

14
2ej.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
"ACATLAN"

LA PRACTICA DOCENTE DEL LICENCIADO EN
EDUCACION PRIMARIA (NORMALISTA) EN LA
ENSEÑANZA DE HISTORIA DE MEXICO EN
CUARTO, QUINTO Y SEXTO GRADO DE PRIMARIA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADO EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A:

JUAN MOCTEZUMA HERNANDEZ

ASESOR: LIC. FRANCISCO JAVIER AVILA GUZMAN.



SANTA CRUZ ACATLAN, EDO. DE MEXICO.

1998.

TESIS CON
FALLA LE ORIGEN

266625



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mis padres.

A mis hermanas.

A mi hermano Carlos.

Para Carmen Alvarez Gutiérrez.

A la profesora Rosa Manuatl, por sus consejos.

*A mi asesor y amigo:
Lic. Francisco Javier Ávila Guzmán.*

CONTENIDO

INTRODUCCION	1
1. LA ENSEÑANZA DE HISTORIA DE MEXICO A NIVEL PRIMARIA	3
1.1. <i>La enseñanza general del alumno de primaria</i>	5
1.2. <i>Enseñanza de la Historia en el alumno de primaria</i>	7
1.3. <i>Didáctica de la Historia</i>	10
1.4. <i>Didáctica para el alumno de primaria en la enseñanza de la Historia</i>	16
1.5. <i>Problemática de la enseñanza de la Historia en los alumnos de primaria</i>	19
1.6. <i>El aprendizaje del alumno en la materia de Historia</i>	41
2. FUNDAMENTACION DE LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS DE HISTORIA DE MEXICO EN LA PRIMARIA.....	45
2.1. <i>Análisis de los libros de texto de la SEP</i>	51
2.2. <i>El carácter formativo del contenido de un libro de texto de Historia de México de cuarto a sexto grado de primaria está en que éste tienda a tener algunos rasgos de ciencia social y/o que tenga un sentido didáctico</i>	55
2.3. <i>Comparación entre los libros de Historia de México de la "Madre Patria", los del año lectivo 1992-1993 y el "material alternativo" (primera y segunda parte) utilizado tanto para el cuarto, quinto y sexto grado de primaria del año lectivo 1993-1994</i>	70
2.4. <i>Comparación entre los libros de Historia de México de la Madre Patria, los libros del año lectivo 92-93 y los libros utilizados tanto para el cuarto, quinto y sexto grado de la escuela primaria en el año lectivo 93-94 y material alternativo, primera y segunda parte, cuadros esquemáticos</i>	75
2.5. <i>Esquemas comparativos</i>	119
3. FORMACION DEL PROFESOR.....	120
3.1. <i>Por qué la formación que llevó el profesor no coadyuva a abordar la Historia como ciencia de análisis en el aula primaria</i>	122
3.2. <i>El currículo de la normal</i>	124
3.3. <i>Didáctica para enseñar Historia en la escuela primaria</i>	132
3.4. <i>Recursos didácticos</i>	135
3.5. <i>Evaluación curricular</i>	143
4. ALGUNAS SUGERENCIAS DIDACTICAS DE COMO ABORDAR LA HISTORIA DE MEXICO EN EL AULA DE LA ESCUELA PRIMARIA	146
4.1. <i>Sugerencias para el profesor de la escuela normal con respecto a la enseñanza de la Historia</i>	147
4.2. <i>Sugerencias didácticas para Historia en la primaria</i>	150
5. INVESTIGACION DE CAMPO.....	168
5.1. <i>Análisis teórico de los resultados arrojados por el cuestionario aplicado a la muestra con respecto a la hipótesis 1</i>	173
5.2. <i>Análisis teórico de los resultados arrojados por el cuestionario aplicado a la muestra con respecto a la hipótesis 2</i>	186
5.3. <i>Análisis teórico de los resultados arrojados por el cuestionario aplicado a la muestra con respecto a la hipótesis 3</i>	192
5.4. <i>Análisis teórico de los resultados arrojados por el cuestionario aplicado a la muestra con respecto a la hipótesis 4</i>	198
CONCLUSIONES	201
ANEXOS	207
A1. CUESTIONARIOS A ALUMNOS	207
A2. CUESTIONARIOS A PROFESORES	216
B. ESTADISTICAS.....	230
BIBLIOGRAFIA	260
LIBROS	260
PERIÓDICOS.....	262
REVISTAS	264
DOCUMENTOS OFICIALES CONSULTADOS	266

INTRODUCCION

Esta investigación que se titula la práctica docente del licenciado en educación primaria (normalista) en la enseñanza de Historia de México en cuarto, quinto y sexto grado de la educación primaria está enmarcada en la reforma educativa de 1992 y pretende explicar, a grandes rasgos, porque actualmente en los últimos tres grados de la escuela primaria no se lleva a cabo un auténtico proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestra Historia en el alumno de tales grados de primaria, por lo que está intenta centrarse en el cómo transmitir los contenidos de la Historia al alumno, en la cual se analice entre docente y alumno la dinámica de esta ciencia social apoyándose en el planteamiento del siguiente problema: ¿cuáles son algunas causas que obstaculizan el aprendizaje analítico de Historia de México en el alumno del cuarto al sexto grado de la escuela primaria?.

Esta investigación es documental porque se ayuda de los libros de texto oficiales de Historia, revistas, periódicos y libros referentes al tema y es de campo porque sondea, mediante el cuestionario, a los personajes involucrados (profesores y alumnos); la documental apoya a la de campo y viceversa.

Esta investigación también se ayuda del método deductivo para analizar e interpretar los datos recopilados. Paralelamente, esta es una investigación explicativa porque se hacen una serie de preguntas de relación causal; causa-efecto.

La investigación de campo se realizó en dos escuelas primarias públicas (del gobierno del Estado de México) se aplicó el cuestionario para obtener información sobre evaluación, recursos didácticos y contenidos de Historia tanto del profesor como del alumno de cuarto a sexto grado de primaria.

Cabe decir que esta investigación se remite exclusivamente al problema de enseñar Historia sobre tres elementos: recursos didácticos, evaluación y contenidos de los libros oficiales de Historia y no al programa vigente en turno, que nos llevaría a una revisión curricular de los planes y programas de estudio desviándola de la práctica docente que es el objeto de esta investigación.

En el primer capítulo: la enseñanza de la Historia de México a nivel primaria, se señala que en la escuela primaria no se da un sentido formativo a la enseñanza de Historia de México.

En el segundo capítulo: Fundamentación de los libros de texto gratuitos de Historia de México, se hace un análisis comparativo entre los libros de texto de los años lectivos 92-93, 93-94 y 94-95 (libros de cuarto a sexto grado de primaria) y de éstos con respecto a los libros del cuarto al sexto grado de primaria de la madre patria.

En el tercer capítulo: formación del profesor, se presenta algunos elementos de la formación institucional del licenciado en educación primaria y de los recursos didácticos que él utiliza para abordar la materia de Historia en la primaria así como los instrumentos de evaluación.

El cuarto capítulo bosqueja algunas sugerencias para la enseñanza de la Historia en el aula de primaria.

En el capítulo cinco se encuentra la fundamentación teórica de la investigación de campo y la interpretación teórica de los resultados estadísticos.

El capítulo seis presenta conclusiones que versan sobre la corroboración de las hipótesis planteadas.

Esta investigación intenta detectar algunos factores que obstaculizan la enseñanza de la Historia en los últimos tres grados de primaria, para proponer alternativas que construyan una didáctica de la Historia adecuada al grado de madurez de los alumnos, pero también a las condiciones histórico-sociales del México actual mencionando algunos objetivos como son:

- Analizar la formación sobre contenidos de Historia del licenciado en educación primaria.
- Detectar el tipo de formación didáctica para la enseñanza de Historia del licenciado en educación primaria.
- Formular algunas sugerencias teórico-metodológicas para la enseñanza de Historia en los últimos tres grados de primaria.
- Sugerir recursos materiales de tipo didáctico para la enseñanza de Historia que puedan ser implementados por las escuelas primarias.
- Contrastar los libros de Historia de México del cuarto al sexto año de primaria vigentes en el año lectivo 92-93, el “material alternativo” utilizado en el año lectivo 93-94, los libros del año lectivo 94-95 con los libros de la madre patria.

1. LA ENSEÑANZA DE HISTORIA DE MEXICO A NIVEL PRIMARIA

Este tema nos remite al concepto de educar (e-ducare), concepto que viene de dos voces latinas (ex-ducere y educare): ex-ducere significa “sacar de dentro” y educare significa “criar” y/o “amamantar”.

Por lo tanto, el concepto de educación significa una conducción dirigida del exterior que se proyecta en un claro proceso de enseñanza-aprendizaje institucional y en donde se busca centrar la actividad de los dos actores principales de dicho proceso: profesor y alumno.

En otras palabras, la educación es un proceso social humano que se da en todo lugar, tiempo y espacio, pero la educación formal o intencionada (institucional) aparece cuando la sociedad humana llega a un determinado grado de desarrollo debido a que surgen y se diversifican actividades (económicas, culturales, etcétera) que requieren de educar al individuo para que éste desarrolle lo mejor que se pueda su actividad o labor.

La educación institucional es producto de la observación y la reflexión de una actividad humana para gestar un concepto sobre la esencia y método de la enseñanza: en la que la teoría mejora la práctica y viceversa.

Así, el enseñar intencionadamente (institucionalmente) se enmarca en el hecho social de la educación¹ y cuyo objetivo, en general, es formar al hombre a modo que éste responda lo mejor posible a los ideales de la cultura² de la sociedad:

“Con la vida del estado, (...) la educación tiene peculiares relaciones. Por una parte, la educación ve en el derecho un bien cultural cuyo conocimiento es imprescindible a las generaciones jóvenes: (...) la educación cívica (...), la que alecciona tocante a las facultades y obligaciones de los hombres entre sí y en sus relaciones con el estado; la que hace del hombre, (...), un ciudadano.

(...) el estado, (...) trata de orientar y dirigir la educación, dicta normas y disposiciones para regular la vida educativa del territorio donde gobierna, mediante cierta legislación educativa, teñida siempre de los ideales políticos de la época. La política educativa es este conjunto de preceptos obligatorios por obra de los cuales se establece una base jurídica, (...)”³.

Sin embargo, este fin que hoy busca concretar la educación institucional (más aún desde el nivel primaria) está en entredicho.

Se dice no concretar en los hechos este objetivo educativo, enmarcándonos en el contexto de crisis por el que actualmente pasa la escuela primaria y que a nivel académico se caracteriza por la pobreza, deficiencia o nulos

¹ En todo lugar, tiempo y espacio la sociedad, y a la par el individuo integrante de ésta, tiene una concepción del mundo y la vida. Por lo tanto, el concepto de educación varía según la circunstancia histórica.

² Por cultura se entiende a los valores y actitudes que una sociedad inculca a su gente vía mecanismos socializantes como el hogar y en este caso papel básico juega la escuela.

³ Larroyo, Francisco, *Historia general de la pedagogía*, Ed. Porrúa, México, 1984, páginas 37 y 38.

conocimientos de determinada ciencia del plan de estudios vigente en turno de tal nivel educativo en el alumno o egresado de tal escuela y, además, porque no se cumplen los lineamientos constitucionales que rigen la educación del país debido a que el éxito de la concretización de éstos en la realidad depende en parte de solucionar el problema del nivel socioeconómico del alumno: hay muchos estudios ⁴ al respecto que concluyen que el rendimiento escolar mucho gira en torno a su nivel socioeconómico.

La escuela primaria del país padece una realidad académica que contradice el discurso formal de la educación y que se caracteriza por un conjunto de problemas académicos que obligan al estado a buscar de alguna manera alternativas más viables.

Dentro de todos esos problemas por los que pasa actualmente la escuela primaria hay un problema que compete a esta investigación, el de la enseñanza de la Historia de México.

Así, este problema del bajo nivel académico por el que pasa la enseñanza de la Historia en el ámbito primaria se caracteriza por la deficiencia parcial de conocimientos de sus alumnos o el egresado de tal nivel de enseñanza con respecto a la que debe tener y que ocasiona graves secuelas en niveles posteriores.

Esta problemática sobre la enseñanza de la Historia (o “la acción de enseñar los conocimientos humanos de la Historia”) se refleja en que a esta ciencia no se le da un sentido formativo, pues como sabemos la formación esta mas allá de la información o el conjunto de conocimientos o informaciones para manejar una cosa:

“Con la educación (...) se busca la formación integral (...) que (...) permitirá tener conciencia social y convertirse en agente de su propio desarrollo y de la sociedad a la que pertenece. De ahí el carácter formativo, más que informativo de la educación (...) la necesidad de que el niño aprenda a aprender, de modo que durante toda su vida en la escuela y fuera de ella, busque y utilice el conocimiento, organice sus observaciones por medio de la reflexión y participe responsable y críticamente en la vida social”⁵.

⁴ Un claro ejemplo de esto es un libro muy fáctico al respecto, Alumnos de Barbiana, **Carta a una profesora**, Ed. El Caballito, México, 1987.

⁵ “Decadencia educativa (de la primaria a la universidad)”, **Excélsior**, artículo, diario, México, D.F., 26-8-92.

1.1. La enseñanza general del alumno de primaria

Se tomo como muestra a los alumnos de cuarto a sexto año de primaria porque se supone que es en estos últimos tres años de primaria donde se les dan las bases de como abordar esta ciencia social.

La enseñanza de la Historia de México en la escuela primaria se ha caracterizado por su gran sello informativo y que en líneas siguientes explicaremos un poco más.

A este sentido informativo el gobierno, por conducto de la Secretaría de Educación Pública (SEP), intenta solucionar llevando a cabo una “educación de calidad” a nivel básico, una educación que:

“(…) se concentra en la impartición de aquellos conocimientos verdaderamente esenciales (…) criterio que normará una reforma integral de los materiales educativos (…) y de donde la misma SEP (…) diseñó y coordinó programas emergentes que entraron en vigor en el año lectivo 1992-1993”⁶.

El primero de ellos es el programa de reformulación de contenidos y materiales educativos.

Sin embargo, se palpa que con la actual y vigente reforma educativa (abocada solo a nivel básico) aun se concibe a la calidad de la educación en sostener y concebir al conocimiento (principalmente refiriéndome al conocimiento histórico) como un acto de recibirlo pasiva y acríticamente⁷ por parte del alumno por conducto del profesor: aunque, obviamente, la labor de la educación primaria al respecto debería ser al revés, un acto de construcción grupal del conocimiento y en donde se enseñan las bases del conocimiento de esta ciencia.

Esta labor está en coadyuvar a que el alumno aborde a la Historia como ciencia de análisis, pues el alumno (como ser racional) para solucionar un problema lo primero que hace (o haría) es formularse una hipótesis, y si al instante de estar experimentando encuentra que ésta es falsa se formula otra y sigue adelante tal y como lo hace el investigador de una ciencia social como la Historia: es así, en general, como el ser humano adquiere nociones, conceptos y principios vitales de manera estructurada, en donde el análisis y síntesis son flexibles porque en la etapa inductiva de la hechura del conocimiento hay continuos cambios en relación a la etapa deductiva a fin de elevar más de categoría al conocimiento.

En otras palabras, el discurso institucional de la reforma educativa vigente respecto a la calidad de la educación hace ver que existe por parte de la misma SEP (al considerar la enseñanza como una acción de dar y al aprendizaje como una acción de recibir) una falta de visión para hallar y/o proponer alternativas más viables y formativas sobre la Historia, pues es y será contraproducente el haber regresado al sistema de asignaturas (Geografía, etcétera) porque es de suponerse que el volver a este sistema es con el fin de darle al quehacer de la enseñanza un sello de hacer ciencia.

⁶ Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación Básica, Ed. Secretaría de Educación Pública (SEP), 18-5-92.

⁷ Rivadeo, Ana María, *Introducción a la epistemología*, Ed. UNAM, México, 1986, páginas 27 a 44.

Por ejemplo, en dicho discurso institucional (iniciativa de ley general de educación de junio 18 de 1993) aparece la palabra impartir (“acción de dar algo”), palabra que alude a pensar lo pobre de concebir⁸ el quehacer educativo al respecto por parte de las autoridades de la SEP y, aún más, de concebir también el proceso de enseñanza-aprendizaje formal de la Historia así, ya que la característica básica de tal ciencia es el análisis que indica el camino para trabajarla en el aula y el camino para ir minando la anquilosada y negativa influencia de la escuela tradicional⁹.

⁸ Iniciativa de Ley General de Educación, *Uno más Uno*, diario, México, D.F., página 20 (“... la educación que impartan el Estado y los particulares con autorización...”, etcétera) y 22 (“... El criterio que orientará a la educación que el Estado y sus organismos descentralizados impartan...”, etcétera).

⁹ “Rasgos distintivos de la escuela tradicional son: verticalismo, autoritarismo, verbalismo, intelectualismo; la postergación del desarrollo afectivo, la domesticación y el freno al desarrollo social son sinónimo de disciplina. En la escuela tradicional se respeta un rígido sistema de autoridad; quien tiene la mayor jerarquía es quien toma las decisiones, que resultan vitales para la organización, tanto del trabajo como de las relaciones sociales, y el alumno está al final de esta cadena autoritaria, carece de poder. El verbalismo constituye uno de los obstáculos más serios, donde la exposición del profesor constituye de manera sustantiva otro tipo de experiencias, como la lectura en fuentes directas, la observación. El intelectualismo implica privilegiar la disociación entre intelecto y afecto.”: Pansza, González, Margarita, et al, **Fundamentación de la didáctica**, Ed. Gernika, tomo 1, México, 1986, páginas 53 y 54.

1.2. Enseñanza de la Historia en el alumno de primaria

Se mencionó que la enseñanza de la Historia de México a nivel primaria se caracteriza por su sello informativo, sello muy permeado por la escuela tradicional (ver anexo B sobre hipótesis 2: pregunta 3 del rubro 5 de la variable 2 B).

Sin embargo, este es un problema educativo que necesita atención y/o que se ataque con ciertas medidas para irse solucionando (como se propone en esta investigación), porque la forma clásica como se aborda la Historia de México en la primaria está generando graves y negativas secuelas cognoscitivas (intelectuales) sobre tal ciencia en el individuo.

Por ejemplo, a nivel comprensión es palpable en el alumno o egresado de la primaria (incluso hasta en el adulto): basta preguntar a alguien sobre determinado tema de la Historia del país o sobre determinado tema de la Historia Universal (¿Por qué crees que nació la revolución mexicana?, ¿Qué opinas de zapata?, ¿Por qué se dió la segunda guerra mundial?, etcétera) para comprobar que el individuo padece una parcial o total ignorancia sobre la Historia.

Por lo tanto, es de verse que el abordaje de la Historia de México en la primaria según la “receta” de la escuela tradicional casi siempre genera negativas secuelas cognoscitivas en el individuo.

Podríamos decir que esa clásica manera de abordar la Historia de México en el aula coadyuva a reprimir o atrofiar cualidades potenciales emergentes (cualidades intelectuales) relacionadas con el análisis prospectivo y retrospectivo que requiere el abordar como ciencia de análisis a la Historia (ver anexo B sobre hipótesis 3; pregunta 19 y 23 del rubro 1 de la variable 3 A).

Con esto quiero decir que la forma clásica de abordar generalmente a la Historia en la escuela primaria no contribuye a formar individuos críticos, inquisitivos, que duden, que sepan plantear problemas por sí mismos, etcétera, pues la mejora de la enseñanza de la Historia a nivel primaria está en darle un sentido de labor científica: solamente así se logrará que el alumno aprenda o adquiera las bases de tal ciencia, el trabajar a base de hipótesis (“suposición que se admite provisionalmente para sacar de ella una consecuencia”).

El abordar como ciencia de análisis a la Historia de México (como sinónimo de mejora de la enseñanza de esta ciencia a nivel primaria) de alguna manera debe lograr que el alumno adquiera noción del cómo y por qué de su sociedad (basada en el análisis del devenir histórica de ésta) mediante un quehacer escolar que coadyuve a activar la capacidad del análisis histórico del alumno y que de alguna manera se debe compaginar con la manera como esta ciencia obtiene sus conocimientos: el análisis.

