualitativa o interpretativa, relacionada con los estudios antropológicos y sus descripciones detalladas de lo que acontece en contextos sociales y culturales específicos, se introduce a la investigación educativa en los años sesenta en Inglaterra, y en los setenta en Estados Unidos... En México, aunque la etnografía aplicada a la investigación educativa se introduce de manera sistemática a finales de la década de los setenta, desde los años veinte y cuarenta del siglo XX se realizan investigaciones antropológicas que adaptan ese método de investigación a algunos estudios realizados en escuelas”, (Bertely 2000:17)

marco de la educación escolarizada del actual sistema educativo nacional mexicano y, específicamente, en el nivel de escolarización primaria.

Cabe señalar, que el estudio que aquí planteo, debe ser considerado como un estudio “en caso”, más que como un estudio “de caso”, debido a que responde a un problema general propio de la didáctica de la historia, pero visto “en” un caso específico. Es decir, en palabras de Elsie Rockwell: “...los etnógrafos educativos examinan problemas educativos estructurales y macrosociales *en casos* específicos, en vez de realizar estudios *de caso*”. Por su parte Dell Hymes sostiene que el etnógrafo educativo “no generaliza la particularidad, sino particulariza la generalidad” (Bertely 2000:33).

Por ello, la experiencia de acercarme a un estudio “en caso”, responde primeramente a que comparto la inquietud que numerosos especialistas han manifestado en los últimos años en torno a la búsqueda de acciones pedagógicas novedosas y eficaces que permitan replantear y mejorar la enseñanza de la historia en nuestro actual sistema educativo, aunque mi incursión intenta diferenciarse tanto en su enfoque teórico como metodológico.

Incursionar en el análisis de dicha problemática ha requerido de un tratamiento que logre abarcar sus múltiples facetas: la política estatal, el ejercicio institucional, la profesionalización docente, la didáctica especializada, el análisis de contenidos y manuales, así como de los múltiples enfoques aplicados a la enseñanza de la historia. Agrego, en esta incursión, otro elemento que puede proporcionar nuevos aportes al respecto. Me refiero al alumno mismo y a la manera cómo construye, expresa e interpreta sus saberes³ históricos dentro de un contexto escolar, por medio de sus propias producciones escolares y en relación con sus maestros y compañeros.

En otras palabras, se ha escrito en torno a la importancia y la utilización de diversas estrategias didácticas que favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como la adquisición de nociones indispensables para la

³ Al respecto, retomo la propuesta de Tenti Fanfani (2000) por vincular los “saberes escolares” con los “saberes sociales”. Es decir, entre el saber que se adquiere en la escuela a partir de sus propios recursos (libros, mapas, diccionarios, etc.) y el saber que se adquiere en la vida cotidiana, con la familia, los amigos entre otros.

comprensión de la Historia, se ha puesto interés en demostrar y contemplar cuáles son los diferentes niveles de desarrollo por los que atraviesa el niño en la adquisición de ciertos aprendizajes y se ha enfatizado en lo significativo que resulta recuperar los conocimientos previos con los que los niños llegan al aula. Poco se ha explorado, sin embargo, acerca de lo que realmente construyen los alumnos en torno al referente histórico y el significado que ellos le dan; es decir, la manera en cómo se expresa e interpreta el saber histórico a partir del alumno y sus propias producciones escolares en una situación socialmente organizada como lo es la clase de historia, con la influencia correlativa de su contexto sociocultural.

Se sabe que:

“Los niños crean su propio mundo social, con sus propios artefactos materiales e ideológicos, que son separados y diferentes pero que mediatizan las relaciones con los adultos y sus instituciones, especialmente las escuelas. Los maestros y los investigadores, como adultos, solo conocen esos mundos sociales de una forma muy superficial, pero nuestra pedagogía tiene que entrar en contacto con esa realidad si va a adquirir algún significado importante” (Moll 1997:49).

Precisamente, ya que en los últimos años han existido importantes debates en torno al replanteamiento que requiere la didáctica de la historia en nuestro sistema educativo y a las motivaciones expuestas anteriormente, la pregunta que da origen a la presente investigación tiene un marcado interés en evidenciar e interpretar:

?? ¿Cómo se construye⁴, expresa e interpreta el saber histórico⁵ a través de producciones escolares infantiles, elaboradas por alumnos en su tránsito de tercer a cuarto grado, en la clase de historia de una escuela primaria pública de Tlalpan?

A fin de no perder de vista la pregunta que mueve la investigación, es necesario esclarecer el tipo de informantes que resultaron determinantes en dicho proceso. Inicié el estudio en una trayectoria longitudinal, con los principales actores escolares que intervienen en la construcción del conocimiento histórico en

⁴ El cómo se construye se refiere a la interacción entre pares; el cómo se expresa, a las diversas estrategias didácticas que se utilizan para ello; y el cómo se interpreta, alude al significado que tanto los alumnos como el profesor le asignan a las producciones escolares.

⁵ Entendido como la articulación entre saberes sociales y escolares, (Tenti Fanfani 2000).

su transición del tercer a cuarto grado de educación primaria; es decir, todos y cada uno de los alumnos, así como los maestros que atendieron al mismo grupo durante el ciclo escolar 2001-2002 y 2002-2003 respectivamente.

Lo anterior, además de permitirme realizar un estudio longitudinal, me facilitó observar el proceso de enseñanza y de aprendizaje del contenido histórico escolar en su génesis. Por un lado, y en concordancia con el plan de estudios vigente, los alumnos de tercer grado inician su primera aproximación de manera formal a la enseñanza de contenidos históricos con la revisión de aspectos generales de la entidad a la cual pertenecen y, por otro lado, porque es en cuarto grado donde los contenidos están enfocados principalmente a la historia de México, con temáticas que abarcan desde la prehistoria, hasta el México contemporáneo

La selección de mis informantes respondió a que durante el tercer cuatrimestre de la maestría inicié un ejercicio de aproximación etnográfica⁶ con características similares al proyecto aquí planteado. Comencé con un grupo de tercer grado que podría ser considerado como atípico, debido a que la mayoría de los alumnos, con excepción de uno, manifestaron su agrado por la historia, además de un especial interés por el empleo de estrategias didácticas que resultaban atractivas para ellos. Así mismo, porque a través de sus propias producciones escolares ellos parecían tener la posibilidad de expresar, en la mayoría de los casos de manera espontánea, sus saberes acerca del contenido histórico.

Por otro lado, la ubicación y las características de la escuela decían mucho acerca del tipo de resultados que comenzaba a plantear la investigación. Se trata de una escuela primaria pública urbana, ubicada al sur de la ciudad de México y específicamente en el centro de Tlalpan. Las actividades, organización e infraestructura de la institución pueden enmarcarse en un tipo de atención regular o convencional del sistema educativo mexicano. El espacio mayormente estudiado es el áulico, debido a que es el lugar privilegiado en el cual se construye⁷ de

⁶ El resultado de este ejercicio es el documento inédito: “Una clase de historia. Etnografía de un grupo de tercer grado en una escuela primaria pública de Tlalpan”. Gómez Claudia, Abril del 2002. pp.20.

⁷ La construcción del conocimiento histórico en el sentido de una “construcción social” de Berger y Luckman 1991. Construcción intersubjetiva, en un mundo compartido que presupone procesos de interacción y comunicación mediante los cuales comparto con otros y experimento a otros. Se trata de un conocimiento del “sentido común”, de la realidad en la vida cotidiana.

manera formal el conocimiento histórico y donde las actividades y rutinas estructuran los espacios, los tiempos y el uso de determinados materiales como los libros de texto, las guías del maestro y los mismos cuadernos. Así, la distribución escolar de los espacios, el mobiliario, los insumos didácticos, la ventilación, la iluminación y la ubicación del aula dentro de la misma escuela revelan información importante en torno a un estilo convencional en que los niños construyen su saber histórico.

Al respecto, coincido con Bárbara Rogoff al señalar que:

“Más que considerar el contexto como algo que influye en la conducta humana, lo veo como algo inseparable de las acciones humanas, en situaciones de conocimiento u otro tipo de actividades. Considero toda la actividad humana como algo enraizado en el contexto, no existen situaciones libres de contexto ni destrezas descontextualizadas” (Rogoff 1993:53).

Finalmente, las fuentes documentales desempeñaron un papel central en el planteamiento, el desarrollo y la conclusión de la investigación. En primer lugar, porque a partir de éstas se configuró el estado del conocimiento, indispensable en todo planteamiento del problema y por otro, porque la teoría existente al respecto permitió realizar la triangulación propuesta por entre lo que se ha dicho respecto al tema por otros especialistas, lo que expresan e interpretan los maestros y alumnos, y finalmente lo que como investigador logre construir a partir de los datos arrojados. (Cfr. Bertely, 2000)

Precisamente durante la definición y acotación de la problemática fueron surgiendo los primeros objetivos e hipótesis de estudio que derivan de la pregunta de investigación y la delimitación de fuentes de información documental y empírica.

De este modo, mi objetivo general consistió en:

?? Evidenciar e Interpretar lo que expresan e interpretan los alumnos en sus propias producciones escolares con respecto al referente histórico presente en la clase de historia.⁸

⁸ Considero que valdría la pena incorporar a futuro en este objetivo ¿qué de sus referentes y practicas culturales están presentes en dichas producciones e interpretaciones?. Es decir, cómo se hace presente en la clase de historia y en las producciones escolares la influencia sociocultural de los alumnos.

En consecuencia se derivaron algunos objetivos con los que se buscaba obtener mayor especificidad:

- ?? Indagar acerca de los usos que adquiere durante la clase de historia la elaboración de producciones escolares infantiles.
- ?? Documentar el lugar que ocupan las producciones escolares infantiles, el uso de otros materiales y estrategias didácticas dentro de la clase de historia.
- ?? Informar acerca de cuáles son los tiempos y los espacios escolares privilegiados para la clase de historia y para el empleo de producciones escolares infantiles.
- ?? Interpretar cómo se despliega la organización social de la clase de historia alrededor del contenido o referente histórico.
- ?? Mostrar cómo se desarrolla la interacción entre los diferentes actores que participan en la clase de historia.
- ?? Interpretar cómo expresan los alumnos las nociones básicas correspondientes al manejo del tiempo histórico en dichas producciones.

Algunas de las hipótesis que surgieron se refieren a que:

1) Si los diversos estudios que se acercan a la comprensión del conocimiento histórico por parte de los niños no contemplan un estudio etnográfico de la clase de historia, entonces tales enfoques han dejado al margen el escenario natural en el que se desarrollan.

2) Si la organización social de la clase de historia permite que las producciones escolares infantiles ocupen un lugar significativo en el manejo del contenido histórico, entonces, la construcción del saber histórico por parte de los alumnos se vería notablemente enriquecido.

3) Si en las producciones escolares infantiles los alumnos son capaces de expresar e interpretar su saber histórico, dichas producciones podrían utilizarse como detonador del contenido correspondiente a la clase de historia, en vez de que éstas sean utilizadas al finalizar la clase como parte del cierre de actividad, o bien, para reforzar los contenidos trabajados.

Sin duda alguna, acercarme al estudio de lo que sucedía realmente durante la clase de historia se vio enriquecido por incursionar directamente en su escenario natural. Precisamente, el compromiso de la etnografía consiste en producir historias sobre los eventos que ocurren en escenarios naturales. A decir de Margaret Le Comte: “Ejemplos de escenarios naturales donde las personas interactúan unos con otros son los patios de recreo y los salones de clase”.⁹ (LeComte et al.,1999:9)

Así mismo, resultó importante poner especial énfasis en los participantes, sus perspectivas y formas de significar sus escritos. Es por ello, que la investigación aquí planteada, por sus características, se perfila más como una “investigación etnográfica aplicada” debido a que este tipo de investigaciones se encargan de poner especial énfasis en:

"Algunos investigadores hacen una distinción entre investigación aplicada a resolver los problemas humanos -llamándola investigación aplicada-y la investigación diseñada para contestar las preguntas sin la referencia a resolver cualquier problema - llamándola investigación básica”.¹⁰

De este modo, la investigación etnográfica aplicada centra sus propósitos en entender los problemas socioculturales en comunidades o instituciones, en este caso la institución escolar, empleando así la investigación para resolver problemas o ayudar a un cambio positivo en tales instituciones o comunidades. (Cfr. LeComte et. al., 1999)

⁹ [Traducción: Claudia Gómez.]

¹⁰ LeComte Margaret y J.J. Schensul. Designing & conducting ethnographic research. Ethnographer's Toolkit 1. London. New Delhi, Altamira Press. Walnut Creek. 1999. P.5 [Traducción: Claudia Gómez.]

1.2 La importancia de “la quiebra” en la delimitación y evolución del problema de estudio.

Un aspecto que es importante resaltar en esta investigación, es que en ciertos momentos de su desarrollo, desde su planteamiento, hasta su conclusión, surgieron en mí lo que Michael Agar (1991) denomina “choques”, “caídas” o “crisis”, utilizando el término *breakdown*.

Utilizaré por conveniencia el término “*quiebra*” para indicar a decir de Hirsch (1976) que:

Una quiebra es una falta de concordancia entre el encuentro de uno con una tradición y las expectativas contenidas en los esquemas mediante los cuales uno organiza la propia experiencia. Uno modifica entonces los esquemas, o construye otros nuevos [...] hasta que la quiebra no es más un problema. (Bertely 2001:146)

Es decir, durante la primera aproximación etnográfica realizada al grupo de tercer grado me surgió una primera “quiebra ocasional”¹¹. Esta sobrevino en el curso del trabajo, donde el notable agrado por la historia y el empleo de estrategias didácticas que evidenciaban los saberes históricos que los alumnos poseían rompió con mi primer supuesto, de acuerdo al cual: *a la mayoría de los niños la clase de Historia les resultaba desagradable, aburrida y sin sentido*. Paradójicamente en el tercer grado encontré a un grupo que manifestó su interés y gusto por la historia.

Esta primera “quiebra” me llevó a optar por desarrollar un estudio longitudinal en el que pudiera darle seguimiento a este aparentemente grupo “atípico”, en su tránsito al cuarto grado, de tal manera que revelaría los elementos que hacían de ésta una práctica exitosa en la enseñanza de la historia en un caso particular.

Indudablemente el tránsito al cuarto grado representó algunas modificaciones en la práctica. La primera, que la profesora que atendió al grupo durante el tercer grado ya no fue la que lo atendió en cuarto, y por otro lado, que la conformación del grupo se vio modificada. Lo anterior benefició la investigación en el sentido de

¹¹ Michael Agar distingue entre dos tipos de quiebras: las ocasionales y las voluntarias. “...las quiebras voluntarias son las que uno crea; las ocasionales son las que sobrevienen en el curso del trabajo etnográfico. La diferencia consiste primariamente en si las quiebras son o no propuestas por el etnógrafo” (Agar 1991:129)

que me permitió comparar dos estilos de enseñanza implementados durante la clase de historia, a la vez que me orilló a focalizar el estudio en aquellas prácticas que inicialmente se reportaron como exitosas, es decir, la elaboración de producciones escolares por parte de los alumnos.

Tales modificaciones hicieron que surgiera la segunda quiebra, cuando inicié el trabajo de campo con el grupo de cuarto grado. Después de observar una práctica de enseñanza exitosa, en la que los alumnos en su curso de tercer grado se mostraban sumamente interesados y motivados por elaborar y socializar sus propias producciones escolares, en el grupo de cuarto grado sucedía lo contrario, porque predominaba la apatía y la falta de interés por parte de ellos, y sobre todo una notable ausencia de producciones escolares infantiles.

Las quiebras a las que aludo, sin duda, son las que todo investigador enfrenta durante el proceso de investigación y, sin embargo, si se saben encaminar, pueden propiciar realmente resultados contrastantes que permiten reunir mayores evidencias acerca de la problemática.

La utilización de diferentes técnicas e instrumentos para la recolección de datos durante la fase de trabajo de campo propició lograr una triangulación de información, la cual permitió contrastar resultados, identificando fácilmente las recurrencias o patrones, así como sus excepciones. Precisamente: "El carácter multifacético de la etnografía proporciona la base para la triangulación en que diferentes clases de información pueden ser sistemáticamente comparadas" (Hammersley 1994:39).

La triangulación se estableció entre las *categorías sociales* (representaciones y acciones sociales inscritas en los discursos y las prácticas lingüísticas y extralingüísticas de los actores), las *categorías del intérprete* (que se desprenden de la fusión entre su propio horizonte significativo y el del sujeto interpretado) y las *categorías teóricas* (producidas por otros autores), (Bertely 2000).

Entre las técnicas utilizadas se encuentra la observación participante, por ser considerada altamente reveladora de aspectos que sólo pueden ser percibidos dentro del escenario al cual pertenecen los diferentes actores educativos. Al

respecto, realicé continuas observaciones en diferentes sesiones destinadas a la clase de Historia dándole su respectivo seguimiento.

Al respecto y a decir de Bertely:

“...el etnógrafo es observador porque no interviene de modo directo en el desenvolvimiento natural de los sucesos. Su función es participativa, sin embargo, porque su presencia modifica necesariamente lo que sucede en el espacio observado. Estas modificaciones más que considerarse como interferencias, deben valorarse como datos significativos” (Bertely 2000:48)

Como parte de los instrumentos de investigación, utilicé registros de observación a fin de ampliar y complementar la recolección de datos preeliminares. Del mismo modo, hice uso de la entrevista individual semiestructurada, aplicada a ambos profesores, en un primer momento, a fin de obtener un acercamiento preliminar a su trayectoria y al objeto de investigación. La entrevista fue aplicada a los profesores encargados de atender a los grupos de tercer y cuarto grado durante el ciclo escolar 2001-2002 y 2002-2003 respectivamente. Las entrevistas me permitieron tener un acercamiento a las cuestiones más generales acerca de la trayectoria y el trabajo que realizan los profesores dentro de la institución, sus intereses, motivaciones y percepciones en torno a la enseñanza de la historia a partir de su propia experiencia, el tipo de preguntas tuvieron un carácter más flexible y abierto a fin de generar confianza en los entrevistados para la aplicación posterior de entrevistas más estructuradas que irremediablemente demandó el curso mismo de la investigación y que me permitieron profundizar en aquellas cuestiones que resultaron relevantes.

Otro tipo de entrevista fue la que se aplicó de manera grupal y estructurada a los alumnos y las alumnas que conforman el actual grupo de cuarto grado. La intención para realizar entrevistas grupales consistió en incorporar a la investigación sus ideas acerca de la historia y sobre todo, los saberes que ellos mismos expresan por medio de las producciones escolares que giran alrededor del contenido histórico.

De tal modo que:

“...las entrevistas no siempre son realizadas individualmente,... las entrevistas a grupo están muy extendidas en etnografía. ...tienen la

ventaja de que pueden hacer la situación de la entrevista menos <<extraña>> y tensa para los entrevistados” (Hammersley 1994:136).

Lo anterior lo pude comprobar rápidamente a través de las primeras incursiones etnográficas en la escuela seleccionada, ya que me pude percatar que la entrevista grupal en el caso de los alumnos resultó más reveladora, ya que ellos experimentaban mayor confianza al hablar si otros compañeros participaban. Por ello, coincido con Hammersley y Atkinson al señalar que “...la entrevista a grupos puede ser mejor, ya que los informantes se incentivan unos a otros a hablar” (Hammersley 1994:137).

En lo que respecta a las entrevistas individuales a los alumnos también fueron necesarias en los casos seleccionados para profundizar en las producciones escolares que fueron recuperadas de sus cuadernos. En todos los casos su disposición fue muy favorable. Finalmente, uno de los instrumentos clave para la investigación fue la recopilación de las producciones escolares presentes en sus cuadernos y que los alumnos elaboraron para la clase de historia.

En este sentido, la colaboración por parte de los alumnos al proporcionarme sus producciones y aceptar hablar acerca de ellas fue indispensable y de gran valor para la investigación. Como bien lo señala Margaret LeComte (1999:58) en el paradigma interpretativo la colaboración de los actores juega un importante papel.

El instrumento persiguió la recuperación de los saberes históricos expresados por ellos a través de sus propias producciones escolares, pero sobre todo lo que interés fue la interpretación que sus autores hicieron de ellas. Debido a que “Esta literatura no tiene por qué ser necesariamente leída en su valor de verdad, [] su valor estriba en los temas, imágenes y metáforas que portan”(Hammersley 1994:147).

Por ello, tales documentos fueron leídos e interpretados respecto al contexto en el cual fueron producidos, en este caso el escolar, así como en función de los intereses y las motivaciones de sus propios autores; los alumnos que los producen para un lector y un fin determinado.

En síntesis, para realizar esta investigación se utilizaron para el grupo de tercer grado: una entrevista semiestructurada a la profesora, una entrevista colectiva aplicada a los alumnos, dos registros de la clase de historia. En lo que respecta al grupo de cuarto grado, se emplearon: cuatro registros de observación en clase, tres entrevistas colectivas aplicadas a alumnos, divididos en pequeños grupos de seis a ocho integrantes, una entrevista semiestructurada y otra entrevista estructurada al profesor a cargo, siete entrevistas individuales a alumnos seleccionados para hablar de las producciones recopiladas, y finalmente se contó con la recuperación de catorce producciones escolares que aparecen en sus libretas.

Debido a que realicé un estudio longitudinal, la investigación se llevó acabo en tres fases fundamentales: *(Ver cuadro: cronograma de actividades al final del documento)*.

La primera fase consistió en la revisión del estado del conocimiento del tema a tratar, tarea indispensable para poder plantear correctamente todo problema de investigación y consecuentemente diseñar el proyecto de la misma.

La segunda se enfocó propiamente a la realización del trabajo de campo, el cual se dividió en tres etapas de aproximación empírica:

- a) Etapa Inicial: La cual consistió en una primera aproximación etnográfica al grupo de tercer grado, recolección e interpretación preliminar de datos, así como la construcción del anteproyecto de investigación.
- b) Etapa Media: En la cual realicé un acercamiento etnográfico al grupo de cuarto grado permitiéndome profundizar en la construcción y acotación del proyecto.
- c) Etapa Final e Intensiva: La cual consistió en realizar una tarea de profundización empírica encaminada a responder el planteamiento del problema anteriormente expuesto.

Cabe señalar que: “el objetivo de la fase anterior al trabajo de campo y la de los primeros intentos por conseguir información, es convertir los problemas preliminares en un cuerpo de cuestiones a partir del cual se puedan extraer respuestas teóricas” (Hammersley 1994:46)

De ahí mi decisión por iniciar con anterioridad las primeras aproximaciones empíricas en el campo.

Finalmente en la tercera fase procedí a la sistematización, análisis de información y redacción del documento final.

Aunque esta última fase fue contemplada en los meses finales de la investigación, no significó que durante el trabajo de campo no surgieran de antemano los primeros intentos de teorización, los cuales son indispensables para lograr interpretaciones fundamentadas, alternando así, entre los periodos de observación, algunos de sistematización y reflexión sobre el material recabado.

1.3 Construcción epistemológica y la importancia de la articulación del paradigma interpretativo.

He señalado que la investigación se fundamenta en una metodología de corte cualitativo, la cual intenta construir resultados que difícilmente son observados por medio de otros métodos que se mantienen al margen de los actores, comportamientos, escenarios, contextos y procesos. Es decir, la perspectiva etnográfica en educación, entendida como: "...una orientación epistemológica que se mueve en distintos niveles de reconstrucción, incorpora distintos enfoques interpretativos y se inicia a partir de la inscripción e interpretación de subjetividades." (Bertely 2000:64).

La etnografía educativa vista de esta manera no consiste exclusivamente en adoptar las técnicas e instrumentos antropológicos para apoyarse en la recolección de datos, porque ésta guarda mayor relación con el tipo de orientación epistemológica de la que parte el investigador al momento de abordar su objeto de estudio.

Por otro lado, al poner énfasis en que la etnografía educativa incorpora diversos enfoques interpretativos, no significa "construir una epistemología ecléctica, sino un marco paradójico que permita comprender el interés por producir textos interpretativos" (Bertely 2000:21).

En este sentido, la presente investigación estará guiada mediante una articulación de paradigmas interpretativos que atraviesan la tarea de la etnografía educativa.

A decir de LeComte: "Un paradigma constituye una manera de mirar el mundo; interpretando lo que se ve; y decidiendo qué de las cosas vistas por investigadores es real, válido, e importante documentar"¹². (LeComte 1999:41)

En dicha articulación paradigmática considero indispensable la propuesta de Bertely (2000) y su utilización de conceptos provenientes de la fenomenología social de (Alfred Schutz 1971), la hermenéutica de (Paul Ricoeur 1981) y la

¹² [traducción: Claudia Gómez]

sociología comprensiva (Max Weber 1977), entre otros. Dicha articulación responde a su convergencia en un marco paradigmático interpretativo.

En lo que respecta a la fenomenología de Schutz, retomo algunas nociones teóricas como la que sugiere que el *mundo del sentido común*, mundo de la vida diaria o mundo del vivir y ejecutar, es la escena de la *acción social*, en la que el individuo define este mundo desde su propia perspectiva. De esta manera, pone énfasis en la comprensión de la acción social desde el sentido que el actor le asigna a su propia acción, en función de su subjetividad y situación biográfica. La vida social aparece conformada por *realidades múltiples* con códigos propios. En este caso la clase de historia se convierte en un escenario donde los alumnos llevan a cabo una acción social a la que le asignan sentido que deriva de su subjetividad. Así mismo, recupero la idea del *origen social del conocimiento* partiendo de la premisa de que el conocimiento del mundo tiene un origen social en su mayor parte, y donde solamente una pequeña parte se origina dentro de la experiencia personal. Finalmente considero que la realidad escolar es construida a partir de realidades múltiples, en la que basta la participación de dos o más actores escolares.

En cuanto a la hermenéutica de Paul Ricoeur, considero que la noción de texto es fundamental para abordar las producciones escolares porque el “texto significa discurso, tanto inscrito como elaborado” (Ricoeur 1995:46). Me interesan las producciones escolares en las que los alumnos inscriben y significan su saber histórico, donde los textos objetivan el saber. En este sentido, fundamento mi interés no en lo que se hace al hablar, sino, en lo dicho en el hablar. Ya que “significar es tanto aquello a lo que el interlocutor se refiere, o sea, lo que intenta decir, y lo que la oración significa, []... el sentido es tanto noético como noemático” (Ricoeur 1995:26).

En tales producciones el discurso podrá ser visto en ambas formas, el “qué” y el “sobre qué” del discurso, el primero alude a su “significado”, mientras que el segundo a “su referencia”. Ya que entender un texto es ir desde el significado a la referencia, es decir, de “lo que dice” a de “lo que se habla”.