Sin embargo, cabe reconocer que el lograr activar las capacidades cognoscitivas del análisis histórico en el alumno del cuarto al sexto año de primaria conlleva también organizar, idear, crear un ambiente escolar que permita la acción del alumno con acceso al conocimiento histórico (tema del que se hablará en el punto 1.3 de esta investigación).

El darle un nuevo giro al cómo se aborda a la Historia en la escuela primaria conlleva también a cambiar la forma como el profesor enseña esta ciencia y combatir la reproducción de la didáctica tradicional de la Historia.

Asimismo, dicho cambio también alude a ya no considerar al profesor de primaria (cuando éste lleve a cabo una labor de enseñanza-aprendizaje al respecto) con un sello muy tradicional, como un agente reproductor de la muy generalizada práctica de abordar la Historia como sinónimo de que la sociedad es producto del “progreso” e “industrialización” y **que legitima como la Historia de la comunidad humana “ideal” o “perfecta”** a pesar que tal discurso se deshace con la realidad cuando dicho “progreso” está a punto de terminar con la vida del planeta, cuando los proyectos de “desarrollo” solamente han acarreado tropiezos en muchos países subdesarrollados... sino como agente transformador y crítico de la realidad social que ayude a entender el presente.

El problema de que el docente de primaria no aborda la Historia como en verdad debería ser en parte refleja el cómo éste aprendió tal ciencia (incluyendo maneras de qué y cómo abordar dicha ciencia en el aula) a través de toda su vida académica, “aprendizaje” al respecto caracterizado por la desvinculación entre pasado, presente y futuro de las relaciones sociales que pasan y han pasado en el país y que no da cuenta de la problemática económica-social, de los aportes culturales y experiencias históricas de los individuos de las diferentes regiones o etapas históricas del país.

Por otro lado, es necesario comentar que el problema del bajo nivel académico que padece el alumno y egresado de la primaria respecto a la Historia no se soluciona de raíz llevando a cabo medidas paliativas que, supuestamente, buscan darle a este nivel educativo un tinte de “calidad educativa” como, por ejemplo, la puesta en marcha del acuerdo nacional para la modernización de la educación básica (mayo 18 de 1992) donde los contenidos de planes, programas y textos son “los necesarios” para tener una “calidad” educativa en la sociedad mexicana.

Digo esto porque tal parece (así se puede ver en tal acuerdo) que las autoridades educativas pretenden arreglar este problema basándose en introducir una Historia positivista, por un lado, y, por otro lado, conceptuar y llevar a cabo un quehacer docente de igual manera, lo que implica reprimir las capacidades de análisis histórico del propio alumno y, por ende, impedir abordar la Historia con un sentido científico.

También digo esto porque el elevar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje de la Historia en la primaria consiste en confrontar los conocimientos institucionales de ésta misma con la realidad mediante la reflexión y el análisis, además de que el docente le dé un giro de 180 grados a la enseñanza de la Historia de México en el aula (ver anexo B sobre hipótesis 1: pregunta 8, rubro 1 de la variable 1 A).

Pero, aparte de darle un sentido de análisis a la enseñanza de la Historia de México a nivel primaria, el cual también en mucho depende del propio profesor, igualmente hay que considerar que dicho analizar se compagina con una de las características más importantes del ser humano: conocer y comprender.

En otras palabras, el conocimiento humano es el acto o proceso mental mediante el cual el individuo pensante se representa mental e intencionalmente un objeto, ser, proceso o fenómeno cualquiera en este caso, la Historia.

El conocimiento como vital característica del ser humano es una relación entre el sujeto cognoscente y el objeto conocido o por conocer y que el vínculo de dicho proceso mental de relación (sujeto-objeto, objeto-sujeto) se realiza en el acto de pensar.

Así, conocer y comprender es captar algo por medio del entendimiento, juicio o razón, iniciado en los sentidos, es el acto principal por el cual el individuo se da cuenta de algo.

La mente humana se distingue por poseer un conjunto de facultades a las que se les denomina inteligencia (comprensión, asimilación, almacenamiento de experiencias, etcétera), razón o entendimiento.

Con la mente el hombre conoce la inteligible de las cosas, los procesos y los fenómenos, en este caso, los históricos.

Contrariamente, mediante los sentidos se conocen las particularidades individuales y concretas de tales fenómenos (procesos, seres o cosas); aquí la actividad mental se ve por medio de la aprehensión (“captura, prendimiento, comprensión”) mental, por medio del juicio y raciocinio.

Si consideramos que la Historia en su proceso de elaboración de conocimientos parte de un grupo de hechos¹⁰ dados para de éstos inferir otros, entonces es una ciencia de análisis porque explica el presente con base en los antecedentes (libros, ruinas, etcétera) de dichos hechos y, por lo tanto, la enseñanza de ésta debe habituar al individuo desde la primaria al quehacer de Historiar.

Asimismo, el abordaje de la Historia con sentido de análisis en el aula primaria representa cierto rescate de nuestra memoria histórica (articulación de un sistema de creencias, valores, principios, tradiciones y comportamientos propios de nuestro proceso histórico), conviene reconocer que tal labor se debe dar en el aula¹¹ por medio de una acción didáctica intencionada y formada.

¹⁰ Hecho histórico: acontecimiento generado por el hombre en sociedad en un lugar, un tiempo y un espacio determinados y se origina por causas de tipo económico, social y político. Cabe notar que casi siempre la causa económica es la que permea las causas políticas sociales.

¹¹ Considero que la escuela es el lugar adecuado (aún hoy) para que el individuo encuentre los elementos didácticos y/o formativos necesarios y adecuados para discernir o pensar históricamente, ya que es el lugar más propicio para una enseñanza y un aprendizaje científico de la Historia: claro, considerando llevar ciertos cambios al respecto como el cambio de actitud del docente y de contar con un buen y suficiente material didáctico sobre esto.

1.3. Didáctica de la Historia

Podemos decir que abordar a la Historia según la “receta” de la escuela tradicional alude en cierta forma al problema de construcción de una propia didáctica de tipo histórico para la escuela primaria.

En México existe el problema de construcción de una didáctica de la Historia debido a que la didáctica¹² con la que se cuenta o la que es más socorrida por el magisterio de primaria no satisface los requerimientos de una real enseñanza de esta ciencia en dicho nivel educativo, como por ejemplo la tecnología educativa¹³, pues esta didáctica solamente está abocada a someter al alumno a un régimen de preguntas y respuestas. Muestra palpable de ello es lo poco o nada formativo de los libros de texto oficiales de Historia del país para primaria de los años lectivos 1992-1993 y 1993-1994, tema que se tratará más adelante.

La crítica a tales textos se dió o da más en el periodismo y poco o inexistente en instituciones independientes abocadas al aspecto educativo porque en el país hay un sesgo entre el investigar y el enseñar Historia, siendo la segunda actividad tratada muy secundariamente.

En países europeos y en los mismos Estados Unidos la enseñanza de Historia si tiene la importancia que merece, pues sus Historiadores se dedican a ir construyendo e innovando una didáctica de la Historia como Henry Commanger en los Estados Unidos, Franco Catalano en Italia e Inglaterra tienen un buen número de investigadores y profesores que han sacado escritos sobre este renglón.

Esto viene a colación porque se presupone que el ingresar a la escuela primaria, cuando menos en México, es para desarrollar y crear cambios a nivel intelectual (cognoscitivo) en el individuo y/o de ampliar el horizonte mental del alumno presentándole nuevas exigencias a su pensamiento como sinónimo de irlo introduciendo paulatinamente a fomentar y desarrollar su razonamiento.

De igual manera, la escuela primaria es el ámbito donde el individuo se inicia a sistemas conceptuales que tiene que ligar en recíprocas conexiones ya sea de objetos o fenómenos determinados de la realidad, clasificar objetos y fenómenos a estudiar como también de comprender las mutuas relaciones existentes entre los conceptos generales y particulares de tales fenómenos u objetos tal y como lo que en verdad implica el aprendizaje de la Historia.

¹² “Identificada con la “escuela de los modelos intelectuales y morales”, la didáctica tradicional da cuenta del proceso de aprendizaje como un acto que consiste en “regular la inteligencia y encarnar la disciplina; la memoria, la repetición por el ejercicio”, “Consideraciones generales sobre la transmisión del conocimiento y el problema de la didáctica”, artículo, revista, **Perfiles Educativos**, número 40-50, julio-diciembre de 1990, México, Ed. UNAM, página 29.

¹³ “Entendida no sólo por el uso de las máquinas de enseñanza, o la elaboración de objetivos de aprendizaje, sino como corriente nueva en educación, que sí bien se presenta con un carácter eminentemente técnico, instrumental, neutral, se fundamenta en el pensamiento pragmático de la psicología conductista,”: Pansza, González, Margarita et al, **Fundamentación de la didáctica**, Ed. Gernika, tomo 1, México, 1986, página 58.

Si bien, podemos decir, que la didáctica para la enseñanza de la Historia de primaria aún no se da en México ésta puede distinguirse por ir contra:

- **La enseñanza de la Historia con un fin exclusivamente informativo**, porque este fenómeno se da debido a que no se extraen de la Historia una serie de reglas y enseñanzas que la conforman; no se le utiliza para interpretar fenómenos sociales actuales ni para crear hábitos básicos de raciocinio y ni para estimular la crítica teórica.
- **La costumbre de darle nula o poca importancia a hechos acaecidos fuera del contexto militar y político**, ya que esto se debe a que la enseñanza de la Historia siempre sea verbalística, memorística y dogmática y en donde el mentor sintéticamente explica el tema a tratar sin ilustración alguna e incluso orillando a que el mismo alumno “recite” lo que está en el texto y/o lo que se “dió” en clase, etcétera.
- **El poco material didáctico de tipo histórico con que se dispone en la generalidad de las escuelas** (en sí el profesor) ya sea éste poco, nulo o inapropiado se conjuga con las pocas o nulas facilidades que tiene el docente para abordar la Historia de manera crítica y comprensiva.

La didáctica de la Historia se basa en considerar las características cognoscitivas del alumno, el raciocinio del mismo, la enseñanza de la Historia con un sentido de análisis, el material didáctico como activador del pensamiento analítico y en un docente que cree un ambiente apropiado al respecto.

Cabe mencionar que aunque no hay una didáctica de la Historia, se ha logrado indicar un rumbo en su enseñanza, de cómo despertar el pensamiento original en el alumno.

Se dice esto porque la Historia en forma implícita da al profesor ideas de cómo debe ser su enseñanza.

Cabe destacar que el docente de primaria juega un papel importante, ya que si éste extrae de la Historia ciertas ideas para enseñarla éstas le pueden ayudar a suavizar el problema de cómo manejar más idóneamente los contenidos históricos que se le plantean en el programa de estudios vigente en turno al respecto.

El docente debe ser una persona con abierto criterio sobre lo que es la Historia para saber cómo debe ser el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta ciencia: debe tener conformada en su mente una idea de lo que ha sido la evolución histórica del país para formar en la mente del alumno los esquemas que le permitan comprender globalmente la Historia del país:

“(…), el fin del estudio de la Historia es enseñar a vivir, aleccionar al individuo para su presente y futuro con el conocimiento del pasado”¹⁴.

¹⁴ Miranda Basurto, Angel, **Didáctica de la Historia**, Ed. Fernández Editores, México, 1965, página 32.

Se menciona esto porque considero al mentor de primaria como producto de un sistema educativo, del cual fue y es parte hoy, que ¹⁵ generalmente reproduce (implícita o no, directa o no) en la mente del alumno esquemas arraigados (anquilosados) como, por ejemplo, la manera “adecuada” de dar clase, de “cómo” estudiar, etcétera, y que tiende a que el alumno conceptúe a la misma Historia y al abordaje de ésta en el aula escolar con un sentido positivista¹⁶ que condiciona el interpretar, el analizar y el enseñar la Historia exclusivamente desde una postura positivista y/o según la citada escuela tradicional.

Por lo dicho en el párrafo anterior hay que remarcar que actualmente se requiere de una necesaria y prioritaria formación histórica del mentor de primaria, pues ya es obsoleta la tan arraigada idea de “tener lo que se enseña y que hace falta el cómo” porque tal idea refleja que la clase de Historia a nivel primaria (generalmente) se reduce a una simple instrumentación didáctica sin tomar en cuenta si ésta considera las técnicas didácticas¹⁷ de acuerdo a los fines y a las condiciones de la enseñanza de la Historia en el nivel primaria.

Claro, esta formación de tipo histórico que debe llevar el docente de primaria no implica que éste sea un Historiador, pero se reconoce que requiere cierta formación e información histórica, en cierto grado profunda, para poder manejar adecuadamente los contenidos históricos que tiene planteados en su programa y también para que pueda desarrollar diferentes formas de enseñanza al respecto.

¹⁵ Conjunto de instituciones educativas diferenciadas entre sí y dedicadas también entre sí a la educación institucional y donde ésta gira en torno a la llamada política educativa y/o dentro del conjunto de acciones que instrumenta el Estado para orientar, vigilar, uniformar métodos y contenidos educativos así como también el qué, cuáles y cuántos conocimientos llevarse a cabo en una enseñanza tanto a nivel básico como superior.

¹⁶ O “neutral” y/o que “no proporciona un conocimiento acerca de la génesis, estructura y función de la ideología. Es ideología en un sentido de “conciencia falsa” acerca de un fenómeno social, y con su pretensión de separar la ciencia social (como valor en sí) del resto de los valores (morales y políticos fundamentalmente) y de aislarla de la práctica, de la política efectiva principalmente, cumple la función social de acotar en las instituciones de enseñanza y de investigación un terreno vedado a la crítica de las relaciones sociales burguesas dominantes. Por otro lado, con su escisión de objetividad y valor, sanciona a su vez la escisión entre el científico social y el ciudadano, en virtud de la cual la actividad del primero queda sustraída a todo juicio de valor (moral, político o social) en tanto que sólo como ciudadano puede ser sujeto y objeto de semejante valoración, la “neutralidad ideológica” o “ciencia libre de valores” permite así al científico no asumir la responsabilidad por las consecuencias morales, políticas o sociales de su enseñanza o de su investigación, la doctrina que ampara la irresponsabilidad del científico es forma de servir al sistema”: Rivadeo, Ana María, *Introducción a la epistemología*, Ed. ENEP-Acatlán (UNAM), México, 1987, página 40.

¹⁷ Y/o técnicas grupales, que se dividen en dos grupos, las que tratan de lograr la realización de la experiencia de aprendizaje de tipo intelectual y las que cuyo fin es la confirmación o la aplicación y el intercambio como la disertación (examen crítico y detallado de una cuestión), etcétera.

En fin, la técnica didáctica es una forma racional de guiar una o más etapas del aprendizaje escolar ya que es parte integrante del método (procedimiento racional para llegar al conocimiento de la verdad y enseñar ésta).

Ejemplo de algunas técnicas (conjunto de procedimientos propios de un arte, ciencia u oficio): “La técnica o procedimiento dado no es más que parte o fase integrante del método, no cubre totalmente el proceso de aprendizaje, sino sólo una de sus etapas. La explicación verbal, la presentación de material intuitivo, el señalar tareas, no contribuyen métodos, sino simplemente partes o fases del método didáctico; éste es siempre más amplio y comprensible. El método acompaña al proceso de aprendizaje en todas sus fases, desde la inicial hasta la final, para producir los resultados deseados”: Bolaños Martínez, Víctor Hugo, *Introducción al estudio de la pedagogía*, Ed. Educación Ciencia y Cultura, México, 1983, página 387.

En sí, el profesor de primaria debe:

1. Tener idea clara sobre algunas cuestiones abstractas de la Historia como el de su utilidad, idea de algunas concepciones o teorías sobre esta ciencia, métodos que utiliza esta ciencia como la deducción.
2. Tener una idea más o menos sólida sobre la(s) forma (s) de enseñar Historia.

Decimos esto porque trabajar la Historia en el aula primaria como una ciencia de análisis de alguna manera generará una más auténtica formación al respecto por parte del alumno de primaria, ya que trabajarla así hará que el alumno se empape y/o inicie a introducirse en la elaboración del conocimiento histórico, semejante a como lo elabora el Historiador.

En este renglón pienso que solo así el profesor de primaria logrará darle a la enseñanza de la Historia un sentido de análisis científico, a la par de lograr que el mismo alumno encuentre dicha ciencia atractiva, interesante y variada.

De igual manera esta forma de abordar la Historia en el aula primaria reflejará la manera como el profesor conceptúa o considera a dicha ciencia social:

“(…) requiere una formación e información histórica profunda y completa para manejar certeramente los contenidos históricos y desarrollar diferentes métodos de enseñanza e investigación en su cátedra. Además, debe poseer una concepción clara de la naturaleza de su disciplina, basada en la revisión de obras historiográficas, en el conocimiento de diferentes teorías del desarrollo histórico (…)”¹⁸.

Por lo antes dicho remarcamos que intentar siempre llevar a cabo en el aula primaria una didáctica de la Historia, como sinónimo de análisis, conlleva que el profesor de dicho nivel educativo tenga un amplio panorama de la Historia tanto a nivel interno como externo (Historia nacional y universal respectivamente) gracias a una previa formación al respecto apoyada, claro, en lecturas: pues la lectura de este tipo es puntal para una adecuada instrumentación didáctica de la Historia en el salón de clases.

En fin, esa formación de tipo histórico, por medio de lecturas, de parte del profesor de primaria alude a que él cuente con elementos formativos de distinta índole: históricos, educativos, sociológicos, psicológicos, etcétera.

Por ejemplo, vital es que el profesor de primaria lleve (en su formación normalista) más materias de la Historia (ver anexo B) que son importantes para entender el aspecto político, ideológico y social de México¹⁹ así como ciertas nociones que le hagan ver los diferentes problemas que competen a la didáctica de la Historia como la elaboración de planes y programas de estudio, evaluación de métodos de enseñanza y elaboración de materiales de aprendizaje,

¹⁸ Lerner Sigal, Victoria, “Hacia una didáctica de la Historia (propuesta para la enseñanza de Clío)”, artículo, revista, **Perfiles Educativos**, número 45-46, diciembre de 1989, México, Ed. UNAM, página 39.

¹⁹ Según muchos docentes consultados de tal licenciatura (secreto a voces, en general, entre ellos), hace falta una buena proporción de formación histórica.

repertorio curricular que enriquecería el actual plan de estudios de la licenciatura en educación primaria, pues, en éste, el profesor de primaria:

“1) (...) egresado de la institución tendrá que dar clases en algún momento (...), y que para ello necesita saber cómo enseñar Historia, de lo contrario, se corre el riesgo de que posea gran cantidad de conocimientos, pero no sepa transmitirlos.

2) (...) ignora la relación que existe entre la construcción del conocimiento y su transmisión. En general, la forma en que ambos aspectos se relacionan debe estudiarse en otra ocasión. (...), en cuanto a la Historia, podemos sugerir varias formas de complementar estos aspectos:

- a. En la clase de Historia se deben dar a conocer, junto con los contenidos o cúmulo de información, algunas bases del oficio de “Historiar”.
- b. Se debe concientizar al alumno sobre las fuentes que se utilizan para hacer Historia (documentos, vestigios históricos, etc.) y las bases del método histórico, entre otros aspectos.
- c. Al mismo tiempo, en las discusiones cotidianas que se desarrollan durante la clase de Historia suelen surgir temas de investigación, críticas a trabajos existentes y nuevas pistas para ahondar en el conocimiento histórico estos se deben considerar y desarrollar.

En el fondo, se pasan por alto en el plan de estudios las similitudes que existen entre ser docente de Historia e investigador.

Por ejemplo, en ambos casos se necesita buscar información, seleccionarla, agruparla y jerarquizarla, así como efectuar otras operaciones más reflexivas: de análisis, interpretación, explicación y valoración.

En ambos tipos de actividad se detectan problemas y se intenta solucionarlos a través de reconstrucciones basadas en hechos fragmentarios.

Claro que existen muchas diferencias entre estas tareas, tanto en el grado en que se ejercitan las operaciones mencionadas como en sus fuentes.

El maestro, por ejemplo, se nutre o documenta principalmente en bibliotecas; el investigador en archivos.

En el fondo, estas labores implican otras habilidades: para ser docente se requieren dotes de comunicador, y para ser investigador, tener madera de *rata de archivos*²⁰.

La base de esto está en las lecturas sobre Historia (nacional, universal, local, regional, biografías, etcétera) porque éstas indican al profesor el qué y el cómo enseñar Historia, pues tales ideas son la base para que al docente se le puedan ocurrir, así digámoslo, originales ideas para abordar a Clío (la Historia) con un sentido de análisis en el aula escolar y/o como sinónimo de estar utilizando tal didáctica porque:

1. La didáctica de la Historia compete a las personas que estén involucradas en este asunto (Historiadores, pedagogos.

²⁰ Lerner Sigal, Victoria, “Hacia una didáctica de la Historia (propuesta para la enseñanza de Clío)”, artículo, revista, **Perfiles Educativos**, número 45-46, diciembre de 1989, México, Ed. UNAM, página 39.

2. La didáctica de la Historia conlleva manejar adecuadamente el tiempo y el espacio históricos, pues, por ejemplo, el tiempo histórico puede ser secuencia diacrónica²² o de duración corta y/o de sincronías (duraciones largas); elástico en sí, el espacio histórico puede ser visto como espacio local, regional, nacional, continental y universal.
3. La didáctica de la Historia considera al individuo como parte de una comunidad, pues el actuar de éste se debe a una gama de influencias de tal comunidad, por lo que no hay que enfocarse a la Historia a través de individualidades elevadas a la categoría de “héroe”, etcétera.
4. La didáctica de la Historia intenta enseñar los hechos que ocurren a través del tiempo en la sociedad humana (ya sea ésta local, regional o universal) en base a tomar en cuenta vitales factores (económicos, políticos, sociales, técnicos, etcétera) que generan a estos hechos ya que, a la par, es esta una manera de abordar la Historia como un todo, como una totalidad²³.

²¹ Aquí considero a la didáctica, cuyo objeto de estudio es el proceso de enseñanza-aprendizaje, como una disciplina que es parte de la pedagogía y que se aboca a desentrañar tal proceso “con miras a lograr una labor docente más consciente y significativa, tanto para profesores como para los alumnos.

Parte también de la idea que toma a la educación como un fenómeno social complejo, que puede ser abordado de diversas perspectivas teóricas, cada una de las cuales responde a formas de concebir la sociedad, el hombre, el conocimiento y la realidad; se apoya igualmente en la consideración de que la práctica docente, como objeto de reflexión, tiene un potencial significativo en relación a la posible transformación de la práctica docente misma.

Destacamos la concepción de la enseñanza y el aprendizaje como elementos inseparables, integrantes de un proceso único y en permanente movimiento”: Pansza, González, Margarita, et al, *Fundamentación de la didáctica*, Ed. Gernika, tomo 1, México, 1986, página 7.

²² “El parámetro tiempo. Esta dimensión es esencial, porque significa seguir en el transcurso del tiempo la suerte de la humanidad”, porque la Historia, intenta reconstruir de la manera más científica posible el pasado de la humanidad. Ambas cosas están estrechamente ligadas, “si no existe una disciplina del pasado tampoco puede existir una conciencia de los cambios ocurridos”. Se reconoce la doble misión de la Historia en cuanto al tiempo. A través de ella, el individuo conforma un conjunto de imágenes precisas relacionadas con “tiempos”, “épocas”, pero, la Historia tiene una visión temporal más amplia, porque no es posible analizar el pasado independientemente de los demás tiempos: el presente y el futuro. Antes de seguir analizando el manejo del tiempo, quisiéramos definir este factor. Es un parámetro para relacionar o unir diferentes hechos o acontecimientos históricos, entendiendo por éstos lo sucedido en diferentes fechas y lugares, a diferentes personas, en todas las áreas de la vida. Por espacio entendemos aquí la ubicación en un lugar, una determinada superficie geográfica donde se desarrollan los hechos históricos”: “Hacia una didáctica de la Historia (propuesta para la enseñanza de Clío)”, artículo, revista, *Perfiles Educativos*, número 45-46, diciembre de 1989, México, Ed. UNAM, páginas 45 y 48.

²³ Ejemplo de esto es el marxismo como concepción de la naturaleza de la Historia “que revolucionó la filosofía clásica porque asumió otras funciones: la teoría del conocimiento, metodología y ontología. Con el marxismo no sólo se dan otros hitos para hacer Historia, sino que se cambia la naturaleza de esta ciencia, aparece como disciplina que se encarga de las distintas formaciones sociales y de la manera en que se constituyó el modo de producción capitalista.

Con respecto a esto último, la Historia adquiere un sentido o una explicación: es un proceso del desarrollo de las fuerzas productivas en contradicción con las relaciones de producción. Esto quiere decir, la Historia ya no se explica fácticamente, sino a través de procesos en donde hay contradicciones, tensiones y ritmos, y además, que en este movimiento el factor económico (las fuerzas productivas y las relaciones de producción) juegan un papel esencial”, Idem. Página 43.

1.4. Didáctica para el alumno de primaria en la enseñanza de la Historia

Cabe remarcar que el llevar a cabo (por parte del docente de primaria) una didáctica de tipo histórico implica también tomar en cuenta la edad cognoscitiva o intelectual del alumno de la primaria y que ésta no es inferior, igual o superior a la del adulto: son distintas.

Se menciona esto porque es de suponerse, cognoscitivamente hablando, que a un adulto se le hace más fácil trabajar lo abstracto que a un niño (como el alumno del cuarto al sexto año de primaria) tal y como lo que implica el conocimiento histórico.

Digo esto porque si la Historia es una ciencia social fáctica, por lo tanto, así debe ser el trabajarla en el aula de la escuela primaria; si la Historia, en su proceso de hechura de conocimientos para plasmarlos en un discurso²⁴ como un libro, etcétera, parte de un grupo de hechos dados y que a partir de éstos se puedan inferir otros nos demuestra que es una ciencia de análisis que explica el presente con base en los antecedentes de dichos hechos (ruinas, etcétera).

En otras palabras, si la Historia es una ciencia social que tiene bien delimitado su objeto de estudio (la comunidad humana a través del tiempo) y cuya meta es decir la verdad y/o dar una racional y objetiva explicación de su objeto de estudio porque éste tiene leyes conocidas y leyes por conocerse y donde éstas tienen relaciones recíprocas permanentes (de causa-efecto, efecto-cause) y que sólo a ella compete hallarlas, buscarlas y explicarlas mediante un trabajo científico y/o cognoscente adecuado.

Abordar la Historia como ciencia de análisis en el aula primaria no implica abordarla como clásicamente lo hace la mayoría del magisterio: de que la mente del alumno sea un simple almacén de fechas, nombres, etcétera, sin tomar en cuenta que el abordar a la Historia como realmente debe ser está en considerar la edad cognoscitiva del alumno de primaria y/o las características cognoscitivas (intelectuales) del alumno del cuarto al sexto año de primaria que abarcan, según Piaget, el estadio de las operaciones intelectuales concretas o cuando aparece la lógica y/o forma como el individuo elabora sus ideas o razonamientos con una exposición coherente y cuando más se dan los sentimientos morales y sociales de cooperación y el estadio de las operaciones intelectuales abstractas y de la formación de la personalidad e inserción tanto afectiva como intelectual paulatina al mundo adulto:

1. Aparece el pensamiento formal y/o inicia el pensamiento formal (11,12 años) como sinónimo de que el individuo es capaz ya de iniciar a deducir conclusiones nacidas a partir de hipótesis ²⁵.

²⁴ Y para esto deben cumplir con la sistematicidad (“relativo a un conjunto de principios coordinados para formar un todo científico”), verificabilidad (someter a prueba sí lo que se dice “coincide” con la realidad y viceversa), racionalidad (porque se compone por conceptos, juicios y raciocinios; por ideas que se combinan vía ciertas reglas lógicas con el fin de crear nuevas ideas deductivamente) y la objetividad (relativo al objeto en sí y no a nuestro modo de pensar o de sentir, a lo que existe realmente fuera del sujeto que lo conoce; imparcial).

²⁵ Hipótesis, suposición que se admite provisionalmente para de ella sacar una consecuencia.

2. El individuo inicia a aceptar reglas del exterior como producto de su proceso de socialización; principia el individuo a lograr una concentración personal y una colectiva concentración cuando comienza a laborar solidariamente en grupo como indicio de que ya consta de una moral cooperativa.
3. Son posibles ya las discusiones, debates, etcétera, aspecto que ya alude a cierta adquisición de capacidad de comprensión sobre el punto de vista del contrario y, a la par, a nivel individual de cierta búsqueda de justificaciones a su raciocinio; aquí se nota cierta capacidad de autonomía personal en lo que respecta al raciocinio individual.
4. Comienza a deshacerse de su social egocentrismo como de su egocentrismo intelectual, pues (a nivel inteligencia) inicia a construir un lógico raciocinio y/o un sistema de relaciones que permiten la coordinación de varios y distintos puntos de vista entre sí, y de los cuales corresponden percepciones o intuiciones sucesivas del mismo sujeto.
5. Se inicia en el proceso de los esquemas cognoscitivos a través del pensamiento: relacionados con la causalidad (relación de causa-efecto, efecto-causa) y de nociones de conservación.
6. Cabe comentar que las características cognoscitivas del alumno del cuarto al sexto año de primaria en México deben ser la base para abordar la Historia como una ciencia de análisis.

Digo esto porque el esquema cognoscitivo ²⁶ de tiempo y espacio se constituyen mediante una ordenada clasificación de sucesivos acontecimientos y de una especie de “encajonamiento” de las duraciones concebidas como intervalos entre dichos hechos, pero sólo es una relación entre tiempo y espacio respecto a la movilidad de un móvil (de un objeto móvil), por ejemplo, “ver” cuánto dura en tiempo el llegar el objeto de uno a otro punto.

Otro ejemplo de esto que se está diciendo es cuando el niño usa palabras que denotan diferentes formas de percibir el tiempo como “mañana” para indicar futuro o “ayer” para indicar pasado.

Por lo tanto, el tiempo y el espacio históricos se dan a partir de que éste entra a la escuela primaria; porque el tiempo y el espacio históricos implican una relación con un grupo de personas y de lugares y cuyo conocimiento requiere de un especial proceso de enseñanza, proceso que depende en buena parte del mentor.

²⁶ El esquema es la unidad mental informativa de tipo general que representa determinada característica común de algún objeto, hecho o acción y su interrelación con otro u otros objetos.

En otras palabras, los esquemas mentales son representaciones simbólicas de la realidad, de los objetos que pueden ser reales y que por tanto incorporan experiencia o abstractos que se elaboran a través de la lógica de las ideas.

Por ejemplo, el esquema que representa la acción de dar tiene otros factores que en él influyen como el objeto que se da, el donante y el receptor: también hay que considerar que el donante puede ser una institución, etc., y que el objeto dado puede ser algo espiritual y no algo material. De igual manera, un esquema tiene componentes: por ejemplo, el esquema “cuerpo humano” consta de los esquemas cabeza, manos, etc., por lo que el esquema “cuerpo humano” se conforma de información sobre cada uno de sus componentes. También los esquemas varían de nivel de abstracción como los perceptuales (“mesa”, “árbol”, etc.) hasta más abstractos como los esquemas que representan un concepto o una teoría, la temática de una novela, etcétera.

De cualquier forma esos esquemas iniciales son los cimientos para comenzar (en la escuela primaria) a hacer comprender al alumno lo que son los esquemas del tiempo y espacio históricos, ya que estos esquemas iniciales (“ayer”, “hoy”, etc.) son o se convierten en subesquemas de las categorías con las que labora la Historia: el tiempo y el espacio históricos.

Claro, lograr esto alude a un desarrollo intelectual al respecto del individuo apoyado en la actividad, condición previa y necesaria para que se dé dicha enseñanza de la Historia; ya que aquí la labor del alumno es organizar lo real a través de la experiencia y la lógica y no solamente copiarlo o reproducirlo estáticamente.

Cabe reconocer que esta actividad debe basarse en la espontaneidad y actividad: actitudes que favorecerán si se da o crea un ambiente educativo adecuado y parte de este ambiente compete al mentor, es decir, crear las condiciones necesarias para que el alumno de la primaria utilice sus habilidades para que pueda reconstruir esquemas de tipo histórico y/o para permitir que el alumno de la escuela primaria adquiera el conocimiento histórico de una manera más comprensible para él.

1.5. Problemática de la enseñanza de la Historia en los alumnos de primaria

La serie de problemas que inciden actualmente en la enseñanza de Historia en el alumno de primaria alude a considerar una buena gama de condiciones que enmarcan y determinan el quehacer del docente de este nivel educativo.

Por lo que respecta a la investigación, esta problemática gira en torno a:

1. Que el mentor de primaria debe tener adecuadas condiciones de trabajo.
2. Que se combata la arraigada y rutinizada idea de conceptuar, por un lado, y de enseñar, por otro, que es propia de la citada escuela tradicional.
3. Que se mejore la didáctica de la Historia.

Por lo que respecta al primer punto, parte de la solución a dicha problemática está en que al mentor se le cambien las condiciones en que casi siempre desarrolla su quehacer profesional:

“La conferencia mundial sobre educación para todos, celebrada en marzo de 1990 (...) (Tailandia), tuvo el mérito de ampliar la noción de educación básica, la que en lo sucesivo debe abarcar las esferas de acción relacionadas con la enseñanza primaria (...). Recomendó encarecidamente la formación de maestros polivalentes a fin de lograr una articulación entre la educación formal y la no formal, hizo hincapié además en la vinculación entre la formación inicial de los maestros y formación permanente en el empleo.

Deploró la falta de nexo entre los objetivos y los programas de formación de maestros y los métodos de enseñanza”²⁷.

En otros términos, según William Carr, fundador miembro de la UNESCO, Organización de las Naciones Unidas Para la Educación la Ciencia y Cultura, en 1946, el derecho a la educación no puede cumplirse sin la participación de los profesores y sin que éstos tengan unas condiciones de trabajo adecuadas no se logrará formar al alumno:

“La situación del personal docente dista mucho de ser satisfactoria en todas las latitudes. La rápida expansión y la democratización de la educación en los países en desarrollo han constituido una dura prueba para los sistemas educativos.

Profesores poco calificados, sin acceso a la formación permanente y mal remunerados, procuran de todos modos, con los escasos medios a su alcance, despertar las mentes que se le confían.

Esta situación (...) se presenta en el momento en que todos los países, desarrollados o en desarrollo, comprenden la importancia vital de contar con una población instruida.

Por “instruida” entendiéndose no sólo que sepa leer, escribir y expresar su voluntad, sino también que esté compenetrada de los valores de tolerancia, respeto y entendimiento (...).

²⁷ Lokisso, Lú, André, “La UNESCO y la formación de maestros”, artículo, revista, **Perfiles del Maestro**, s/n, septiembre de 1992, México, Ed. Elnadi y Adel Rifaat, página 43.

(...). Después de la familia, el maestro de escuela sigue siendo el principal educador y, en su carácter de tal, es un elemento esencial de toda empresa educativa.

Lamento que un instrumento tan valioso como la recomendación de 1966 relativa a la condición del personal docente no haya tenido mayor resonancia y que sus disposiciones no se hayan utilizado mejor.

Gobiernos y organizaciones no gubernamentales han de darle nuevo impulso, llevando a cabo en conjunto, actividades elaboradas en común.

Por otra parte, hay que dar a conocer más ampliamente la recomendación, en particular entre las agrupaciones profesionales que se ocupan de política y práctica educativas.

Podemos velar también porque la “dimensión” docente” - así se habla de “dimensión humana”- se tenga en cuenta en toda iniciativa encaminada a fomentar la calidad y la eficiencia de la educación. (...).

A los establecimientos de enseñanza superior les cabe también un papel en la promoción de la profesión de maestro.

¿Por qué no incitarlos y estimularlos a estar más presentes en esta acción mediante investigaciones que den lugar a enfoques innovadores?.

Por último, habría que dar al personal docente y a sus representantes la importancia que les corresponde en los procesos de elaboración y de gestión de las políticas educativas.

Hay que ofrecerles la posibilidad de hacer oír su voz.

Es preciso también que tengan la voluntad de hacerlo; y si no siempre están motivados como se quisiera, es quizás porque no ven realmente una esperanza al otro extremo del camino.

Debemos esforzarnos por manifestar a los educadores el reconocimiento a que tienen derecho. (...).

Habría que celebrar cada año a los profesores y hacer que conozcan y aprecien mejor su papel tanto los responsables de las decisiones como el ciudadano corriente²⁸.

En otras palabras, esa adecuada formación del mentor de la escuela primaria alude a que previamente se tome en cuenta que:

a. **“Puntos referentes a la profesión docente (selección).**

- El ingreso a la licenciatura en educación primaria debería considerar la necesidad de que la sociedad pueda disponer de un número suficiente de personal docente y que éste reúna las cualidades morales, intelectuales y físicas necesarias, así como los conocimientos y la competencia requeridos.
- Satisfacer esa necesidad implica que las autoridades competentes deben hacer que esa formación sea lo suficientemente atractiva y asegurar un número suficiente de plazas en las instituciones apropiadas.
- Ingresar a la profesión docente requiere que previamente el individuo haya terminado satisfactoriamente los estudios prescritos en una institución adecuada de formación.

²⁸ Anónimo, “Ayudar a los iniciadores”, artículo, revista, **Perfiles del Maestro**, s/n, septiembre de 1992, México, Ed. Elnadi y Adel Rifaat, página 45.

- Ser admitido en la normal conlleva haber culminado los estudios adecuados de segundo grado y acreditar la posesión de las cualidades personales requeridas para ejercer eficazmente la profesión.
 - El futuro personal docente debería poder gozar de becas y asistencia económica que le permitan seguir los cursos de formación y vivir decorosamente; en la medida de lo posible, las autoridades al respecto deberían hacer un esfuerzo por establecer un sistema de formación gratuita.
 - Los estudiantes o personas interesadas en prepararse para la docencia, deberían recibir toda la información relativa a las posibilidades de la formación al respecto como al tipo de asistencia económica que pueda haber también al respecto”²⁹.
- b. **“Puntos referentes a los programas de formación de personal docente.**
- El fin de la formación del personal docente debería consistir en desarrollar sus conocimientos generales y su cultura personal, su aptitud para enseñar y educar.
 - Todo plan de estudios de formación de personal docente debería englobar básicamente los puntos siguientes:
 - Estudios generales.
 - Estudio de los elementos vitales de filosofía y de sociología aplicados a la educación, así como el estudio de la teoría y la Historia de la educación, de la educación comparada, la pedagogía experimental, la administración escolar y los métodos de enseñanza de las distintas ciencias.
 - Estudios relativos a la disciplina en la que el futuro docente tiene intenciones de ejercer su carrera.
 - Práctica de la docencia y de las actividades paraescolares, bajo la dirección de profesores plenamente calificados.
 - El personal docente debería adquirir su formación general, especializada y pedagógica, en una universidad o en una institución de formación de nivel equivalente o en una escuela especializada sobre formación de personal docente.
 - En los programas de formación de personal docente la formación pedagógica puede ser impartida simultáneamente que los cursos de cultura general o de especialización o después.
 - La formación general del futuro personal docente debería generalmente asegurarse a jornada completa, a reserva de disposiciones especiales que permitan a los candidatos de edad más grande así como a los de otras categorías excepcionales seguir total o en parte cursos a parcial jornada siempre que el contenido de los programas y el nivel logrado sean los mismos que los de formación a jornada completa.
 - Conviene indagar si es deseable organizar la formación del personal docente de distintas categorías, destinado a la enseñanza primaria, secundaria, técnica, profesional, o bien a una enseñanza especial, en instituciones orgánicamente relacionadas entre ellas”³⁰.
- c. **“Puntos referentes a instituciones de formación de personal docente.**

²⁹ Cfr. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), **“RESOLUCIONES; Recomendación sobre la condición del personal docente”**, Ed. UNESCO, París, 1966, página 32 (puntos 11 a 17).

³⁰ Cfr. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), **“RESOLUCIONES; Recomendación sobre la condición del personal docente”**, Ed. UNESCO, París, 1966, página 32 y 33.