Se puede decir que “...un texto escrito es una forma de discurso, el discurso bajo la condición de una inscripción, ...” (Ricoeur 1995:36). Y, de este modo, el discurso puede fluir como habla o bien puede ser fijado como escritura. No obstante, la escritura no debe ser vista sólo como una mera materialización del discurso, una fijación material, porque la escritura es “el pensamiento humano directamente puesto por escrito sin la etapa intermedia del lenguaje hablado. Así, la escritura toma el lugar del habla...” (Ricoeur 1995:41).

Así mismo, debido a que Ricoeur señala que no hay que “...olvidar las otras posibilidades de inscripción [] que representan una inscripción directa de los sentidos del pensamiento...” (Ricoeur 1995:55), también incorporo dentro de estas producciones escolares los dibujos elaborados por estos alumnos como parte del análisis, mirándolos como otra posibilidad más de inscripción. Si bien Ricoeur no desarrolla una teoría general de la iconicidad, al menos plantea que: “La iconicidad es la re-escritura de la realidad. La escritura, en el sentido limitado de la palabra, es un caso particular de la iconicidad. La inscripción del discurso es la transcripción del mundo y la transcripción no es duplicación, sino metamorfosis” (Ricoeur 1995:54). Por lo tanto estos “iconos” o dibujos representan inscripciones de una realidad histórica vista a los ojos de sus propios autores, es una forma de “re-escritura” de la historia, dicho de otra manera, los dibujos sugieren otra forma de escribir la historia.

Al hacer referencia a las producciones escolares aludo a escritos, narraciones o dibujos concernientes al referente histórico y que son elaboradas por parte de los alumnos, ya sea de manera espontánea o bajo consigna del profesor específicamente para la clase de historia. Al respecto, Ricoeur señala que hay producción: “...cuando una forma es aplicada a algún material o tema con objeto de moldearlo. Cuando el discurso es transferido al campo de la producción, también es tratado como algo que ha de ser formado. Es aquí donde interfiere el escribir.” (Ricoeur 1995:46) En este caso considero que la forma puede ser cualquier grafía, signo, dibujo o narración.

Así mismo, bajo tales consideraciones, el estudio pretende acercarse a la comprensión del proceso de enseñanza desde la perspectiva sociocultural¹³ propuesta por Vygostky, en la cual considera a la escuela como un escenario cultural organizado socialmente. De tal modo que en la formación de las capacidades intelectuales de los seres humanos resulta importante el concepto de mediación retomado de su teoría, porque “ los seres humanos interactúan con sus ambientes indirectamente, a través de sus instrumentos de mediación, sus recursos y artefactos, útiles y símbolos, incluyendo especialmente el habla en su forma oral y escrita...” (Moll 1997:45)

“Para Vygotski, el desarrollo del niño debe ser explicado no sólo como algo que tiene lugar apoyado socialmente, mediante la interacción con los otros, sino también como algo que implica el desarrollo de una capacidad que se relaciona con instrumentos, generados sociohistóricamente, que mediatizan la actividad intelectual. De este modo, el desarrollo individual de los procesos mentales superiores no puede entenderse sin tener en cuenta tanto las raíces sociales de los instrumentos que el niño utiliza para pensar, y cuyo uso se le enseña, como las interacciones sociales que guían al niño en la utilización de esos instrumentos” (Rogoff 1993:63).

De igual manera el análisis mismo de la información me permitió ir construyendo algunas categorías analíticas de las que derivaron algunos conceptos fundamentales que se fueron entretejiendo.

En función de la manera en que se despliega la organización social de la clase de historia, uno de los aspectos que inmediatamente se hicieron notar fue el que se refiere al papel que desempeña el *mediador histórico*. En este caso, es el intermediario (s) entre el referente histórico y los actores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El mediador puede ser el libro de texto y la explicación, entre otros.

En lo que se refiere al libro de texto se puede hablar de un mediador multireferencial ya que indistintamente puede desempeñar la función de validador de la historia, de *mediador legitimador*, puede ser un informante pasivo y sin voz,

¹³ “El atractivo de la teoría sociohistórica que ofrecen Vigotsky, Leontév, Luria, y otros autores que se sitúan en la misma perspectiva, radica en la importancia que se concede a *la mente en la sociedad* [] Desde la perspectiva sociohistórica, la unidad básica de análisis ya no es el individuo (sus propiedades), sino la actividad sociocultural (sus procesos), en cuanto implican la participación activa de las personas en sus costumbres establecidas socialmente”. (Rogoff. 1993:37)

de *mediador silencioso* o bien, cuando se duda de su veracidad y autenticidad un *mediador paradójico*. Por otro lado, debido a la relevancia que adquiere una buena explicación dentro de la clase de historia, ésta funciona como *mediador esclarecedor*.

Con respecto al *referente histórico* cabría señalar que con él me refiero a la información, los temas y los asuntos tratados durante la clase de historia, que guardan relación con los contenidos programáticos. La manera de tratarlo durante la clase adquiere dos vertientes que serán explicadas en el capítulo correspondiente.

Finalmente propongo otro concepto medular en la investigación. Me refiero al *detonante del referente histórico*, el cual puede ser la consigna, recurso o interrogante que pretende provocar o desencadenar la producción del saber histórico.

CAPÍTULO II

Retos, aciertos, dificultades y alternativas en la enseñanza y aprendizaje de la historia.

2.1 Enfoque, propósitos y objetivos de la historia para tercer y cuarto grado.

Debido a que la clase de historia es el escenario sobre el cual se fue entretejiendo esta investigación, considero indispensable explicitar brevemente las características generales que le dan especificidad al enfoque o la forma de presentar y abordar los contenidos para su enseñanza. Lo anterior permitirá indagar e identificar hasta que punto tanto en la clase de historia, como en las producciones escolares elaboradas por los alumnos se hace presente el enfoque que de manera oficial queda estipulado en el documento denominado "Plan y Programas de Estudio 1993. Educación Básica Primaria". Es decir, interesa dar cuenta de lo que realmente está sucediendo en el currículum vivido y su congruencia con el currículum oficial.

Como es sabido, el actual Plan de estudios para la educación primaria elaborado por la Secretaría de Educación Pública ha estado en vigor desde septiembre de 1993. Sus antecedentes se remontan desde 1989, cuando se inicia la realización de una consulta que permitiera identificar, priorizar y crear estrategias alrededor de los principales problemas educativos para el país, hasta establecer el programa para la Modernización Educativa renovando los contenidos y métodos de enseñanza.

De esa manera, “se integra a la educación primaria el estudio sistemático de la historia como disciplina específica. Como se sabe, en los pasados veinte años la historia, junto con otras disciplinas, había sido enseñada dentro del área de ciencias sociales”. (SEP:1993:89)

A continuación presento los cinco rasgos que contempla el enfoque del currículum formal, con la finalidad de tener un marco de referencia para detectar su inserción en los estilos de enseñanza de tercer y cuarto grado como en las producciones escolares recuperadas. (SEP 1993:89)

1.- Los temas de estudio están *organizados de manera progresiva*, partiendo de lo que para el niño es más *cercano, concreto*¹⁴ y avanzado hacia lo más lejano y general.

“...En el tercer grado se inicia el estudio sistemático de la disciplina. En este grado, los alumnos aprenderán de manera conjunta los elementos más importantes de la historia y la geografía de la entidad federativa en la que viven, poniendo especial atención a los rasgos del municipio o la microregión de residencia.

En el cuarto grado, los alumnos estudiarán un curso general e introductorio de la historia de México, con un *amplio componente narrativo*. Este curso persigue que los alumnos adquieran un esquema de ordenamiento secuencial de las grandes etapas de la formación histórica de la nación y *que ejerciten las nociones de tiempo y cambio históricos*, aplicándolas a periodos prolongados...”

2.- Estimular el desarrollo de nociones para el ordenamiento y la comprensión del conocimiento histórico.

En un primer momento, el propósito principal es estimular la curiosidad y la capacidad de percepción de los niños hacia los procesos de cambio que han ocurrido en su entorno inmediato, para superar la espontánea fijación en el presente que es común en los niños de los primeros grados. Al iniciar el estudio histórico sistemático, un elemento constante de la enseñanza será promover la adquisición progresiva de esquemas de ordenamiento histórico en grandes

¹⁴ En estos cinco rasgos señalo con cursivas aquellos aspectos que se proporcionan un marco de referencia para detectar su presencia en la clase de historia y las producciones escolares.

épocas, que sirvan para organizar el aprendizaje de nuevos conocimientos. *En los últimos tres grados los contenidos programados permiten la adquisición y el ejercicio de nociones históricas más complejas, como las de causalidad, influencia recíproca entre fenómenos, difusión de influencias y diversidad de procesos históricos y formas de civilización.*

3.- Diversificar los objetos de conocimiento histórico.

Por tradición los cursos de historia en la educación básica suelen concentrarse en el estudio de los grandes procesos políticos y militares, tanto de la historia nacional como de la universal. Aunque muchos conocimientos de este tipo son indispensables, el programa incorpora otros contenidos de igual importancia: las transformaciones en la historia del pensamiento, de las ciencias y de las manifestaciones artísticas, de los grandes cambios en la civilización material y en la cultura y las *formas de vida cotidiana.*

4. Fortalecer la función del estudio de la historia en la formación cívica.

En esta línea un primer propósito es otorgar relevancia al conocimiento y a la reflexión sobre la personalidad y el ideario de las figuras centrales en la formación de nuestra nacionalidad. Se trata de estimular la valoración de aquellas figuras cuyo patriotismo y tenacidad contribuyeron decisivamente al desarrollo del México independiente. Este conocimiento es imprescindible en la maduración del sentido de la identidad nacional.

Un segundo propósito de formación cívica del estudio de la historia se logra al promover el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural de la humanidad y la confianza en la capacidad de los seres humanos para transformar y mejorar sus formas de vida.

5.- Articular el estudio de la historia con el de la geografía.

Un principio general del plan de estudios es establecer una relación continua y variada entre los contenidos de diversas asignaturas de la educación primaria. En el caso de Historia, *se pone particular atención a las relaciones entre los procesos históricos y el medio geográfico.* Con este propósito, a partir del tercer grado se han hecho coincidir los temas centrales de estudio de ambas asignaturas. Con ello se pretende que los alumnos reconozcan la influencia del medio sobre las

posibilidades del desarrollo humano, la capacidad de la acción del hombre para aprovechar y transformar el medio natural, así como las consecuencias que tienen una relación irreflexiva y destructiva del hombre con el medio que lo rodea.

Indiscutiblemente, aunque el enfoque establecido en este documento pone un especial énfasis en dejar de privilegiar el dato preciso, la fecha y el nombre del personaje; a lo largo de esta investigación se fue haciendo evidente cómo en el currículum vivido o real se reflejaba una situación contraria.

Por otro lado, durante las observaciones realizadas a las clases de cuarto grado, a pesar de presentar una sobresaturación del habla, paradójicamente se advirtió un *escaso componente narrativo*, a lo cual se agrega la ausencia de una historia explicativa. La articulación del componente narrativo y la historia explicativa, en mi opinión puede contribuir a que los alumnos estén en posibilidades de ejercitar las nociones de tiempo y cambio histórico.

Es de suponer, que a partir de los contenidos programados para el curso de cuarto grado los alumnos estarán en posibilidades de adquirir y ejercitar nociones históricas más complejas como las mencionadas al final del segundo rasgo. La pregunta que surge es, ¿está en función de los contenidos por sí mismos, que tales nociones se puedan adquirir o más bien dependerá del tipo de mediadores y la utilidad asignada?.

Al revisar el libro de texto de historia de cuarto grado, eje conductor de lo que se tiene que enseñar y del orden temático a seguir durante las clases, se puede observar que se sigue priorizando el estudio de los grandes procesos políticos y militares, mientras que los “otros contenidos” que a decir del enfoque fueron incorporados, continúan adquiriendo un lugar secundario. Caso contrario se hace presente en el componente cívico ya que es uno de los aspectos que durante las clases de historia se ve fortalecido.

Ahora bien, a fin de obtener un panorama más amplio de lo que específicamente se pretende que los alumnos logren desarrollar en los cursos de historia, a continuación despliego los ejes temáticos y propósitos planteados para el tercer y cuarto grado. Incluyo el tercer grado, primero por las características que dieron origen al presente estudio, y segundo, a fin de enmarcar posibles

diferencias que permitan dar cuenta del por qué de los dos estilos de enseñanza advertidos.

En cuanto a la propuesta de enseñanza de la historia para el tercer grado y partiendo específicamente del estudio de la historia de la entidad, se desprenden cinco ejes temáticos a trabajar:

- 1) “La entidad forma parte de México”,
- 2) “Recursos, Población y Gobierno de la entidad”,
- 3) “Introducción al estudio del pasado”,
- 4) “El pasado de la entidad” y
- 5) “México nuestro país”.

Sin tratar de presentar un listado pormenorizado de los propósitos, me enfocaré en aquellos fragmentos que permiten ejemplificar aspectos prioritarios de la propuesta curricular.

Evidentemente la mayor parte de los propósitos establecidos acentúan aspectos de carácter geográfico, cívico y ético delegando su carácter histórico en segundo plano. De este modo, se sugiere que los alumnos: “*localicen* la entidad”, “*identifiquen* la localidad, funciones de las autoridades, derechos y deberes de los que la integran”, “*describan* la forma de gobierno”, “*identifiquen* la Constitución Política...”, “*identifiquen* el territorio y *expliquen* la importancia de los símbolos patrios”. Sólo en pocas ocasiones se sugiere elaborar la historia personal y familiar, reconocer formas de vida y que la entidad tiene una historia y los rasgos que la caracterizan.

El salto que se da hacia el cuarto grado es notable, ya que los ejes temáticos y los propósitos se amplían y empiezan a considerar como importantes algunas de las nociones indispensables para la comprensión histórica, como las nociones de tiempo, causalidad y cambio histórico.

Así, de cinco ejes temáticos contemplados para el tercer grado, se plantean ocho ejes en el caso de cuarto grado:

- 1) “El México antiguo”,
- 2) “Descubrimiento y Conquista”,
- 3) “El México Virreinal”,

- 4) "La Independencia de México",
- 5) "De la independencia a la Reforma",
- 6) "La consolidación del Estado mexicano",
- 7) "La Revolución mexicana" y
- 8) "El México Contemporáneo".

En este caso, los ejes temáticos presentan una propuesta basada en el estudio de la historia a través de las diferentes etapas que han caracterizado la historia nacional, las cuales a su vez presentan una organización cronológica y cuya periodización continua teniendo como base a los grandes acontecimientos políticos y militares.

No obstante que los propósitos planteados para cuarto grado sugieren *"reconocer formas de vida, de pensamiento, organización social, formas de pensamiento y desarrollo cultural"* e incluso se les pide a los alumnos empezar a *"distinguir y analizar causas, consecuencias, cambios y procesos"*, difícilmente las observaciones en clase arrojaron evidencia de que bajo los patrones de intervención pedagógica empleados y el tipo de producciones elaboradas por los alumnos propiciaran el logro de tales propósitos. En las producciones escolares analizadas difícilmente aparecen casos en que los alumnos analicen causas, consecuencias y distingan procesos.

Finalmente y como dato a considerar, en lo que respecta al tiempo estimado para abarcar los contenidos y propósitos establecidos, el Plan propone un total de 800 horas de trabajo anual, de las cuales sólo 60 horas se destinan a la enseñanza de la historia, tiempo que en comparación con otras asignaturas resulta bastante limitado, al respecto basta con observar la siguiente tabla:

Asignatura	Horas anuales	Horas semanales
Español	240	6
Matemáticas	200	5
Ciencias Naturales	120	3
Historia	60	1.5
Geografía	60	1.5
Educación Cívica	40	1
Educación Artística	40	1
Educación Física	40	1
Total	800	20

FUENTE: Plan y programas de estudio 1993. Educación básica Primaria.

Precisamente con el fin de abarcar en la medida de lo posible los contenidos estipulados y alcanzar sus respectivos propósitos los maestros se enfrentan a la decisión de tener que modificar la distribución anteriormente sugerida. Muestra de ello es lo que señala el maestro de cuarto grado:

“[]...historia yo trato de cubrirla hasta donde más se pueda porque es muy extensa la historia, a veces no se puede cubrir. Tenemos aproximadamente dos horas a la semana, cuando aquí me marca hora y media, yo trato de darles dos horas, dosificando contenidos”.
(ENTREV/PROF/02/10/02/P.6)

A pesar de que ambos profesores logran hacer algunas modificaciones a sus horarios de trabajo, ampliando un poco más el tiempo de clase dedicado a la asignatura, resulta insuficiente para abarcar todo el programa.

Si bien lo que se ha presentado hasta el momento, enmarca un currículum formal que se propone plantear nuevas formas de acercarse a la enseñanza y el aprendizaje de la historia, descartando el énfasis que durante mucho tiempo se le ha otorgado a la recuperación del dato preciso, la fecha y el personaje, centrando la atención en formas de vida, causas, consecuencias y procesos, en la práctica real dentro del aula, pareciera que las cosas no presentan cambios sustanciales.

En el siguiente capítulo se verá a fondo lo que señalo.

2.2 Campos temáticos, enfoques teóricos y metodológicos bajo los cuales la historia ha sido estudiada.

El debate que ha generado la pertinencia del currículum formal propuesto para la enseñanza de la historia en el nivel de educación básica ha sido motivo de interés para numerosos investigadores que desde diferentes ópticas pretenden dar a conocer aportes que contribuyan a superar las dificultades y fortalecer los aciertos alcanzados en lo que a la enseñanza y aprendizaje de la historia se refiere.

Es así como durante las últimas décadas en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de las áreas histórico sociales, en el caso específico de México, las aportaciones se han orientado bajo una diversidad de campos temáticos, enfoques teóricos y metodológicos que abarcan niveles de educación básica, media o superior. Sin embargo, el aspecto que me interesa destacar es el concerniente a los diferentes estudios realizados en el nivel de educación básica primaria, la mayor parte de ellos realizados en nuestro país, debido al interés expresado en esta investigación, y sobretodo, a fin de mostrar brevemente el estado del conocimiento del tema indispensable como punto de partida.

De este modo: “La investigación sobre los procesos de enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales en el periodo 1985-1990 se concentró en las siguientes temáticas: desarrollo, institucionalización y profesionalización de las ciencias sociales, planes de estudio y procesos curriculares, formación docente, y en menor medida, procesos de enseñanza y de aprendizaje” (Taboada 1995:130).

Entre las temáticas que más destacan están las que competen a la construcción de las diferentes nociones acerca del mundo social, al análisis de los libros de texto, a las transformaciones históricas de planes y programas, y en menor medida, a los procesos educativos dentro del aula.

Sin hacer un listado pormenorizado de las investigaciones una breve muestra de ello, son los trabajos dedicados al análisis de libros de texto en los que participan: (Eduardo Weiss 1982), (Lorenza Villa Lever 1988), (Raúl Dorra 1998) y (Luz Elena Galván 1998); en cuanto a las nociones que los niños construyen acerca del mundo social aparecen los trabajos de (Rafael Segovia 1975), (F.

Aguilar y J. Hernández 1992), (Mendoza López 1992) y (Mireya Lamonedá y Galván L.E. 1999); en los estudios de carácter histórico destacan estudios de (Josefina Vázquez 1970); en cuanto a trabajos que incluyen reflexiones generales en cuanto a la enseñanza y difusión de la historia aparecen (Victoria Lerner 1990), (Graciela Virad 1990) y finalmente, en lo que respecta a procesos de enseñanza y de aprendizaje dentro del aula, destacan las investigaciones etnográficas de (Eva Taboada 1998).

Específicamente en los estudios correspondientes a la manera en que los niños y niñas comprenden los fenómenos histórico-sociales, las aportaciones son muy variadas, abarcan desde la psicología evolutiva, el psicoanálisis, la psicología genética, la didáctica específica, hasta la etnografía; ésta última escasamente utilizada.

De hecho, las aportaciones que la psicología ha hecho al campo de la educación son innumerables. Específicamente en lo que respecta a las diferentes teorías del aprendizaje resulta indispensable mencionar *la teoría de los estadios universales* realizada por Piaget, en la cual explica cómo los niños van construyendo su pensamiento a través de diferentes etapas que inician desde su nacimiento y la cual permite derivar una serie de principios para concebir cómo se produce el aprendizaje. Al respecto sus contribuciones han sido retomadas por varios estudiosos como (Carretero 1988) y (Pozo 1985) quienes muestran una gran similitud, en lo concerniente al manejo de la temporalidad por parte de los niños y adolescentes.

Así mismo desde el psicoanálisis, J. Antonio Aguirre y Edmundo Vega (1998), encuentran una vinculación con la historia; ya que a decir de ellos, ha sido el psicoanálisis el que con más insistencia ha cuestionado la relación del sujeto con el saber.

“Así, el hecho histórico... es seleccionado, leído y significado desde el presente del historiador quien resignifica lo acontecido. Es, a fin de cuentas, el deseo inconsciente del sujeto el que lo construye como acontecimiento histórico en la trama de otros hechos que lo explican y que le dan valor para entender el presente y el futuro”. [] “De este modo, la historia puede ser concebida como el conjunto de acontecimientos que el orden simbólico crea, organiza y da sentido” (E. Aguirre et al., 1998:324,326).

Dentro de las aportaciones que ha hecho la psicología genética en cuanto a las dificultades que presentan los niños en la comprensión de los fenómenos sociales, Beatriz Aisenberg (1994) considera que se pueden realizar aportes importantes a la enseñanza de la historia debido a la psicología genética profundiza en los procesos intelectuales por medio de los cuales se construye el conocimiento.

“Entre los aportes de la psicología genética a la didáctica figura un principio general muy conocido: todo nuevo conocimiento se origina a partir de conocimientos anteriores. [] Desde la perspectiva de la psicología genética, conocer es otorgar o construir significados. Los significados que cada sujeto pueda dar a un objeto de conocimiento dependen de las teorías y nociones que haya construido ese sujeto en su desarrollo intelectual. Es por ello que los significados que otorgan distintos sujetos a un mismo objeto pueden ser diferentes. Los conocimientos anteriores (es decir, las teorías y nociones ya construidas) funcionan como marco asimilador a partir del cual se otorgan significados a los nuevos objetos de conocimiento” (Aisenberg 1994:138).

En este sentido, Aisenberg subraya la importancia de considerar los conocimientos previos que portan los niños dentro del proceso de enseñanza. No obstante, a pesar de que la psicología genética considera fundamentales tales conocimientos, en ningún momento los considera como suficientes o únicos, ya que caer en el extremo ha generado tanto distorsiones en la teoría psicológica como en la pedagógica. Es decir, no basta con partir de los conocimientos previos del alumno, cuando también se requiere de adecuados estilos de enseñanza. De ahí su propuesta por vincular la psicología genética con la didáctica a fin de esclarecer las relaciones entre el principio psicológico general, arriba mencionado, y la práctica concreta de la enseñanza en el campo de los estudios sociales.

Otras especialistas de la didáctica de la historia como Luz Elena Galván y Mireya Lamonedá (1999) ofrecen una serie de sugerencias de gran importancia en cuanto a la diversidad de fuentes que deben ser utilizadas para mejorar la enseñanza de la historia, así como el manejo de las nociones de tiempo y espacio a fin de apoyar la adquisición del conocimiento histórico en los niños y niñas.

Entre sus propuestas ellas recomiendan:

“...destacar el manejo del concepto del tiempo y espacio, el estudio de la historia regional y de la historia contemporánea, el ensanchar sus documentos históricos, usar fuentes diversas como pueden ser archivos

de todo tipo, no sólo los oficiales sino también los parroquiales, municipales, particulares, censos, papeles familiares, restos arqueológicos, sencillos libros de texto, estudios antropológicos, audiovisuales, películas, entrevistas, novelas históricas, genealogías, artículos periodísticos, costumbres cotidianas y tradicionales como pueden ser festividades civiles o religiosas, cantos, juegos, danzas, comida, etc. Porque la historia es también la reflexión de la vida cotidiana, del hombre cotidiano, no sólo del gran estadista o militar. []Así mismo, como recursos didácticos coherentes a un cambio que se perfila indispensable en el quehacer y la docencia de Clío y que permitiera situar el sentido y el oficio de la Historia, []la necesidad de crear y utilizar materiales sencillos y amenos que apoyen el conocimiento histórico de manera interesante y que sirvan para hacer pensar al alumno” (Galván L. E. et al., 1999:39).

Es posible observar el énfasis que le atribuyen a la recuperación de aspectos de la vida cotidiana como parte importante en la recuperación de la historia en su totalidad.

Por otro lado, basada en las discusiones en torno a la didáctica de la historia en Alemania, Verena Radkau (1998) plantea una serie de reflexiones que bien podrían ser consideradas como parte de un intercambio internacional, que quizá darán lugar a ideas innovadoras, sobre todo porque a partir de los cambios que ha experimentado la didáctica de la historia en Alemania propone, entre otras cosas, dejar de ver a la escuela como el único lugar donde sucede el aprendizaje histórico.

Al respecto ella considera:

“No solamente la escuela como lugar del aprendizaje histórico llama la atención, sino cualquier ámbito social donde este aprendizaje sea posible. Las consecuencias prácticas son importantes, ya que se reconoce que los estudiantes no llegan con la mente vacía al aula y que la escuela no es la única instancia (y quizá ni siquiera la más importante) del aprendizaje histórico. []Uno de los problemas más grandes de todos los interesados en este aprendizaje es nuestro escaso conocimiento de lo que pasa realmente en las cabezas de los alumnos “expuestos” a los esforzados intentos de acercarlos al pensamiento histórico” (Radkau 1998:280).

En el mismo campo de la didáctica, Graciela Viard señala algunas sugerencias que permiten replantear la enseñanza de la historia aclarando que:

“...la cuestión de la enseñanza de la historia en el nivel básico no debe reducirse al terreno didáctico”. (Viard 1990:224)

Finalmente, en el ámbito de la investigación etnográfica de la enseñanza de la historia, Eva Taboada se acerca al estudio de lo social a través de las ceremonias cívicas, para lo cual parte de la idea:

“...que además del salón de clase, existen otros espacios y actividades de la escuela primaria en que los contenidos históricos son transmitidos y reelaborados por maestros y alumnos, es decir, las ceremonias cívicas y los periódicos murales que suelen acompañarlos, y fungir como una extensión de las mismas”. Así mismo, considera que: “...en los hechos, los contenidos de estas prácticas extraúlicas de enseñanza constituyen un currículo paralelo de enseñanza de la historia al que se desarrolla en el salón de clase, acerca del cual sabemos muy poco” (Taboada 1998:342).