- Los docentes de instituciones de formación de personal docente deberían estar calificados para dar una enseñanza correspondiente de nivel equiparable al de la enseñanza superior. Los que dan formación pedagógica deberían tener experiencia en la enseñanza escolar y, siempre que sea posible, renovar esa experiencia periódicamente vía la práctica de docencia en establecimientos de educación.
- Conviene favorecer las investigaciones y los experimentos relativos a la educación y a la enseñanza de diferentes disciplinas (ciencias), dando a las instituciones de formación los medios y las instalaciones necesarias y facilitando las investigaciones realizadas por su personal y por sus alumnos. El personal encargado de la formación del personal docente debería mantenerse informado de los resultados de las investigaciones en los campos que les interese y utilizarlos en bien de los alumnos.
- Tanto los estudiantes como el profesorado de una institución de formación de personal docente deberían tener la posibilidad de expresar su opinión sobre las disposiciones que afectan a la vida, a la actividad y la disciplina, de la propia institución.
- Las instituciones de formación de personal docente deberían aportar al progreso de la enseñanza teniendo a la vez informado al personal docente de los establecimientos de enseñanza de los resultados de las investigaciones y los nuevos métodos y aprovechando, para sus propias actividades, la experiencia de los mismos establecimientos escolares y del personal docente.
- Debería corresponder a las instituciones de formación docente (como la normal), separadamente o no, en colaboración con otras instituciones de enseñanza superior o con autoridades en materia de educación, certificar que sus alumnos han terminado sus estudios en forma satisfactoria.
- Las autoridades escolares, en colaboración con instituciones de formación, deberían tomar las medidas necesarias para proporcionar al personal docente que ha concluido su formación, un empleo en relación con dicha formación, según con sus deseos así como con su situación personal”³¹.

d. “Puntos referentes al perfeccionamiento docente.

- Las autoridades y el personal docente deberían reconocer la importancia del perfeccionamiento docente o del ejercicio docente para mejorar la calidad y el contenido de la enseñanza como también de las técnicas pedagógicas.
- Las autoridades, previa consulta con las organizaciones del personal docente, deberían favorecer el establecimiento de un sistema de instituciones y de servicios de perfeccionamiento que sean puestos al alcance de todo el personal docente en forma gratuita. Tal sistema, que debería dar o intentar cierta asociación con otras instituciones hacedoras de mentores (como instituciones científicas y culturales como de las organizaciones del personal docente). Se deberían organizar cursos de perfeccionamiento docente que regresa a las funciones de la enseñanza después de una interrupción de sus servicios.
- Deberían organizarse cursos y tomarse otras disposiciones para permitir que el personal docente pueda mejorar su capacidad, modificar o ampliar su campo de actividad, aspirar a un ascenso y estar al corriente de los progresos realizados en su disciplina y en su campo de enseñanza, tanto en el contenido como en los métodos.
- Debería tomarse medidas para poner libros u otros instrumentos de labor a disposición del personal docente para el mejoramiento de su cultura general y su capacitación profesional.

³¹ Cfr. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), “RESOLUCIONES; Recomendación sobre la condición del personal docente”, Ed. UNESCO, París, 1966, página 33 y 34.

- El dar todas las facilidades para el mejoramiento de la formación docente también implicaría el estimular al personal docente a participar en dichos cursos y aprovechar de estas disposiciones para obtener el mayor beneficio de ellas.
 - Las autoridades de las instituciones formadoras de personal docente deberían tomar todas las medidas necesarias para lograr que las escuelas puedan aplicar los resultados de las investigaciones que les interesan, tanto a las disciplinas que enseñan como a los métodos pedagógicos.
 - Las autoridades deberían ayudar, en la medida de lo posible, al personal docente para que éste realice viajes colectivos o individuales dentro y fuera del país de y para lograr una mejor formación del profesor”³².
- e. **“Puntos referentes a la seguridad en el empleo del personal docente”**
- La seguridad en el empleo y la estabilidad profesional son vitales para el interés de la enseñanza como para el personal docente y deberían estar garantizadas incluso cuando nazcan cambios en la organización tanto del conjunto como de una parte del sistema escolar.
 - El personal docente debería estar protegido eficazmente contra los actos arbitrarios que atenten contra su situación profesional o su carrera”³³.
- f. **“Puntos referentes a exámenes médicos.**
- El personal docente debería ser sometido periódicamente a reconocimiento médico y estos reconocimientos médicos deben ser gratuitos”³⁴.
- g. **“Puntos referentes a derechos y obligaciones del personal docente (libertades profesionales).**
- En el ejercicio de sus funciones, los educadores deberían gozar de libertades académicas. Si están especialmente calificados para juzgar el tipo de ayuda y métodos de enseñanza que crean mejores y más adecuados a sus alumnos, ellos son quienes deberían desempeñar un papel vital en la selección de los manuales y aplicación de los métodos pedagógicos dentro de los programas aprobados y con la colaboración de las autoridades escolares.
 - El personal docente y sus organizaciones deberían participar en la elaboración de nuevos programas, manuales y medios auxiliares de enseñanza.
 - Todo sistema de inspección o supervisión debería ser concebido con el objeto de estimular y ayudar al personal docente para el mejor cumplimiento de sus quehaceres profesionales y para evitar que sea restringida la libertad, la iniciativa y la responsabilidad del personal docente.
 - Cuando la actividad de un educador sea objeto de una directa apreciación, ésta debe ser objetiva y puesta en conocimiento del interesado.

³² Cfr. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), **“RESOLUCIONES; Recomendación sobre la condición del personal docente”**, Ed. UNESCO, París, 1966, páginas 33 y 34.

³³ Cfr. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), **“RESOLUCIONES; Recomendación sobre la condición del personal docente”**, Ed. UNESCO, París, 1966, páginas 34 y 35.

³⁴ Cfr. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), **“RESOLUCIONES; Recomendación sobre la condición del personal docente”**, Ed. UNESCO, París, 1966, página 35.

- El personal docente debería tener libertad plena para aplicar todas las técnicas de evaluación que juzgue convenientes para conocer el progreso de sus alumnos, cuidando que no se cometa ninguna injusticia sobre ninguno de ellos.
- Las autoridades deben prestar consideración adecuada a las recomendaciones del personal de enseñanza relativas al tipo de enseñanza que mejor convenga a cada uno de los alumnos, así como a la orientación futura de sus estudios.
- En interés de los alumnos deberían hacerse todos los esfuerzos para favorecer la cooperación entre los padres y el personal de enseñanza, pero los educadores deberían estar protegidos contra toda injerencia injustificada de los padres en materias que son esencialmente de la competencia profesional de los mismos educadores”³⁵.

h. “Puntos referentes a derechos del personal docente.

- Conviene estimular la participación del personal docente en la vida social y pública por el propio interés de los educadores, de la enseñanza y de la sociedad en general.
- Los educadores deberían tener libertad para ejercer todos los derechos cívicos de que goza el conjunto de los ciudadanos y ser elegibles para cargos públicos.
- Cuando el cargo público obligue a un educador a dejar su puesto, debería conservar sus derechos de antigüedad, así como sus derechos de pensión y poder, a la expiración de su mandato, volver a ocupar su puesto u obtener otro equivalente.
- Los sueldos y las condiciones de trabajo del personal docente deberían determinarse por vía de negociaciones entre las organizaciones del personal docente y los empleadores.
- Debería establecerse procedimientos, vía reglamentación o acuerdo entre las partes, para garantizar al personal docente el derecho de negociar por medio de sus organizaciones, con sus empleadores públicos o privados.
- Debería instituirse un sistema paritario, encargado de arreglar los conflictos que puedan plantearse entre el personal docente y sus empleadores por causa de las condiciones de empleo. Una vez agotadas las instancias y procedimientos legales establecidos con tal fin o en su caso de que se rompan las negociaciones entre las partes, las organizaciones de educadores tienen derecho a tomar las medidas de las que normalmente disponen otras organizaciones para la defensa de sus legítimos intereses”³⁶.

i. “Puntos referentes a las condiciones necesarias para una enseñanza eficaz.

- Dado que el educador es un especialista muy valioso éste debería organizarse y facilitarse su trabajo para evitar que pierda tiempo y esfuerzos.
- El número de alumnos en las clases debería ser suficientemente reducido para que el personal docente pueda ocuparse individualmente de cada uno. Algunas veces, debería poderse reunir a los alumnos en pequeños

³⁵ Cfr. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), “RESOLUCIONES; Recomendación sobre la condición del personal docente”, Ed. UNESCO, París, 1966, páginas 35 y 36.

³⁶ Cfr. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), “RESOLUCIONES; Recomendación sobre la condición del personal docente”, Ed. UNESCO, París, 1966, página 37

grupos, e incluso tomarlos uno a uno para darles, digamos, enseñanzas correctivas. Aquí también se debería reunirlos en gran número de y para sesiones de enseñanza audiovisual³⁷.

j. "Puntos referentes a personal auxiliar.

- A fin de permitir que el personal docente se dedique plenamente al ejercicio de sus funciones, debería asignarse a las escuelas un personal auxiliar abocado a tareas ajenas a la enseñanza³⁸.

k. "Puntos referentes a materiales de enseñanza.

- Las autoridades deberían suministrar a los educadores y a los alumnos materiales pedagógicos modernos. Dichos materiales no deben considerarse como sustitutos del personal docente, sino como modo de mejorar la calidad de la enseñanza y ampliar al mayor número de alumnos a los beneficios de la educación.
- Las autoridades deben fomentar las investigaciones relativas al uso de este material y alentar al personal docente a participar activamente en tales investigaciones³⁹.

l. "Puntos referentes a horas de trabajo del personal docente.

- Las horas de trabajo de enseñanza que el personal docente requiere para su labor diaria y semanal deben establecerse previa consulta con las organizaciones del personal docente.
- Al fijar las horas de trabajo del personal docente, deberían tomarse en cuenta todos los factores que determinan el volumen de trabajo total de tal personal docente como:
 - El número de alumnos de los cuales el mentor ha de ocuparse durante la jornada y durante la semana.
 - Lo conveniente de disponer del tiempo necesario para el planeamiento y la preparación de las lecciones como para la corrección del trabajo de los alumnos.
 - El número de clases diferentes que el educador ha de impartir diario.
 - El tiempo que se exige al personal docente para que participe en investigaciones, en actividades complementarias del programa escolar y para vigilar y aconsejar a los alumnos.
 - El tiempo que conviene conceder al personal docente para informar a los padres de los alumnos sobre el trabajo de sus hijos y tener consultas con ellos.
 - El personal docente debería disponer de tiempo suficiente para poder participar en actividades destinadas a promover su perfeccionamiento profesional durante el ejercicio del cargo.
- Las actividades paraescolares del personal de enseñanza no deberían constituir una labor excesiva ni tampoco un perjuicio para sus labores esenciales.

³⁷Cfr. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), "RESOLUCIONES; Recomendación sobre la condición del personal docente", Ed. UNESCO, París, 1966, página 37.

³⁸Cfr. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), "RESOLUCIONES; Recomendación sobre la condición del personal docente", Ed. UNESCO, París, 1966, página 37.

³⁹Cfr. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), "RESOLUCIONES; Recomendación sobre la condición del personal docente", Ed. UNESCO, París, 1966, página 37.

- Cuando el personal docente deba cumplir funciones pedagógicas especiales, además de sus propias funciones, debería reducirse el número de horas clase”⁴⁰.
- m. **“Punto referente a vacaciones anuales pagadas.**
- El personal docente debería tener derecho a vacaciones anuales pagadas y de suficiente duración”⁴¹.
- n. **“Punto referente a licencias de estudio.**
- El personal docente debería gozar cierto tiempo de licencias de estudio total o en partes pagadas.
 - Las licencias de estudio deberían ser computadas para el cálculo de la antigüedad y la pensión de retiro”⁴².
- o. **“Puntos referentes a los edificios escolares.**
- Los edificios escolares deberían reunir las necesarias de seguridad, ser agradables por su concepción de conjunto y ser de uso funcional. Deberían ser aptos no sólo para una enseñanza eficaz sino para las actividades extraescolares y comunitarias. Asimismo, deberían estar construidos con materiales duraderos y según las normas higiénicas; poderse adaptar a usos pedagógicos variados y ser de fácil mantenimiento económico.
 - Las autoridades deben cuidar que los edificios escolares se mantengan adecuadamente a fin de que no constituyan amenaza alguna para la salud o seguridad de los alumnos del mismo personal docente.
 - Cuando se prevea la construcción de nuevos establecimientos escolares debería consultarse a las organizaciones representativas del personal docente. Al realizarse la ampliación o mejora de locales o la creación de instalaciones complementarias en establecimientos existentes, debería consultarse al personal.”⁴³.
- p. **“Puntos referentes a la remuneración del personal docente.**
- Entre otros factores que se toman en cuenta para evaluar la situación del personal docente está el darle importancia especial a la remuneración que se le conceda, según las tendencias actuales en el mundo. No se puede negar que otros factores, tales como la situación reconocida a su función dependen en gran parte, así como para muchas otras profesiones semejantes, de la situación económica de que goce.
 - La retribución del personal docente debería:
 1. Estar en relación de una parte, con la importancia que tiene la función docente, y por consiguiente aquéllos que la ejerzan, para la sociedad y, de otra, con las responsabilidades de toda clase que incumben a los docentes desde el momento en que inician a ejercer.
 2. Poderse comparar favorablemente con los sueldos de otras profesiones que exijan titulación análoga.
 3. Asegurarse un nivel de vida satisfactorio tanto para el personal docente como para sus familias, así como permitirle disponer de los recursos necesarios para perfeccionarse o desempeñar actividades culturales, y por consiguiente, afianzar sus calificaciones profesionales.

⁴⁰Cfr. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), **“RESOLUCIONES; Recomendación sobre la condición del personal Docente”**, Ed. UNESCO, París, 1966, pág. 38.

⁴¹ Cfr. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), **“RESOLUCIONES; Recomendación sobre la condición del personal docente”**, Ed. UNESCO, París, 1966, pág. 38.

⁴²Cfr. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), **“RESOLUCIONES; Recomendación sobre la condición del personal docente”**, Ed. UNESCO, París, 1966, pág. 38.

⁴³Cfr. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), **“RESOLUCIONES; Recomendación sobre la condición del personal docente”**, Ed. UNESCO, París, 1966, pág. 39.

4. Tomar en cuenta que determinados puestos requieren más experiencia, calificaciones superiores e implican más amplia responsabilidad.

- El personal docente debería estar retribuido con arreglo a escalas de salarios establecidos según con sus organizaciones profesionales. Por ningún motivo debería asignarse al personal docente calificado, cuando efectúe un período de prueba o esté contratado temporalmente, una retribución inferior a la de los educadores titulares.
- Cuando un reglamento establezca un máximo de horas clase, el personal docente cuyo servicio regular exceda de dicho máximo debería recibir una remuneración complementaria según con una escala aprobada.
- Las diferencias de sueldos deberían determinarse a partir de criterios objetivos, como titulación, antigüedad o grado de responsabilidad, pero la diferencia entre el salario más bajo y el más elevado debería corresponder a un orden razonable y moderado.
- Para establecer los sueldos básicos de las personas encargadas de la enseñanza profesional o técnica que no tengan grado universitario, debería considerarse el valor de su formación práctica y de su experiencia.
- Los sueldos del personal docente deberían calcularse sobre una base anual.
- Deberían tomarse en cuenta llevar a cabo medidas relativas al ascenso del personal docente dentro de una misma categoría, con la concesión de aumentos de retribución a intervalos regulares, esencialmente anuales.
- El tiempo previsto para ascender del grado más bajo hasta el tope de la escala no debe ser de más de 10 o 15 años.
- El personal docente debe gozar de un periódico aumento de retribución por los servicios que ha desempeñado durante los periodos de prueba o de temporal empleo.
- Las escalas de retribución del personal docente deben verificarse periódicamente para considerar factores tales como el aumento del costo de la vida, la elevación del nivel de vida consiguiente al incremento de productividad, o los movimientos ascendentes de carácter general que se producen en los sueldos y en los salarios.
- Cuando se adopte un sistema de ajuste automático de los sueldos con arreglo a un índice del costo de la vida, tal índice debe determinarse con participación de las organizaciones del personal docente. Todo subsidio concedido por carestía de la vida debe incluirse en el cómputo para señalamiento de pensión.
- No debe instaurarse ni aplicarse sistema alguno de pago con arreglo a méritos sin haber consultado antes y obtenido el consentimiento de las organizaciones del personal docente interesadas⁴⁴.

q. **“Puntos referentes a seguridad social (disposiciones generales).**

- Independientemente de la categoría de los establecimientos de enseñanza donde presta sus servicios, todo el personal docente debería gozar de una igual o semejante protección respecto a seguridad social. Esta protección debería extenderse a los estudiantes que se preparan para la carrera pedagógica, tanto cuando ya enseñan de manera regular como en el período de prueba.
- El personal docente debería estar protegido por medidas de seguridad social respecto de todos los riesgos que figuran en el convenio sobre seguridad social (norma mínima), 1952, de la organización internacional del trabajo, como prestaciones por maternidad, invalidez y sobrevivientes.

⁴⁴Cfr. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), **“RESOLUCIONES; Recomendación sobre la condición del personal docente”**, Ed. UNESCO, París, 1966, páginas 39 y 40.

- Los seguros sociales concedidos al personal docente deberían ser tan favorables, por lo menos, como definidos en los instrumentos correspondientes de la organización internacional del trabajo, especialmente en el convenio sobre seguridad social, norma mínima, de 1952.
- Las prestaciones de seguridad social deben concederse como derecho para el personal docente.
- En la protección concedida al personal docente en virtud de un régimen de seguridad social, deberían considerarse sus condiciones particulares de empleo, tal como se indica en los párrafos 128 a 140 siguientes de la recomendación sobre la condición del personal docente⁴⁵.

En el documento de la UNESCO parcialmente se corrobora o reafirma que para que el profesor de primaria le dé a la enseñanza de Historia un sentido de análisis éste requiere tener condiciones de trabajo adecuadas y éstas implican llevar a cabo lo mejor que se pueda lo que estipula al respecto la recomendación sobre la condición del personal docente, que éste cuente en la medida de lo posible de adecuadas condiciones laborales, éstas arrancan con la selección a la licenciatura en educación primaria, un adecuado plan y programas de estudios, autoridades a cargo de la institución sean formadoras de mentores de primaria.

Por otro lado, respecto al segundo punto que versa sobre la problemática de la enseñanza de la Historia de México en el alumno de primaria (combatir la tan arraigada y rutinizada idea de conceptuar y enseñar Historia apegadamente a la escuela tradicional):

“La vía del progreso científico-técnico está marcada por innovaciones que hacen época y que reproducen, paso a paso en el plano de las máquinas la esfera funcional de la acción instrumental. Con ello queda definido el valor límite de este desarrollo la organización de la sociedad misma como autómeta.

Por el contrario, la vía del progreso social de formación no está marcada por nuevas tecnologías, sino por fases de reflexión que desmontan la condición dogmática de ideologías y de formas superadas de dominación, que subliman la presión del marco institucional y que liberan la acción comunicativa en cuanto a acción comunicativa⁴⁶.

Menciono esto porque este problema de enseñar Historia a nivel primaria se puede ver desde dos ángulos: no considerar a tan tradicional y muy general forma de enseñar la Historia (aún hoy en casi entrado el siglo XXI) por parte de la mayoría del magisterio de primaria como una secuela de la construcción del proyecto estado-nación de nuestro país⁴⁷,

⁴⁵ Cfr. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), “**RESOLUCIONES; Recomendación sobre la condición del personal docente**”, Ed. UNESCO, París, 1966, páginas 30 a 42.

⁴⁶ Reyes Esparsa, Ramiro, “La práctica docente de los normalistas”, artículo, revista, **Cero en Conducta**, número 33-34, mayo de 1993, Ed. Educación y Cambio, página 56.

⁴⁷ El Estado se define como “ producto de la sociedad cuando llega a un grado de desarrollo, confesión de que esa sociedad se ha enredado en una irremediable contradicción, consigo misma y está dividida por antagonismos irreconciliables, que es impotente para conjurar, a fin que estos antagonismos, no consuman a la sociedad, se hace necesario un poder encima de la sociedad y llamado a amortiguar el choque, en los límites del “orden”, ese poder, nacido de la sociedad, pero que se pone por encima de ella y se divorcia de ella es el Estado”: Engels, Federico, **El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado**, Ed. Progreso, Rusia, 1979, página 170.

proyecto de estado-nación que el país requiere construir a partir de su independencia y que se apoya en una enseñanza de la Historia con un gran sello de la escuela tradicional.