Indudablemente ahondar en la problemática que implica proponer nuevas formas de intervención pedagógica y contribuyan a mejorar la enseñanza de la historia ha requerido de investigaciones que exploren vías y enfoques múltiples. El modo en que esta investigación pretende abrir la posibilidad de proporcionar nuevos aportes a la problemática, es indagando en el ejercicio de prácticas pedagógicas que emergen desde los alumnos mismos a partir de la construcción, elaboración e interpretación de producciones escolares que giran alrededor del referente histórico. Es probable que en estas producciones encontremos, además de los saberes escolares en torno a la historia, la presencia de otros ámbitos y relaciones sociales que configuran un currículo paralelo.

2.3 Alternativas para acercarse a la enseñanza de la historia mediada por lo que los alumnos construyen.

En este apartado me interesa dar respuesta a una pregunta que probablemente el lector se ha planteado hasta el momento: ¿qué hace suponer que indagar en lo que producen y expresan los propios alumnos en torno al referente histórico puede sugerir una propuesta curricular que resuelva algunas de las dificultades que conciernen a la enseñanza y el aprendizaje de la historia?. Y en todo caso, si en verdad estas producciones están en posibilidades de ofrecer contribuciones importantes al campo: ¿cuál es el tipo de metodología al que se tendría que recurrir para estimular y generar estas producciones dentro de las clases de historia?.

Sin duda alguna, esta investigación se apoya en las experiencias que han sido arrojadas por algunos de los estudios preocupados en ceder la palabra a los principales actores que participan en los procesos educativos y que, a partir de sus propias producciones, perspectivas y prácticas de autoría personal, posibilitan el planteamiento de propuestas educativas acorde, a sus intereses, experiencias y necesidades reales.

Frecuentemente estos estudios se caracterizan por generarse desde las escuelas mismas, con la participación tanto de maestros, alumnos y algunos integrantes de la comunidad, y en la mayoría de los casos son propuestas que intentan abrir nuevas vetas metodológicas que recuperen los saberes y el potencial que reside en los propios actores.

De este modo coincido con Rossana Podestá (2002) al señalar en cuanto a los niños (as) que “[...] debemos comenzar por considerarlos como iguales y con el mismo derecho de decir y hacer” (Podestá 2002:97).

Precisamente bajo este criterio se reportan una serie de investigaciones que se esfuerzan por recuperar, analizar y propiciar aquellos escritos escolares cuyos autores son los propios alumnos y permiten reflejar intereses, necesidades y experiencias propias.

De este modo, Alejandra Pellicer (1994) a través de un análisis realizado con dos grupos de tercer grado de educación primaria pertenecientes al sistema de escolarización pública y privada, plantea y examina algunos de los problemas a los que se enfrentan los alumnos cuando leen algún texto y/o escriben alguna composición de carácter histórico. La autora parte de la utilización de una metodología en la cual solicita a los alumnos elaborar un pequeño escrito en el cual plasman lo que ellos saben acerca del “descubrimiento de América”. De esta consigna y el análisis de los datos obtenidos, se desprende un documento que acerca al lector a la manera en que es interpretado por parte de los alumnos uno de los ejes temáticos estipulados en la propuesta curricular actual.

En otro sentido y con la intención de generar una propuesta de construcción de la escuela indígena y de su currículo, Monte Nieta (1996) propone un *proyecto de autoría* en la que los propios profesores y alumnos son los principales autores del conjunto de aspectos que constituyen el currículo. Los textos que surgen a partir de este proyecto son escritos tanto por profesores, alumnos y ex alumnos, dando lugar a la elaboración de documentos vistos como formas particulares de producción cultural, en los que tanto profesores, como los alumnos, dotan de sentido a su práctica educativa.

Por su parte, Rossana Podestá (2002) presenta un proyecto cuya intención es explorar y conocer los intereses, los saberes y las creencias de los niños (as) nahuas que viven en las faldas del volcán Popocatepetl, a través de un documento de *autoría infantil* producido por niños (as) nahuas de los poblados de San Miguel Eloxochitlán y Santa María Magdalena Yancuitalpan, en el estado de Puebla. Las temáticas son seleccionadas y organizadas por ellos mismos y, de hecho, sus producciones no fueron sólo restringidas a la escritura porque incluyeron dibujos, fotografías y filmaciones. Se trata de un trabajo de corte antropológico que hace uso de una metodología experimental de carácter evocativo, en la que se cede paso a las voces de los niños y, a la posibilidad de convertirse en actores protagónicos de sus realidades.

Con el fin de optimizar la enseñanza del lenguaje y la lecto escritura en niños sordos, Mercedes Obregón (2002) reporta la gran utilidad que le ha proporcionado la utilización de la estrategia de escritura denominada: *diarios interactivos*. En ellos los niños escriben libremente sus experiencias e inquietudes, a la vez que las comparten con sus maestros. Obregón señala que la riqueza de la estrategia “radica en que los niños adquieren la sensación de que lo que les sucede y les interesa, les interesa a los demás”. De este modo se pone especial énfasis en las ideas que los niños desean comunicar y expresar más no en las formas consideradas como correctas para expresarlas. Finalmente, a decir de la autora, “las muestras de los diarios de los niños son una invaluable herramienta tanto para conocer las necesidades lingüísticas de los alumnos y fijar objetivos como para evaluar el proceso de escritura de los mismos, sin olvidar que su beneficio principal es la comunicación que se logra entre maestros y niños a través de estas interacciones escritas” (Obregón 2002:335).

En el mismo campo de la lecto escritura, Rosabal y Zúñiga (2002) señalan que a través de la realización de lecturas de escritos elaborados por los propios alumnos, ellos logran reconocer la importancia y significado de la escritura. De la idea anterior, se desprende un proyecto que comprende entre otras actividades, la elaboración de *antologías* que recuperan algunos de los escritos que los alumnos producen durante el curso escolar. Se trata de un proyecto donde los alumnos se encuentran en posibilidad de escribir acerca de los temas propuestos en los ejes temáticos, los temas de su propio interés o las actividades que resultan significativas para ellos. Sin duda alguna, estas actividades se convierten en momentos propicios para “compartir, negociar y discutir ideas, pensamientos, opiniones y sentimientos con sus compañeros de clase y con otros miembros de la escuela” (Rosabal y Zúñiga 2002: 355), favoreciendo tanto la comunicación oral, como la escrita.

A partir del programa de actualización y capacitación permanente de profesores del primer ciclo, en San Pedro Totolapa Tlac., Oaxaca. Eloisa Gutiérrez y Santos Cortés (2002) encuentran en la elaboración del *diario* el apoyo didáctico idóneo para generar en los niños de primer grado de educación primaria el deseo

y placer de leer y escribir. A decir de ellos, “el diario es una estrategia de trabajo que permite recuperar el aquí, el ahora, las vivencias y testimonios, de quien y con quienes las vive, [...] con la ayuda inicial de un adulto. [...] Es un registro que da la oportunidad de revivir lo cotidiano del salón de clases desde la mirada tierna e infantil...” (Gutiérrez y Cortés 2002:471).

En el ámbito de las identidades Rosa María Hessel (2002) sitúa su estudio en el que analiza *textos escolares infantiles* elaborados por alumnos brasileños de cuarto grado. Su objetivo se enfocó en dar algunas muestras de cómo las identidades se constituyen, y las portan los textos elaborados por los niños. Encontrando en esos textos elementos de continuidad y elementos nuevos, “...rasgos de hibridación cultural de esos sujetos-autores que en ellos colocaron sus expectativas, representaciones y creencias” (Hessel 2002:535).

Finalmente, dentro de estos estudios se pueden incluir también los trabajos de carácter histórico que a través de la recuperación y el análisis de documentos como *cuadernos*, intentan develar el panorama educativo de una determinada época. (Galván 2002). Al igual que los cuadernos, los *álbumes infantiles* han sido recurso idóneo para recuperar los aspectos pedagógicos, ideológicos y culturales que contribuyen a enriquecer el campo de la historia de la educación. (Bertely 2002).

Considero que la experiencia y resultados arrojados por estas investigaciones me permiten apuntar hacia el descubrimiento y la recuperación de producciones escolares cuya autoría descansa en los propios alumnos. Además de que confirman mi convicción de que vale la pena estudiar desde la escuela lo que ellos realmente piensan acerca de la historia, intentando develar sus intereses, experiencias y necesidades reales.

Por otro lado, resulta conveniente escuchar lo que dicen los alumnos cuando participan en sus clases de historia, recuperar los escritos y dibujos que producen en torno al referente histórico ya que posiblemente pueda proporcionar información importante en términos pedagógicos.

Es por ello que el presente estudio pretende acercarse a lo que viven, expresan, construyen e interpretan los alumnos a través de las producciones

escolares que les solicita el maestro y elaboran en torno a sus clases de historia, sin que ello suponga el diseño y la operación explícita de una metodología evocativa¹⁵ como la que plantea Podestá (2002); reto que pretendo enfrentar más tarde en el desarrollo de mi tesis doctoral.

Lo relevante en este caso es documentar qué tipo de producciones se elaboran en las clases de historia, sus usos y sobre todo, sus posibilidades detonadoras en cuanto a la generación de saberes históricos.

¹⁵ El proyecto se arma “desde adentro”, cediendo la palabra y la autoridad a los niños nativos para hablar acerca de sus culturas. Durante el trabajo no se lanzan preguntas directivas y sugerentes, sino más bien consiste en evocar y estimular a los sujetos para cederles su voz. El investigador se desplaza de la escena principal para dar lugar a otras voces, abriendo un espacio a la perspectiva del “Otro”, sin renunciar a la suya. (Podestá 2002)

CAPÍTULO III

Contexto, actores y la organización social de la clase de historia.

3.1 Contexto y actores.

Resulta pertinente iniciar el presente capítulo con un breve acercamiento al escenario y los actores que fueron delimitando esta investigación, a fin de proporcionar un panorama que sin duda alguna enriquece y da vida al estudio.

3.1.1 El referente local.

El contexto permitirá ubicar algunos de los referentes históricos más *cercanos* y *concretos* de los alumnos, definidos éstos últimos como *protagonistas* de una historia personal, familiar, comunitaria y escolar que se entreteje de modo cotidiano con la historia de otros actores y espacios, de acuerdo a lo que resulta históricamente significativo para la escuela y otros ámbitos sociales y comunitarios y que pueden estar presentes o ausentes dentro de sus propias producciones.

Como lo he mencionado, el estudio se realizó en la delegación más grande del Distrito Federal, la Delegación de Tlalpan.

Su ubicación precisa es al sur de la ciudad de México, colindando con delegaciones como Magdalena Contreras, Álvaro Obregón, Coyoacán, Xochimilco y Milpa Alta, y con los municipios de Huitzilac, Santiago Tianguistenco y Jalatlaco, correspondientes el primero al Estado de Morelos y los dos últimos al Estado de México.

“En la parte central de la plaza se localiza un pequeño kiosco rodeado de árboles, jardineras, bancas pintadas de verde, teléfonos, botes de basura, lámparas que por las noches iluminan la plaza, boleros de zapatos y diversos pasillos que comunican al kiosco con la parte externa de la plaza; la cual esta enmarcada por diversos bustos de famosos personajes de la historia. El busto de Hidalgo se encuentra a pocos metros frente al kiosco, mientras que los de Guerrero, Madero, Juárez y Morelos se ubican en cada esquina de la plaza. En la parte sur de la plaza, existe un gran edificio ocupado por las oficinas administrativas de esta Delegación Política, el cual tiene un reloj justo al centro superior del edificio; en su exterior, cada uno de sus extremos tiene una pequeña fuente funcionando, su decoración externa presenta diversos murales con escenas que describen la historia de Tlalpan con una placa metálica en la parte inferior que tiene inscrita brevemente la escena del mural. [] En la parte oriente de la plaza, se encuentra la iglesia San Agustín de las Cuevas, en una construcción pintada de color rosa, rodeada de grandes jardines; para acceder a ella se tiene que cruzar un largo pasillo. Junto a ella se encuentra la paletería y nevería “nueva michoacana”, la cantina “La jalisciense” y una reparadora de calzado. Al poniente, se observa una pozolería y antojería, así como otro edificio que es ocupado por la Casa de Cultura. Finalmente, al norte, justo frente a las oficinas de la Delegación y enmarcados por grandes arcos pintados de amarillo, existen diversos comercios; desde restaurantes, farmacia y cafetería, algunos de ellos disponen de pequeñas mesas fuera del local, junto a éstas hay un puesto metálico de periódicos y revistas que da la espalda a la delegación”.¹⁶

Es evidente que Tlalpan es un lugar con historia propia, porque en este lugar se conserva un estilo arquitectónico y se encuentran desde construcciones que datan de la época colonial hasta, otras más contemporáneas; que sin embargo, no afectan el estilo mencionado. Su historia se hace palpable en edificios públicos, iglesias, mercados, hospitales y calles, y los que transitan por ahí son testigos del paso del tiempo, con sólo observar las construcciones que le rodean y compararlas con otros rumbos de la ciudad. ¿Qué historia más cercana y concreta podría ser mostrada a los alumnos que viven en Tlalpan? y ¿Cómo hacerles sentir que en su transitar diario están siendo los protagonistas de un presente que día a día se va entrelazando con el pasado?.

¹⁶ Gómez, Claudia Mireya. La Plaza de la constitución. Ejercicio etnográfico. En: Documento inédito. Enero-2002. P.1

Vale la pena mencionar algunos espacios que hacen de la historia de Tlalpan y sus habitantes una historia palpable:

“Uno de los más antiguos, quizá el único mercado que subsiste en la ciudad de México, de la época porfirista, es el *Mercado de la Paz* ubicado en el Centro de Tlalpan. El edificio fue construido con la aportación obligatoria en materiales y mano de obra, por parte de los habitantes en 1871, durante la gestión del prefecto coronel Antonio Carrión. Fue inaugurado, como consta en una placa colocada en su interior, por los ayuntamientos de la municipalidad, de 1898, 1899 y 1900”. De igual modo “En Juárez y Moneda se encuentra el edificio que ha sido sucesivamente: hospicio de misioneros, a fines del siglo XVI; Casa de Moneda cuando los poderes del Estado de México estuvieron en Tlalpan; Cuartel de las tropas juaristas 1856-1858; residencia temporal de la emperatriz Carlota Amalia. Asimismo, cuartel zapatista durante la revolución; cárcel municipal y, luego de la restauración y ampliación del edificio, gracias al apoyo económico del filántropo Santiago Galas Arce, la Escuela Secundaria Diurna N° 29, Miguel Hidalgo...” Por otro lado está *La Casona*, una residencia que se ubica en Morelos y Plaza de la Constitución: “ Su importancia histórica es haber sido la casa en que se realizó la primera llamada telefónica en el país, en marzo de 1878, cuando funciona como oficina de telégrafos, un teléfono antiguo y una explicación, recuerdan el hecho”. Otro lugar es la llamada *Casa del Virrey de Mendoza*, “Edificio que data del siglo XVII, se tienen noticias de que en este lugar estuvo la casa que en Tlalpan tuvo el primer Virrey de la Nueva España, Antonio de Mendoza. [] Actualmente es un convento de monjas. La construcción conserva su fachada de estilo antiguo y su patio con una cruz. Se encuentra ubicada en la esquina de Juárez y Victoria”. Finalmente, *La Casa Chata*, ubicada en matamoros s/n esquina Hidalgo. “Este inmueble, ubicado en el Centro Histórico de Tlalpan, fue construido en el siglo XVIII, que fuese alguna vez casa de campo, está decorada en barroco de almohadillado. Se le denomina Casa Chata porque su entrada está ochavada. Actualmente está ocupada por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)”¹⁷.

Indiscutiblemente la escuela Vidal Alcocer que se localiza a sólo una calle al oriente de la Plaza de la Constitución también tiene su propia historia. Aunque en este documento no se pretende hacer una descripción a detalle sobre los orígenes y transformaciones de la escuela, baste con señalar que se inaugura en el año de 1957, siendo presidente de la república el Lic. Adolfo Ruiz Cortínez y el Secretario

¹⁷ Fuente: <http://www.tlalpan.df.gob.mx/turismon/index.html>

de Educación el Lic. José Angel Cenicerros¹⁸. Historias como éstas se convierten en referentes históricos *cercanos y concretos* de los alumnos de Tlalpan y que una clase de historia podría considerar.

Por otro lado, hablar del grupo de alumnos a los cuales decidí dar seguimiento en esta investigación y que finalmente son los autores de las producciones que se pretenden analizar en este documento, necesariamente implica acercarse no sólo a su trayectoria académica y participación dentro del salón de clase, sino a su historia personal, familiar y comunitaria, aspectos que sin duda contribuyen a mirar esas producciones con una perspectiva más amplia.¹⁹

Al respecto es preciso señalar que la gran mayoría de los alumnos que integran el grupo de cuarto grado viven en diversos barrios o poblados que conforman la delegación de Tlalpan y que a su vez poseen una historia particular; específicamente se distribuyen en los siguientes lugares: (5) Tlalpan, (2) Tlalcoligia, (1) La Joya, (1) Isidro Fabela, (1) Chimalcoyotl, (1) Sta. Ursula Xitla, (3) Sn. Andrés Totoltepec, (5) Pueblo Sn. Miguel Xicalco, (1) Pueblo San Miguel Ajusco y (1) Sn. Miguel Topilejo.

"Alrededor de Tlalpan, aunque no todos han pertenecido siempre a su territorio, se localizan varios pueblos de ascendencia indígena: San Lorenzo Huipúlco, Santa Úrsula Xitla, La Asunción Chimalcoyotl, San Pedro Mártir, San Andrés Totoltepetl, San Miguel Xicalco, La Magdalena Petlalcalco, San Miguel Ajusco, San Miguel Topilejo y Parres - El Guarda. A lo largo del tiempo Tlalpan ha sido su cabecera política".

"El casco del centro histórico de Tlalpan y su contorno inmediato comprenden varios barrios tradicionales. Los más conocidos son Niño Jesús, Calvario, San Marcos, La Conchita, La Fama, La Santísima, La Joya, San Pedrito y Peña Pobre. Algunos de los barrios tienen su propio templo, mediante el cual subrayan su mayoría de edad con respecto al templo principal dedicado a San Agustín Obispo. Muy cerca del centro histórico se encuentra también la colonia Toriello Guerra, fraccionamiento fundado a inicios de la década de 1890, cuyas calles recuerdan con sus nombres diversos sitios de la región: Coapa, Coscomate, Puente de Piedra, Peña Pobre y Chimalcoyotl".²⁰

¹⁸ Con respecto a esta escuela, existe un estudio más profundo elaborado por: Guzmán Ramírez Nohora B. Niños, agua y escuela. Una mezcla inestable. Un estudio comparativo en cuatro escuelas. CIESAS. Doctorado en Antropología Social. Tlalpan, 2002, pp. 227. Tesis concluida [en proceso de lectura]

¹⁹ El trabajo de profundización empírica al respecto se realizará como parte del seguimiento durante la etapa de formación del Doctorado en el que se plantea un documento más elaborado.

²⁰ <http://www.tlalpan.df.gob.mx/turismon/index.html> [Pueblos y Barrios]

La mayoría de ellos son originarios del Distrito Federal a excepción de cuatro alumnos que nacieron en los estados de México, Veracruz y Michoacán, acerca de los cuales también tienen recuerdos. En el caso de los niños se distingue su gusto por el fútbol, mientras por parte de las niñas prefieren actividades como jugar, bailar, cantar, correr, leer, dibujar o cocinar, excepcionalmente a una niña le agrada también el fútbol.

Además de las responsabilidades familiares que tienen los alumnos, como hacer su cuarto, tender la cama, trapear, lavar su plato, barrer, tirar la basura, ir a mandados y ayudar en la limpieza de la casa, destacan también las de estudiar y cumplir con las tareas escolares. Responsabilidad en la que la colaboración de los padres, hermanos o familiares cercanos desempeña un papel muy importante. Las personas que con frecuencia ayudan en la resolución de las tareas o problemas escolares son la mayoría de las veces la madre, seguida de ambos padres, los hermanos mayores o los tíos. Responsabilidad que convierte a la escuela en un referente histórico donde los protagonistas que apoyan a los alumnos en las tareas escolares son los maestros y los familiares.

Finalmente la vida familiar adquiere especial importancia para ellos y aunque en ocasiones ambos padres trabajan, o bien se carece de la figura paterna usualmente se recurre a otro familiar cercano para solicitar apoyo y atención en las actividades escolares.

Las familias de los alumnos pueden ser caracterizadas, en términos generales, por madres que se dedican al hogar (12) o bien, desempeñan actividades como la de secretaria(1), cosmetóloga(1), enfermera(1), doméstica(1), ayudante de cocina(1), obrera(1) y afanadora(1). Por su parte, los padres realizan actividades como empleados(4), obreros(3), comerciantes(2), choferes(3), mecánico(1), albañil(1), cantante(1) y garrotero(1).

3.1.2 El referente escolar ¿es también historia?

En este apartado me enfocaré a la presentación de los actuales protagonistas que construyen día a día la historia presente de la institución escolar. Me refiero al Director, los maestros y los alumnos que llenan de vida los espacios que

caracterizan la escuela Vidal Alcocer y a las condiciones materiales que intervienen en la organización social de las clases.

La escuela cuenta con trece salones de clase, un salón de música, un salón para el taller de lectura, una sala de usos múltiples, la inspección, la dirección que corresponde al turno vespertino y otra para el turno matutino, la conserjería, los sanitarios y una bodega. También cuenta con un amplio patio con seis jardineras en el que llevan acabo las clases de educación física, las ceremonias cívicas y el recreo, entre otras actividades.

El equipo con el que cuenta la institución es muy completo y variado. En la dirección existe computadora, impresora, televisión, grabadora, equipo de sonido y maquina de escribir.

Debido a que en el mes de enero de este año la escuela ingresó al Programa de Escuelas de Calidad²¹, les fueron proporcionados los recursos económicos necesarios para adquirir equipo de apoyo a la educación de los alumnos. De ese modo, el Director de la escuela, los maestros y los padres de familia decidieron adquirir trece televisores, trece videocaseteras y trece grabadoras con CD que a finales de marzo fueron instaladas en cada salón de clase. También se adquirieron dos enciclopedias, discos compactos de música clásica y videos del mundo animal.

En lo que respecta a los grupos de tercer y cuarto grado a los cuales di seguimiento, ambos se caracterizan por permanecer en el mismo salón de clase durante el ciclo 2002 y 2003. La distribución del espacio áulico responde al número de alumnos y bancas existentes y, en general, el mobiliario presenta condiciones optimas, desde el pizarrón, el escritorio, los dos estantes y las quince

²¹ “El PEC forma parte de la política nacional de reforma de la gestión educativa, que busca superar diversos obstáculos para el logro educativo, identificados en el Programa Nacional de Educación (PNE), como son el estrecho margen de la escuela para tomar decisiones, el desarrollo insuficiente de una cultura de planeación y evaluación en la escuela, los excesivos requerimientos administrativos que limitan a los directivos escolares para ejercer un liderazgo efectivo, la escasa comunicación entre los actores escolares, el ausentismo, el uso poco eficaz de los recursos disponibles en la escuela, la baja participación social y las deficiencias en infraestructura y equipamiento”. http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_2768_descrpcion_del_prog.

bancas. Existe una buena ventilación e iluminación natural porque en los muros laterales existen amplias ventanas que abarcan de pared a pared.

El número total de grupos atendidos en el turno vespertino es de trece; dos grupos en primero, segundo, tercero, cuarto y quinto grados, y tres para el sexto grado, atendiendo un total de trescientos tres alumnos distribuidos en los diferentes grados.

En cuanto al personal que labora en el turno vespertino, se contemplan el Director de la escuela, una secretaria, una trabajadora social, una psicóloga, un profesor para el taller de lectura, dos profesores de educación física, dos profesores de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), trece profesores que atienden los distintos grados y dos conserjes.

Actualmente la escuela está a cargo de un Director que lleva nueve años desempeñando el puesto, con doce años más de ejercer como maestro. El Director es instructor de danza, estudió año y medio de psicología y etnólogo de formación, egresado en 1989 de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), y en ocasiones se dedica a la investigación enfocándose en estudiar las tradiciones culturales del país en estados como Michoacán, Sonora y Oaxaca, entre otras. En el puesto que desempeña se caracteriza por mostrar una buena disposición para que se realicen investigaciones dentro de la escuela, porque considera que ésta se beneficia, además reconoce los problemas a los que se enfrentan los investigadores en la búsqueda de espacios para ello.

El número de alumnos matriculados en el grupo de tercer grado del turno vespertino fue de veintiuno, entre niños y niñas, cuyas edades aproximadas oscilaban entre los ocho y diez años, en el ciclo escolar 2001-2002. Ellos cursaron el tercer grado con una profesora que cuenta con treinta y dos años de experiencia en la docencia, y es la primera vez que laboró en el turno vespertino y atendió a un grupo de tercer grado. La clase de historia se imparte tres o cuatro veces a la semana con una duración entre cincuenta minutos y una hora, dependiendo de lo interesados o distraídos que puedan estar los alumnos.

Por otro lado, el número de alumnos matriculados en cuarto grado es también de veintiuno, once hombres y diez mujeres; aunque sólo doce de ellos cursaron el

tercer grado con la profesora antes mencionada. Sus edades van desde los nueve hasta los once años. El grupo pertenece al ciclo escolar 2002-2003, turno vespertino, y es atendido por un profesor que cuenta con diecisiete años de experiencia en la docencia, y lleva aproximadamente diez años laborando doble turno con tres años de antigüedad en esta escuela. El tiempo efectivo dedicado a la clase de historia es de una hora, dos veces a la semana.

Este estudio se enfoca mayormente al grupo de cuarto grado a fin de dar seguimiento, y los hallazgos se confrontaran con la evidencia arrojada en el tercer grado sólo en aquellos casos que se considere determinante resaltar.²²

Resulta evidente como en la historia que van construyendo los alumnos, la visión de una historia articulada se hace indispensable. Un ejemplo de ello aparece en una de las producciones que será presentada en el siguiente capítulo, en la que a los ojos de su autora, su historia personal está íntimamente relacionada con su entorno familiar y escolar, aunque con escasa presencia del referente histórico local y comunitario.

²² Los resultados del estudio en el tercer grado aparecen en: Gómez, Claudia Mireya, "Una clase de historia. Etnografía de un grupo de tercer grado en una escuela primaria pública de Tlalpan". En: Documento inédito. Abril-2002. pp.20.

3.2 Actores, perspectivas y estrategias acerca de la clase de historia.

Indiscutiblemente, la clase de historia se convierte en el escenario idóneo para acercarse a los actores, sus modos de pensar, sentir y actuar con respecto a la historia y todo lo que ésta representa. Resulta importante considerar las perspectivas y estrategias de los actores con respecto al currículum formal y vivido, y en particular, a la manera en que cada uno se posiciona en torno a la clase de historia.

3.2.1 La maestra de tercer grado. Propiciadora de aprendizajes.

La maestra que atendió al grupo durante tercer grado, en el ciclo 2001-2002, considera que a pesar de que en la actualidad a los niños ya no les gusta la historia y carecen de interés en ella, este grupo le resultó verdaderamente asombroso, por la inclinación que todos y cada uno de los alumnos manifestaron por la historia; interés que ella misma comparte con mucho agrado:

“...De verdad yo estoy sorprendida, en lo personal, *me encanta la historia.*[]...*estos chiquitos, tan receptivos, tan motivados, tan interesados*, que me encantan. A lo mejor es mutuo ¿no?, risas. No sé.”

(ENTREV.PROFRA. 07/03/02/P.1)

En este caso la maestra parece marcar el interés y el significado que adquiere el conocimiento histórico para el alumno en la relación con el otro. Un otro, que en este caso, disfruta la historia.

De acuerdo con la maestra, para que los alumnos logren por sí mismos adentrarse en la búsqueda de su propio conocimiento, requieren tanto de un acervo cultural que los respalde, como de un guía que propicie y conduzca ese aprendizaje.

“...En la actualidad se supone que el niño tiene que ir buscando su conocimiento, pero necesitas también explicarles. Por eso el papel del maestro ¡sí es *propiciar* que el niño vaya de sus propias experiencias y de sus propios conocimientos sacando todo lo que tu quieres que encuentre!. [] ...Y lo he dichos en los cursos. Solos no. Si no tienen un acervo cultural que les permita salir adelante, pues tu tienes que ayudarlos”.

(ENTREV.PROFRA.07/03/02/P.3)

La importancia que esta maestra le asigna al hecho de que los alumnos cuenten con un acervo cultural parece ser indispensable sobretodo en las clases de tercer grado cuando por primera vez los alumnos se están acercando al estudio de la historia. Para ello se requiere del otro que explique los nuevos conocimientos.

3.2.2 El maestro de cuarto grado. Moderador en el uso de herramientas.

La percepción que el maestro de cuarto grado tiene al respecto es diferente. Y a pesar de que le resulta aburrido impartir la historia, no deja de intentar hacer su trabajo de la mejor manera posible, documentándose incluso pese a la dificultad que representa para él las cargas de trabajo.

“...A mí *me aburre la historia*, eh, te juro que a mí me aburre la historia, pero bueno trato de hacerlo lo mejor posible. [] ...a mí, *no me gusta darla, pero si me interesa*, yo me documento aunque a veces es un poco difícil para mí, por los tiempos. Trabajo en la mañana, trabajo en la tarde.”

(ENTREV/PROF/02/10/02/P.7)

El maestro, a su vez, subraya la importancia de un material didáctico adecuado que le proporcione las herramientas necesarias para moderar y conducir el aprendizaje de los alumnos.

“...en sí el maestro es un moderador, *debe ser un moderador*, debe de conducir un aprendizaje, más no debe ser el que lo sabe todo, porque no lo sabe todo. Debe ser un moderador con las herramientas adecuadas, carteles y videos, eso es muy importante”.

(ENTREV/PROF/19/02/03/P.15)

Las diferencias que presentan ambos maestros en cuanto a su agrado por la historia y el papel que deben asumir dentro de las clases sin duda alguna son las que permiten ir configurando un estilo de enseñanza propio que se ve enriquecido con la experiencia que cada uno de ellos ha adquirido durante los años de trabajo como docentes. A continuación tales diferencias se hacen visibles en dos estilos de enseñanza basados en la prioridad por los recursos didácticos visuales o escritos.

3.2.3 Dos estilos de enseñanza. ¿Recursos visuales o escritos?

Las estrategias y estilos de enseñanza²³ que emplea cada maestro para impartir su clase también son variados. Mientras uno le da más prioridad a los recursos gráficos, el otro se concentra en lo escrito. De ese modo, mientras para uno el libro de texto es también imagen, para el otro es sólo texto.

En el trabajo con los alumnos de tercer grado la imagen parece ser especialmente prioritaria y la maestra logra detectar y canalizar atinadamente dicho interés.

Al respecto ella señala:

“[]... En estos niños *su aprendizaje es de tipo visual*, entonces la estrategia es la línea del tiempo²⁴, se tienen que ubicar. []...Si es *muy importante que se ubiquen en un espacio y en un tiempo*”.

(ENTREV.PROFRA.07/03/02/P.4)

“...ese *ver para aprender es maravilloso*, así ellos, fascinados de la ropa, cómo se visten y por qué. Es algo que les encanta, y bueno *ver las ilustraciones de su libro* también, los ubica muy bien. Ya viste que *su ida al museo los dejó fascinados*”.

(ENTREV.PROFRA.07/03/02/P.5)

En contraste y a pesar de que el maestro de cuarto grado reconoce que *leer* en la clase de historia *resulta una actividad aburrida* para los alumnos su estilo de enseñanza refleja otra realidad.

“...para que aprendan los muchachos historia, pues debe ser algo palpable ¿no?, []... es aburrido para ellos, les aburre, porque es leer, pero cuando *salimos a algún lado les encanta*”.

(ENTR/PROF/19/02/03/P.10)

²³ Si bien, el estudio que presento prescinde de la historia y trayectoria de los maestros es porque mi centro de investigación giró alrededor del cómo se construyen, expresan e interpretan las producciones escolares elaboradas en la clase de historia. Por ello, mi tarea no consistió en incursionar en cómo se configuraron los diferentes estilos de enseñanza, sino cómo es que en estos estilos de enseñanza se generaban cierto tipo de producciones escolares, promovidas por los maestros y elaboradas por los alumnos.

No obstante, estoy convencida de que otra veta de investigación hubiera sido asociar el antecedente escolar de los maestros y la forma en que enseñan a fin de conocer como sus concepciones acerca de la historia se insertan en su trayectoria personal.

²⁴ La línea del tiempo fue elaborada de forma paulatina con dibujos que los propios alumnos realizaron para trabajar los diferentes temas del curso. Estuvo colocada debajo del pizarrón, a lo largo del curso, a fin de que los alumnos pudieran recurrir a ella cuando lo necesitaran.

En primer lugar, resulta paradójico que *salir* a conocer la historia signifique precisamente *entrar* en la historia, así mismo, no siempre la claridad que se tiene con respecto a los recursos didácticos que hacen de la enseñanza de la historia algo aburrido o no, se ve reflejado, en el trabajo directo con los alumnos, ya que al hablar con el maestro acerca de la clase de historia, esta se ve reducida básicamente a la lectura del libro del texto y la realización de algunas preguntas para finalizar con una breve explicación por parte de él.

Más adelante se podrá ahondar más acerca de cómo se lleva acabo una clase de historia en este grupo, pero por el momento veamos cómo realiza el maestro su propia clase de historia:

“El trabajo con los muchachos, en sí se trata de hacer dinámico, que les interese. En relación con lo que es historia *la temática es leer* y de acuerdo a la experiencia que se tiene acerca de lo leído, *se van formulando preguntas*, ellos las van formulando o, más bien yo voy ampliando el panorama, no.”

(ENTREV/PROF/02/10/02/P.6)

En cuarto grado importa lo que está *escrito* y la imagen difícilmente se utiliza en las clases, aunque se reconoce la importancia de otros recursos los cuales al momento se carecen. De ahí que la prioridad en la clase de cuarto grado este enfocada al uso del libro de texto:

“[]...nada más nos ponemos a *leer lo del libro*, y hacemos referencia a algunos acontecimientos que pasan y que nos marcan en el calendario escolar. []...una estrategia *sería muy bien, llevarlos a los museos, a lugares donde se dieron acontecimientos importantes*, videos... [] Dentro del aula, tener a una persona, o que venga una persona, digamos, una vez por quincena o una vez por mes a ampliarles un poquito más el tema, pero que también él traiga material...”

(ENTREV/PROF/19/02/03/P.10-11)

Aunque el maestro menciona la importancia de ampliar el conocimiento histórico de los alumnos a través de visitas a museos, utilización de videos o invitaciones de especialistas en la historia, el material escrito sigue siendo fundamental.

3.2.4 Lo que a los alumnos les gusta y disgusta de las clases de historia.

En este apartado es necesario saber qué es lo que opinan y piensan los alumnos con respecto a la historia y sus estilos de enseñanza.

Claudia: y qué es para ustedes la historia.

Raúl: algo interesante.

José Luis: algo chido.

Tahiri: emocionante. Es como si estuviéramos viviendo.. o sea, la historia, pero *que nosotros estemos dentro de ella*. Y vamos leyendo y vamos viendo los dibujos, es como si estuviéramos en ellos.

(EC/G1/29/01/03/P.1)

Luis Arturo: yo.. cerrando los ojos e *imaginar que estoy ahí*. ...Sí, luego imagino que estoy ahí. También leyendo, me meto a mi cabecita y *empiezo a imaginar*. *Cómo si fuera un espía de negro*.

Claudia: un espía.

Luis Arturo: si. Así, *vigilando la historia*.

(EC/G2/29/01/03/P.6)

La mayoría hizo hincapié en que es algo interesante, divertido, importante, bonito y hasta “chido”. Pero sobretodo en algunas de sus respuestas se puede notar que la historia es *estar dentro de ella, vivirla e imaginarla siendo parte de ella*, eso los emociona, *sentirse protagonistas de la historia*, donde la imaginación juega un papel decisivo. Por lo anterior, coincido con Galván en que “el imaginario es así el motor de la historia y puede ser también un importante recurso que tiene el maestro de historia para impartir su materia” (Galván L.E. 1999:78). En síntesis, la historia para ellos es leer, mirar los dibujos e imaginar simplemente que se está ahí. Vigilar la historia es conocer como se va construyendo la historia.

Más de la mitad de los entrevistados manifestaron abiertamente su gusto por la historia, argumentando que por medio de ella se puede conocer más sobre los antepasados, cómo era el México de antes y sobre todo, conocer a los personajes decisivos en la historia.

Claudia: ¿Por qué te gusta la historia?

Tahiri: porque conocemos cuáles fueron los héroes de la historia. Cómo se *creo* la historia, conocemos lo qué paso antes, y cómo se llamaban los que viajaban por todo el continente.

(EC/G1/29/01/03/P.1)

Un dato interesante es que el noventa por ciento de los alumnos que manifestaron su gusto por la historia corresponden al grupo de tercer grado en el cual se inició el estudio, es decir, aquellos alumnos que sorprendieron favorablemente a la maestra por su interés y motivación durante las clases en las que el *canal visual* y *la historia concreta* tenían un lugar importante. El resto de los alumnos que expresaron su desagrado por la historia cursaron el tercer grado con otro maestro o bien en otra escuela.

A continuación incluyo sus argumentos:

Claudia: les gusta la historia.

Rodrigo: no, porque nos ponen... *preguntas*.

Sandra: no, no me gusta, porque se me hace muy aburrida.

Sabina: bueno, a mí más o menos. A veces como que aburre mucho.

Fernanda: a mí también me gusta más o menos, porque me aburre y la otra porque también *vienen preguntas muy difíciles*.

Gabriela: a mí si me gusta la historia, porque aprendo lo que le pasó a Hidalgo.

Evelin: A mí no me gusta, porque aburre mucho, y luego *las preguntas están muy difíciles*.

(EC/G3/30/01/03/P.1)

Oscar: no me gusta. Porque es más aburrido. [] ...*Ahí estamos siempre leyendo. ¿verdad?* (Se dirige a sus compañeros).

(EC/G1/29/01/03/P.1)

Rodrigo: este.. no me gusta por que luego nomás nos ponen las respuestas, de inciso a), inciso b).

(EC/G3/30/01/03/P.9)

Los argumentos que justifican el que “casi no” les guste la historia o que definitivamente no les agrade son porque a veces les aburre, o bien, porque *vienen preguntas muy difíciles*. De esta manera la historia se ve reducida a una práctica pedagógica que recurre sólo a una *lectura* enfocada a contestar una serie de *preguntas*; preguntas que a decir de los alumnos implican gran dificultad. De manera significativa algunos de los alumnos relacionan su desagrado por la historia con el tipo de estrategias empleadas durante la clase, expresando claramente su *rechazo por los cuestionarios* o *la lectura* que implica responder preguntas.

3.2.5 La explicación y cómo los alumnos aprenden mejor la historia.

Son variadas las formas en que les gusta que les enseñen la historia. Para estos alumnos la historia se mira, se actúa y también se lee.

Claudia: cómo les gusta que les enseñen la historia.

Todos: ah, pues con cartulinas.

Oswaldo: con cartulinas, con dibujos.

Zulem: o leyendo.

...Luis Arturo: a mí pues, actuándola.

(EC/G2/29/01/03/P.5)

Sabina: que nos expliquen qué es lo que tenemos que hacer, que nos digan cómo hacerlo y en dónde se encuentran las respuestas y así, para que no se nos dificulte mucho.

Erika: porque a veces el maestro nos pone preguntas y pone las respuestas. Y sólo nosotros las tenemos que buscar. (Se refiere a ejercicios de opción múltiple).

(EC/G3/30/01/03/P.9)

Oscar: a mí me gusta, porque hay veces que el maestro nos explica bien y hay veces que el maestro no nos explica muy bien.

(EC/G3/30/01/03/P.10)

El hecho de recurrir a la utilización de estrategias didácticas variadas no es suficiente, ya que se requiere también de una buena explicación. Una buena explicación por parte del maestro resulta indispensable para ellos, además de que la consigna debe ser clara. En este caso, los alumnos reportan dos tipos de explicación, una de tipo procedimental, la cual parece básica para seguir consignas, y la explicación de contenido o del *referente histórica*

Veamos como estos alumnos rememoran con gusto una clase de tercer grado, en la que agradecen una buena explicación de contenido, el uso de diversas estrategias, la adecuada interacción con el maestro y las dinámicas variadas.

Zulem: era bien padre con la maestra.

Claudia. ¿Por qué era bonito?.

Zulem: porque si *nos explicaba bien*.

Jonatahn: nos explicaba bien. Nos decía cosas.

Luis Arturo: nos ponía a hacer, *dibujos, copias*.

Abraham: y luego jugamos en el salón, adentro.

Oswaldo: con ella, y arrimábamos las bancas y *leíamos*.

(EC/G2/29/01/03/P.7)

José Luis: si, *nos ponía a leer y a hacer las actividades de los libros*, luego nos decía: hoy es su día de descanso.

(EC/G1/29/01/03/P.4)

Al preguntarles cómo aprenden mejor la historia, surge nuevamente la importancia de una buena explicación, el empleo láminas, dibujos y recurrir a la investigación. De hecho, mencionan no sólo las bibliotecas como lugar para investigar, también incluye las nuevas tecnologías como los CD Roms y la Internet.

...Osvaldo: a mí me gusta leyendo y con las cartulinas, los dibujos, e investigar en las bibliotecas.

...Abraham: yo también luego investigo en la computadora.

Zulem: sí, en la página de Internet.

Abraham: a cómo mi primo, que tiene compactos de historia, de matemáticas, de todo.

(EC/G2/29/01/03/P.5-6)

También se pone en evidencia los dos significados que puede tener el conocimiento histórico para los alumnos. Estudiar la historia resulta útil, ya sea para apoyar a sus hijos en la resolución de tareas escolares, estudiar profesionalmente y dedicarse a la investigación.

Claudia: por qué creen que es importante.

...Luis Arturo: para triunfar en la vida.

...Osvaldo: por si algún día llegamos a tener hijos, no sé, ayudarlos.

Jonathan: ellos también pueden ser igual que tú, estudiando en una escuela, investigando sobre la historia.

Zulem: por si quieres ser arqueóloga.

(EC/G2/29/01/03/P.6)

Lo que resulta indudable es que la historia significa para ellos sentir que se forma parte de ella, imaginarse dentro de la historia como *protagonista* o un personaje más; no es extraño que al preguntarles si cambiarían algo de la historia la respuesta sea a tal grado elocuente.

Claudia: qué cambiarían de la clase de historia.

Raúl: todo, excepto la historia.

(EC/G1/29/01/03/P.4)

Por lo tanto, los propios alumnos sugieren que no es la historia lo que se debe cambiar, son más bien las formas, los mediadores que se utilizan para enseñarla en los que se tendría que poner atención, y sobre todo escuchar con atención lo

qué los alumnos piensan y esperan de una clase de historia. Detenerse a observar lo que ellos están produciendo en clase. Precisamente por ello, la clase de historia es interesante cuando se las explican bien, utilizan dibujos, pueden actuarla, les cuentan leyendas, cuando investigan en clase y cuando leen.

3.2.6 Los alumnos y su opinión acerca de dos estilos de enseñanza.

Me gustaría concluir este apartado con dos fragmentos en los que claramente los alumnos expresan su opinión acerca de dos diferentes estilos de enseñanza que han podido experimentar en las clases de historia de tercer y cuarto grado, y que a la vez marcan la pauta para dar inicio con el siguiente apartado que pretende profundizar en la organización social de la clase de historia.

Primer estilo didáctico:

Claudia: ¿cuándo se les hace más interesante la clase de historia?. Platíquenme una clase de historia, en la que hallan dicho ¡esa clase me encantó!.

...Raúl: un día cuando estábamos en el salón. Me gustó mucho porque, que era algo de la Malinche, que sabía hablar muchos idiomas. Es que ella, (se refiere a la maestra) nos explicaba más, no nos decía: A ver pónganse a leer esto, y después les pongo algo para que me lo contesten. Ella...

Oscar: nos explicaba.

Raúl: *nos explicaba bien, hasta con dibujos ¿verdad?* (Se dirige a sus compañeros).

Alumnos: ¡aja, sííí.

Raúl: ¡Ah!.. era divertido estar con ella.

José Luis: Luego también *nos ponía a actuar ¿verdad?* (Se dirige a sus compañeros). Cuando dizque nos mataban.

Sergio: y también un día *nos pusieron a buscar en un libro, ¿te acuerdas?*, de que teníamos que hacer una...

Oscar: y también nos leía cuentos.

(EC/G1/29/01/03/P.2-3)

Segundo estilo didáctico:

Claudia: Qué clase ha sido la más aburrida. Descríbanme esa clase.

José Luis: llega el maestro de la dirección, en la dirección se tarda una media hora y luego dice: *¿ya acabaron de leer?*, nos pone unas hojotas bien largas. Y dice: *les voy a poner unas preguntas*, guarden sus libros, saquen su cuaderno de historia, y *ya nos empieza a dictar*.

Indudablemente una clase de historia que los alumnos disfrutan es aquella en la que se hace presente la historia explicativa y en la cuál la interacción con los otros es fundamental. No sólo se trata de realizar una actividad de manera aislada y sin objetivo aparente, como el hecho de leer un fragmento del libro y contestar las preguntas. Nuevamente se hace evidente la necesidad de la enseñanza de una historia en la que los alumnos se sientan partícipes de ella.

3.3 La clase de historia, un escenario natural lleno de interpretaciones y significados.

A partir de las diferentes observaciones que se realizaron en la clase de historia pude advertir que ésta se desarrolla bajo patrones de intervención pedagógica peculiares. Muestra de ello es la forma en que usualmente da inicio la clase de cuarto grado, cuando el maestro recurre a la revisión de la tarea o de trabajos pendientes solicitados en la clase anterior.

Veamos como inician tres de esas clases de historia:

Maestro: El trabajo quedó incompleto de la clase pasada. ¿sí verdad?. A ver, muchachos... Aparte del mapa quedaron preguntas.

(OBS.CLASE/16/10/02/P.13)

Maestro: ¿dejamos un cuestionario verdad?.

(OBS.CLASE/22/01/03/P.1)

Maestro: ¿hicieron la tarea?. A ver, ¿qué dice la primera pregunta de historia?.

(OBS.CLASE/23/01/03/P.7)

La revisión inicial de la tarea necesariamente incluye el cuestionario o los ejercicios de asociación, en los cuales los alumnos tienen que elegir las respuestas correctas por medio de diferentes opciones señaladas previamente por el maestro. Los ejercicios son retomados de una guía complementaria de estudio para cuarto grado, adquirida por el propio maestro, y la cual utiliza continuamente como apoyo o consulta para impartir sus clases.

3.3.1 El Desciframiento de la consigna:

A partir de la manera en que da inicio la clase, con su respectiva revisión de la tarea, fue posible reconocer que la forma en que es emitida y entendida una consigna adquiere gran importancia.

Apreciemos un ejemplo:

Maestro: ...el trabajo quedó incompleto de la clase pasada. ¿sí verdad?

Alumnos: sííí.

Maestro: y quedaron de hacerlo en casa.

Alumnos: nooo, que no. (en coro)

José Luis: no nos dijo.

Maestro: no hicieron eso, bueno voy a revisar ese trabajo de las culturas de Mesoamérica.

Rodrigo: chinnn.

Maestro: aquí hicieron el trabajo, como no lo terminaron les dije que era en la casa.

Alumnos: no, no, no.

Maestro: Voy a revisar ese trabajo, ¿les parece?, ¿les parece?. A ver, como que están mudos, ¿les parece? (Enfatiza en tono molesto. Sólo una niña responde: sí maestro).

(OBS.CLASE/16/10/02/P.13)

Maestro: recordemos que dividimos las zonas, donde se asentó la cultura mesoamericana. En cinco zonas, ¿cierto o no?

Alumnos: (algunos responden que sí).

Maestro: ¿no está aquí en su libro?.

José Luis: es que no especificó. (En tono de reclamo).

Maestro: ahh, si me especificué, no digas que no.

José Luis: es que no le entendimos. (Sonríe algo nervioso).

(OBS.CLASE/16/10/02/P.14)

Así como estos dos ejemplos aparecen otros en los que los alumnos parecen no haber comprendido correctamente la consigna y terminan por no hacer el trabajo, o hacerlo de manera distinta a la solicitada. Más adelante se verá en las entrevistas aplicadas a los alumnos como continuamente señalan el no entender “*qué es*” lo que el maestro les solicita o el “*para qué*” de ello.

La consigna como aspecto determinante del *Detonante del referente histórico* conlleva a considerar algunos aspectos que resultan ser determinantes para su adecuado aprovechamiento y que sin duda saltaron a la vista durante las observaciones de la clase.

Si se considera que el *detonador del referente histórico* puede ser la consigna, el recurso o la interrogante que se utiliza como punto de partida para *provocar* o *desencadenar* la producción del saber histórico por parte de los alumnos en una clase de Historia resulta indispensable poner especial atención en ella.

Al dar por hecho que la consigna bajo la cual ha solicitado determinada actividad ha sido entendida por todos los alumnos, sin haberse cerciorado previamente de su comprensión, se estaría dando lugar a un *desciframiento obviado de la consigna* que sin duda repercutiría en los resultados esperados para la clase.

Se puede decir que la consigna es el primer paso del cual se parte para iniciar con las actividades propias de la clase y si este paso no logra quedar claro, el proceso en su totalidad sufrirá modificaciones. En este caso, la función del detonante es meramente *procedimental*, es decir, cuando lo que importa es la forma en que es descifrada la consigna y tiene que ver con el qué se va hacer y cómo se va hacer cierta actividad. Más adelante se verá que esta no es la única función que asigno al detonante.

En otro sentido, durante una de las clases surgió una discusión muy particular en torno a la tarea y sus implicaciones, en la cual participaron el maestro y tres de los alumnos que cuestionan las practicas pedagógicas que se desarrollan en clase.

Maestro: ¡si no entiendo!. Porque les doy aparte de lo que estudian, un apunte así, cortito.

Raúl: ¿cortito?, de dos páginas.

Maestro: ¿cuál de dos páginas? (Continua revisando la tarea en cada fila). Es que, no hacen la tarea. (En tono de queja). ¿No les dejo tarea?.

Rodrigo: sííí.

José Luis: ayer no nos dejó.

Maestro: pero, ¿y los demás días?

Rodrigo: tampoco.

José Luis: porque nos dice que no nos deja, y no nos la califica.

Maestro: cuando les dejo tarea, ¿la hacen?.

Rodrigo: pero luego no la califica

José Luis: luego no nos califica.

Rodrigo: en el libro de español, ... ni la de matemáticas.

Maestro: hay, como no les voy a calificar... sí el trabajo es aquí en la escuela y no lo hacen. (Siguen discutiendo pero es inaudible).

Maestro: ¡ah, oigan!, si no la terminan aquí. Les doy un tiempo razonable. ¿y si no lo terminan...?

Raúl: pero maestro, luego dice: para qué les dejo tareas si no las hacen, pero ya después que la deja ya no la califica.

José Luis y Raúl: si, es cierto.

Maestro: ¿verdad que se siente feo?

Raúl: ah, no se siente feo que no nos dejen tarea. Sería mejor. (risas).

Maestro: en este bimestre, les pasé muchas cosas. En el siguiente bimestre voy a estar checando, si trajeron la tarea y las participaciones.

(OBS.CLASE/16/10/02/P.14)

Aquí se puede observar una discusión muy interesante en cuanto a lo que implica solicitar una tarea y hacer entrega de ella. Por un lado, los alumnos parecen estar dispuestos a hacer las tareas que su maestro les solicita, siempre y cuando exista una *validación tangible* por parte de él, es decir, los alumnos requieren que los resultados de sus trabajos sean objeto de reconocimiento palpable por parte del maestro; por otro lado, el maestro parece estar dispuesto a dejar tareas y calificarlas, siempre y cuando se realicen y se terminen en los tiempos considerados. Finalmente la conclusión por parte de los alumnos que intervinieron en la discusión es que lo mejor sería no dejar ninguna clase de tarea y para ellos sería mucho mejor, mientras que por parte del maestro su actitud será la de no tener más concesiones con ellos cuando no hagan entrega de sus tareas y ello se verá reflejado en sus notas bimestrales. Ambos casos muestran como las tareas parecen requerir de una validación tangible.

3.3.2 El Detonador del referente histórico:

Ahora bien, he mencionado como la clase de historia en este grupo da inicio con la revisión de la tarea en la que el *detonador del referente histórico* usualmente corresponde a ciertos cuestionarios o preguntas que elabora el mismo maestro o retoma de su guía de apoyo. Al observar detalladamente el tipo de preguntas que se emplean he decidido caracterizarlas en dos formas: las que ponen especial énfasis en la *precisión del dato*, ya que en ellas lo que importa es la recuperación de la fecha, el año preciso, la duración, la medida de tiempo y el nombre del personaje; y las preguntas que ponen énfasis en el *suceso*, las *causas* y *consecuencias* donde parece existir un interés por la *valoración del suceso histórico*.