En otros términos, cuando ya no bastan los nexos de unión de tradición y religión se acude a la Historia como vital factor - vía escuela - iniciador y creador de lealtades al estado; de un ciudadano estándar, así digámoslo.

Me explicaré: la necesidad de crear al estado-nación a lo largo y ancho de nuestro país orillan a reescribir la Historia y esto también se refiere a su enseñanza.

Por ejemplo, en la colonia se considera como fecha gloriosa el 13 de agosto (fecha en que cae Tenochtitlan), pero para el México independiente tal fecha, obviamente, ya no le es importante, por lo que dicha reescritura de la Historia se refleja cuando se dan los primeros pasos de imprimir y difundir catecismo de tipo civil e histórico como los del liberal Mora (Doctor Mora) a partir de los sesenta del siglo XIX.

Claro, cabe reconocer que las versiones de la Historia de nuestro país que se dan en la etapa independiente del país, tanto liberales como conservadoras, apuntan a cimentar el citado proyecto de estado nación, independientemente de que tales versiones se jacten de ser las verdaderas: por eso no es de gratis que tales versiones se apoyen en mitos hasta del extranjero tal y como lo es el mito del niño artillero; copia de la historiografía española.

Igualmente, debe reconocerse que el proceso de construcción del estado aquí en México responde también a un contexto externo de construcción de un propio proyecto de estado que se da en otros países: en España se enaltece el nacionalismo con canciones patrióticas que el niño debe tararear y memorizar de sus catecismo en tiempos de la ocupación francesa, los alemanes consideran que su país está rodeado de países enemigos cuando aún fresco está el ambiente de la guerra franco-prusiana, etcétera.

Imaginemos en esos momentos del México independiente lo “novedoso” (novedoso porque el sistema antiguo de enseñanza consistía en aprender a leer primero, junto con la doctrina cristiana, y después lograr descifrar el silabario, aprender a escribir y hacer cuentas: base del infructuoso intento de la corona por uniformar la educación y utilizar un libro de texto único cuyo objetivo apuntaba a que el individuo fuese aprendiendo sus derechos y obligaciones hacia el estado y la sociedad). De llevar a cabo la enseñanza de Historia del país mediante la enseñanza mutua (lancasteriana): donde el profesor escogía a un grupo de alumnos adelantados para encabezar cada banca donde estaban 10 alumnos; por medio de una serie de cambios de banca y de formación en semicírculos alrededor de carteles puestos en las paredes del salón, se acomodaban a los niños en diferentes grupos para las distintas materias (y en un grupo de esos se abordaría o trabajaría a la Historia). Obviamente, este ejemplo de la enseñanza mutua nos deja dudas sobre si realmente los niños de primaria aprendían Historia.

En otras palabras, la necesidad de crear un propio proyecto de estado-nación basado vitalmente en la enseñanza de la Historia de México en y desde la primaria (vía una institución social formal; la escuela) y/o mediante una Historia

oficial que dice qué y cómo enseñarla genera una sui generis enseñanza de la Historia caracterizada por su gran sello tradicional (y que sirvió para construir tal proyecto de estado-nación y/o que en tiempos pretéritos tuvo su razón de ser) y que aún hoy influye mucho en el qué y cómo enseñarla y que se compagina con una Historia institucional (que data también de aquellos tiempos) polarizada entre lo bueno y lo malo, de los malos contra los buenos; y que está tapizada por un gran número de fechas, nombres, lugares, héroes (buenos y malos), etcétera (ver anexo B sobre hipótesis 3: preguntas 1, 2, 3, 4 y 5 del rubro 1 de la variable 3B).

Por ejemplo, en 1856 (después de la revolución de Ayutla) se promulga una ley de enseñanza de Historia para profesores de primaria (cuya escuela “normal” era la escuela primaria superior) y en 1861 ya se reglamenta la obligatoriedad de la enseñanza de la Historia a nivel primaria (curiosamente después de la guerra de los 30 años y del trauma de la guerra de 1847) bajo un criterio único y uniforme.

Otro ejemplo: alrededor de la última década del siglo XIX bajo el criterio de hacer una única y uniforme enseñanza de la Historia a nivel primaria (también como producto del primer y segundo congreso de instrucción pública de los años de 1889 y 1890) se hacen los primeros intentos o proyectos para llevar a cabo en la realidad tal idea educativa.

Muestra de esto es intentar llevar a cabo el proyecto de Enrique Rébsamen (que hace una guía metodológica para enseñar Historia en la primaria) y en base a éste Justo Sierra escribe y edita los primeros prototipos de libros de Historia del país.

Pero, tanto Rébsamen como Sierra, ubicados en el contexto porfiriano, tienen pobres o muy nulos resultados porque en esos tiempos no se contaba con una infraestructura escolar a nivel primaria (en si escuelas) que satisficiera la demanda de educación básica de aquellos tiempos y prueba de esto es que durante el porfiriato hay un 85% de analfabetismo en el México rural y un 55% de analfabetismo en el México urbano.

Y, dos: digo esto porque pienso que (hoy; claro) el alumno de la licenciatura en educación primaria (aún desde nivel básico) arrastra, implícita o no, maneras ya muy anquilosadas de qué y cómo enseñar Historia para llevarlas a cabo en el aula y que de alguna manera son influjo de esa clásica o tradicional manera de trabajar la Historia, de una Historia polarizada que quizá tuvo su razón de ser como ya se dijo en su momento.

Es decir, digo esto también porque existe la probabilidad de que el mentor de primaria (incluso hasta de la misma normal) tiene introyectadas maneras no adecuadas de abordar la enseñanza de la Historia en el aula y que lleva a cabo, implícita o no, sin considerar que esa clásica forma de abordar la Historia en el aula (permeada, repito, por la ya citada escuela tradicional) genera (o generará) en corto, mediano o largo plazo daños en el conocimiento histórico del alumno.

En este sentido, esto lleva a pensar (hoy) que si la calidad de vida académica del alumno de primaria respecto a la Historia es óptima se debe a que el mentor ha recibido una formación adecuada (y en ésta una adecuada formación de qué y cómo abordar la Historia en el aula primaria) y/o que ha tenido una más real y posible práctica profesional sobre

su profesión: de que el alumno de primaria entiende y explica (vía examen determinado, etcétera.) tal o cual hecho histórico (ver anexo B sobre hipótesis 3: preguntas 29, 27, 34 y 46 del rubro 6 de la variable 3 B).

Pero, si esa calidad del proceso de vida académica del alumno de primaria se deteriora (en este caso de no saber o no comprender la razón de ser de la Historia) o devalúa, entonces se piensa que el profesor de primaria está o ha recibido una no muy adecuada formación para trabajar la Historia en el aula.

Resumiendo, la situación del deterioro de la enseñanza de Historia en la primaria hace pensar que tal deterioro de ésta se genera por una no auténtica formación al respecto del profesor de este nivel educativo y, por ende, del profesor de la normal también.

Más claramente, el actual proceso devaluatorio de la enseñanza de la Historia a nivel primaria lleva a pensar que en ésta se involucra la formación docente del mentor que abarca también la formación histórica de éste y/o, en sí, conocer y dominar el contenido del curso, año lectivo, etcétera, como también de transmitirlo adecuada, lógica y claramente; se está deteriorando la formación del mentor y en tal deterioro inciden factores que de alguna manera engloban el llamado “currículum vivido”⁴⁸ y que de alguna manera influyen en la no-concretización del proyecto institucional llamado plan de estudios de tal licenciatura.

Hablando sobre el tener una didáctica de la Historia (tocando el tercer y último punto referente a la problemática de la enseñanza de Historia en los alumnos de primaria), ésta ya explicada en líneas anteriores, hay que hacer notar que tal didáctica alude a que la enseñanza de la Historia a nivel primaria implica romper (y en esto mucho se involucra el mentor) con la forma tradicional como se conceptúa y enseña dicha ciencia social, o sea:

- Romper con la tradición de la polarización de la Historia diciendo las cosas por su nombre; con la verdad. Por ejemplo, dar cuenta de Juárez como la persona que defiende la soberanía del país, pero también se le debe considerar como una persona que no quería dejar el poder.
- En la enseñanza de la Historia debe proyectarse ésta al presente, en la medida de lo posible, ya que si no nos interesa lo que ahorita pasa menos nos interesará lo que antes pasó. Para esto hay que basarnos en lo más reciente. Por ejemplo, la enseñanza de Historia en un niño puede iniciar en enseñarle fotografías desde bebé, el museo como lugar donde se guardan cosas igual que el “lugar donde abuelita guarda sus cosas”, etcétera.
- Tratar que la enseñanza de Historia no sea belicosa, ya que una enseñanza así implica dar una gran cantidad de datos (fechas, nombres, etcétera). Claro, cabe reconocer que no hay que dejar de seguir tomando en cuenta fechas importantes, nombres importantes, etc.

⁴⁸ El currículum vivido es producto del proceso histórico educativo vivido en la institución escolar y éste conlleva considerar la gran diversidad de aspectos resultantes de las condiciones históricas que engloban y determinan al individuo - alumno - y a las características individuales que dan cuenta del mismo individuo.

- Que la enseñanza de la Historia debe purgarse de la mitología que generalmente caracteriza a la Historia oficial ya que mucho de ella es mentira; hay que decir la verdad al niño.
- Que la enseñanza de la Historia en la primaria no debe ser solamente Historia de México, ya que la Historia del país se relaciona con la Historia del mundo, con la universal. Por ejemplo, la independencia del país no se conoce si antes no se conoce la constitución de Cádiz.

En otras palabras, la problemática de la enseñanza de la Historia en los alumnos de primaria alude a considerar si la formación del mentor de la primaria es la adecuada y/o presupone que la enseñanza de esta ciencia social se relaciona también con una más o menos sólida formación del mentor para enseñar tal ciencia como debe ser:

- A “a) (...) se propone producir ciertos tipos y cualidades de conducta. Los maestros como profesionales que aplican conocimientos en la educación, hacen ciertas cosas o se espera de ellos que las hagan. Podemos referirnos a los valores culturales subyacentes en esa educación, llamándolos expectativas de lo, (...), percepciones de la enseñanza.
- a. El proceso por el cual se hace llegar a los maestros o alumnos-maestros estas expectativas de roles, y los espacios progresivos de cambio de actitudes y conducta resultantes, sea en el nivel inicial de enseñanza o durante el perfeccionamiento docente, puede denominarse socialización del docente o proceso de transformación en maestro
 - b. Los medios precisos a través de los cuales se pretende que se desarrolle la habilidad profesional constituyen el currículo, o programa, y los métodos de enseñanza utilizados.
 - c. **El establecimiento de las condiciones, la provisión de las oportunidades y la manera en que interviene la sociedad en general es lo que puede llamarse organización de la educación para el magisterio”⁴⁹.**
- B “El magisterio es una profesión sólo cuando sus miembros llevan las marcas que identifican a los profesionales, marcas que señalan a una persona que;
- a. Posee amplia cultura general.
 - b. Es dueña de un conjunto de conocimientos y habilidades especializadas esenciales para el cumplimiento de sus funciones.
 - c. Emite juicios racionales y actúa en concordancia, aceptando las consecuencias de sus actos.
 - d. Cree en la utilidad de sus servicios a la sociedad.
 - e. Acepta responsabilidades junto con sus colegas para elaborar y hacer cumplir reglamentaciones y se atiene a ellas en su actividad (...).
 - f. Busca nuevos conocimientos con el fin de mejorar su capacidad ” ⁵⁰.

Con esto se quiere decir que, directa o no, la enseñanza de la Historia de México en el alumno de primaria alude a que el profesor de primaria debe tener ciertos rasgos que se presupone ya adquirió en la normal y éstos de alguna manera son:

⁴⁹ Lynch, James, et al, **Cómo formar a los docentes para una sociedad en cambio**, Ed. Ateneo, Argentina, 1977, páginas 43 y 44 (lo subrayado es mío).

⁵⁰ K. Beggs, Walter, **La formación del maestro**, Ed. Troquel, Argentina, 1969, página 125.

- a. La capacidad de desarrollar actividades hacia los cambios sociales que en general generan la supervisión de la sociedad.
- b. Estar interesado por el modo como evoluciona la conducta en el grupo de alumnos (conocer los fenómenos que apoyan el origen del comportamiento social).
- c. El conocimiento del desarrollo de los niños y una buena disposición hacia tal fenómeno.
- d. Los principios de la enseñanza ⁵¹.

En otros términos, con esto quiero decir que parte de la solución a la problemática de la enseñanza de la Historia de México en el alumno de primaria está (independientemente de fomentar en y desde la licenciatura en educación primaria la idea de que el trabajo de abordar la Historia en el aula primaria ya no debe ser según la “receta” de la escuela tradicional) en, por un lado, **tener una bien cimentada carga teórica de la Historia** (como también de qué y el cómo de la enseñanza de esta ciencia social en la primaria) apoyada en ciertas bases epistemológicas (qué es ciencia, rasgos de esta, qué es el conocimiento científico, rasgos del conocimiento científico, etcétera) y, por otro lado, de esenciales conocimientos de la psicología infantil (ésta principalmente basada en considerar la edad cognoscitiva del alumno de primaria como diferente a la del adulto).

En fin, aquí el docente debe comprender que la característica intrínseca de análisis de la Historia (como rasgo esencial de esta ciencia social) debe reflejarse en un trabajo de enseñanza-aprendizaje de esta ciencia que conlleve también tal característica, pues esto es importante para que el profesor de primaria comprenda cómo va a enseñar, con qué medios puede ayudarse (o con los que cuenta) y a quién le va a enseñar.

Esto viene a colación porque hay un consenso, esencialmente subterráneo, entre las personas relacionadas con el quehacer docente de dicha licenciatura (de algunos funcionarios y, básicamente, de alumnos y docentes) y dicho consenso no es más que considerar que la formación del profesor de primaria está más en que realmente esta formación deba reunir ciertas características (ahora si formativas) parecidas a las ya bosquejadas y citadas textualmente en páginas anteriores (principalmente extraídas de bibliografía no institucional y ajena a lo que dice al respecto, por ejemplo, el Consejo Nacional Técnico de la Educación en su documento “perfiles de desempeño para preescolar, primaria y secundaria 1989-1994”) para que la enseñanza de la Historia en el aula de la escuela primaria en verdad tienda a ser un quehacer formativo.

Digo quehacer formativo porque éste hace referencia al concepto de formación como tal: ayudar al alumno de primaria a iniciar a introducirse en el razonar, en el comprender, en el dudar, en el armar argumentos, etc., de tipo histórico por sí mismo y no ser un simple receptor de información a la que muchas veces (debido a que se aborda como tradicionalmente o generalmente se hace) no le es fácil hallarle significado (“digerirla”) y/o racionalizarla.

⁵¹ Idem. Página 120.

Y ese quehacer formativo del mentor de primaria se relaciona, repito, con unas adecuadas condiciones laborales que generarán, simultáneamente, la concretización más real de un ser y un deber ser, de un no-distanciamiento de ese ser con el deber ser.

O sea, hay la necesidad de que al profesor de primaria (y al alumno de la licenciatura en educación primaria) se le forme en estrategias de aprendizaje que puedan desarrollar en los alumnos que también es una recomendación de la UNESCO que data desde los años 60) y/o aprender a ser, aprender a hacer y aprender a aprender.

Esto se dice por algunos motivos y el más obvio es el no introducir realmente de manera sistemática estrategias para aprender a aprender en el plan programas de estudio de la licenciatura en educación primaria.

La razón de preparar a los alumnos de dicha licenciatura (como también a los mentores en ejercicio) para que aprendan estrategias de aprendizaje (aprender a aprender) la da la psicología, pues la investigación psicológica ha demostrado que el proceso de aprendizaje sigue ciertos caminos: todo individuo aprende de alguna forma y esta forma de aprender se convierte en una más de sus características personales (aquí se ve lo heterogéneo que es el aprendizaje humano) como, por ejemplo, repetir en voz alta el material de estudio hasta asimilarlo, esquematizarlo o, también, el tratar mejor de comprenderlo.

Generalmente el individuo desarrolla dichas formas de acción ante el objeto de estudio (aunque éstas pueden ser muchas más) de manera intuitiva; el aprendizaje del individuo tiene sus propias estrategias, y cuando se ha desarrollado una de ellas ésta se repite, aunque no sea correctamente, por la sencilla razón de no conocer otras el individuo.

En fin, esto reafirma la idea de lo conveniente de que el mentor de primaria coadyuve a formar sobre contenidos de Historia al alumno (y esto también implica que el profesor de primaria debe conocer y dominar el contenido del curso, clase, etcétera, al respecto como también de transmitirlo adecuada, lógica y claramente al alumno); de enseñar a los alumnos a cómo aprender tal ciencia en vez de dejar a la intuición (del alumno) el desarrollo de las habilidades intelectuales y que generalmente sin una adecuada guía del profesor éstas son erróneas o no correctamente desarrolladas.

Es decir, con esto quiero decir que hoy el mentor de primaria debe entender que su función no es la de simple transmisor o actualizador de conocimientos, sino de entrenador de habilidades intelectuales que generen soluciones para que los alumnos sean capaces de simplificar la información histórica de que disponen, de generar nuevas proposiciones, de aumentar su poder para manipular sus conocimientos y que pueda ser transmisor de una cultura intelectual en la que participe de manera consistente.

La idea plasmada en el párrafo precedente es sinónimo o reflejo del “aprender haciendo” y/o del considerar algunos métodos (procedimientos racionales para llegar al conocimiento de la Historia, a la comprensión de éste) y técnicas (como la expresión escrita, etc.) para hacer comprender al alumno lo que es el conocimiento histórico; claro, se

reconoce que buena parte de esta labor parte del mentor mismo y ésta se basa, como ya antes se explico, en una formación adecuada al respecto.

Es decir, en esta tarea el mentor usará diversos medios para transmitir el conocimiento histórico; el método oral (a través de distintas técnicas), la expresión escrita (por medio del análisis de las obras y de los documentos históricos), los diferentes medios audiovisuales (cine, radio, televisión, etc.) y las formas vivenciales (como visitas a lugares históricos, el sociodrama y el folklore).

Así, la utilización de estos medios por parte del docente deben ser en forma complementaria y conjunta para lograr desarrollar habilidades de toda clase en los alumnos: intelectuales, afectivas, sociales, morales, etcétera.

En general, todo esto se dice también porque institucionalmente la formación del profesor de primaria es como algo dado si uno acude al plan de estudios vigente de la citada licenciatura.

En otros términos, en la licenciatura en educación primaria, institucionalmente hablando, predomina la idea de que la formación (docente) es algo que se adquiere únicamente cuando se es alumno de tal licenciatura y que es palpable, en general, en una patética realidad de dar mínimas o nulas oportunidades al individuo de participación en posteriores estudios a la normal y en una nula o muy nula demanda de los mentores en servicio para que tengan cursos formativos o para que éstos se les incrementen.

Por ejemplo, el proyecto tan pregonado de la modernización educativa para ayudar al profesor en ejercicio (e incluso al mentor de la normal misma) no se le cumple en los hechos, pues el profesor común (“promedio”) se da cuenta que tiene que sortear trabas y/o que estos tan pregonados cursos se han burocratizado por la sencilla razón de que éstos tienen valor curricular; se monopolizan:

“Los maestros mexicanos de todos los diversos sistemas educativos, se encuentran hoy bajo las redes de programas de estímulos económicos, que esencialmente tienen las siguientes dos características: son selectivos y son temporales.

Estas dos condiciones “obligan” al maestro a actuar individualmente en la búsqueda de una mejoría económica.

Las luchas por una auténtica reivindicación salarial y que implica necesariamente la participación colectiva del magisterio, hoy están en receso.

No podemos afirmar (suponemos) que los maestros se hayan dejado sorprender por la demagogia sindical y de las autoridades, este tipo de programas por definición son excluyentes.

Algunos efectos negativos ya se presentan en la base magisterial, la competencia entre unos y otros es un síntoma (...) del “individualismo”.

La educación es un problema social y que amerita la participación de todos los involucrados en ella.