Maestro: ¿vamos en el grito de Dolores?.

Antes de seguir. ¿cuánto duró el periodo del virreinato?.(Parece que ningún alumno lo recuerda y muestran en sus rostros desconocimiento e incertidumbre).

Alumnos: 3 años maestro.

Maestro: ¿tres años?

Maestro: a ver. ¿cuánto duró?, ¿cuánto duró muchachos?.

Erika: quien sabe.

Maestro: cómo quién sabe. No nos ponemos a estudiar, ¿o qué pasa?.
¿quién dijo yo?. Alcen la mano, no se peleen. ...

¿años o siglos?. ...¿si saben lo que es un siglo?.

Oscar: 100 años.

Maestro: entonces, ¿cuánto tiempo...? ...¿no se acuerdan?.

Todos: nooo. (en coro)

Maestro: busquen en sus libros. ¿No nos ponemos a estudiar?.

Hay unas preguntas que les dejé, es más, está en su cuestionario pasado.

¿Cuántos años duró el virreinato? (Algunos tratan de dar respuestas intentando adivinar).

No, no digan cosas sin antes corroborar sí. Fue antes del grito de Dolores. ¡Dios mío, estos niños no se ponen a estudiar!. ¿cuántos años?

Sergio: maestro, no viene. (Después de revisar en su libro).

Maestro: cómo no viene.

Bien, vamos a empezar.

¿Cuándo Colón descubrió América?

¿cuándo fue?. Ya sabemos que el 12 de octubre, pero de qué año.

Tahiri: 1492.

Maestro: 1492, sí. Después de que descubrió, entre comillas, les digo porque no descubrió, ya estaba el continente. Ahora se le llama el encuentro de dos mundos. ¿han visto la película de Pocahontas no?, el encuentro de dos mundos. Después de 1492, vino la conquista. ¿en qué año fue la conquista? (Nadie responde. Algunos intentan adivinar).

¿cuándo fue? Año, nada más.

chequen sus libros, porque nos vamos a pasar aquí toda la tarde.

Raúl: ¿1557?.

Maestro: no, cual 1557.

Sergio: 1513.

Jonathan: 1519.

Maestro: ¿están adivinando? (Los niños dan fechas aisladas y a pesar de que algunos tratan de dar respuesta buscando en su libro, ellos no atinan).

(OBS.CLASE/22/01/03/P.1)

El anterior es un buen ejemplo de cómo a partir de una pregunta en la cual se pone énfasis en el dato se desprenden otras más que continúan priorizando el dato preciso como respuesta. Al respecto, las respuestas por parte de los alumnos son totalmente aisladas, y aunque ellos intentan dar una respuesta correcta lo único que hacen es tratar de adivinar. Incluso hay quien responde con un “quien sabe”, mostrando claramente que no se tiene idea del dato solicitado. Por otro lado, el hecho de desconocer el dato por parte de los alumnos parece evidenciar a los ojos del maestro su falta de estudio. Finalmente se entiende que el dato ha sido manejado en otra clase sólo que no lo recuerdan, y si no se recuerda entonces es necesario recurrir a un mediador de la historia, en este caso, el libro

de texto, lugar en el que a pesar de buscar los alumnos, tampoco aparece el dato como tal.

Lo extenso del registro nos permite observar cómo se lleva a cabo la participación de los alumnos y la del maestro en esos momentos. Los alumnos por su parte manifiestan un total silencio, sólo participan algunos de ellos y cuando logran participar todos en conjunto es para decir que no lo recuerdan o que la información no aparece en el libro.

El problema que observo en el registro anterior y el que presento a continuación, es que con las preguntas del *¿quién?*, *¿cuándo?* y *¿cuánto?*, aquellas que se esfuerzan por poner énfasis en el dato riguroso es que indiscutiblemente *limitan la posibilidad detonadora del referente histórico*, es decir, la de provocar o desencadenar los saberes históricos. Por consiguiente tales preguntas se hacen acompañar de una notable *ausencia de producción del saber histórico* por parte de los alumnos. Basta con observar lo limitado de sus respuestas.

Maestro: bien, les decía. Francia invade España y *¿quién* invadió Francia?, *¿cómo* se llama el personaje?.

Alumnos: Colón, Cortés, Ignacio Allende. (Gritan nombres aislados).

Maestro: ...Francia invade España y hace que renuncie el Rey español a su trono, *¿y* en su lugar queda?

Alumnos: Hernán Cortés.

Maestro: *¿su* hermano de quién?

Tahiri: de Napoleón Bonaparte.

Maestro: de Napoleón Bonaparte.

(OBS.CLASE/23/01/03/P.11)

En cambio, con las preguntas cuya finalidad es acercarse a la *valoración del suceso histórico* la situación cambia significativamente. A continuación muestro un fragmento del registro de la misma clase en el que las preguntas que hace el maestro han dado otro giro, utilizando el *¿por qué?*, *¿cómo?* y *¿para qué?*.

Maestro: entonces tuvimos el descubrimiento en 1492, en 1521 vino la conquista, de 1521 a 1810 se dice que transcurrieron aproximadamente 300 años. Tres siglos. Es lo que duró la transición de la colonia al virreinato. *¿Por qué* se llamó virreinato?

Zulem: porque gobernaba un Virrey.

Maestro: *¿por qué* no gobernaba un Rey?

Abraham: porque el Rey estaba gobernando España.

Maestro: a las tierras que conquistó España. ¿cómo les llamaron?

Alumnos: Nueva España.

Maestro: vamos a ver ahora el tema “grito de Dolores”. ¿Por qué creen ustedes que se inició la independencia. El libro de historia nos dice que fue Miguel Hidalgo, que tocó las campanas, que invitaba a la gente a sublevarse. ¿ustedes creen eso?

Todos: si.

Maestro: ¿por qué invitó a la gente a que se independizara?

Tahiri: para luchar por su libertad

Abraham: para vivir libremente.

Maestro: ¿para qué otra cosa creen?

José Luis: para que no les quitaran sus tierras

Maestro: ¿para qué más?. (Los alumnos se quedan callados). ¿Por qué dio inicio la guerra de independencia?

Raúl: para que se hicieran libres.

Maestro: ¿pero por qué querían ser libres?

Sergio: para que no los esclavizaran.

Abraham: para que no les quitaran sus tierras.

Maestro: la historia, nos dice en su libro... que los indígenas estaban esclavizados. ¿les pregunto yo, Hidalgo era indígena?

Todos: noo.

Maestro: entonces por qué luchó por los indígenas

Raúl: porque era cura

Maestro: a ver vamos a leer un poco de lo que es la independencia, pero ya quedó claro que de la conquista, al inicio de la independencia fueron 300 años. Durante este periodo España se hizo rico, se llevó plata y muchos minerales.

(OBS.CLASE/22/01/03/P.4)

Nótese como al intervenir con otro tipo de preguntas en las que se enfatiza en el *suceso*, las *causas* y posibles *consecuencias* los alumnos (as) se encuentran en mayores posibilidades de *expresar*, *producir* e *interpretar* sus propios saberes históricos. Así, las preguntas del *¿por qué?*, *¿para qué?* y *¿cómo?* Evidencian, al menos en esta clase, que proporcionan una enorme posibilidad detonadora, al igual que incrementan la capacidad de producción del saber por parte de los alumnos. En este fragmento se puede observar como los alumnos *argumentan*, *crean* y *generan* nuevas ideas con respecto a un conocimiento que habían adquirido previamente y al mismo tiempo con sus respuestas proporcionan información importante para su maestro en cuanto a lo que han comprendido con respecto al referente histórico y lo que es necesario aclarar o reforzar más adelante.

Al hablar de *referente histórico* estoy aludiendo a la información, la lección, los temas y/o los asuntos tratados durante la clase de historia, que guardan relación con los contenidos programáticos.

3.3.3 El libro de texto un mediador multireferencial:

Es importante señalar que el mediador desempeña durante la clase una función indispensable. En este caso, el *mediador* es el intermediario o intermediarios entre el referente histórico y los diferentes actores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Un mediador puede ser un recurso didáctico o verbal.

Uno de los mediadores al que frecuentemente se recurre durante la clase de historia, es sin duda alguna, el *libro de texto*. El cuál por los usos que se le da puede adquirir diversos matices. Convirtiéndose en un *mediador histórico multireferencial*.

De este modo, el *libro de texto* adquiere en algunos casos, la función de un *mediador legitimador*.

Sigamos el ejemplo:

Maestro: ¿quiénes eran los pobladores de la Nueva España?

Fernanda: los criollos.

José Luis: los españoles y los indígenas.

Maestro: ¿seguros? ¿de dónde sacaron la respuesta?

Todos: del libro. (Responden en coro).

Maestro: a ver, lean un fragmento del libro. Donde dice la respuesta, para ver si es falso o verdadero.

Quiero que me digan ¿en qué parte lo sacaron?.

Erika: en la página...

Maestro: ¿díganme qué página?

(OBS.CLASE/23/01/03/p.8)

Maestro: ¿Cuánto duró el periodo del virreinato?. ¿No se acuerdan?

Todos: noo.

Maestro: busquen en sus libros.

Sergio: maestro, no viene. (Después de revisar en su libro).

Maestro: cómo no viene.

(OBS.CLASE/22/01/03/P.1)

En el caso anterior, la historia se ve *legitimada por lo escrito*, lo que se dice en el libro, si el libro lo dice, es porque es verdad, al parecer cualquier otro tipo de respuestas que no estén fundamentadas en el libro serán puestas en entre dicho.

De igual forma, cuando los alumnos no recuerden algún dato o información el recurso al que se recomienda acudir es al mismo libro de texto, en el cuál se da por hecho contendrá la respuesta correcta. Es una forma de decir que el libro no miente, sin embargo, en otros casos el mismo libro de texto aparece como un *mediador paradójico*.

Maestro: los criollos iniciaron la independencia porque los peninsulares tenían los altos puestos. No tanto como dicen los libros, eso fue mentira, no sólo por ayudar.

(OBS.CLASE/22/01/03/P.5)

En el fragmento anterior se *pone en duda* la veracidad de la información que es manejada en el libro de texto, así como la verdadera intención que se halla detrás de esa información.

Pero además de resultar paradójico o de legitimar, el libro de texto durante la clase de historia también adquiere una función que resulta sin sentido para los que hacen uso de él, me refiero a la función de *mediador silencioso*.

Maestro: miren, vamos hacer los siguiente, en lo que yo les califico el trabajo, escúchenme, vamos a leer lo que son los toltecas y los mexicas.

Maestro: a ver, entonces página, la 26,27 y 28.

Rodrigo: ¿las leemos?

Maestro: donde dice, la triple alianza, nada más hasta ahí.

(Los alumnos no se muestran concentrados en la lectura, de hecho, platican en voz alta, algunos observan el libro, sus imágenes y hacen como que leen, aproximadamente cuatro alumnos si tratan de seguir la lectura. José Luis no lee, a pesar de tener el libro sobre la banca, algunas niñas como Selene, terminan de iluminar la tarea).

(OBS.CLASE/16/10/02/P.14)

Maestro: a ver vamos a leer un poco de lo que es la independencia. “La independencia.. “ (Empieza a leer el libro de texto).

Maestro: Empezamos Josué.

(Todos siguen la lectura en silencio. El maestro rara vez explica lo que están leyendo. Sólo dos o tres niños le ponen atención, los demás se muestran distraídos y notablemente aburridos).

(OBS.CLASE/22/01/03/P.4)

Usualmente, cuando el maestro les solicita a sus alumnos que se pongan a leer alguna lección del libro de texto la mayoría de ellos se muestran notablemente *distraídos* y la actividad en sí no parece resultarles agradable. En estos casos es cuando considero que el libro funge como un *mediador silencioso*, ya que cuando no se sabe *qué hablar* con él, *qué preguntar* o *para qué escucharlo*. Se convierte en un *informante pasivo y sin voz*.

De ahí que cuando el maestro pregunta sobre qué trató la lección ninguno puede responder.

Maestro: ¿ya acabaron de leer?, ¿quién me quiere explicar de qué trata la lectura?. A ver, ¿quién me quiere decir de qué trata la lectura? (Los alumnos están distraídos).

(OBS.CLASE/16/10/02/15)

3.3.4 La explicación un mediador esclarecedor:

Dentro la clase de historia también aparece como figura indispensable el *mediador esclarecedor*, ese mediador verbal mejor conocido como la *explicación*. Se podría suponer que dada su importancia se acude a la explicación frecuentemente a fin de esclarecer con mayor amplitud aquellos aspectos que los alumnos no lograron comprender en su totalidad por medio de otros recursos, sin embargo, durante las clases observadas se evidenció de manera notable *su ausencia* o *mínima utilización*, al menos por parte del profesor. El cual, si bien no es la única persona estimada para asumir dicha función, si es por lo menos la que dentro del salón de clase posee mayores elementos para efectuarla.

Un ejemplo de ello, es cuando el profesor hace una pausa durante la revisión de una tarea que consistió en resolver un pequeño cuestionario de falso o verdadero y les pregunta a sus alumnos lo siguiente:

Maestro: a ver. El clero. ¿si saben qué es el clero verdad?

Todos: nooo. (En coro).

Maestro: ¿qué es el clero?, ¿no saben?... A ver, contéstenme por favor. (El maestro da una palmada para que le pongan atención).

¿saben o no saben qué es el clero?

Alumnos: nooo.

Maestro: el clero es la iglesia.

Alumnos: ahhh. (En coro).

José Luis: ya lo sabía. Nomás que no quería decir. (Responde en tono de broma).

(OBS.CLASE/23/01/03/P.8)

Con esa respuesta el maestro decide continuar con la revisión del cuestionario y da por sentado que los alumnos han comprendido a lo que él se refería. Sin embargo, minutos más tarde, cuando se está revisando otra cuestión, una alumna decide hacer una pregunta que permite evidenciar por un lado, su desconocimiento de la palabra “clero”, la *ausencia de una explicación más amplia* y la interpretación que surgió por parte de los alumnos a partir de una respuesta cuya comprensión fue obviada.

Denis: maestro. ¿por qué es cleo?. (Le pregunta al maestro).

Maestro: ¿qué?, ¿qué palabra?

Denis: cleo.

Maestro: clerooo. (Corrigiéndola).

Alumnos: La mayoría se adelantan a responder en coro. ¡Es una iglesia!. (Después hacen bromas al respecto). ¡Es el esposo de la clara, del cloro!.

Raúl: ya sé que es el clero maestro, es el esposo del cloro.

(El maestro se levanta al frente del pizarrón con la guía que utiliza para apoyarse. No responde la duda de la alumna y tampoco aclara la confusión. Continúa con la siguiente pregunta).

(OBS.CLASE/23/01/03/P.9)

El ejemplo anterior descubre la importancia que se le debe otorgar a ese *mediador esclarecedor* que *no debiera ser sustituido* o relegado a un papel secundario, pero sobretodo que cualquier explicación por mínima que sea *no debiera ser obviada en su comprensión*. Sin duda alguna, en comparación con la utilidad y el peso que se le asigna a lo que dice el libro de texto, la explicación en esta clase, adquiere un lugar secundario, en el que lo escrito, el texto, se antepone sobre lo explicable, lo verbalizado. En el caso anterior se observa cómo el maestro si bien no inhibe los comentarios realizados por parte de los alumnos, tampoco los recupera.

En contraste, el siguiente ejemplo nos muestra, cómo a partir de una pregunta que da *prioridad al acontecimiento*²⁵ y que además va acompañada de una breve explicación por parte del maestro da lugar a esa *posibilidad detonadora* en la que

²⁵ El término acontecimiento no debe ser entendido como ha sido visto por la historia positivista, lo memorable, donde lo relevante es dar prioridad a las batallas, nacimientos y muertes de los hombres ilustres. Tiene que ver más con lo acontecido.

los alumnos de manera espontánea logran *producir y expresar* nuevos saberes aún, en forma de duda.

Maestro: ...¿qué pasó en España para que iniciase la guerra de independencia?

Oswaldo: dolores dio el grito. "Ahhh", (se escucha en tono de burla).

Maestro: ¿cuál dolores dio el grito.. (él también ríe, y los demás continúan la broma).

Rodrigo: maestro, Hidalgo tocó las campanas para que todos los indígenas se fueran a la iglesia ¿no? (Interviene espontáneamente).

Maestro: ...Recuerden que los españoles que venían de España, ellos eran los que tenían el poder, más sin en cambio, ya... aquí al Nuevo México al procrear hijos, eran criollos, que al tener a estos niños tenían que crecer, no podrían compararse al poder que tenían las personas que venían de España, por lo tanto, ellos estaban, no estaban de acuerdo que nada más ellos tuvieran posiciones o puestos públicos muy importantes, que a ellos dejaran los puestos secundarios.

Tahiri: ellos entonces hicieron la guerra de independencia. (Participa sin que el maestro lo solicite).

Maestro: en parte, eso fue una de las causas internas, o sea, las causas que ya había aquí por el poder, se iban a sublevar ante los españoles venidos de España.

Tahiri: ellos querían estar en el mismo lugar que los peninsulares. (Nuevamente interviene de manera espontánea).

Maestro: exactamente, querían esos puestos... pero también ocurrió otra cosa. ¿en España qué pasó para que también esto pudiera suceder?

Rodrigo: mandaron a su ejercito.

Maestro: ¿qué pasó con España?

Fernanda: la invadieron.

Maestro: ¿quién?

Fernanda: los franceses. (Lo dice en tono muy bajo, dudando de acertar).

(OBS.CLASE/23/01/03/P.10)

En el registro anterior es posible observar que la intervención de los alumnos se da también de manera espontánea y no sólo es resultado de las preguntas que realiza el profesor. Estos alumnos lograron expresar sus ideas a pesar de que en un par de casos lo hicieron en tono de duda. En el caso en que un alumno se equivocó el profesor se lo hace notar en tono de broma.

Finalmente, a partir de los comentarios que se realizan él profesor da continuidad a las ideas, aportando breves explicaciones y planteando nuevas interrogantes que recuperan las explicaciones que ambos podrían aportar a la clase.

CAPÍTULO IV

Las producciones escolares infantiles como posibilidad detonadora del referente histórico

4.1 Los usos de producciones escolares infantiles para la clase de historia.

En el capítulo anterior he mostrado cómo la clase de historia de cuarto grado se desarrolla bajo patrones de intervención pedagógica peculiares. En este caso, las actividades a las que más se recurre para abordar el referente histórico son los cuestionarios y ejercicios de asociación u opción múltiple, no obstante, la evidencia arrojada en torno a la utilidad que proporcionan este tipo de actividades al proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia, indica que difícilmente propician la producción del saber histórico por parte de los alumnos. Al margen de este tipo de actividades surgen ocasionalmente otro tipo de recursos que parecieran evidenciar en los alumnos mayores posibilidades construir saberes históricos, me refiero a las narraciones, los dibujos y los discursos que elaboran los propios alumnos alrededor del referente histórico.

Al hacer referencia a las *producciones escolares*, aludo precisamente a las narraciones, los dibujos y los discursos hablados concernientes al referente histórico y que son elaborados por parte de los alumnos, ya sea de manera espontánea o bajo consigna del maestro; específicamente para la clase de historia. Para ello retomo la idea de Paul Ricoeur, (1995) en el sentido de que se puede hablar de *producción* cuando una forma es aplicada a algún material o tema con objeto de moldearlo.

En este caso los ejercicios de asociación u opción múltiple, los cuestionarios y las copias se consideran como *producciones escolares sui generis*, en el sentido

de que al solicitar exclusivamente llenar un espacio o paréntesis con la opción correcta la actividad se torna mecánica desprovista de una mínima reflexión histórica. Se puede hablar de una producción más significativa aún en estas actividades cuando los alumnos tienen la posibilidad de argumentar y reflexionar sobre sus respuestas con el resto de los integrantes de la clase de historia, en este caso sus compañeros y maestro. Por lo tanto se habla de producciones escolares porque los alumnos están en posibilidad de inscribir y significar sus saberes históricos en distinto grado.

Hasta el momento se vislumbran de manera general las actividades a las que se recurre durante la clase de historia para abordar el referente histórico y cuáles permiten a los alumnos evidenciar, producir e interpretar sus propios saberes históricos en mayor medida. Al respecto, se reconoce mayor prioridad en el empleo de cuestionarios y ejercicios de asociación por encima de las narraciones, los dibujos y las argumentaciones.

4.1.1 Qué opina el maestro de los cuestionarios, copias y ejercicios de asociación y dibujos.

Al preguntarle al maestro por el uso que adquieren las copias²⁶, los cuestionarios, los ejercicios de asociación y los dibujos durante una clase de historia, él respondió lo siguiente:

En cuanto a las copias:

“[...]copias no; eso está descartado, copias no, no hago. Cuestionarios sí y los dibujos. [] La copia solamente se la podría hacer para un ejercicio de ortografía[...].”

(ENTREV/PROF/19/02/03/P.13)

Los cuestionarios:

“[...]ahí me doy cuenta si van comprendiendo lo que están leyendo o ¿no?, sí no lo han comprendido, bueno, yo se los explico, más bien participación de todos”.

(ENTREV/PROF/19/02/03/P.13)

²⁶ A partir de la revisión que realicé a los cuadernos de los alumnos se hicieron presentes cada uno de estos recursos. Cabe aclarar que dos de las tres copias localizadas fueron actividades solicitadas por otra maestra que atendió al grupo en ausencia del actual profesor. De la primer copia con dibujo fui testigo de su solicitud por parte del maestro en la fecha pactada para la primer observación en clase.

Los ejercicios de asociación:

“[...]sí no entendieron, sí no han leído correctamente no lo van a entender, entonces eso es para que vuelvan a buscar en su libro, tengan el hábito de que sí no encuentran, sí no recuerdan la respuesta correcta tienen que buscarla, y son de opción múltiple, de cuestionarios, lo que se trabaja con los muchachos, son diferentes ejercicios”.

(ENTREV/PROF/19/02/03/P.13)

El maestro está convencido que recurrir a las copias como recurso didáctico en la clase de historia no es precisamente lo más conveniente, aunque sí reconoce su utilidad en otras asignaturas que por sus características así lo requieren, muestra de ello es la clase de Español.

En el caso de los cuestionarios él considera que por medio de ellos puede verificar qué tanto de lo que los alumnos *leen* para la clase ha sido comprendido. Hay que recordar que en estas clases de cuarto grado se da prioridad a lo que está escrito, y a la par de la revisión de cuestionarios, la lectura del libro de texto adquiere especial importancia.

De hecho al preguntarle por la estrategia que más le funciona con estos alumnos él responde:

“La que más me funciona... es la de los cuestionarios”

(ENTREV/PROF/19/02/03/P.14).

En este sentido, el supuesto que aquí aparece es que un cuestionario es una actividad que permite *comprobar y verificar* lo que los alumnos han *comprendido* alrededor del referente histórico; si este fuera el caso, la pregunta que surge es: ¿de qué manera una actividad que requiere de respuestas puntuales y restringidas puede permitir a un alumno evidenciar el grado de comprensión que ha alcanzado en torno al referente histórico? y ¿cuáles son las posibilidades reales de que los alumnos puedan producir y expresar sus propios saberes históricos con este tipo de actividades?. En todo caso, si el cuestionario fuera un pretexto para dar lugar a la argumentación e interpretación histórica dentro de la misma clase por parte de los alumnos, su utilización contribuiría a generar y producir en ellos su propio saber histórico. De esta manera, un simple cuestionario

pasaría de ser un mero comprobador y verificador histórico para ceder paso a la posibilidad *detonadora del referente histórico*.

A continuación muestro un breve cuestionario en el que los alumnos se tienen que limitar a responder sí lo que se les está preguntando es "falso" o "verdadero".

Será en el siguiente capítulo donde trataré algunas de estas actividades a detalle; por el momento presento una muestra de lo mencionado.

DLA	MES	AÑO
23	01	023

1. Escribe Falso o verdadero sobre la Vinea:

1- Los pobladores de la Nueva España gozaban de muchas privilegios verdadero

2- Los españoles principales ocupaban los altos cargos del gobierno, el ejército y el ejército verdadero

3- Con la guerra de independencia se buscaba quedar libres del poder español verdadero

4- La Nueva España estaba dividida en Virreynatos verdadero

5- Las ideas de la independencia estaban en favor de la opresión verdadero

6- La riqueza y las riquezas del nuevo mundo España se convirtió en una potencia económica verdadero

En lo que respecta a los ejercicios de asociación u opción múltiple el maestro señala que sirven para que sí alguno de los alumnos *no entiende, no encuentra, no recuerda*, o bien *no leyó correctamente* la información, entonces recurra nuevamente al libro de texto para estar en posibilidades de responder de manera adecuada el ejercicio. De esta manera se considera que crea el hábito de buscar en el libro de texto *la respuesta correcta*. En este sentido, se comprueba nuevamente una de las funciones que el libro de texto adquiere durante la clase de historia, la de *validador de la historia*. Y nuevamente se cuestiona la posibilidad detonadora y productora del saber histórico con una actividad que requiere asociar una sola palabra con enunciados que por la forma de estar redactados, bien podrían dar lugar a múltiples respuestas en el mejor de los casos, o generar grandes confusiones.

Cabe señalar que la mayoría de las actividades que el maestro plantea a sus alumnos para trabajar en casa o durante la clase de historia son retomadas de la guía²⁷ o complemento, en la que como él bien señala, se apoya constantemente para impartir su clase. Excepcionalmente sólo dos de las actividades sugeridas a sus alumnos fueron retomadas de las sugeridas en el libro de texto de historia de cuarto grado.

En cuanto a la utilidad que el maestro de cuarto grado suele darle a la imagen o al dibujo, es mínima ya que lo considera como un recurso que únicamente permite *reforzar* contenidos curriculares, más no como un recurso capaz de producir o detonar saberes históricos. Así, la imagen para él tiene la función de *reforzar y fijar* ideas y conocimientos, más no *propiciar la producción* de nuevos saberes por parte de sus alumnos.

Al preguntarle por la utilidad que adquieren los dibujos durante la clase él respondió lo siguiente:

Claudia: ¿usted trabaja con dibujos como estrategia didáctica?

Maestro: en algunas ocasiones si, por lo regular no.

Claudia: ¿Y las veces que lo ha utilizado, le da algún uso en particular?.

Maestro: A veces, cuando yo lo creo necesario lo hacen, *para reafirmar algo, para que se les quede.* [...] Sobre todo traen monografías.

(ENTREV/PROF/19/02/03/P.14)

²⁷ Ortega Rodríguez et. al., Guía complementaria de estudio 4º, Editorial Auroch. 2001.

Ciertamente he mostrado cuáles son las estrategias a las que más recurre el maestro durante la clase, cuáles considera son más efectivas, el tipo de utilidad que le proporciona cada una de ellas y, a partir de las observaciones realizadas durante las clases, he tenido un acercamiento a las posibilidades que manifiestan los alumnos ante la oportunidad de mostrar y producir su propio saber histórico.

4.1.2 Lo que opinan los alumnos de los cuestionarios, copias y dibujos.

En este marco organizacional es momento de exponer: ¿qué opinan los alumnos acerca de los cuestionarios, las copias o los dibujos?. Ello permitirá ir construyendo el marco que aproxime al análisis posterior de algunos de los escritos elaborados por ellos para la clase de historia.

Las copias:

Claudia: y les gustan las copias...

Jonathan. A mi no, a mí casi no me gustan.

Zulem: no, porque te deja bien poquito.

Abraham: *no es por poquito*, es por aburrimiento, que nosotros *no podemos escribir lo que queremos*.

(EC/G2/29/01/03/P.7)

Cuestionarios y ejercicios de asociación:

Evelin: A mi no me gusta, porque aburre mucho, y luego *las preguntas están muy difíciles*.

(EC/G3/30/01/03/P.1)

Oscar: no me gusta. Por que es más aburrido. [] ...*Ahí estamos siempre leyendo. ¿verdad?* (Se dirige a sus compañeros).

(EC/G1/29/01/03/P.1)

Rodrigo: no me gusta por que luego nomás nos ponen las respuestas, de inciso a), inciso b).

(EC/G3/30/01/03/P.9)

Los dibujos:

Claudia: les gusta hacer dibujos.

Todos: en coro. Sííí, muchos.

(EC/G1/29/01/03/P.3)

En las respuestas anteriores queda claro que los alumnos se inclinan satisfactoriamente por lo visual, lo cual no es extraño porque desde que cursaron el tercer grado manifestaban abiertamente su gusto e interés por este tipo de recursos.

En cuanto a las copias, lo interesante es resaltado por la respuesta de uno de los alumnos que manifiesta que el hecho de hacer copias le resulta *aburrido*, el motivo es *porque no puede escribir lo que él quiere*. Lo anterior sugiere que no es el hecho de *escribir* o *transcribir* cierta información lo que desagrada, sino el no estar en posibilidades de *elegir, seleccionar o diferenciar* lo que posiblemente en el momento de la lectura resulta más atractivo, interesante o relevante del referente histórico.

En virtud de las evidencias surgen una serie de preguntas en el sentido de ¿por qué de las preferencias y rechazo de los alumnos por ciertas estrategias? y ¿por qué algunas parecen favorecer en mayor medida la posibilidad de expresar y producir sus propios saberes históricos?.

Vale la pena preguntarse: ¿qué es lo que hace tan interesante para los alumnos recurrir a los dibujos como estrategia y preferirlos sobre los cuestionarios?. Sería muy aventurado afirmar que se trata de una cuestión relacionada con el atractivo visual, o bien, que elaborar un dibujo elimina la posibilidad de recurrir a los libros e investigar, ya que por sus respuestas indican que a estos alumnos les gusta leer e investigar²⁸. Por lo tanto, algo hace suponer que el gusto por el dibujo radica en las posibilidades que les brinda el crear, producir y plasmar lo que ellos saben e interpretan acerca de la historia, y que por tanto están en posibilidades de expresarlo por un medio en el que difícilmente se encuentran limitados.

Esa misma posibilidad de elegir o seleccionar de una lectura determinada aquellos aspectos históricos que consideran más relevantes, sin verse limitados en su capacidad de elección, se hace presente al momento de elaborar una copia de su libro de texto. Aunque el maestro rechaza abiertamente la utilización de las

²⁸ Hay que recordar que los alumnos mencionan otros recursos para investigar que son diferentes al libro de texto, como las bibliotecas, la internet y los CD, Roms.

copias para la clase de historia, los alumnos opinaron acerca de la forma en que preferirían trabajarlas, ya que por lo menos en tres ocasiones de lo que va del curso han tenido que realizarlas. En este sentido, las preguntas que surgen son: ¿aportarían algo a la clase de historia conocer qué información del libro de texto es considerada por los alumnos como destacable?, ¿acaso una simple selección y transcripción de fragmentos estaría en posibilidades de arrojar información que contribuya a enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia?. Lo anterior no significa que me manifieste a favor de la realización de copias como una estrategia para la clase de historia, simplemente si su utilización es una realidad, considero que merece ser estudiada a la luz de las posibilidades que brinda al enriquecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia en la que los alumnos se hacen presentes.

En el caso de los cuestionarios y los ejercicios de opción múltiple considero que sí durante su socialización dieran lugar a la argumentación e interpretación histórica por parte de los alumnos estarían en posibilidades de pasar de meros comprobadores o verificadores del saber histórico, a productores de tales saberes. Lo anterior se refiere al tipo de cuestionarios que son aplicados a este grupo en particular, los cuales se caracterizan por respuestas que priorizan datos precisos dejando de lado las posibilidades de argumentación.

Para finalizar, es importante no olvidar a las narraciones como una alternativa que logra evidenciar ampliamente los saberes históricos presentes en los alumnos que las realizan.

4.2 El cuestionario, ejercicios de asociación y copias en la producción de saberes históricos

Dado que el principal interés de este documento es evidenciar e interpretar el tipo de producciones que elaboran los alumnos en la clase de historia, qué es lo que ellos expresan e interpretan en dichas producciones y de qué manera se hacen presentes en ellas algunas de las nociones históricas básicas; los últimos dos apartados de este capítulo, pretenden aterrizar en estos aspectos considerando cuatro ejes que sirvan de guía a la presentación.

De esta manera se hará alusión al tipo de producción seleccionada para el análisis, lo que sus propios autores expresan e interpretan en ellas, (si es que el tipo de producción da lugar a ello), las nociones históricas que se manifiestan y las primeras inferencias explicativas que en mi papel de investigadora establezco.

Con ello efectuaré la triangulación categorial a la que hago alusión en la construcción metodológica del objeto.

Así, para dar inicio con este apartado, he seleccionado una muestra del tipo de cuestionarios, ejercicios de asociación u opción múltiple, a la vez que incluyo la muestra de una copia, cuya utilización, aunque escasa, es una actividad que los alumnos realizaron, al menos, en un par de ocasiones.

4.2.1 El ejercicio de asociación:

I. TIPO DE PRODUCCIÓN

El Ejercicio de Asociación:

El siguiente escrito es una actividad que consta de ocho enunciados con sus respectivos incisos a llenar y ocho palabras numeradas las cuales deben guardar relación con uno de los enunciados presentados y fue realizada por Oscar, un niño de 10 años de edad.

II. INFORMACION EXPRESADA POR EL AUTOR

Por las características de la actividad el autor difícilmente se encuentra en posibilidades de expresar, en este documento, otro tipo de información que no sólo tenga que ver con una cuestión de formato o carácter procedimental. De hecho en una entrevista realizada a este alumno, el ejercicio sólo lo remite a “*completar*” cierta información.

Claudia: ¿qué hiciste en este ejercicio?.

Alumno: "Aquí teníamos que hacer, completar esto, con estos números y responder en los círculos cuáles eran las... y guarda silencio"

(E.ind.alum.05/03/03p.11)

No. 12

A. Oscar Mejía Vences 28-11-02

0.0

1. Este país se convirtió en una potencia.

2. Sufrieron modificaciones gracias al descubrimiento de nuevas tierras por Colón.

3. Fue el nuevo idioma impuesto a los indígenas.

4. Es un animal traído de cargo de Europa.

5. Es el nombre de una planta utilizada para hacer chocolate.

6. Son algunas enfermedades que llegaron a América por medio de los Españoles.

7. Es el nombre de la religión impuesta a los indígenas.

8. Fueron obligados a trabajar en minas y haciendas.

1 Indígenas	5 Mapas
2 Virreinato	6 Sacampá
3 Caballo	7 Católica
4 Cacao	8 España



Prod.inf./281102/1-1

III. INFERENCIAS INTERPRETATIVAS

Primeramente, se observa un escrito que incluye los datos del lugar y fecha en que fue elaborado y el nombre del alumno que lo realizó. Por el tipo de enunciados que se expresan en este ejercicio se puede deducir que es una actividad que se inserta dentro del eje temático: “Descubrimiento y Conquista”, aunque en el ejercicio no hace mención al tema que se está trabajando.

Por otro lado, se vislumbra que su autor logra dar respuestas satisfactorias al ejercicio, ya que obtuvo un diez de calificación. Sin embargo, el hecho de haya relacionado correctamente “*una palabra*” con el enunciado correspondiente, no asegura que este alumno ha comprendido en su totalidad el proceso correspondiente al Descubrimiento de América. De hecho, si observamos con detenimiento la manera en la que están redactados los enunciados, podemos percatarnos que aún cuando el alumno desconozca las posibles respuestas, puede llegar a resolverlo satisfactoriamente por mera asociación de palabras.

Ciertamente desde la misma redacción de los enunciados aparece una clara inducción a la respuesta, muestra de ello son los siguientes casos:

“Este *país*...”,

“Fue el nuevo *idioma*...”,

“Es un *animal*...”,

“Es el nombre de una *planta*...”,

“Son algunas *enfermedades*...”,

“Es el nombre de la *religión*...”.

Prod.inf./281102/1-1

Por el lado de las palabras a seleccionar sólo hay lugar a una posible respuesta, que no implica mayor reto que reconocer la opción que indique el nombre de un país, de un animal, de una planta, de una enfermedad y de una religión, cualquiera que éstas sean.

Así mismo, por la forma de estar redactados, algunos enunciados pueden dar lugar a múltiples respuestas y en todos los casos pueden resultar acertadas. Un ejemplo es el siguiente enunciado:

“Sufrieron modificaciones gracias al descubrimiento de nuevas tierras por Colón”.

Prod.inf./281102/1-1

La respuesta correcta a este enunciado según el ejercicio planteado es: *“los mapas”*. ¿Acaso por el descubrimiento de América no existieron numerosos aspectos políticos, económicos, sociales o culturales que se vieron modificados? Y ¿la respuesta también podría ser: *“indígenas”*?. En todo caso lo relevante sería reconocer las múltiples y posibles consecuencias de estas modificaciones.

Con lo anterior no estoy cuestionando el formato que tienen que seguir este tipo de ejercicios, cuya finalidad es precisamente la asociación de ideas y palabras, lo que cuestiono es que ejercicios con estas características estén en posibilidades de permitir que los alumnos produzcan sus propias explicaciones históricas y expresen sus verdaderos saberes históricos, ya que son actividades que únicamente solicitan respuestas puntuales y restringidas.

Por otro lado, cuando entrevisté a este alumno y elaboré las preguntas del ejercicio sin presentarle las opciones, sus respuestas se vieron modificadas, y aunque respondió la mayoría satisfactoriamente, algunas ocasiones mostró cierta incertidumbre o aparente desconocimiento. Hago énfasis en un *“aparente”* desconocimiento porque me parece que su silencio tiene que ver más con la poca claridad en que está redactado el enunciado, que con un desconocimiento general de la información.

1. ¿Este país se convirtió en una potencia?
No responde.
2. ¿Sufrieron modificaciones gracias al descubrimiento de nuevas tierras por Colón?
No responde.
3. ¿Fue el nuevo idioma impuesto a los indígenas?
¿Idioma?. El cómo se llama... español.
4. ¿Es un animal traído de carga de Europa?
No recuerdo si era vaca o cerdo... o caballo, sí.
5. ¿Es el nombre de una planta utilizada para hacer chocolate?
El cacao.

6. ¿Son algunas de las enfermedades que llegaron a América por medio de los españoles?.

La viruela y el sarampión.

7. ¿Es el nombre de la religión impuesta a los indígenas?.

Católica.

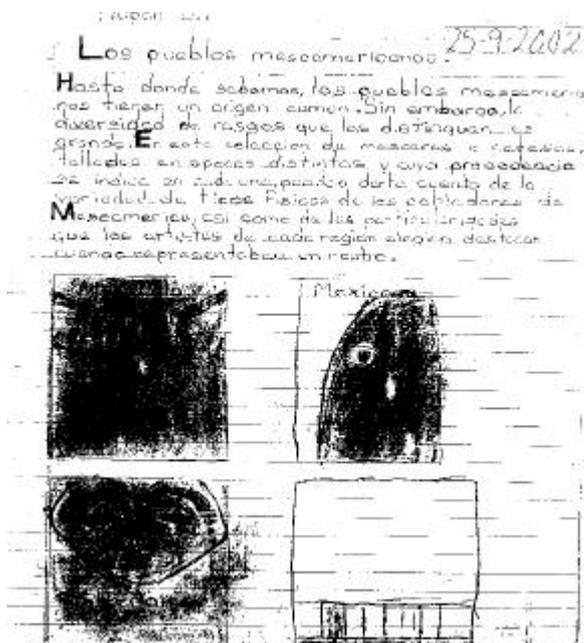
8. ¿Fueron obligados a trabajar en minas y haciendas?.

Indígenas.

(E.ind.alum.05/03/03p.11)

Evidentemente este tipo de ejercicio no muestra en qué grado el alumno ha comprendido la información que se está manejando, ni le brinda la posibilidad de expresar argumento histórico alguno. Lo que muestra el ejercicio de asociación es la información que el alumno repite y la información que aún desconoce. No obstante, sí el ejercicio es socializado y se le da la oportunidad al alumno de que argumente cada una de sus respuestas la situación cambiaría y se podría hablar de que está en posibilidades de expresar su verdadero saber histórico y producir sus propias interpretaciones de la historia.

Ahora, daré paso a otra de las actividades que los alumnos realizan en la clase de historia: La Copia.



Prod.Inf./250902/1-1

4.2.2 La copia:

I. TIPO DE PRODUCCIÓN.

Copia:

Si bien, el maestro de cuarto grado mostró una clara renuencia hacía el uso de las “copias”, por lo menos en una ocasión la solicitó y en otras dos ocasiones los alumnos tuvieron que realizarlas en su ausencia y bajo el cargo de una profesora emergente. De ahí, que el siguiente escrito forme parte de una de esas actividades realizadas por los alumnos.

II. INFORMACION EXPRESADA POR EL AUTOR.

Nuevamente el escrito incluye datos como la fecha, lugar en que fue elaborado y el título y es resultado de la transcripción de un recuadro de información que aparece en la página dieciocho del libro de texto. Forma parte de la lección 2: “Los pueblos mesoamericanos” y del eje temático: El México Antiguo.

Además del texto incluyó la copia de cuatro de las imágenes de mascararas talladas que aparecen en la misma página.

III. INFERENCIAS INTERPRETATIVAS.

Al preguntarle a su autor, un niño de 10 años de edad, bajo que parámetros selecciona la información a transcribir cuando le solicitan elaborar una copia, me explicaba que la selecciona “viendo cuáles son más fáciles o cuáles son más difíciles” (E.ind.alum.05/03/03p.9). Algunas veces se inclina por las fáciles y otras por las difíciles. En este caso en particular, él tuvo la ventaja de seleccionar lo que deseaba en ese momento escribir, sin embargo, no en todas las ocasiones sucede lo mismo, ya que incluso se les pide realizar un mismo dibujo.

En cuanto al motivo específico por el cuál decidió transcribir ese pequeño recuadro de información y no algún otro fragmento concreto de la lección, fue por la congruencia que a su juicio él encontró entre el texto y las imágenes que ahí aparecían.

C: [...] tú elegiste copiar este recuadro. (Le muestro el libro de texto). Y, ¿por qué no elegiste por ejemplo, copiar este tema?. (Le señalo otra pagina).

O: Eh. Porque creí yo, que esto hablaba más de esto. Señala el tema y las imágenes.

(E.ind.alum.05/03/03p.9)

Al parecer, cuando el alumno se dispone a elaborar una copia está buscando que exista una congruencia entre lo que va escribir y las imágenes que la acompañaran. Quiere decir que antes de hacer una selección, revisa, aunque sea de manera panorámica, el resto de la información que aparece en el libro de texto; documento que por excelencia es el proveedor de esas transcripciones, ya que no de cualquier libro se solicita elaborar una copia.

De hecho, se pudo observar que cuando un maestro decide solicitar elaborar una copia a los alumnos, es porque no disponen de tiempo para atender al grupo en ese momento, o bien, a fin de mantener ocupado al alumno mientras se realizan otras actividades. En este sentido, la copia desempeña de la función de *recurso emergente* para mantener ocupado al grupo.

Tal vez por ser utilizada como un recurso emergente, no sea una actividad que persiga fines específicos con respecto al referente histórico a tratar, aunque a decir de los alumnos esto sí sea un factor indispensable.

C: ¿Qué fue lo que aprendiste con esto?. Al hacer esta copia, tú crees que aprendes algo.

O: Pues la verdad no.

C: ¿Por qué no crees?.

O: Porque no entiendo, *no me explico* lo que voy a hacer, no me explico yo mismo *que es lo que voy hacer*, es como si el maestro nos estuviera diciendo qué cosas, o qué vamos hacer, o de qué se trató, pero aquí no nos dan el ejemplo.

(E.ind.alum.05/03/03p.9)

Definitivamente cada una de las actividades planteadas dentro de la clase de historia requieren de una explicación de tipo procedimental adecuada, así como hacer patente ante los alumnos los objetivos que se persiguen con su realización. Hemos visto a lo largo de esta investigación que para ellos es muy importante saber el *cómo hacer* y *para qué hacer* una actividad, lo que he denominado en el anterior capítulo *desciframiento de la consigna*.

C: ¿Te gustan este tipo de ejercicios que les pone el maestro; de asociación?.

A: La verdad, es que me gusta poco, casi no me gusta...

C: ¿Por qué?

A: Porque el maestro no nos dice, *no nos explica*, y sí lo hacemos en otra forma nos va explicando, nos va diciendo qué era [...] o como hoy que vamos a ver historia, creo que nada más nos dijo que hiciéramos unas preguntas y *no explicó por qué cosa*.

(E.ind.alum. 05/03/03p.2)

4.2.3 El cuestionario:

Finalmente, por el lado de los cuestionarios ya he mostrado y caracterizado el tipo de preguntas que surgen durante la clase de historia las cuales, según el énfasis que pongan en la precisión del dato o en el acontecimiento y sus causas, posibilitan la producción de saberes históricos por parte de los alumnos o los limitan.

El siguiente ejemplo, es muestra de uno de esos cuestionarios que presentan las mismas características de los ejercicios de asociación u opción múltiple y que limitan ampliamente las posibilidades de argumentación, a menos que sean socializados en clase y se atiendan verdaderamente los argumentos y dudas que exponen cada uno de los alumnos.

En el ejercicio ellos se tienen que limitar a contestar “falso” o “verdadero”.

Maestro: bien, a ver qué dice la primer pregunta.

Todos: Los pobladores de la Nueva España gozaban de muchos privilegios. (Leen en desorden y casi no se entiende).

[...]

Todos: cierto, verdadero, cierto... (empiezan a gritar sin que el maestro halla solicitado la respuesta aún).

Maestro: a ver, a ver. Alcen la mano los que dicen que es cierto, bájenla. ¿Quién dice que es falso? Álcenla.

[...]

Maestro: los pobladores de la Nueva España gozaban de muchos privilegios. ¿verdadero o falso? A ver, alcen la mano los que dijeron que es verdadero. (Algunos niños levantan la mano y el maestro es quien decide quién le responda).

¿Por qué es verdadero Luis Arturo?

Luis Arturo: porque ahí dice.

Maestro: ¿por qué ahí dice?

Luis Arturo: lo que nos dictó. (Reafirmando su respuesta).

Rodrigo: en el libro. (Aclarando también que ahí lo dice).

Maestro: a ver, ahora los que dicen que es falso. Quién, a ver, alcen la mano los que dicen que es falso. ¿por qué es falso?.

Fernanda: porque ... (inaudible) (aunque responde con incertidumbre).

Por otro lado, todos los alumnos manifiestan en voz alta si piensan que es falso o verdadero. Algunos dicen “es falso”, otros, “es verdadero”, otros argumentan y

cuestionan “¿cómo va ser verdadero”, y responden “sí”. De pronto alguien le pregunta al maestro:

N: ¿qué es maestro, falso o verdadero?. (Ya que el maestro parece no percatarse de los anteriores argumentos).

(OBS.CLASE/23/01/03P.7)

Al momento que este cuestionario fue socializado con el resto del grupo se pudo observar que entre los mismos alumnos argumentaban acerca cuál era la respuesta correcta. No obstante el maestro no retomó esos comentarios, parecía como si no se hubiera percatado de ellos. Posteriormente puso mayor atención en saber *de dónde* habían sacado la información y *en qué* página aparecía. Después de varios minutos de seguir con la misma pregunta y notar que aún había confusión decidió realizar otras preguntas que los hicieran reflexionar sobre la respuesta correcta.

[...]

Maestro: a ver. ¿Todos los pobladores de la Nueva España gozaban de muchos privilegios?, ¿todos?, todos eran iguales, todos, todos tenían lana, todos tenían dinero?.

Alumnos: no, no.

Luis Arturo: si tenían, este.. se los cambiaban.

Maestro: ¿había puros ricos?

Alumnos: y pobres.

Maestro: ¿o eran todos pobres y todos ricos?

Alumnos: eran pobres y ricos.

Erika: eran unos pobres y unos ricos.

Maestro: ahhh. Entonces, ¿la pregunta qué nos dice? Los pobladores de la Nueva España gozaban de muchos privilegios. ¿todos?, todos eran ricos, todos tenían el mismo nivel social. O sea, ¿no había pobres?, o todos eran pobres o eran ricos todos, o eran ricos y pobres.

Alumnos: ricos y pobres. Responden en coro.

Maestro: ricos y pobres. ¿entonces?, ¿había privilegios para todos?, entonces es falso o verdadero.

Alumnos: falso. Sólo dos dicen que es verdadero.

Maestro: ¿falso o verdadero?

Alumnos: falso, falso, falso...

Maestro: falso. ¿verdad?, no todos tenían los mismos privilegios. Es falso.

(OBS.CLASE/23/01/03P.8)

Hasta el momento ha quedado demostrado que actividades como los cuestionarios, los ejercicios de asociación u opción múltiple y las copias por sí

mismas difícilmente posibilitan que los alumnos empiecen a generar sus propias ideas, explicaciones e interpretaciones históricas. Son actividades que lejos de detonar saberes históricos presentes en los alumnos, limitan las posibilidades que en cada uno de ellos se alberga de expresar y producir sus propios saberes.

4.3 Las narraciones y los dibujos como posibilidades detonadoras del saber histórico.

En lo que concierne a este apartado, daré lugar a la presentación del tipo de producciones que por sus características proporcionan mayores posibilidades a los alumnos de expresar y producir sus propios saberes históricos.

4.3.1 La narración sobre un dibujo:

I. TIPO DE PRODUCCION:

Narración sobre un dibujo.

A continuación muestro un ejemplo de actividad que formó parte de una clase de tercer grado, en la que los alumnos expresaron libremente sus saberes. Me refiero a la narración que surge a partir de la elaboración y explicación de un dibujo.

La actividad formó parte de la tarea en la que los alumnos tuvieron que elaborar un dibujo en el que plasmarán cómo se imaginaban que era Tenochtitlan.

II. INFORMACIÓN EXPRESADA POR EL AUTOR:

La revisión de la tarea inicia con algunas preguntas por parte de la maestra y después solicita que de manera voluntaria pasen al frente a explicar su dibujo y posteriormente lo peguen en el pizarrón.





Mtra: ¿para qué la tarea?

Tres niños levantan la mano rápidamente.

Ad: para ver cómo era Tenochtitlan.

Cr: para hacer un programa cómo era Tenochtitlan.

Varios niños continúan hablando del tema sin que la maestra lo solicite y empiezan a exteriorizar sus ideas aisladamente.

Voces de los niños.

... había tamales.

... Carros.

... No había carros. (Se corrigen entre ellos).

... Secaron los canales,

... quitaron las casas,

... destruyeron los templos,

... en lugar de templos, hicieron iglesias,

... y a uno le pusieron templo mayor.

An: ¿quién hizo eso?

Ad: Los españoles y los tlaxcaltecas que eran nuestros vecinos.

Los alumnos continúan exteriorizando ideas:

... Hicieron mercados modernos

Nuevamente surgen las preguntas:

Ad: Cuando secaron los canales, ¿cómo se transportaban?

Mar: Responde junto con otro niño ... caballos ... trajeron caballos y carretas.

Alx: los niños aprendían baile, danza y "alfarería"... (gritan en coro otros niños).

Ad: las escuelas nada más eran para los niños y las niñas se quedaban en sus casas.

Je: Las niñas si estudiaban pero, separadas de los niños. (Corrige a su compañera)

Cr: sólo había dos escuelas.

(OBS.PARTIC.300102.)

III. INFERENCIAS INTERPRETATIVAS:

En el anterior ejercicio la pregunta que detonó el referente histórico fue: *¿Para qué la tarea?*, pregunta que permite comprobar las múltiples posibilidades detonadoras presentes en las preguntas del "qué", "cómo", "por qué" y "para qué".

En esta actividad se evidencia que la manera en que se construye el conocimiento en la clase de historia del tercer grado observado no es una dinámica que se centra en una figura en particular; si bien la maestra es la principal transmisora del conocimiento, los alumnos también asumen un papel importante dentro de la clase. Entre ellos surgen preguntas que responden y corrigen sin necesidad de solicitar la intervención de la maestra, lo cual demuestra que los alumnos tienen preguntas que realizar, comentarios que agregar y reflexiones que aportar en sus clases.

En los dibujos que elaboraron, la mayoría de los alumnos incluyeron aspectos importantes de la vida cotidiana; entre ellos cierto tipo de construcciones como pirámides y casas, algunas formas de trabajo, como la pesca, agricultura y el tejido, las canoas como medio de transporte y animales como el guajolote.

En las ideas que ellos expresaron durante la clase recuperan otros aspectos que posiblemente resultaron difíciles de plasmar en dibujos, lo cual no implicó que pudieran expresarlo de manera verbal. De este modo, ellos retoman algunas de las actividades a las que se dedicaban los niños incluyendo el aspecto educativo, mostrando que tenían muy claro que existían ciertas diferencias en cuanto al tipo de educación para las niñas y niños. Por otro lado, manifiestan algunas de las transformaciones que sufrió Tenochtitlan con la llegada de los españoles, como las construcciones y los medios de transporte.