Por otra parte, la profesionalización del magisterio tiene muchísimo más que ver con estrategias de actualización específica y de pedagogía, que son sólo el cubrir una serie de requerimientos casi esencialmente burocráticos.

Baste comentar, por ahora, que ni (...), la opinión de los estudiantes es considerada para la promoción o la aprobación de una beca para los maestros.

Que la opinión del estudiante se puede sesgar en función de la calificación, eso es cierto, pero también lo es el hecho de que ellos son los que están en contacto cotidiano con el profesor. (...).

En la "cacería de puntos", para hacerse acreedor a pertenecer a alguno de los programas de estímulos, muchos profesores descuidan su función esencial: la docencia.

Si la calidad de la educación tuviera un incremento proporcional con la entrada o no de un profesor a un programa de este tipo, aún así, insistiríamos que es un trato selectivo y que por tanto no reivindicativo de los trabajadores de la educación.

Sería interesante que las autoridades educativas informaran (al menos al magisterio) de los resultados académicos que se han conseguido con dichos programas.

Un cuestionamiento, ¿qué se haría, en caso de que todos los profesores juntaran los puntos necesarios para ingresar a un programa de estímulos?.

Los recursos financieros no serían suficientes, evidentemente - de parte de las autoridades - existe una partida económica definida, y ello conlleva el perfeccionamiento de métodos de exclusión"⁵².

Quizá aquí (en base a lo dicho en líneas anteriores), indagando si se cumple o no el discurso formal sobre la formación del licenciado en educación primaria, se hallaría que en la normal el deber ser (o el discurso institucional al respecto) solamente se traduce en un quehacer docente empírico, un quehacer docente que privilegia la formación práctica sobre la teórica (de no considerar que la formación teórica y la práctica se interrelacionan e influyen recíprocamente siempre).

En fin, tal vez, se encontraría que en dicha licenciatura predomina una formación práctica y ésta se reflejaría en un mentor - ya en ejercicio - limitado sobre una concepción respecto al quehacer docente, se hallaría que el mentor de primaria - en general - tiene una concepción teórica-práctica empírica que es ajena a su papel real; a su papel formativo.

Ahora, trasladando la idea de que **el tipo de formación docente del profesor de primaria se caracteriza, en general, por ser una formación práctica** a la enseñanza de determinada área del conocimiento (ciencia), estipulada y planteada en el actual y vigente plan de estudios de la primaria (en sí como la Historia de México) alarma causarfa; pues la enseñanza de una ciencia como la Historia a nivel primaria conlleva, como ya antes se mencionó, un trato especial más por parte del mentor.

⁵² Ortega, Juárez, César, **Magisterio en Receso de sus Auténticas Reinvidicaciones**, artículo, diario, Excélsior, 17-5-94, sección metropolitana, página 7.

En fin, esa indagación sobre si el licenciado en educación primaria egresa con una más o menos sólida formación para realizar lo mejor que se pueda su quehacer profesional respecto a la enseñanza de la Historia está, ya en los hechos, en ver cómo éste aborda en el aula a tal ciencia social.

Claro que también esto implica, a la par, ver cómo se dan las prácticas docentes del alumno de tal licenciatura (claro; una propia tarea de sondeo), pues éstas son actividades que hoy más preocupan desde la entrada en vigor del nuevo y vigente plan de estudios (1984) de la multicitada licenciatura.

Se dice preocupa porque este nuevo currículo esta conformado (y esto basado en la citada opinión subterránea que hay al respecto en ciertos funcionarios, profesores y alumnos de dicha licenciatura) casi o totalmente por criterios instrumentales (o también ejemplo de que en la formación del mentor de primaria predominan criterios de tipo práctico como ya antes se mencionó) y/o también como reflejo del dilema por el que actualmente pasa tal institución educativa: práctica o teoría.

En otras palabras, se dice esto porque:

- A un lado se hace la didáctica⁵³, porque antes de la implantación del nuevo y actual plan de estudios de tal licenciatura la didáctica era fuente esencial del profesor de primaria e independientemente que ésta le ayuda en sus prácticas (como alumno) y en su quehacer profesional (ya como mentor en ejercicio).
- El nuevo y vigente plan de estudios no estipula las necesarias sesiones de labor del alumno normalista, pues éste está más tiempo dedicado a actividades de observación (o sea; en el primer y segundo año de la carrera) en determinada primaria (repito; solamente observando) y solamente hasta el tercer año es cuando se le da algo de teoría.
- Hay, como ya se dijo, un muy difundido secreto a voces de buen número de profesores y directores de muchas primarias que “antes” sí aceptaban (sin ninguna traba) que practicaran en sus escuelas los alumnos normalistas, pero actualmente se niegan (generalmente) a recibir a los “licenciados” como practicantes; si los reciben lo hacen con desagrado y malestar⁵⁴.

En otros términos, esta labor de sondeo implica intentar evaluar al currículo vivido de tal licenciatura por medio de ciertos instrumentos de recopilación de datos sobre la realidad (o parte de ésta) de la formación del licenciado en

⁵³ Recordemos que el objeto de estudio de la didáctica es el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el docente (se supone) instrumenta su práctica docente a partir de: establecer objetivos de aprendizaje de las unidades del curso. Organizar actividades de aprendizaje que puedan realizarse en grupo para reconstruir el conocimiento a partir de la reflexión. Evaluar los objetivos de aprendizaje, así como los obstáculos y resistencias que se presentaron al aprender. Claro, estos puntos se basan en la didáctica crítica.

⁵⁴ Reyes, Esparsa, Ramiro, **La práctica docente de los normalistas**, artículo, revista, **Cero en Conducta**, número 33-34, mayo de 1993, México, Ed. educación y Cambio, páginas 47 a 55.

educación primaria (en sí cuestionario); un sondeo que tome en cuenta el punto de vista de la gente más involucrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de tal licenciatura.

Asimismo, esto también conlleva ver de qué manera el mentor en ejercicio de dicha licenciatura se enfrenta a la realidad profesional, en este caso al qué y cómo enseña Historia.

Resumiendo, esta tarea lleva el tratar de responder un sinnúmero de preguntas (a nivel alumno de tal licenciatura) como ¿cómo se siente el egresado?, ¿qué problemas ven y cuáles son sus causas?, ¿cómo valoran su formación?, ¿qué pasó con sus iniciales expectativas?, ¿son vitales aún tales e iniciales expectativas?, ¿se han cumplido tales expectativas?, ¿hay o aparecieron nuevas expectativas más vitales?, ¿qué imagen tiene el normalista sobre el mentor en ejercicio?, ¿cuáles son sus carencias y recursos?.

En fin, estas y otras parecidas preguntas ayudarán a develar ciertas características y condiciones en que se lleva a cabo la formación del mentor de primaria en lo que respecta a la enseñanza de Historia para dar una más aproximada solución a esta referida problemática.

O sea, esto implica responder:

1. ¿Cuál es el perfil del egresado (formal o no)?, ¿cuál es la práctica profesional elegida para formar en ella a los alumnos?, ¿qué orientación teórica-metodológica tiene dicha práctica profesional?, ¿qué características encierra dicha práctica profesional?. ¿cuáles son los criterios sostenidos con respecto a la concepción sobre el conocimiento del hombre, sociedad, educación y didáctica que están en el currículo formal, real y oculto de la multicitada licenciatura?, ¿estos criterios son congruentes epistemológicamente y teóricamente con la pretendida práctica profesional?.
2. ¿Cuáles son los fines de enseñanza-aprendizaje sostenidos a nivel plan de estudios al estar el alumno bajo el régimen de la llamada "práctica profesional", ¿se pueden realizar o concretar tales fines?. ¿hay congruencia entre dichos fines y la práctica profesional que determina el perfil profesional del mentor?.
3. ¿Cuáles son las concepciones sobre didáctica, enseñanza y aprendizaje que implícitamente hay en el plan de estudios y en el real desarrollo de éste?, ¿son congruentes tales concepciones con las concepciones plasmadas en los fundamentos curriculares, fines, estructura, contenido y evaluación?, ¿qué aportaciones y limitantes encierran tales concepciones a nivel teórico y en la práctica educativa en base a la realidad institucional y/o al proyecto educativo de la normal de maestros?, ¿cuál es la concepción teórica y la asumida en la práctica, en relación al papel del mentor y del alumno en los grupos de aprendizaje y enseñanza?, ¿cuáles son las características de los grupos de aprendizaje sobre fines, organización y dinámica del mismo?, ¿en qué repercuten y en qué aportan las características de los grupos de aprendizaje en el rendimiento escolar pretendido en función de los propósitos y de la práctica profesional en formación?, ¿están orientadas las actividades de los distintos grupos y maestros hacia el

logro de los propósitos planteados?, ¿cómo se lleva a cabo ese logro?, ¿qué técnicas y apoyos didácticos grupales o individuales se emplean para el logro de los propósitos?, ¿son congruentes éstos con la concepción educativa asumida en la normal?, ¿cómo repercuten en la calidad del rendimiento escolar?, ¿cómo repercuten en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje las diferencias económicas de clases sociales, culturales y académicas de los alumnos y del maestro?, ¿cuáles son esas diferencias?, ¿en función de qué se determinan?, ¿cuáles son sus orígenes?, ¿qué alternativas de solución hay?

4. ¿Cuál es la concepción, formal y real, de la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿es congruente con los planteamientos curriculares?, ¿cómo repercute esta concepción, formal y real, de la evaluación en el rendimiento escolar?
5. ¿Cuáles son las técnicas e instrumentos de evaluación del aprendizaje y de la enseñanza y de asignación de calificaciones (individual y grupal) se plantean o usan real o formalmente?, etcétera.
6. ¿Cuáles son las características académico-laborales del profesorado? en relación a:
 - Nombramiento académico y sus rasgos (categoría, nivel, etcétera).
 - Antigüedad en la institución.
 - Departamento, área o carrera a la que están adscritos.
 - Antecedentes administrativos, docentes, de investigación o de ejercicio profesional en la institución o fuera de ella.
 - Formación y orientación académica (y real ejercicio de la misma) respecto a la disciplina, maestría, etcétera, en cuanto al ejercicio profesional de la docencia, etcétera.
 - Experiencia en el área donde enseña; investigación, docencia, extensión, ejercicio profesional.
 - Condiciones de trabajo (distribución por horas de la carga académica-administrativa, horario, etcétera) y de la práctica académica.
 - Condiciones económica-sociales y culturales de la vida.
7. ¿Se cibe el perfil del profesorado a las necesidades académicas?, ¿qué características actitudinales y expectativas tienen los profesores en relación a sus labores académicas?, ¿qué aportaciones o repercusiones generan las características académico-laborales y actitudinales del docente respecto a mejorar o no la calidad de la enseñanza?

8. ¿Qué rasgos socio-económicos y culturales tienen los estudiantes?, ¿cuáles son los rasgos académicos de los alumnos de primer ingreso en el transcurso de la carrera y al término de ésta respecto a;
- Historia de la trayectoria académica dentro y fuera de la normal.
 - Conocimientos y habilidades.
 - Carga académica y académico-laboral o de uso de tiempo disponible.
 - Metodología del trabajo académico.
 - Pertenencia a organizaciones culturales o académico-políticas?.
9. ¿Cuál es el conocimiento como las características actitudinales y las expectativas que muestran los alumnos al ingresar (durante y al finalizar la carrera en relación a la práctica profesional en formación) al plan de estudios (vivido y oculto), a los docentes, compañeros, metodología de la enseñanza empleada, etcétera?.

1.6. El aprendizaje del alumno en la materia de Historia

El proceso de aprendizaje de la Historia se da de distinta manera en el adulto que en un niño de los últimos tres grados de la escuela primaria debido a que ambos son cognoscitivamente diferentes.

A un adulto se le facilita mejor comprender determinado hecho histórico (la revolución mexicana, etc.) porque cognoscitivamente es más maduro que un niño de cuarto, quinto y sexto grado de primaria.

Por ejemplo, no basta que el profesor o un texto le mencionen al alumno de tales grados de primaria que “la base de la sociedad humana es la familia”; de manera adecuada hay que decirle al niño de los últimos tres grados de primaria que la familia cambia según tiempos y lugares geográficos porque, de lo contrario, el concepto “familia” lo igualara erróneamente con el tipo de familia occidental actual, etcétera.

El erróneo aprendizaje de la Historia⁵⁵ por parte del alumno de los últimos tres grados de la escuela primaria lo notamos en los ejes históricos tiempo, espacio y hechos humanos a los que se aboca la Historia como ciencia social.

El eje tiempo es importante porque significa ir en el transcurso del tiempo a la humanidad y es aquí donde la Historia intenta reconstruir lo más certero posible el pasado de la sociedad humana desde el aquí y el ahora.

O sea, diríamos que el eje tiempo sirve para juntar o ir juntando los diferentes hechos históricos acaecidos en diferentes fechas y lugares... a diferentes personas (individuos o grupos)... en todas las áreas de la vida social.

El error más común de la utilización del eje histórico tiempo por parte del alumno del cuarto al sexto grado de primaria es que acomoda los hechos sociales en una sucesión lineal según como fueron aconteciendo: por años (1881,1882...), etcétera.

Aquí la Historia se convierte para el alumno en una ciencia fáctica de acumular fechas y acontecimientos ordenados en forma temporal, donde el alumno las memoriza sin comprender el sentido e importancia de los hechos históricos.

Obviamente, esta manera de hacer entender al alumno el tiempo histórico muy difícilmente genera una explicación lógica de los hechos sociales; es decir, las “causas” se hallan antes y las “consecuencias” se hallan después.

El eje espacio no lo aprende como debería ser el alumno del cuarto al sexto grado de primaria: la ubicación en una determinada superficie geográfica donde se desarrollan los hechos históricos.

⁵⁵ Lo importante de la didáctica de la Historia radica en coadyuvar a que el alumno y profesor tomen conciencia de la forma en que manejan los contenidos y que el cúmulo de hechos históricos se relacione y maneje según los ejes básicos a los que se aboca la Historia como ciencia; tiempo histórico, espacio histórico, sujetos históricos y tipo de hechos históricos.

Este parámetro es importante porque se supone ayuda al alumno a ubicar los sucesos debido a que la geografía es un espacio vital en todo suceso u hecho histórico.

Es decir, aquí se hace digerir al alumno una Historia fragmentada según distintos espacios geográficos y muestra de esto es la curricula de la escuela primaria: se inicia por la "Historia local", después se pasa a la Historia "regional" para pasar a la Historia nacional, continental y mundial.

Mejor dicho, el error básico de esta Historia geográfica parcializada es que no toma en cuenta las relaciones que hay entre los hechos acaecidos en un mismo momento y extemporalmente en diferentes lugares geográficos.

El eje sujetos no considera que todo individuo (héroe, etcétera) es representante y producto de su entorno social.

Con esto queremos decir que el error en que generalmente cae el aprendizaje del alumno sobre este eje histórico es darle demasiada importancia al héroe (al individuo destacado) lleno de virtudes; de malos y buenos, de buenos contra malos, etc.

El eje hechos que estudia la ciencia de la Historia no solamente debe ceñirse en hacer aprender (mejor dicho; a memorizar) al alumno los hechos políticos, militares y jurídicos... sino que de alguna manera hacer que el alumno inicie a entender que el objeto de estudio de la Historia son todos los hechos humanos (sociales, económicos, tecnológicos, etc.) debido a que todo hecho social tiene un inicio y un fin.

Todo lo dicho antes hace ver que el motivo por el que a la mayoría de los alumnos del cuarto al sexto grado de la primaria no logran aprender Historia como se supone debería ser es porque la enseñanza que al respecto lleva a cabo el profesor, aparte de ser una enseñanza que generalmente gira en torno a la escuela tradicional, raya más en considerar la etapa cognoscitiva del alumno idéntica a la del adulto.

Argumentamos esto porque generalmente el aprendizaje del alumno de cuarto, quinto y sexto grado de primaria se caracteriza por ser un aprendizaje memorístico de nombres, fechas y lugares: reflejo de un trabajo docente sobre la Historia muy anquilosado y que solamente genera el desinterés del alumno por esta ciencia social.

Por lo tanto, podemos decir que la principal razón de este erróneo aprendizaje de la Historia de parte del alumno está más en el factor profesor, pues el profesor mucho influye en que el alumno no aprenda Historia como suponemos debería ser: la enseñanza de la Historia implica que el profesor traduzca en el aula una serie de ideas abstractas (qué es la Historia, para qué sirve, etc.); la enseñanza de la Historia en y a partir de la primaria implica que el profesor traduzca en el aula, y de manera didáctica en la medida de lo posible, los ejes vitales a los que se aboca estudiar la Historia.

Asimismo, también podemos decir que la razón por la que generalmente se da un negativo aprendizaje de la Historia en los últimos tres grados de la primaria es casi la inexistencia de una didáctica de la Historia cuando menos para el nivel primaria del país.

Con esto queremos decir que la didáctica de la Historia es una materia que se supone debería darse en la licenciatura en educación primaria, pues es una materia abocada a problemas pedagógicos de elaborar planes y programas de estudio, de qué y cómo evaluar contenidos de Historia, de métodos de enseñanza y elaboración de materiales de aprendizaje.

Quizá, así lo pensamos, con este repertorio de materias pedagógicas el profesor en ejercicio o el futuro profesor de la escuela primaria pueda tener una más o menos sólida base para así dar clases de Historia de una forma más adecuada.

Obviamente, también pensamos que no solamente a nivel pedagógico debe prepararse el licenciado en educación primaria; igualmente debe prepararse sobre materias psicológicas y sociológicas, las primeras para conocer mejor al sujeto de la enseñanza y las segundas para englobar a la educación institucional de la primaria en un todo social que en ella influye.

Pero ante todo el profesor de primaria debe tener una más o menos fuerte formación histórica que lo ayude a llevar a cabo una más adecuada enseñanza de Historia y ésta está en enseñar a pensar históricamente al alumno.

Esto lo decimos porque el problema de aprender Historia adecuadamente a nivel primaria por parte del alumno de alguna forma refleja también el proceso de deterioro por el que pasa también hoy la educación de la escuela normal.

O sea, en el “currículum oculto” de planes y programas de estudio más recientes de las escuelas normales existe la intención de dominar el influjo del profesor (quizá más del rural) en la comunidad.

Ejemplo de esto es la actual tendencia de desalentar el ejercicio magisterial a nivel primaria, pues ya casi a nadie le motiva dedicarse (en gran parte de su vida) a la enseñanza por un salario de hambre.

Más claramente, planes y programas de estudio de la normal se han reformado muchas veces, donde cada reforma ha destruido porción importante de la sólida formación que en los proyectos originales se les daba a los alumnos normalistas; se eliminaron materias de cultura general (sociología, escritura, organización escolar psicotécnica pedagógica), talleres de material didáctico y buen número de materias que precedentemente conformaban una bien definida estructura que contribuía a que el ejercicio docente tuviese un fin orientado al conocimiento de la realidad y lo más importante hacia la formación de una conciencia nacionalista y de una crítica actitud que hoy en día mucho se ha perdido.

Podemos resumir que los rasgos que más distinguen al tipo de aprendizaje de Historia más generalizado o que más se da en los últimos tres grados de primaria son (y que también son reflejo de una enseñanza al respecto anquilosada y que es muy socorrida por la mayoría del magisterio de la escuela primaria):

- Ser un aprendizaje no ceñido a la edad cognoscitiva del alumno.

- No ser un aprendizaje significativo para el alumno (porque éste no puede entender y explicar determinado hecho histórico por sí sólo de una forma lógica y coherente) sino que es un aprendizaje memorístico que para él no tiene sentido.
- Ser un aprendizaje que apuntala y fomenta la memorización con ejercicios que apoyan y evocan los contenidos: copiar, responder cuestionarios, repetir, imitar, exponer lo entendido oral o por escrito.
- Generar un conocimiento histórico parcializado.

A la vez, pensamos que un aprendizaje mas autentico al respecto en el alumno del cuarto al sexto grado de primaria debe tender a intentar cumplir con los requisitos de:

- Ser un aprendizaje ceñido a la edad cognoscitiva del alumno.
- Ser un aprendizaje significativo para el alumno: que entiende y explica determinado hecho histórico por sí sólo de una forma lógica y coherente.
- Ser un aprendizaje que no apuntala y fomenta la memorización.
- Ser un aprendizaje que estimula el raciocinio histórico.
- Generar un conocimiento histórico integral (de un todo histórico interrelacionado) que cobra significado a través de las articulaciones de los hechos significativos, pues no hay conocimiento absoluto sobre la Historia, ni orígenes, sino correlaciones de hechos históricos significativos; un ir y venir del todo histórico a la unidad constitutiva de ese todo histórico... y viceversa.