Cabe hacer mención que al estar presente durante esta clase, me sorprendió notablemente que bastó con que la maestra hiciera la pregunta: *¿Para qué la tarea?* y que posteriormente todos los alumnos empezaran a exteriorizar sus ideas con respecto al tema de una forma tan rápida y dinámica. En lo que respecta a la maestra, ella no inhibió o interrumpió los comentarios de los alumnos hasta que no tuvieron más que expresar. Posteriormente aprovechándose nuevamente de la imagen, utilizó algunas láminas en tamaño cartulina²⁹ para continuar con la clase, haciendo alusión a algunas de las características de la población novohispana.

²⁹ Material existente en la dirección de la escuela y el cuál todo maestro puede utilizar.

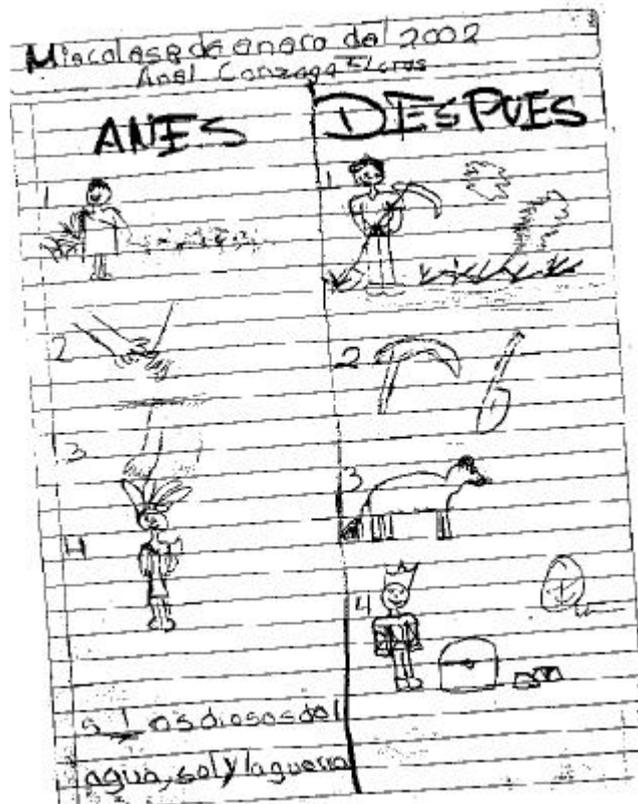
4.3.2 El dibujo con consigna:

I. TIPO DE PRODUCCIÓN.

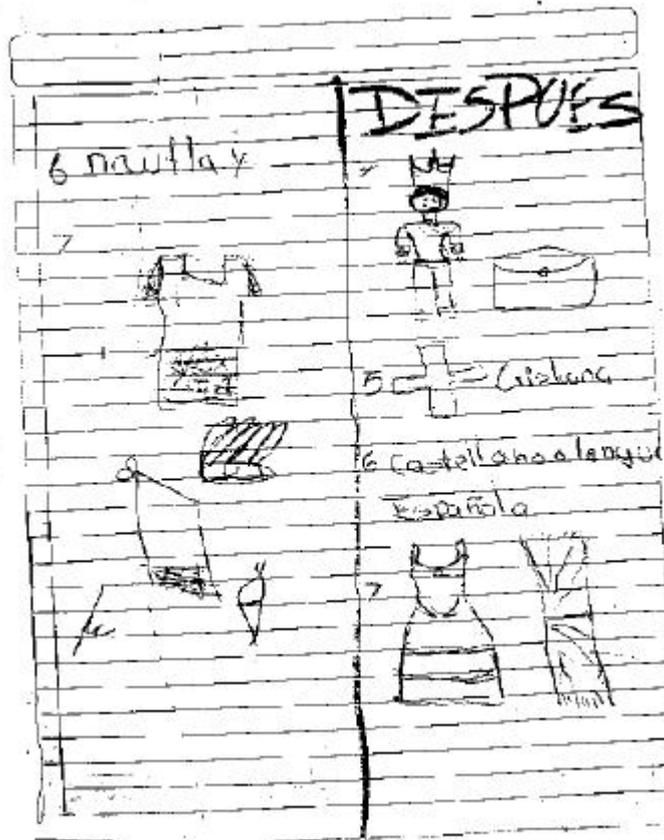
El dibujo con consigna:

EL siguiente ejercicio fue realizado por el mismo grupo de alumnos, sólo que en una de sus clases de cuarto grado y con otro profesor. Primeramente, presento la consigna bajo la cual el maestro solicitó a sus alumnos realizar la actividad, la cual es una propuesta del libro de texto de historia de cuarto grado y viene incluida en la lección 9, "La herencia del Virreinato".

"Divide con una línea una hoja y anota o dibuja cómo eran, antes y después de la conquista: 1. Actividades en qué trabajaban los habitantes, 2. Instrumentos de trabajo, 3. Medios de transporte, 4. ¿Quiénes eran los gobernantes?, ¿Quién los nombraba?, 5. Religión, 6. Lengua, 7. Vestido. Para realizar esta actividad repasa las lecciones sobre Mesoamérica y sobre el Virreinato". (SEP 1994:81)



Prod.inf/080103/1-2



Prod. Inf/080103/2-2

II. INFORMACIÓN EXPRESADA POR EL AUTOR.

A fin de conocer lo que la autora de estos dibujos pretendía expresar con ellos, fue necesario realizar una entrevista en la cual ella misma pudiera expresar a detalle su contenido.

A simple vista podemos ver una serie de dibujos que tratan de adecuarse a los ítems sugeridos en la propuesta anterior, y en algunos casos hay una gran claridad en lo que la alumna quiso mostrar; formas de vestir, trabajar y gobernar. Sin embargo, para ser congruente con la manera en que considero conveniente explorar este tipo de recursos para obtener información de lo que sus propios autores intentan expresar, interpretar y producir, alrededor del referente histórico, lo más conveniente es cederle la voz a la autora y escuchar la interpretación que ella misma hace de estos dibujos y de la información que decidió incluir.

III. INFERENCIAS INTERPRETATIVAS.

En el primer punto “actividades en que trabajaban los habitantes antes y después de la conquista”, esta alumna decidió incluir a dos personas diferentes. En un extremo incluye a los mexicas y por el otro a los españoles.



A: “Son diferentes porque aquí ellos cultivaban con las manos y después cultivaban con las herramientas”.

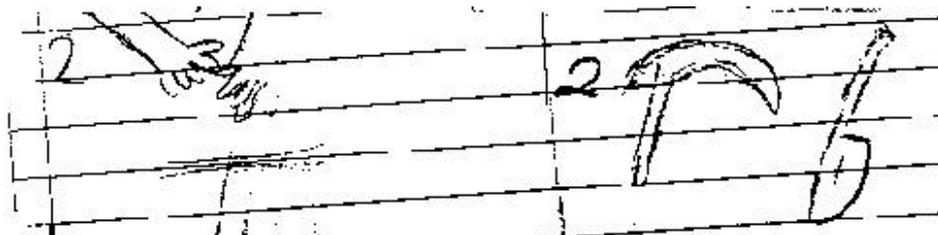
Decidió poner a dos hombres y no a alguna mujer porque a decir de ella:

A: “... cultivaban más los hombres que las mujeres; las mujeres se dedicaban más a sus hijos, o sea, la casa”.

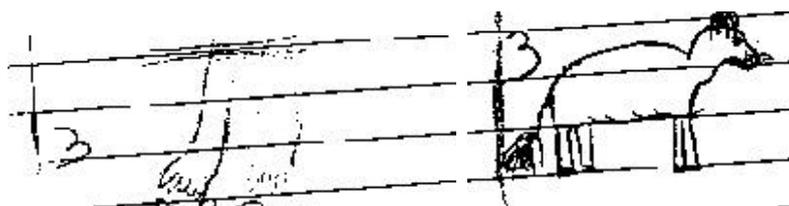
Al respecto la alumna parece tener la idea clara de una de las actividades a las que se dedicaba la mayor parte de la población mexicana. Sin embargo los mexicas no eran el único pueblo que existía antes de la conquista, había otros tantos, que casualmente no son mencionados en las actividades realizadas por el resto de los alumnos. Para ellos los únicos pobladores existentes antes de la conquista eran los mexicas. Si bien le queda claro que hombres y mujeres desempeñaban diferentes actividades, la continuidad que establece entre el hombre mexicana que cultivaba con las manos antes de la conquista y el hombre español que posteriormente empezó a cultivar con el uso de otras herramientas, logra evidenciar que para esta alumna no sólo se vieron modificadas las herramientas de trabajo, sino que del trabajo agrícola indígena, se dio paso al trabajo agrícola español, de este modo deja un vacío de información en cuanto a lo que sucedió

con los indígenas después de la conquista, es como si de pronto hubieran desaparecido.

El segundo aspecto guarda continuidad con el anterior ya que dibuja una manos trabajando y por el otro el machete y la pala como herramientas de apoyo. Indicando que se vieron modificadas las herramientas de trabajo.



Para el caso de los “medios de transporte” ella señala lo siguiente:



A: “[...] yo puse que caminaban ellos con los pies (los mexicas), y los españoles se transportaban en caballos.

Nuevamente hace la distinción en la que parece omitir a los indígenas como integrantes de la población de la Nueva España.

En el punto numero cuatro ¿quiénes eran los gobernantes? Y ¿quién los nombraba?, ella incluye el dibujo de un personaje con vestimenta indígena y penacho.

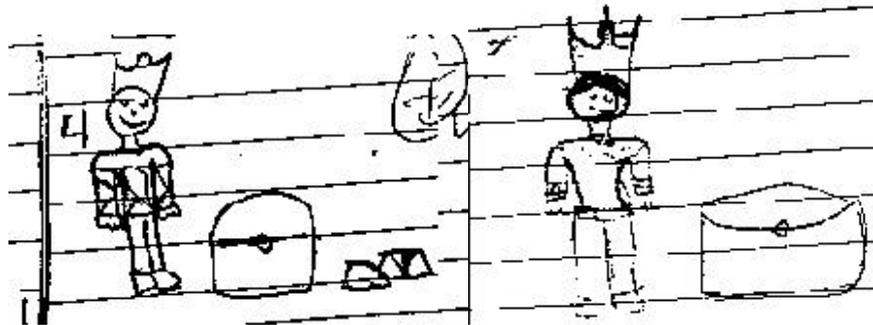


AL respecto de por qué incluyó ese personaje ella indica lo siguiente:

A: “podría ser un dios de la guerra, un dios del agua”, que “tenían como un tipo corona, pero era con plumas” y que lo podían usar “nada más los dioses. [...] Ellos usaban vestimentas de manta, todas las telas eran, se puede decir finas”.

Evidentemente reconoce que en la época prehispánica había cierto tipo de vestimenta que permitía identificar y diferenciar a los gobernantes del resto de los pobladores, además de que existía una serie de telas que poseían un valor importante para ellos. No obstante presenta una confusión entre lo que es un gobernador o un dios mexica.

En la otra columna incluye a dos personajes con una vestimenta de tipo virreinal un baúl a lado y su respectiva corona.



A: “[...] este era el Virrey y este era el Rey que lo mandaba. [...] Estos son los baúles de tesoro... de oro”..

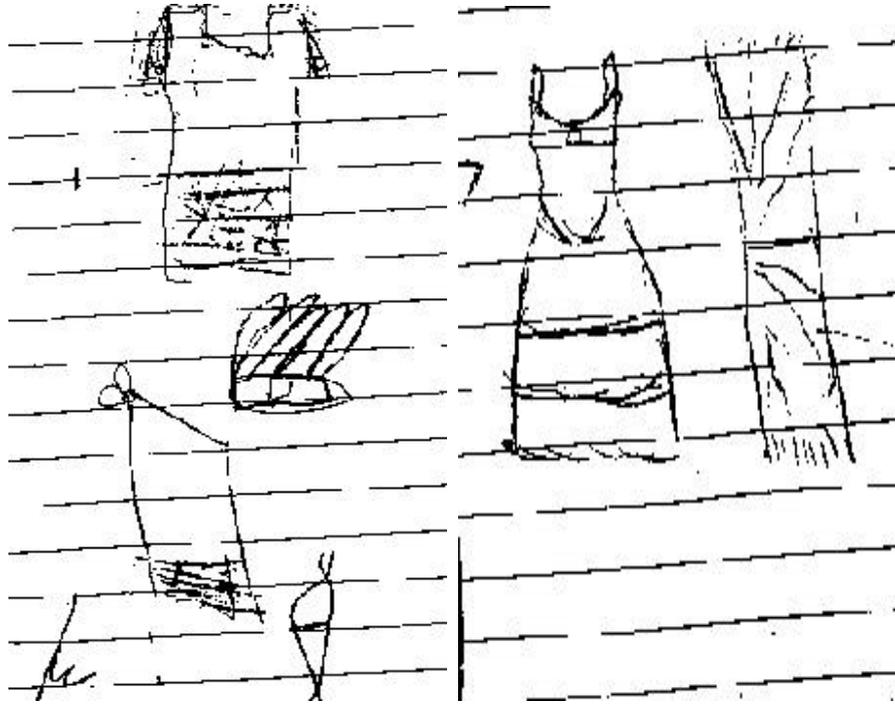
Llama la atención de que al Virrey lo dibuja con una corona y baúl más pequeño, mientras que al Rey, extremo derecho, con una corona y baúl de dimensiones un poco mayores, tal vez esto sugiera de alguna manera la dimensión de sus poderes.

Al preguntarle si los dioses que ella dibujó y a los que aludió en la figura de anterior, también tenían tesoros, trato de hacer su propia distinción:

A: “uhmmm. Los españoles tenían oro, plata, todos esos metales, y los mexicas no, ellos casi no les interesaban lo que es oro, ellos podían tener una pluma de aves, pero no utilizaban los metales, a ellos no les importaba”.

Ciertamente, la autora de estos dibujos tiene una gran claridad en cuanto a que el Virrey era el que gobernaba en la Nueva España, pero a su vez estaba al

Finalmente en el punto número 8, correspondiente a las formas de vestir incluye varios artículos que caracterizan cada etapa.



A: “Esto es un vestido que usaban antes (se refiere al vestido indígena), y este era el que también usaban las mujeres, pero éste ya tenía adornos (refiriéndose al vestido de las españolas), y este no.

Indudablemente a partir de los dibujos aquí presentados se puede recuperar información importante con respecto a la forma en que cada uno de los alumnos está comprendiendo el referente histórico, de hecho, también es posible reconocer cuáles son las confusiones más recurrentes que presentan y estar en posibilidades de que sean aclaradas. Lo importante de este tipo de producciones está en las posibilidades que su socialización con el resto del grupo pueda aportar, pero si no se permite que ellos puedan expresar los saberes incluidos en ellas se estará desaprovechando una fuente de conocimiento histórico muy enriquecedora para las clases de Historia.

4.3.3 La narración de una historia de vida:

I. TIPO DE PRODUCCIÓN:

La Narración de una historia de vida:

El escrito que a continuación presento es una de las primeras producciones escolares solicitadas para la clase de historia por parte del profesor y forma parte de una propuesta de trabajo que viene incluida en el libro de texto de historia para cuarto grado. De hecho es la primer actividad sugerida en el libro debido a que el ciclo escolar recién estaba dando inicio.

Al respecto, la consigna de la actividad sugiere lo siguiente:

ESCRIBE TU HISTORIA

“Pregúntale a tu mamá, a tu papá, a otros adultos que te conocieron de chico qué hacías, cómo eras, qué hechos importantes han ocurrido en tu vida. Consulta tu acta de nacimiento, las fotos que tengas, todo lo que puedas. Luego ordena lo que encuentres y escribe la historia de tu vida. Sería divertido leer las historias de tus amigas o amigos, y que ellos lean la tuya” (SEP 1994:8).

La selección de este documento obedece en primer lugar a que me llamó la atención lo extenso del escrito, y en segundo lugar porque fue de las pocas alumnas que entregaron el ejercicio. Al menos en la revisión de los cuadernos de los alumnos solamente tres de ellos realizaron la actividad.

De este modo, seleccione la producción elaborada por Tahirí, una alumna que al momento de la redacción de su historia tenía la edad de 9 años y 5 meses. Entre las actividades que más disfruta está el jugar, leer y correr. Es la mayor de dos hermanos y ambos padres la ayudan en las tareas y cuestiones escolares. Su madre se dedica al hogar y su padre al comercio, atendiendo una tintorería.

Esta alumna señala que *sus papás* le ayudaron a hacer su historia. Ellos le iban explicando y dictando, aunque también ella *se iba acordando* de las cosas que más le gustaban. De igual manera sus padres la remitieron a *documentos* que podrían aportarle información importante a fin de que ella localizara ciertos datos. Muestra de ello es el acta de nacimiento y algunas fotografías.

II. INFORMACIÓN EXPRESADA POR EL AUTOR:

A primera vista se puede observar un escrito que incluye como datos importantes la fecha en que fue elaborado y el título. El documento se compone de un total de cinco cuartillas que muestran marcas de haber sido revisado por el maestro ya que incluye al final del documento su firma y fecha de revisión, así como un garabato (*carita feliz*) que parece dar el visto bueno.

1 de agosto del 2002

MI historia

Yo Tahiri naci el 28 de marzo de 1993
naci en el hospital de San Jose Insurgentes,
Benito Juarez, D.F. a las 7:25 horas un
tiempo despues me bautizaron el 12 de
Febrero de 1994 ya aunque llora
por que no conocia a nadie todabia
bautizaron en el agua paso un mes
y cumpli 1 año y al 1 y 2 meses
empece a caminar como geopa y
al 1 año y 8 meses fue mis 2
dientes de abajo en 1995 cumpli los
2 años y me hicieron una fiesta
me sacaron fotos en 1996 compli
mis 3 años me toco hacer lo con

Prod.inf./210802/1-5

un niño llamado Basuch y yo
tenia pasta un vestido blanco
despues por el pastel tambien la maestra
en esos tres años ya crece
cosas muy distintas y me trapeaban
muchas veces y ami me gustaba
mucho el chicharon tambien fui
a la villa muchas veces por que cuando
haci como a los trece meses estuve
internada por que camucciona y
por eso hoy mucho a la villa a
decirle a la viren que gracias
que no me enferme a los 4
años fui a chalmá con mi hermanita

Prod.inf./210802/25

Simani des pues entre al Kinder
de mi pueblo mi maestra siempre fue
la maestra Rosalva y un dia vimos
una obra de teatro y cantamos
no disfrasamos de estrella mi estrella
fue la mas grande mi primer amiga
fue mi prima nana y la segunda
Rocio con ella jugue desde el Kinder
en ese tiempo tenia 5 años despues
fueron unos militares a bicitarnos a la
escuela ya iba a cumplir 6 años
ya iban a salir del Kinder
cuando salimos nos hicieron una
fiesta grande mis mejores mejores

Prod.Inf./210802/3-5

momentos aca cuando me despedi
de mi maestra despues entre a 1da primaria
entre a Vidal. Al pasar a mi me gusta cumplir
años ya cumplí años me gusta
ver mucha la actividad y soy fanatica
de las chicas se prepararon el primer
trimestre saque diploma para me toca
con la maestra Roci la allamaron seño
muchas cosas despues se empezaron y fui
a la villa y ya abia nacido mi primo
miguel me toca con el maestro manuel
pero se fue y mi maestra fue el
maestro Idelfonso ami y a
mi hermana Simani a las con miraron
muchos juguetes y tambien

Prod. Inf./210802/4-5

Saque diploma despues cumpli 8 años y
pase a tercera estuve me abia tocado
con la maestra graciela y no saque
diploma para ir a muchos
lugares de pasas y se abia a comer
y ir al cine yo soy muy aplicada
me gusta mucho toda la musica
ahora cumpli los 9 años y ya nacio
mi hermano y le cuido y lo quiero
cho pase a cuarto y me toca con el
maestro Idelfonso esa fue mi historia

Prod. Inf./210802/5-5

III. INFERENCIAS INTERPRETATIVAS:

Como se puede observar, el escrito da inicio con la descripción de ciertos acontecimientos³⁰ que van marcando y configurando la historia de esta alumna. Entre los acontecimientos que menciona destacan el día, lugar y hora en la que nació, la fecha y lugar en la que la bautizaron, la edad a la comienza a caminar y aparecen sus primeros dientes, los momentos en los que cumple dos, tres y cuatro años respectivamente, las ocasiones en las que ha tenido que ir a la Villa a dar gracias por su salud, y cuando al cumplir cuatro años fue a Chalma con su hermana.

Posteriormente señala como un evento importante su ingreso al kinder, menciona a su primer amiga, su participación en una obra de teatro, en la que ella fue una estrella, la visita de los militares, la fiesta de salida del kinder y el momento en que se despidió de su maestra hasta que entro a la primaria.

A partir de ese momento pone especial énfasis en su historia escolar en la cual adquiere una mención importante la escuela “Vidal Alcocer”, en la que continua estudiando actualmente. Otros acontecimientos destacados son su cumpleaños número seis, su caricatura favorita (las chicas superpoderosas), el diploma que se sacó con la maestra “Rosita”, su cumpleaños número siete, el nacimiento de su primo Miguel, el diploma que recibió en segundo año, los cumpleaños ocho y nueve, el nacimiento de su hermano y finalmente su llegada al cuarto año de primaria.

En el escrito de Tahirí, desde el inicio, se puede observar claramente el papel que ella juega como *protagonista* de su propia historia. “Yo Tahirí nací...”, “[...]me bautizaron...”, “[...]empecé a caminar..”. Aunque el hecho de reconocerse como protagonista no implica dejar de lado aquellos aspectos y personas que han contribuido a configurar su historia.

Sin duda alguna, es un documento que gira alrededor de ella, a la vez que logra expresar como ciertos *acontecimientos, personas y lugares* desempeñan un papel importante en la conformación de esta historia en particular. “[...] mis

³⁰ Entendido como lo acontecido en la vida de esta alumna a la luz de su historia personal, aquello que se hace posible en el transcurso de lo cotidiano y que permite la explicación de su pasado.

mejores momentos fueron cuando me despedí de mi maestra...”, “[...] mi primer amiga fue mi prima Nancy y la segunda Rocío...”, “[...] fui a la Villa muchas veces...”, “[...] fui a Chalma con mi hermana Simoni”.

Acontecimientos:

Ella habla de acontecimientos tan decisivos en su historia, como el hecho de haber salido del Kinder y despedirse de su primera maestra quien dentro de su historia escolar también adquiere gran relevancia. Así mismo, visitar lugares como la Villa o Chalma, además de mostrar su adscripción religiosa, pone de manifiesto la importancia de acudir a estos lugares para agradecer su salud a partir de un evento difícil en los primeros meses de su vida.

Personajes y nombres:

En esta historia todos sus personajes tienen nombres, desde su hermana, amigas, maestras y maestros. A la vez que aparecen *nuevos personajes*, entre los que destacan los nuevos integrantes de la familia, como su primo y su hermano. “[...] y ya había nacido mi primo Miguel...”, “[...] y ya nació mi hermano y lo cuido y lo quiero mucho...” De esta manera va construyendo su *historia articulada a la de otros*, es decir su historia no sucede de manera aislada y como único evento, sino que sucede a la par de otras historias que le dan especificidad.

Como protagonista tiene gustos, intereses, amigos y momentos importantes. “[...] a mí me gusta cumplir años... me gusta ver mucho las caricaturas y soy fanática de las chicas superpoderosas...”, “[...] hemos ido a muchos lugares de paseo y he salido a comer y he ido al cine, yo soy muy aplicada, me gusta mucho toda la música...”, “[...] un día hicimos una obra de teatro y cantamos, nos disfrazamos de estrella, mi estrella fue la más grande.” Aspectos que sin duda contribuyen a formar su identidad.

En este sentido, Tahirí no sólo expresa que tiene una historia personal, anclada en una historia familiar y escolar, sino que también es parte de una historia comunitaria. “[...] entré al Kinder de mi pueblo...”. Hay que señalar que el lugar en el que vive actualmente es el Pueblo de San Miguel Xicalco.

Noción temporal y cronología:

Un aspecto que llama la atención de este escrito, es el énfasis que esta alumna le asigna a las *fechas* que van marcando sus acontecimientos. “[...] nací el 28 de marzo de 1993...”, “[...] me bautizaron el 12 de febrero de 1994...”, “...en 1995 cumplí los 2 años...”, “[...] en 1996 cumplí mis 3 años...”.

Al respecto, Tahiri parece reconocer la importancia de incluir las fechas en toda narración de carácter histórico. De hecho incluye la fecha completa cuando está completamente segura del dato; para ello tuvo que recurrir a documentos que avalaran la información, como el acta de nacimiento y una fotografía de bautizo que tiene incluida la fecha. En los casos que no posee información del día y mes preciso hace una especie de conteo que la aproximan al momento. “[...] al 1 y 2 meses empecé a caminar poco a poco y al 1 año y 8 meses tuve mis dos dientes de abajo...”

Este detalle es el que da lugar a tratar de identificar con precisión y en contraste con las otras producciones o ejercicios, algunas de las nociones de manejo del tiempo que se hacen presentes.

Indiscutiblemente, el escrito de Tahiri es un documento que a partir de la narración de su propia historia hace visibles algunos de los aspectos básicos en el manejo de tiempo histórico.

“El tiempo histórico *ordena* y *explica* el conjunto de *cambios* que se produjeron en el seno de una sociedad y la modificaron, la hicieron evolucionar. Estos *cambios afectan tanto a los fenómenos sociales más generales como a los aspectos de la vida cotidiana*, a las acciones que los hombres y las mujeres realizan como agentes de la construcción de la realidad” (Pagés 1989:111).

Es decir, el tiempo histórico visto de esta manera no sólo “*ordena*” como lo podría hacer muy bien la cronología, sino que acertadamente permite “*explicar*” los múltiples cambios que suceden dentro de una sociedad, además de ser un tiempo que está caracterizado por distintas nociones que permiten hacerlo más comprensible. Así, “Para la comprensión del tiempo histórico es imprescindible conocer la *duración* de los distintos fenómenos que tienen lugar en el interior de una sociedad, de un colectivo humano” (Pagés 1989:113). Y otra de las condiciones fundamentales en su comprensión es “...el dominio de los

instrumentos de medida temporales con los que cada sociedad se ha dotado. El más importante es la *cronología* cuya función consiste en enmarcar en el tiempo todos los fenómenos históricos” (Pagés 1989:115).

Si a esto agregamos la dimensión de *intensidad* propuesta por Bagú, como bien lo sugiere Mireya Lamonedá, se estará en mayores posibilidades de alcanzar su comprensión pues:

“La intensidad de lo social consiste en la producción y transmisión de *efectos* con muy variable dinamismo. En última instancia, es el agente de ordenamiento más importante en el proceso histórico de las sociedades humanas, porque se nutre de la capacidad de *generar cambios cualitativos y efectos inmediatos y mediatos*” (Bagú.1989:115).

En la manera en que Tahiri va presentando los acontecimientos que le dan especificidad a su propia historia, hay una clara evidencia de *cronología*, basada en un tiempo personal, de tal modo:

“Condición fundamental para comprender el tiempo histórico y el cambio social es el dominio de los instrumentos de medida temporales con los que cada sociedad se ha dotado. El más importante es la *cronología* cuya función consiste en enmarcar en el tiempo todos los fenómenos históricos” (Pagés 1989:115).

El que esta alumna demuestre tener un dominio básico de la *cronología*, a decir de Pagés, le permite orientarse en su tiempo histórico, estar en posibilidades de saber cuando pasaron, pasan o pasarán las acciones, hechos o cosas y, a su vez, relacionar las acciones o los fenómenos entre sí, según hayan pasado antes o después *la sucesión* o pasen a la vez *la simultaneidad*.

Los siguientes fragmentes permiten mostrar la manera en que Tahiri intenta ir relacionando ciertos fenómenos de su historia personal según el momento en que tuvieron lugar, al mismo tiempo en sus palabras hay evidencia de sucesión y simultaneidad.

“[...] *un tiempo después* me bautizaron”,

“[...] *en esos tres años...*”,

“[...] *en ese tiempo* tenía 5 años...”,

“[...] *ahora* cumplí los 9 años y ya nació mi hermano...”,

“[...] *esa fue* mi historia.”

De este modo, logra hacer evidente el manejo de la sucesión, el antes, ahora y después, inmerso en un tiempo personal.

Independientemente de que no aparezcan mayores intentos por relacionar los acontecimientos entre sí, la manera en que narra su propia historia, posiblemente nos hable de que ella está buscando establecer algún tipo de relación entre un acontecimiento y otro. Muestra de ello es cuando hace una pausa para decir: “ y ya nació mi hermano...”. Es decir, al momento en que ella contaba con la edad de nueve años sucede otro evento importante en su vida que es el nacimiento de un integrante más de la familia.

En otro fragmento ella parece ir determinando la *causa y explicación* de un evento personal tan importante como lo es asistir continuamente a la Villa. “En esos tres años [...] también fui a la Villa muchas veces. Porque cuando nació como a los tres meses estuve internada por que convulsioné, y por eso voy [...] a decirle a la virgen que gracias que no me he enfermado”.

En síntesis, la cronología es: “el soporte necesario e imprescindible del tiempo histórico, pero no se puede confundir con él. Es una condición necesaria para entenderlo pero no suficiente. [] Es un sistema de medida convencional diferente para cada civilización” (Pagés 1989:115). A la par de ella debe estar presente la explicación de los cambios que sucedieron.

Lo expuesto anteriormente guarda mucha relación con uno de los aspectos que ha causado controversia en la enseñanza y el aprendizaje de la historia, el cual tiene que ver con el adecuado manejo de la temporalidad por parte de los niños. Aunque no es el motivo central de esta investigación profundizar en ello, a decir de los especialistas, sin un adecuado manejo de tiempo histórico resultará difícil que el alumno logre comprender la historia. Esto debido a que:

“La comprensión del pasado se apoya, en gran medida, en el dominio de la noción de tiempo histórico que es diferente de la noción de tiempo que tenemos en relación con nuestros acontecimientos personales. El tiempo histórico está relacionado con sucesiones, duraciones y cambios de hechos”. “Si el niño de primaria no domina el tiempo histórico tendrá dificultades para comprender la historia.” (Lamoneda M. 1999:46)

Resulta invaluable el aporte que Lamoneda presenta en torno a la comprensión del pasado y la diferenciación que establece entre un tiempo

histórico y un tiempo de los acontecimientos personales. Sin duda alguna la noción que cada alumno logre alcanzar en torno a ambos dependerá de un mayor manejo en los elementos que caracterizan el tiempo histórico. No obstante, el análisis de esta producción escolar en particular, me permite agregar que muy posiblemente la comprensión del pasado también puede verse notablemente apoyada con el manejo de la noción de un tiempo personal que arroja pequeñas muestras de elementos de cronología, sucesión, simultaneidad y tentativamente causalidad. Además de que los acontecimientos ocurridos en el tiempo personal, como parte de los fenómenos inmersos en la vida cotidiana contribuyen a ir configurando fenómenos históricos más generales.

A decir de Galván, “ La vida cotidiana [...] Permite que nuestros niños se acerquen a una historia *más real*, una historia que se encuentra *más cercana* a ellos, a lo que hacen diariamente, a su propia vida cotidiana” (Galván 1999:81). En la tarea que representa para los niños acercarse a la comprensión del pasado, considero que inicialmente tomar como referente los acontecimientos personales, en la elaboración de producciones escolares, permite ir articulando su propia historia a la de una o dos generaciones más que seguramente son portadoras de historias que arrojan evidencia de estar inmersas en fenómenos históricos más amplios que a luz de la historia oficial son indispensables explicar.

Es conveniente darle la oportunidad a estos alumnos de que empiecen a emitir sus propios juicios y argumentos con respecto a ese pasado, de tal forma que “de ser un espectador de la historia, el alumno pase a ser un evaluador y analista de la misma”, (Lamonedá 1999:64).

A pesar de que su análisis se realice en niveles básicos la tarea fundamental estriba en elaborar explicaciones propias que les permita comprender el presente.

En esta tarea es importante no olvidar que “la gente no puede despojarse a sí misma de su conjunto cultural; y caminar socialmente desnudo dentro de un espacio neutral. [...] ellos contemplan, interpretan, desde sus propias

perspectivas culturales” (Cohen A. 1995:1). Por tanto, lo que enriquece el análisis de la historia no radica en las versiones únicas y lineales, sino la multiplicidad de ideas que se desprenden de la actividad.

El sentido de escribir la historia:

Finalmente, al preguntarle a esta alumna el por qué será importante escribir su historia ella respondió lo siguiente: “Para, por sí acaso alguien quiere conocer mi historia, ...ya la sé”. “También hasta se puede hacer en un libro y contarla”. “[...] imagínese que yo salvara a alguien, y ya tengo mi historia, cómo lo salvé”. Lo anterior hace suponer que Tahiri ha interiorizado la idea de que para escribir la historia de algún personaje en particular se debe conservar la tradición de haber realizado algún hallazgo importante que lo haga ver casi como un héroe. Esto no es extraño cuando la historia que ella ha venido estudiando sigue estando basada en las hazañas de personajes decisivos en la historia nacional.

Conclusiones

Haber tenido la oportunidad de realizar esta investigación no sólo ha puesto en evidencia la pertinencia que representó incursionar en la problemática desde la perspectiva etnográfica en educación vista como una *orientación epistemológica* (Bertely 2000), sino que a su vez, permitió recuperar de manera cercana y vívida algunos de los aspectos más significativos que intervienen en la construcción social de la clase de Historia como parte de un estudio de carácter longitudinal.

El acercamiento que se procuró a ese currículum vivido además de invitar a la búsqueda de la aproximación con el currículum formal establece las pautas que permiten reconocer lo que realmente está sucediendo entre los actores, sus perspectivas, prácticas y experiencias que intervienen en la conformación de una clase de Historia. Basta con recordar lo que la historia significa para los alumnos: *“estar dentro de ella, vivirla e imaginarla”*.

Por otro lado, considerar la experiencia y resultados arrojados por investigaciones enfocadas en recuperar el potencial de autoría infantil me permitió apuntar hacia el descubrimiento viable que representaba la recuperación de producciones escolares elaboradas en una clase de Historia y cuya autoría descansaba en los propios alumnos, además de que confirmó mi convicción de que vale la pena estudiar desde la escuela lo que los alumnos realmente piensan, expresan, construyen e interpretan acerca de la historia.

Si bien, el estudio se acerca a lo que viven, expresan, construyen e interpretan los alumnos a través de producciones escolares solicitadas por el maestro para las clases de historia, no supuso el diseño y operación explícita de una metodología evocativa como la que plantea Podestá (2002); considero que este se convierte en un gran reto que bien podría enfrentar en el desarrollo de mi tesis doctoral.

Lo relevante en este caso fue recuperar³¹ y documentar el tipo de producciones que se elaboraron durante las clases de historia, sus usos, las posibilidades detonadoras en cuanto a la generación de saberes históricos y sobre todo la información e interpretación que a través de ellas fue proporcionadas por sus autores. Sin duda, los resultados arrojados constituyen un valioso marco de referencia que permite vislumbrar una metodología apuntalada en la elaboración de producciones escolares con fines específicos.

En la clase de Historia, una adecuada interacción entre sus participantes resulta ser indispensable. Por un lado, parece ser que el agrado o desagrado que el maestro pueda mostrar por la Historia, puede verse atravesado en una práctica pedagógica que reflejará en los alumnos actitudes de mayor o menor rechazo. Por otro lado, para los alumnos es indispensable que entre su maestro y ellos exista una relación de confianza y regocijo al momento de participar en las clases.

Del mismo modo, la importancia de una buena explicación adquiere relevancia sobre todo a los ojos de los alumnos, se trata de una explicación de carácter procedimental, como de contenido. Sin una buena explicación existirán dificultades en la comprensión del referente histórico.

La posibilidad de realizar un estudio de carácter longitudinal me permitió reportar dos estilos de enseñanza que se diferenciaron entre propiciar aprendizajes y moderar recursos didácticos, estilos que marcaron su preferencia por el empleo de recursos gráficos o escritos y que sin duda tuvieron repercusión en el tipo de producciones escolares localizadas. A pesar de que fue notoria la inclinación que durante las clases de Historia los alumnos manifestaron con respecto al canal visual, no significa que se deba descuidar lo escrito como medio indispensable en la transmisión del referente histórico. La articulación equilibrada de ambos componentes reportaría mayores beneficios en la adquisición y producción de saberes históricos por parte de ellos, así como en las múltiples posibilidades de generar producciones escolares variadas.

³¹ La recuperación y preservación de producciones escolares es un aspecto de suma importancia sobretudo en un momento en que “los ejercicios escolares escritos se han conservado poco: el descrédito que se atribuye a este tipo de producción, así como la obligación en que se encuentran periódicamente los establecimientos escolares de buscar más sitio, llevan a arrojar a la basura más del 99% de la producción escolar”, Chervel A. En (Dominique Julia 1995:135)

A lo largo de la investigación se pudo hacer notar que por medio de la elaboración de algunas producciones escolares de autoría personal, los alumnos se encontraron en mayores posibilidades de expresar e interpretar los diversos saberes que poseen y que guardan relación con el referente histórico. Es sabido que durante las clases de Historia el tipo de producciones a las que se recurrió fue los cuestionarios, los ejercicios de asociación, las copias, las narraciones y los dibujos.

He mostrado cómo la clase de Historia se desarrolló bajo patrones de intervención pedagógica que consideraban ciertas estrategias y recursos como prioritarios, otorgando a la lectura del libro de texto y a la resolución de cuestionarios y ejercicios de asociación planteados en la guía del maestro, un papel predominante. No obstante, ante los ojos de los alumnos aparecen otros recursos como las narraciones y los dibujos que resultan más atractivos y significativos para ellos. Precisamente fue en ese tipo de producciones en las cuales identifiqué mayores posibilidades de construcción, expresión e interpretación de sus propios saberes históricos.

A partir de los usos que estas producciones adquirirían durante las clases de Historia fue posible determinar que el lugar que ocupaban aquellas producciones que resultaron ser más significativas en cuanto a las posibilidades detonadoras era mínimo, en contraste con otros materiales que alcanzaban mayor peso e importancia debido a la información histórica que proporcionaban. Muestra de ello lo es el libro de texto o mediador multireferencial.

La presencia de algunas de las nociones históricas básicas en estas producciones se tornó escasa en la mayor parte de ellas, a excepción de la narración de una historia de vida, la cual permitió identificar algunos de los aspectos indispensables en el manejo de la noción de tiempo histórico. Convirtiéndose en un tipo de producción que proporciona múltiples posibilidades interpretativas. A pesar de que el presente estudio no intenta siquiera hacer un análisis de estas nociones, por lo menos considero que pudiera proporcionar otro elemento a considerar producciones como esta.

En cuanto a los espacios privilegiados para elaborar tales producciones, fue posible constatar que no sólo en el salón de clase y con la ayuda del maestro pueden generarse producciones escolares con altas posibilidades detonantes, ya que también el atravesamiento del ámbito familiar resulta ser un espacio de apoyo con gran potencial para la elaboración de las mismas. Muestra de ello son las producciones escolares que tenían que ver con la narración de una historia de vida. En este sentido, la presencia familiar en la elaboración de dichas producciones abre una posible vía de profundización de evidencia que merece la pena ser retomada en futuras incursiones.

Si bien, en el análisis de las producciones se pudo percibir un escaso componente comunitario, no está del todo ausente, por lo que también este aspecto merece la pena ser estudiado posteriormente a fin de abrir otra vía de incursión en la cuál no se ponen en duda los hallazgos.

Sería conveniente que la socialización de producciones escolares ocupara un lugar significativo durante las clases de Historia, ya que la construcción del saber histórico por parte de los alumnos se vería notablemente enriquecido al compartir sus experiencias e interpretaciones con respecto a un mismo evento histórico. Utilizar las producciones escolares infantiles como detonador del referente histórico, además de enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia, considero que posibilitaría a los maestros la oportunidad de proporcionar un diagnóstico personal que permita evidenciar los saberes con los que cuenta el alumno y aquellos que va construyendo. Es posible que tener la oportunidad de adentrarse a lo que sucede en una clase de Historia y la manera en cómo se construye el conocimiento histórico desde un estudio en un caso específico, pueda sugerirles examinar a la luz de esas prácticas su propio ejercicio docente, a la vez que pudiera generar en ellos la inquietud de tratar de recuperar lo que los propios alumnos están construyendo alrededor del referente histórico dándoles la oportunidad de expresarlo por medio de los recursos que a ellos les resulta más atractivos.

En este sentido, maestro y alumnos en concordancia y, a partir de la experiencia en el aula, podrían determinar qué recursos resultan más eficaces en

cuanto a las posibilidades de inscribir y significar saberes históricos propios, ya que hay recursos que ni siquiera muestran hasta que grado ha sido comprendida la información tratada, ni brinda la posibilidad de elaborar argumento histórico alguno o producir interpretaciones históricas propias, por el contrario limitan tales posibilidades. Así mismo, sugiero dejar de ver las producciones escolares de los alumnos como *recursos emergentes* que se emplean para mantener ocupados a los alumnos o para tener evidencia material que de lugar a la tarea de evaluación.

Indiscutiblemente, escuchar lo que dicen los alumnos en sus clases de historia, detenerse a leer sus escritos y permitirles expresar lo que plasman en sus dibujos, resulta realmente revelador en términos pedagógicos. En cada una de sus producciones parecen poner al descubierto la forma en que están percibiendo el referente histórico. Además de que, en cada una de ellas, los alumnos están en posibilidades de elaborar y producir su propia versión de la historia y concebir explicaciones propias como *protagonistas* de una historia personal, familiar, comunitaria y escolar que se entretiene de manera cotidiana con las historias de otros actores y espacios, recuperando así lo que resulta históricamente significativo para la escuela y otros ámbitos comunitarios y sociales en los que se desenvuelven.

Bibliografía

Agar Michael, "Hacia un lenguaje etnográfico", en C. Reynoso (comp.), El surgimiento de la antropología posmoderna. México, Gedisa, 1991, pp. 117-137.

Aguirre E Y E. Vega, "La historia: Acción simbólica del deseo", en Pérez J. Y Verena Radkau (coord.), Identidad en el imaginario nacional: reescritura y enseñanza de la historia. México, Editorial Ducere, 1998,

Aisenberg Beatriz., "Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria", en Aisenberg y Alderoqui (comps.), Didáctica de las ciencias sociales. Buenos Aires, Piados, 1994,

Álvarez A. y Ignasi Vila, "Contexto cultural y contexto escolar: una breve reflexión sobre las relaciones entre educación y desarrollo", en Álvarez Amelia (Ed.), Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación. Madrid, Fundación Infancia y aprendizaje, 1997, (Colección educación y cultura).

Bagú Sergio. "El tiempo de la realidad social", en Tiempo, realidad social y conocimiento. 13ª. Edición, México, Siglo XXI, 1989, 215pp. 104-119

Barroso Anabella et al., "Fuentes orales en las aulas: Cómo enseñar historia oral desde una perspectiva interdisciplinar", en Encrucijadas de la historia: experiencia, memoria, oralidad. XI Conferencia Internacional de Historia Oral. Estambul, Turquía, Bogazici University, 2000,

Bertely Busquets, Conociendo nuestras escuelas: Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México, Paidós, 2000, 131p.p.

_____, "La etnografía en la formación de enseñantes", en Teoría de la educación. Ediciones Universidad Salamanca, vol 13, 2001, pp.137-160

_____, "Álbumes infantiles en una escuela elemental del porfiriato", en Carrasco Altamirano et al., (comps.), VII congreso latinoamericano para el desarrollo de la Lectura y la Escritura. Memoria. SEP, Puebla, México, 2002. pp. 547-554.

Bittencourt Circe, " livros didáticos entre textos e imagens", en, Bittencourt Circe (Org.), O saber histórico na sala de aula. 3ª. Ed. São Paulo, Editora Contexto, 1998, pp. 69-90.

Burke Peter, "Historia cultural e historia total", en, Olábarri Ignacio y F. J: Caspistegui, La nueva historia cultural: la influencia del postestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad. (Trad). Begoña González Cuesta. Madrid, Cursos de verano del Escorial, Editorial complutense, 1996, pp. 115-122.

Cohen Anthony, "La construcción simbólica de la comunidad", en La construcción simbólica de la comunidad. Universidad de Manchester, departamento de antropología social. USA, 1995. [trad. Clara J. Zainos Cárdenas. CIESAS]

Dominique Julia, "La cultura escolar como objeto histórico", en González Enrique y Margarita Menegus Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes. México, UNAM, 1995, pp 131-153.

Ferró Marc, "Cómo se enseña hoy día la historia", en Zermeño Guillermo y Hira de Gortari (coord.), Historiografía francesa. Corrientes temáticas y metodologías recientes. México, Universidad Iberoamericana, Instituto Mora, 1996.

Friera Suárez Florencio, Didáctica de las ciencias sociales. Geografía e Historia. Madrid, Ediciones de la Torre, 1995.

Galván Luz Elena y Mireya Lamonedada. "Clío y algunos de sus problemas en la enseñanza", en Galván y Lamonedada, Un reto: La enseñanza de la historia hoy. México, ISCEEM, 1999, (Colección Horizontes alternativos para docentes II).

_____, "Héroes, antihéroes y la sociedad mexicana: en los libros de texto de Historia (1994-1997)", en Pérez J. Y Verena Radkau, (coord.), Identidad en el imaginario nacional: reescritura y enseñanza de la historia. México, Editorial Ducere, 1998.

_____, "Un cuaderno en el baúl de los recuerdos", en Carrasco Altamirano et al., (comps.), VII congreso latinoamericano para el desarrollo de la Lectura y la Escritura. Memoria. SEP, Puebla, México, 2002. pp. 555-560.

_____, "La enseñanza de la historia en México: sus imaginarios y la vida cotidiana", en Galván y Lamonedada, Un reto: La enseñanza de la historia hoy. México, ISCEEM, 1999, (Colección Horizontes alternativos para docentes II).

Gómez, Claudia Mireya, "Una clase de historia. Etnografía de un grupo de tercer grado en una escuela primaria pública de Tlalpan". Documento inédito. Abril-2002. pp.20.

_____, "La Plaza de la Constitución. Ejercicio etnográfico". Documento inédito. Enero-2002. pp. 5.

Gutiérrez y Cortés, "Me ayudas a escribir. El diario como apoyo didáctico para propiciar la lectura y escritura", en Carrasco Altamirano et al., (comps.), VII congreso latinoamericano para el desarrollo de la Lectura y la Escritura. Memoria. SEP, Puebla, México, 2002. pp. 471-475.

Hammersley Martín y Paúl Atkinson, Etnografía. Métodos de investigación. Barcelona, Paidós, 1994.

Hessel Rosa M, "Experiencias, identidades y textos: Tradición y postmodernidad en redacciones escolares", en Carrasco Altamirano et al., (comps.), VII congreso latinoamericano para el desarrollo de la Lectura y la Escritura. Memoria. SEP, Puebla, México, 2002. pp. 531-536.

Lamoneda Mireya, "Las líneas del tiempo en la enseñanza de la historia en el nivel primaria: el caso de México", en Galván y Lamoneda, Un reto: La enseñanza de la historia hoy. México, ISCEEM, 1999, (Colección Horizontes alternativos para docentes II).

_____, "La importancia de la literatura en la enseñanza de la historia", en Galván y Lamoneda, Un reto: La enseñanza de la historia hoy. México, ISCEEM, 1999, (Colección Horizontes alternativos para docentes II).

LeComte Margaret y J.J. Schensul. Designing & conducting ethnographic research. Ethnographer's Toolkit 1. London. New Delhi, Altamira Press. Walnut Creek. 1999, pp.41-65.

Moll C. Luis, "Vygotski, la educación y la cultura en acción", en Álvarez Amelia (Ed.), Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación. Madrid, Fundación Infancia y aprendizaje, 1997, (Colección educación y cultura).

Monte Nieta, Escolas da Floresta. Entre o passado oral e o presente letrado. Brasil, editora multiletra, 1996. 228 pp.

Obregón Rodríguez M, "Olé: Ambientes óptimos de aprendizaje para la enseñanza de niños sordos", en Carrasco Altamirano et al., (comps.), VII congreso latinoamericano para el desarrollo de la Lectura y la Escritura. Memoria. SEP, Puebla, México, 2002. pp. 334-343.

Pagés Joan, "Aproximación a un currículo sobre el tiempo histórico", en: Rodríguez Frutos, Julio (ed.) Enseñar Historia. Barcelona, editorial Laia, 1989. 201p.p.

Pellicer Alejandra, Los descubrimientos de Cristóbal. Historias sobre una historia. México, SEP, Libros del Rincón, 1994.

Podestá Rossana et al., Nuestros pueblos de hoy y siempre. El mundo de las niñas y niños nahuas de México a través de sus propias letras y dibujos. México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2002. 119 pp.

Radkau Verena, "Aprendizaje histórico: Algunas consideraciones y propuestas didácticas desde una óptica alemana", en Pérez J. Y Verena Radkau (coord.), Identidad en el imaginario nacional: reescritura y enseñanza de la historia. México, Editorial Ducere, 1998,

Ricoeur Paul, "The task of hermeneutics", en, John B. Thompson (ed.), Paul Ricoeur. Hermeneutics and the human sciences. Cambridge, New York, Australia, Paris, Cambridge University Press, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1981, pp.43-62.

_____, "What is a text? Explanation and understanding", en, Op. Cit., pp. 145-164.

_____, "The model of the text: meaningful action considered as a text", en, Op. Cit., pp.197-221.

_____, Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido. (Trad.) Graciela Monges Nicolau, México, Siglo veintiuno editores, Universidad Iberoamericana, 1995, 112pp. [título en inglés, Interpretation theory. Discourse and the surplus of meaning, Texas christian university press, fort worth, 1976]

Rockwell Elsie, "La dinámica cultural en la escuela", Álvarez Amelia (Ed.), Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación. Madrid, Fundación Infancia y aprendizaje, 1997, (Colección educación y cultura).

Rodríguez Gregorio et. al., "Métodos de investigación cualitativa", en, Rodríguez Gregorio et. al., Metodología de la investigación cualitativa. Granada, ediciones aljibe, 1999. pp.39-59.

Rogoff Barbara, Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Trad. Pilar Lacasa, Barcelona, Ediciones Paidós, 1993. [Título original: Apprenticeship in thinking Cognitive development in social context. Oxford University Press, New York.]

Rosabal y Zuñiga, "Estrategias que fomentan el interés por la lectura y la escritura en niños de niveles avanzados", en Carrasco Altamirano et al., (comps.), VII congreso latinoamericano para el desarrollo de la Lectura y la Escritura. Memoria. SEP, Puebla, México, 2002. pp. 351-356.

Schutz Alfred, El problema de la realidad social. Argentina, Amorrortu, 1995.

Taboada Eva et al., (coords). Procesos de enseñanza y aprendizaje. México, Consejo mexicano de investigación educativa. Fundación para la cultura del maestro mexicano. Vol. I y II, 1995, (Colección: la investigación educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa).

Taboada Eva, "Construcciones imaginarias: ritual cívico e identidad nacional". en Pérez J. Y Verena Radkau, (coord.), Identidad en el imaginario nacional: reescritura y enseñanza de la historia. México, Editorial Ducere, 1998.

_____, "Las ceremonias cívicas. ¿Un currículo paralelo de enseñanza de la historia?", en Remedi Eduardo (coord.), Encuentros de investigación educativa 95-98. México, Departamento de Investigación Educativa, Plaza y Valdés editores, 1999.

Tenti Fanfani, "Saberes sociales y saberes escolares" en, Cero en conducta. Año 14, número 48, abril 2000, p. 21-39.

Viard Rodríguez Graciela, "Puntos de partida para un replanteamiento de la enseñanza de la historia en el nivel básico", en Lerner Sigal Victoria (comp.), La enseñanza de Clío. Practicas y propuestas para una didáctica de la historia. México, UNAM, 1990, pp. 223-230.

Viñao Frago Antonio, "Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas y cuestiones", en Aguirre Lora Ma. Esther (coord.), Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos. México, Centro de estudios sobre la universidad de la UNAM, Fondo de Cultura Económica, 2001, pp.140-164, (Colección: Educación y pedagogía)

_____, Tiempos escolares, tiempos sociales. La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936). Barcelona, Editorial Ariel, 1998, 156pp.

Plan y programas de estudio 1993. Educación básica primaria. SEP.1993. México.

Avance programático tercer grado 1997-1998. Educación básica primaria. SEP. México, 1997.

Avance programático cuarto grado 1997-1998. Educación básica primaria. SEP. México, 1997.

Libro para el maestro. Historia Cuarto grado. SEP. México, 2002.

<http://www.tlalpan.df.gob.mx/turismom/index.html>

http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_2768_descrpccion_del_prog.