2. FUNDAMENTACION DE LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS DE HISTORIA DE MEXICO EN LA PRIMARIA

El por qué de los libros de texto oficiales de Historia de México a nivel primaria se halla, primeramente, dentro de la política educativa que consiste en el conjunto de acciones que instrumenta el Estado para orientar, vigilar, uniformar métodos y contenidos educativos así como el cómo, qué, cuáles y cuántos conocimientos llevarse a cabo en el proceso de enseñanza-aprendizaje formal tanto a nivel básico, preescolar, primaria y secundaria, medio superior y superior.

Los libros de texto de Historia de México a nivel primaria, según el discurso formal, forman parte de la concertación en los hechos de dicha política educativa en nuestro sistema educativo.

Se dice concertación porque la educación, desde el principio del siglo pasado en el país, se considera como medio para el advenimiento de una nación bien integrada y preparada para defender sus derechos, ya que desde inicios del siglo pasado se dan los primeros pasos para ir concretando de alguna forma en los hechos (vía educación) un proyecto de país éste ejemplificado con la Ley Orgánica de la Instrucción Pública que Juárez lanza en 1967.

Paralelamente, se puede decir que los libros de texto oficiales y gratuitos de Historia de México a nivel primaria son un medio para ir coadyuvando a reestructurar el citado proyecto de país, tomando en cuenta, claro, que el éxito de dicho proyecto de Estado-nación propio está en que el mismo Estado ¹ debe y tiene que generar las condiciones requeridas (sustantivas) para su existencia como tal.

Porción importante del citado proyecto propio de Estado-nación de nuestro país se refleja en el artículo tercero constitucional porque en tal artículo se señalan claramente los objetivos que se pretenden lograr instrumentando una educación formal (esencialmente para nivel básico) y que, a la par, hace pensar que esta educación institucional se fundamenta en una teoría educativa².

Por lo tanto, así se puede deducir que los lineamientos educativos que conforman el artículo tercero constitucional se fundamentan (implícita o no) en una teoría educativa y que también son pilar esencial del proyecto de Estado –Nación propio de nuestro país.

¹ El Estado es “producto de la sociedad cuando llega a un grado de desarrollo, confesión de que esa sociedad se ha enredado en una irremediable “contradicción”, consigo misma y está dividida por antagonismos irreconciliables, que es impotente para conjurar, a fin que estos antagonismos, no consuman a la sociedad y llamado a amortiguar el choque, en los límites del “orden”, ese poder, nacido de la sociedad, pero que se pone por encima de ella y se divorcia de ella es el Estado”: Engels Federico, *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*, Ed. Progreso, Rusia, 1979, página 170.

² La educación es un hecho social y de éste da cuenta una teoría (la teoría educativa) después de una previa observación, racionalización y reflexión de tal fenómeno u hecho social. Así, fin único y último de la teoría educativa es crear (hacer ver) la esencia de la educación (según la circunstancia histórica); el qué y el cómo llevarla a cabo.

En general, tales lineamientos son:

- Educación integral: planteada en el párrafo 1 del citado artículo; “La educación tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano”. La meta de la educación en este primer lineamiento, es lograr que el individuo se realice en su totalidad y/o que tenga un desenvolvimiento y una plena realización propia de todas sus capacidades y cuyo fin es convertir o hacer del individuo un ser que sienta, piense y sea capaz de vivir por sí mismo plenamente su circunstancia histórica.
- Educación científica: en el inciso I del artículo tercero constitucional; “La educación se mantendrá ajena a cualquier doctrina religiosa y se basará en los resultados del progreso científico”. Aquí se remarca que la educación es y será laica y científica, porque no acepta verdades hechas para siempre; por lo que para tal fin se deben crear las condiciones que necesiten, ya que son esenciales para generar la inteligencia del individuo y/o para que éste se mueva en libertad y pueda desarrollar un propio pensamiento.
- Educación para la identidad nacional: inciso B del capítulo I del citado artículo; “La educación atenderá la comprensión de nuestros problemas y el aprovechamiento de nuestros recursos así como el acrecentamiento de nuestra cultura”. Se hace ver en este punto que la educación es el medio para que se dé la integración ideológica y cultural del país, por lo que ésta debe tener y tender a un sentido nacional cuyo fin es integrar a la sociedad mexicana a la sociedad internacional ³.
- Educación democrática: inciso B del capítulo I del multicitado artículo; “La educación será democrática considerando no solamente como una estructura y un régimen político, sino es y será un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo”. En este lineamiento se dice que la educación debe tener una orientación democrática y, para tal fin, debe encauzar a los niños y a los jóvenes a un justo sistema de vida. Encauzar implica orientar al individuo, desde infante, en y desde el aula, a un compromiso colectivo para conformar una nueva generación y, a la vez, que sus decisiones personales siempre estarán condicionadas por la colectividad donde él está y de la cual es parte.
- Educación popular: planteada en los capítulos 6 y 7 del artículo tercero constitucional; “La educación primaria será obligatoria y la educación que el Estado imparta será gratuita”. El inciso C del citado artículo argumenta y reafirma

³ Respecto a este aspecto se hace referencia a “una cultura que tienda a ser nacional, la formación del individuo mediante la educación formal es fundamental porque puede promover la lealtad hacia el sistema político y los valores nacionales.

Por esto, la aplicación de los principios educativos y formativos orientados a la propagación del conocimiento esencial de la geografía, lenguaje e Historia de la nación, es imperativo lograr e incrementar la “unidad nacional”.

Por esto, no se debe al azar que el régimen político mexicano atribuya a la educación una señalada importancia, ya que sabe que del éxito de esta empresa depende la supervivencia y continuidad del propio sistema político.

El objetivo, pues, de la educación institucionalizada es hacer de la generación futura ciudadanos que compartan el sistema que sostiene el Estado, meta que se plantean las diferentes naciones, con independencia del sistema económico-

el concepto de educación popular. “La educación se impartirá en igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de sectas, de grupos, de sexos o de individuos”.

- Se indica que la educación es un derecho y una obligación del individuo, ya que es un medio para que éste se pueda desarrollar como un ser integro.
- La educación estará “(...) basada en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios”.
- Educación para la solidaridad internacional: expreso en el inciso C; “fomentará en el educando el amor a la patria y a la conciencia de solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia”
- Educación anticolonialista: inciso B; “La educación atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de los recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad del acrecentamiento de nuestra cultura”.

Aquí, es obvio ver que la educación en el país es y será anticolonialista y rechaza la tendencia de otros países poderosos a otros más débiles, estilos de vida y maneras de realizarse y que cada país es libre de escoger su propio proyecto de vida.

En fin, viendo conjuntamente los lineamientos que conforman al artículo tercero constitucional se puede decir, según el discurso plasmado en todos y cada uno de esos lineamientos educativos, que con la educación formal del país (cuando menos a nivel básico) se busca concretar en los hechos un loable proyecto educativo como pilar esencial para construir el proyecto de país propio referido.

Ahora, respondiendo al por qué de los libros de texto gratuitos oficiales a nivel primaria, además de presuponer que éstos forman parte o son un “catalizador” más del proceso de construcción del proyecto de Estado-Nación, es de observarse que su aparición en la escuela primaria gira (formalmente hablando) en torno a los lineamientos educativos que conforman al artículo tercero constitucional y sobre estos lineamientos se apoya su formato, impresión y, lo más esencial, su contenido.

En la aparición inicial de tales libros de texto gratuitos se nota cierta manera de concretar en la realidad del nivel primaria lo que dicta el artículo tercero constitucional: educación como un derecho social obligatorio y gratuito en el nivel básico.

El libro de texto de Historia de México a nivel primaria nace como proyecto o idea cuando Jaime Torres Bodet está a cargo de la Secretaría de Educación Pública - SEP - en el sexenio de Manuel Avila Camacho y que se hace realidad

político que sustenten”: Béjar Navarro, Raúl, *El mexicano (aspectos culturales y psicoculturales)*, Ed. UNAM, México, 1986, página 120.

cuando nuevamente Torres Bodet es secretario de educación pública con Adolfo López Mateos como presidente del país.

Torres Bodet⁴ considera que la educación del individuo debe ser integral, por lo que para esto, él, cataloga al libro de texto gratuito oficial como un instrumento más para ir cumpliendo o concretando el concepto de educación integral dictado en el artículo tercero constitucional.

¿Qué es la educación integral?. Se puede decir que la educación integral es aquella educación formal con la que se pretende lograr que el individuo desarrolle todas sus capacidades potenciales dentro de la escuela, que es el lugar más adecuado para que el individuo encuentre elementos claros para poder discernir qué es lo que quiere realmente y, a la vez, discernir lo que sutilmente se le impone (o intenta imponer tal cual) en los espacios extraescolares que se caracterizan hoy por crear y generar una cultura que responda más al consumo que a la formación humana.

De igual manera, el fin de la educación integral es crear un ser libre con capacidad de escoger lo que más le convenga, pero no egoístamente, sino como miembro integrante de una sociedad.

Para esto se busca generar un armónico crecimiento en lo afectivo e intelectual del individuo, un equilibrio entre las características biológicas como comer, etcétera, y las cognoscitivas; siendo estas últimas las que más distinguen a la especie humana: con la educación integral se busca que el individuo aprenda a aprender.

Podemos resumir que el fin de la educación formal, la que pretende lograr el Estado según el discurso plasmado en el artículo tercero constitucional, es coadyuvar a lograr la formación integral del individuo: es satisfacer las necesidades cognoscitivas (intelectuales) sin discriminación de las otras, por lo que la escuela es el medio para que éste se convierta en un ser íntegro.

Regresando al libro de texto de Historia de México, específicamente a su gratuidad o razón de ser, debe notarse que la aparición de éste (como el de los restantes textos) se debe a que la mayoría de los padres de familia son de bajos recursos económicos para comprar un libro a sus hijos.

Así, en febrero 12 de 1959 es cuando López Mateos decretó el nacimiento de la Comisión de Libros de Textos Gratuitos y por ende a los libros de texto gratuitos.

Asimismo, se busca que el contenido de estos textos se apege a la llamada uniformidad y/o federalización de la educación, ya que son creados para servir de auxiliares al profesor en la enseñanza, para dar al alumno un atractivo y práctico material para sus lecturas y ejercicios, para homogeneizar los conocimientos del alumno que había de adquirir en la primaria.

⁴ Torres Septién, V. **Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet**, Ed. El Caballito-SEP, México, 1985.

Originalmente los libros oficiales y gratuitos de Historia de México a nivel primaria coadyuvaban mejor a su fin educativo debido a que justificaban su existencia en base a argumentos de orden pedagógico (de alguna manera intentaban ceñirse lo mejor posible al sujeto de la enseñanza, etcétera) político y social (estos dos últimos argumentos también de cierta manera se ajustaban al ya citado proyecto de Estado-Nación) y porque estaban más allá de las críticas (“atentado contra la libertad de enseñanza”, etcétera) que nacían paralelamente a su nacimiento.

O sea, originalmente tales libros se elaboraron y utilizaron en el aula sirviendo de auxiliares al mentor en el proceso didáctico (enseñanza en sí) dándole al alumno un atractivo y práctico material para sus lecturas y homogeneizar los conocimientos de los niños que habían de adquirir en la escuela y eliminar el gasto económico de muchos padres de familia: se convirtieron y transformaron en un material básico de trabajo en la escuela primaria (refiriéndome, por ejemplo, a los textos de Historia de la madre patria) porque se acompañaron de otros (los “auxiliares didácticos”) que fueron de uso exclusivo del mentor, donde se informaba más detalladamente al profesor sobre contenidos y sugerencias para guiar el trabajo del alumno dentro y fuera de la escuela y se permitía al docente participar de una forma más creativa que coadyuvaba más a que éste lograra concretar en el aula los objetivos de enseñanza.

De igual manera, cabe hacer notar que los libros de texto de Historia oficiales a nivel primaria desde su aparición hasta la fecha han enfrentado total o parcialmente el rechazo de parte de ciertos grupos ⁵ de la sociedad, porque de alguna manera son sinónimo de la Imposición de un orden oficial en el estudio de las ciencias y métodos a aplicar en la enseñanza debido a que se deja fuera a escuela, mentor y padre de familia respecto a revisar teorías y conceptos distintos a los expuestos en tales libros.

Pero, también hay que hacer ver que mucho de ese rechazo a tales libros (como por ejemplo hoy) se debe a una “miopía” total y a la negación parcial de parte del gobierno para que dichos textos se elaboren con la participación de diferentes sectores de la sociedad (inciso III del artículo 12 de la Ley General de Educación de julio de 1993, nueva ley que se presupone gira en torno al artículo tercero constitucional) que contribuyan a explicar la Historia en una forma global.

De cualquier forma los textos (específicamente refiriéndome más a los libros de Historia) se han convertido en material esencial para el trabajo en la escuela primaria a pesar de que actualmente pasan por un proceso (con tintes más políticos

⁵ Se nota que la medida de concretar en la realidad los libros de texto se hace para acabar con el negocio de ciertas editoriales y grupos sociales minoritarios que tradicionalmente tenían exclusividad para hacerlos (contenido, impresión, etc.) y que casi siempre hacían textos con un contenido (esencialmente en el de Historia de México, claro) que se caracterizaba por ser poco o nada formativo: “Desde 1885, la casa Apletón de Nueva York tenía a su cargo la edición de los textos que se usaban en México: estos libros eran aprobados por su calidad y, a veces, a prácticas no muy honestas. En 1919 de veinte libros autorizados; dieciocho eran de Apletón y los suplementarios (publicados por las casas Bouret y Herrero) eran mexicanos; por lo que los mexicanos acordaron organizarse y, surgió así la Sociedad de Autores Didácticos el 16 de febrero de ese año. La sociedad preparó un memorial mencionaba que los libros editados por Apletón, contenían “numerosas páginas, no sólo religiosas, sino completamente católicas”. El 28 de diciembre de 1918 los diputados habían planteado en la Cámara la sustitución de los libros, problema que juzgaban delicado porque los

que pedagógicos) de pérdida de su original sentido (que de alguna manera se puede llamar como más formativo) como el contenido que se plasma en los primeros tirajes de éstos en 1959 y en la primera mitad de la década de los sesenta: existe hoy la necesidad de volver a darles a tales libros su original sentido, sentido que esta reglamentado en una ley sobre su hechura y que gira en torno a lo que dicta el artículo tercero constitucional respecto a la educación institucional.

Se dice esto porque el uso uniforme y generalizado de tales textos ha generado que el mentor pierda creatividad e iniciativa utilizándolos como sustitutos de sus más vitales tareas y única fuente de consulta y recurso para su labor al respecto.

O sea, hoy a tales libros urge recuperar su fin real (original) para el cual (es de suponer) nacieron debido a que hoy en día la existencia de éstos se ha desvirtuado.

Claro, este asunto hace verlo también como reflejo del proceso devaluatorio del profesor de primaria: perder su papel protagónico que desempeñó como guía de la sociedad durante mucho tiempo⁶.

libros decían “se ha empleado durante los últimos años con éxito” “: Bolaños Martínez, Víctor Hugo. **Introducción al estudio de la pedagogía**, Ed. Educación, Ciencia y Cultura, México, 1983, página 501.

⁶ “...en el “currículum oculto” de los planes y programas de las normales la intención de contener la influencia que el maestro, específicamente el rural, tenía en su comunidad. La escuela rural mexicana fue ejemplo para muchos países. El normalismo fue la fuente en la que se formaron miles de profesores rurales con una sólida formación y una mística pedagógica bien definida se convirtieron en auténticos agentes de cambio, en promotores del bienestar social. Las tendencias actuales demuestran que se ha desalentado el ejercicio magisterial. En la ciudad, el maestro ha perdido terreno, cada vez más muy pocos eligen ya como profesión la de profesor. Planes y programas de estudios se reformaron infinidad de ocasiones, cada reforma destruía una parte importante de la formación sólida que en los proyectos originales se proporcionaba a los estudiantes, se eliminaron materias de cultura general (Etimologías Griegas y Latinas, Historia de la Cultura, Historia del Arte, Literatura Universal, Lógica, Ética, etc.), de carácter psico-pedagógico (Organización Escolar, Higiene Escolar, Psicotécnica Pedagógica, Escritura, Sociología), talleres de material didáctico, costura y muchas otras que conformaban una estructura bien definida que permitía el ejercicio docente con un sentido hacia el conocimiento de la realidad y la formación de la conciencia nacionalista y de la actitud crítica que muchos han perdido”: Hernández Rosas, Fernando, “Bibliotecas Escolares, Mejor Opción que Los Libros de Texto”, artículo, diario, **Excélsior**, 6-10-92, página 1 y 8, sección metropolitana.

2.1. Análisis de los libros de texto de la SEP

Directa o no, el reglamento formal educativo donde está ceñida la SEP para elaborar un texto oficial para primaria se ve de alguna manera en la sección I (sobre la distribución de la función social educativa) de la (y vigente desde mayo de 1992) Ley Federal de Educación del 12 de julio de 1993, específicamente en algunos puntos de dicho reglamento como:

Artículo 12, Corresponden de manera exclusiva a la autoridad educativa federal las atribuciones siguientes;

- I. Determinar para toda la República los planes y programas de estudio para la educación primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, (...);
- II. Establecer el calendario escolar aplicable en toda la República para cada ciclo lectivo de la educación primaria, (...);
- III. Elaborar y mantener actualizados los libros de texto gratuitos, mediante procedimientos que permitan la participación de los diversos sectores sociales involucrados en la educación;
- IV. Autorizar el uso de libros de texto para la educación primaria y la secundaria ⁷.

Asimismo, cabe decir que el reglamento formal para hacer un libro de texto gratuito para la primaria (aquí incluido el de Historia de México) desde su contenido, formato, etcétera, está apoyado en lo que dicta el artículo tercero constitucional (y al cual también se cifiere la citada ley de educación de julio 12 de 1992) y/o el proceso formal de elaboración de un libro de texto:

“Las recientes reformas al Artículo Tercero Constitucional configuran nuevas necesidades que debe atender el sistema educativo nacional.

A ellas se añaden importantes rezagos que deben ser resueltos.

Así, los retos educativos de nuestro tiempo exigen contar con los instrumentos jurídicos que permitan afinar la dirección y enmarcar la labor que llevan a cabo sociedad y gobierno.

Por ello, la presente iniciativa propone una Ley de Educación que atienda a las condiciones y necesidades actuales de los servicios educativos y que conserve y amplíe los principios sociales, educativos y democráticos de la Ley vigente.

La Ley propuesta es general puesto que contiene disposiciones que serían aplicables a los tres niveles de gobierno y, (...), induciría a las legislaturas de los estados a expedir sus propias leyes en congruencia con la propia Ley General. (...). Además, conserva su carácter de Ley reglamentaria del Artículo Tercero y su aplicación a todo el sistema educativo (...).

La iniciativa de Ley General de Educación que se propone guarda plena fidelidad con la letra y el espíritu de los postulados educativos del artículo Tercero Constitucional.

En efecto, todo el capitulado de la iniciativa se sustenta en los principios de que la educación tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y la justicia.

⁷ Ley General de Educación, Ed. CONALTE, México, 1993, página 9.

Además, conforme a la garantía de libertad de creencias, la educación que imparta el Estado será laica y, (...), ajena a cualquier doctrina religiosa.

El criterio que la orientará se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios, con las demás características que el propio Artículo Tercero señala.

La Ley propuesta ratificaría que toda educación que el Estado imparta será gratuita”⁸.

Así, se puede deducir que de alguna manera el proceso formal de elaboración de un libro de texto (oficial) gratuito de la escuela primaria está ceñido al artículo tercero constitucional y, por ende, a la citada ley de educación.

Por lo tanto, el proceso formal de elaboración de un texto gratuito de la primaria actualmente (debe suponerse que así debe ser) más o menos lleva los pasos siguientes:

1. La Comisión del Libro de Texto Gratuito de la SEP se encarga de vigilar estrictamente el proceso de elaboración del citado texto y cuida que su contenido se ajuste al objetivo general que el Estado busca con la educación; educación integral.

El cuidar este aspecto, el cumplimiento de este aspecto, corresponde a otro organismo de la misma SEP; al Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.

2. La elaboración del libro de texto se basa en un diagnóstico previo tomado al magisterio; diagnóstico abocado a indagar cuáles son las necesidades del profesor al respecto, ya que el docente es la persona más indicada e involucrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje formal de la Historia en el aula.

Basada en tal diagnóstico la SEP, vía Dirección General y Dirección Administrativa, procede a invitar (previa convocatoria) a pedagogos prestigiados, etcétera, a fin que elaboren los borradores originales de los textos citados. Posteriormente, se hacen reuniones con tales científicos para discutir las características de contenido, imprenta, etcétera, de dichos borradores;

“(…). Esto determina que el libro (...) del Instituto tenga características específicas, puesto que será utilizado, no por alumnos en general, sino por maestros-alumnos, es decir, por alumnos que necesitan como maestros en ejercicio aplicar los conocimientos que adquieren a los problemas diarios de su profesión”⁹.

3. Más tarde, la SEP, para asegurar las condiciones y las características que deben tener los libros de texto gratuitos y obtener los derechos de autor, pasa a firmar los contratos; legaliza éstos vía Departamento Jurídico y la Subsecretaría General, órganos de la SEP misma.

⁸ Salinas de Gortari, Carlos, *Iniciativa de Ley General de Educación*, Uno más Uno, diario, México, 18-6-93, página 20.

⁹ Barbero, B.R. *Historia de un libro de texto*, Ed. Instituto de Capacitación del Magisterio, México, 1963, páginas 115 a 125.

4. Transcurrido el plazo fijado y convenido con el contrato, el autor o los autores deben entregar los borradores al Director General del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio y al Director General del Instituto de Administración General; para que los borradores originales se les estudie y verifique por parte de las comisiones especializadas que dictaminarán sobre éstos, ya que tales borradores deben ajustarse a las condiciones dadas por el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio ¹⁰.

Observar a grandes rasgos el proceso legal que lleva el hacer un libro de texto gratuito de la primaria lleva a uno a pensar que así es como debe ser y que así ha sido siempre hasta hoy; que es lo “correcto” al respecto.

Sin embargo, actualmente, desde el año lectivo 1992-1993 al actual año lectivo 1993-1994, ocurren fenómenos “extraños” (y mucho más con los libros de Historia de México) que hacen observar que la elaboración del libro de Historia de México en los últimos años lectivos (92-93, 93-94 y quizá hasta la fecha) no ha llevado un adecuado cauce legal como el previamente citado, ya que de alguna manera ceñirse estrictamente a tal cauce legal para elaborar dicho libro de alguna manera ocasionará que sí conlleve éste un “carácter formativo”, digámoslo así.

Se dice esto porque desde el año lectivo 1992-1993 a la fecha tal procedimiento legal de hechura de dicho libro en cierta forma se esta violando porque la SEP (Secretaría de Educación Pública) misma recurre al concurso, vía convocatoria, solamente por complacer a la crítica.

En fin, este es un fenómeno que da cuenta del alejamiento de la intención histórica de la educación pública de parte de la SEP, repito, por complacer a grupos que a través de la Historia del país se han distinguido por su sello reaccionario (refiriéndome, por ejemplo, a grupos sociales como la alta jerarquía clerical y ciertos grupos de la iniciativa privada) :

“1. La reelaboración de los libros de texto gratuitos.

Pese a que había el compromiso de elaborarlos en la SEP, para complacer a la crítica ese proceso se hará mediante concurso y bajo supervisión pública.

En el fondo, este procedimiento tiene que ver exclusivamente con el intento de recomponer el proceso anterior, pero está muy alejado de la intención histórica de la educación pública.

La crítica al proceso anterior enfatizó el patrimonialismo para beneficiar a dos grupos político-intelectuales salinistas y machacó el intento del presidente Salinas - a quien se le acredita haber revisado personalmente los textos de Historia antes de ser publicados - de beneficiar este sexenio a través de la modificación de la Historia nacional.

Sin embargo, ahora el esquema se fue hasta el otro lado, someter a concurso todos los libros.

Se trata de una forma de reprivatizar la educación pública, pues el Estado pierde su capacidad de aplicar los mandatos del artículo tercero constitucional.

¹⁰ La ejemplificación de los pasos por los que pasa la elaboración de un libro de texto oficial y gratuito se tomó de: Barbero, B.R. **Historia de un libro de Texto**, Ed. Instituto de Capacitación del Magisterio, México, 1963, páginas 115 a 125.

Si el Estado es el responsable de la educación pública, ¿Por qué ceder esa atribución constitucional solamente para transparentar el procedimiento de elaborar los libros de texto?

2. (...)

3. Finalmente, Zedillo pudo recuperar una posición que había sido cedida al Grupo (...) Nexos, la Subsecretaría de Educación Básica.

Gilberto Guevara Niebla, un exlíder estudiantil de 1968, había llegado a ese cargo especialmente por el apoyo y los compromisos de Aguilar Camín con Zedillo, pese a que sus especialidad era la ciencia, con estudios en pedagogía y preocupaciones por la educación superior.

Pero su llegada a la Subsecretaría de Educación Básica respondió a una estrategia para copar la supervisión en la redacción de los libros y vigilar su aplicación”¹¹.

Por lo anterior debe hacerse notar que la elaboración de un libro de texto gratuito a nivel primaria (especialmente los de Historia) debe regresar a su original procedimiento para elaborarse y ya establecido (formalmente) de alguna manera en y por la propia SEP; pues estas disposiciones de alguna forma indican cómo debe ser tal texto.

El citado libro debe tener ciertas características didácticas y/o formativas (características que se indicarán y explicarán de alguna manera en el siguiente punto del presente capítulo) para que se precie de ser material bibliográfico que sí coadyuva al proceso de enseñanza-aprendizaje de esta ciencia en el salón, aspecto que debe estar por encima de intereses coyunturales.

¹¹ Ramírez, Carlos, "Indicador político; Las posibilidades de Zedillo, Sacrifican al Grupo (A) Nexos", *El Financiero*, diario, artículo, México, D.F., septiembre de 1992, pp.

2.2. El carácter formativo del contenido de un libro de texto de Historia de México de cuarto a sexto grado de primaria está en que éste tienda a tener algunos rasgos de ciencia social y/o que tenga un sentido didáctico

El qué o cuáles elementos fundamentales debe tener el contenido de un texto de Historia de México oficial a nivel primaria los indica de alguna forma, directa o no, la epistemología o teoría de la construcción del conocimiento.

En otras palabras, si el referido libro discurre sobre el objeto de estudio de la Historia (en este caso; la Historia de México) es de suponer que debe considerársele como producto de un trabajo científico al respecto y, por ende, debe llevar (implícita o no) ciertos elementos (científicos) básicos para considerarse como tal.

Para la epistemología la Historia (como las restantes ciencias humanas y las ciencias exactas) debe cumplir con los requisitos de ordenación y secuenciación de conocimientos (sistematicidad pues) en base a criterios científicos ya establecidos.

Asimismo, hay que hacer notar que (junto a los elementos de contenido que debe tener el citado libro para primaria) todo producto teórico de la Historia (libro, etc.), como toda ciencia social, no se apoya esencialmente en algún término o grupo de éstos, sino que también la fundamentación de su discurso se basa en una adecuada metodología (propia; claro) cuyo fin es dar un contenido que explique (“explicación; palabras que permiten hacer comprender algo”) al individuo lo mejor que se pueda (lector, etc.) todo hecho histórico de que trate:

“A medida que el individuo utiliza teorías y métodos comprobados y desarrolla una práctica científica debidamente estructurada empleando normas, aparatos e instrumentos cada vez más precisos y adecuados, aumenta el contenido objetivo del conocimiento, y sus aspectos subjetivos disminuyen, aunque nunca dejarán de estar presentes en el proceso de investigación y en sus resultados ya que es el individuo quien crea y utiliza las teorías, diseña las técnicas, construye los instrumentos y realiza observaciones y experimentos. (...).

(...). El predominio cada vez mayor de los aspectos objetivos sobre los subjetivos ha permitido lograr explicaciones científicas más consistentes de los fenómenos lo cual facilita la predicción y el control, hasta donde el desarrollo de cada ciencia particular lo permite, (...).

La ciencia trata, (...), de acercarse a la verdad objetiva a fin de descubrir las relaciones, dependencias y estructuras esenciales de la realidad como único camino para el establecimiento de leyes científicas; (...)¹².

Dichos criterios científicos nacen de una adecuada delimitación del objeto de estudio (claro, refiriéndome al objeto de estudio de la Historia, los hechos sociales generados por el ser humano en comunidad) y modos (métodos) de

¹² Rojas Soriano, Raúl, *El proceso de la investigación científica*, Ed. Trillas, México, 1981, páginas 31 y 32.

elaboración de sus propios conocimientos¹³, aunque, paralelamente, también los crea tomando “prestado” modos – métodos - con que construyen sus conocimientos propios otras ciencias sociales; técnicas, métodos y vocabulario de la economía política, problemática y terminología de la sociología, criterios de clasificación y/o estructura lingüística rigurosamente establecida por la antropología y la arqueología¹⁴.

Por ejemplo, de estas tres últimas ciencias la Historia toma el término homotaxialidad, término que mide niveles de desarrollo entre los pueblos¹⁵.

Así, se puede ver que la relación de la Historia con estas tres últimas ciencias sociales (u otras ciencias sociales), esencialmente con la arqueología, siguiendo el precedente ejemplo, es para generar la reflexión del Historiador sobre nociones básicas de la labor científica (detectar la existencia de un problema, separar los datos esenciales de los secundarios, etcétera): para generar la reflexión del quehacer científico.

Por lo anterior, los elementos esenciales a tomar en cuenta para elaborar un libro de texto gratuito de Historia de México (oficial) a nivel primaria, independientemente de considerar que la raíz de estos elementos son de tipo epistemológico y que conforman el discurso científico (entiéndase a éste como un libro, etcétera) e inclinan a que tal discurso tienda lo mejor posible a la verdad, son los criterios de tipo científico que nacen del trabajo científico de esta ciencia social.

Pero, aunque dicha tarea es ideal a lograrse ésta pretende hallar la verdad¹⁶. De igual manera, con esto se quiere decir que todo marco teórico¹⁷, esté (positivista o no) reflejado (directa o no) en un texto, etcétera, conlleva ciertos rasgos que hacen considerar a sus productos teóricos y/o conocimientos (éstos generados por la tarea científica) como científicos tienden lo mejor posible a decir la verdad.

En general, para que el referido libro se califique como producto de una labor científica éste debe cumplir con:

¹³ Labastida Jaime, “Eliminen los Libros de Texto”, *Excélsior*, diario, artículo, México, D.F., 30 de septiembre de 1992, pp.1, 16, sección A.

¹⁴ Lo subrayado es idea de; Flamarión, S. Cardoso, *Ciro, Los métodos de la Historia*, Ed. Universidad de Costa Rica, 1975, página 15.

¹⁵ Labastida, Jaime, “Eliminen los Libros de Texto”, *Excélsior*, diario, artículo, México, D.F., 30 de septiembre de 1992, pp.1, 16, sección A.

¹⁶ “... el conocimiento es, un proceso infinito, pero un proceso que acumula las verdades parciales que la humanidad establece en las distintas etapas de su desarrollo histórico: ampliando, limitando, superando esas verdades parciales.

El conocimiento siempre se basa en ellas y las adapta como punto de partida para un nuevo desarrollo. La “verdad” equivale a un “juicio verdadero” o a una “proposición verdadera”, pero también significa el “conocimiento verdadero”.

En este sentido, al acumular verdades parciales, el conocimiento acumula el saber y en un proceso infinito tiende hacia la verdad total” Schaf, Adam, “La relación cognoscitiva, El proceso de conocimiento, La verdad, Historia y verdad”, en: Rivadeo, Ana, María, *Introducción a la epistemología*, Ed. ENEP-Acatlán (UNAM), México, 1987, página 43 y 44.

¹⁷ El “... marco teórico conceptual define al problema desde determinada escuela, corriente o teoría, que da respuesta tentativa a nuestras hipótesis. Seleccionada la teoría debemos proceder al manejo de conceptos. Estos conceptos son: los conceptos necesarios para la fundación del problema y que consideramos pertinentes o relevantes para el tema y los conceptos que se originan de observaciones empíricas que no están definidos en los textos”: Baena, Guillermina, *Instrumentos de investigación*, Ed. Editores Unidos Mexicanos, México, 1986, página 18.

- A. El objetivo de decir la verdad al niño, aunque es obvio que la verdad histórica está siempre a discusión (por su mismo sello ideológico) y es difícil establecer una sola verdad¹⁸.

Pero, antes que nada, hay que decir la verdad al niño por encima de pasiones e intereses ¹⁹.

Se hace referencia en este punto al objetivo que tiene la ciencia; la verdad, y ésta está en relación a la característica intrínseca que tiene el ser humano, la de conocer.

Sin embargo, para lograr ese conocer del individuo es necesario que las fuentes donde se indaga (libros, etcétera) sean auténticos conocimientos (conceptos, leyes, etcétera) y, lo más importante, éstos deben girar (para que se inclinen lo mejor posible a la verdad) en torno a la objetividad del conocimiento, pues la objetividad del conocimiento está, según Bunge, en que éste concuerde aproximadamente lo mejor posible con su objeto de estudio (todo conocimiento generado de y por el trabajo científico debe “chechar” con el objeto de estudio y viceversa; que de cuenta fiel de la realidad o parte de ésta que se investiga y/o de la cual se discurre) y/o que se busca la verdad fáctica (“fáctico” quiere decir “que parte de los hechos”), que verifica la adaptación de las ideas a los hechos y viceversa.

- B. Que el libro contenga una narración que tome en cuenta a los hechos con un sentido fiel y exacto e independientemente de describir todo proceso histórico (hecho u hechos) que haya o esté ocurriendo en el país para que el alumno pueda tener libertad de interpretación personal ²⁰.

Si la ciencia (ésta reflejada en un texto, etcétera) ante todo es una explicación coherente (“que se compone de partes unidas y armónicas”) y consistente (“que tiene consistencia, cohesión, que consiste”) de la realidad o parte de ésta y tal explicación se basa en un marco teórico determinado, aspecto que esta en contra de la “afirmación” y de la “verdad absoluta” y/o dogmatismo; de alguna manera el citado libro debe tener tal sentido de explicación de los hechos históricos que genera el ser humano en sociedad.

O sea, si el referido texto no contiene una buena dosis de explicación coherente y consistente no se logrará coadyuvar a que el alumno piense, critique, etcétera, por sí mismo, sino que solamente se logrará que el individuo - desde infante - hable con conocimientos básicos, que opine apoyado en prejuicios atávicos; en un ser que cree que otra versión de los hechos es imposible.

¹⁸ Anón. “Textos Fieles y Exactos”, Excélsior, diario, artículo, México, D.F., 10 de septiembre de 1992, pp. , sección editorial.

¹⁹ Robles, Martha, “La Triple Alianza”, Excélsior, diario, artículo, México, D.F., 6 de octubre de 1992, pp. , sección editorial.

²⁰ Anón. “Textos Fieles y Exactos”, Excélsior, diario, artículo, México, D.F., 10 de septiembre de 1992, pp. , sección editorial.

Se dice esto porque realmente el motor de la ciencia es dialéctico, ya que en la elaboración del conocimiento científico las teorías (vía las hipótesis) se confrontan permanentemente con el material empírico disponible (se mejoran, desechan o crean nuevos conocimientos).

Entonces, el debate, la réplica, etcétera, aunque nazcan del alumno, son sinónimo de dialéctica (“arte de razonar metódicamente”).

- C. Que el libro, directa o no, indique que todo hecho histórico es producido de y por la colectividad y no por los gobernantes²¹.

Todo hecho histórico no es generado por una persona individual sino por la colectividad; **todo hecho histórico es la síntesis de un grupo más o menos numeroso de factores** (esencialmente de tipo económico, social y político) **que la circunstancia** (“accidente de tiempo, lugar, modo y espacio”) o **circunstancias reúnen los complejos evolutivos de los pueblos y que muchas veces (dichos factores) son ajenos de la voluntad de los elementos humanos que lo generan, pero que la sociedad de este momento lo sufre o disfruta** ²².

En fin, aparte de intentar que el contenido del multicitado libro tenga esta virtud (señalar que todo hecho histórico es producido por la comunidad humana y no por un rey, presidente, etcétera) también, a la par, la enseñanza de la Historia de México a nivel primaria debe llevar (en su instrumentación) esta virtud y cuyo trabajo debe partir, esencialmente, del propio docente.

En otras palabras, la enseñanza de los hechos históricos (**para la valorización de éstos** de parte del sujeto de la enseñanza) está no solo en su mayor o menor importancia como tales, sino en lo oportuno de seleccionarlos y ajustándolos al encadenamiento histórico del tema... a tratarse en clase.

Comentamos esto porque esto debería hacerse (más de parte del profesor) para ir introduciendo paulatinamente en la mente del alumno de primaria que la Historia es una ciencia de análisis no solamente retrospectivo sino que también es una ciencia de análisis actual y futuro.

Decimos esto porque se supone que en la escuela primaria es donde el individuo recibe los conocimientos base para poder aprender a adentrarse en la ciencia (cualquiera que esta sea y no solamente la Historia) en corto o mediano plazo.

Igualmente se dice esto porque debe tender el citado libro hacia una explicación científica (obviamente; socorriéndose de cierta jerga científica de tipo histórico en la medida de lo posible) evitando caer en un sentido

²¹ Ramos, E. María, “Dice Juan Brom; Dogmáticos en su totalidad los libros de Historia”, Excelsior, diario, noticia, México, D.F., 4 de octubre de 1992, pp. 4, 8, sección A.

²² Idea tomada de Steele, Commager, Henry, **La Historia, su naturaleza, sugerencias didácticas**, Ed. Hispanoamericana, México, 1967, página 33 y 34.

común, pues introyectará el conocimiento precientífico tanto en el alumno como en el docente de la escuela primaria.

Se dice lenguaje científico porque éste es un elemento más que debe llevar el citado texto, ya que algunas características de lenguaje que debe contener el libro de Historia de México harían que éste se preciera de:

- a) Constar de más precisión que el lenguaje común.
- b) Constar de cada vez mayor abstracción y/o generalización y de mayor desarrollo sistemático.
- c) Ser resultado del trabajo de una ciencia para conocer más y mejor su objeto de estudio.
- d) De estar conformado de un conjunto de términos lo más claros y precisos posibles.
- e) De enfocar nuestra atención sobre aspectos seleccionados del objeto de estudio (qué es lo que se debe ver).
- f) De indicar qué es lo que debe buscar (si se formulan preguntas y/o hipótesis). Algo específico poco o nada explorado de X o Z ciencia.
- g) Hacer posible formular generalizaciones básicas de la ciencia, por ejemplo, el término burocracia (usado también por la Historia) da cuenta de los elementos (de la estructura social) que se encuentran tanto en el Estado como en los bancos, empresas, etcétera,²³.

Asimismo, se argumenta esto porque si se supone que el referido texto es producto del trabajo científico de la Historia, lógico es pensar que dicho trabajo es y debe ser comunicable.

Pero, esa comunicación debe llevar un buen bagaje de lenguaje científico y si éste esta dirigido a infantes mejor para ir introduciéndolos al adentramiento, adiestramiento, uso y manejo de tal lenguaje.

Cabe observar, por otro lado, que esa comunicabilidad es posible gracias a la precisión de términos, etcétera, que conforman todo producto del trabajo científico de toda ciencia (éste reflejado en un ensayo, escrito, libro, etcétera) y que, simultáneamente, es requisito fundamental para la verificación auténtica de datos empíricos e hipótesis científicas²⁴.

²³ Puntos (a, b, etcétera) tomados de; Mills, **La sociedad**, Ed. FCE, México, 1987, páginas 22, 23, 24 y 25.

²⁴ Bunge, Mario, **La ciencia**, Ed. Logos, Colombia, 1985, páginas 22 y 23.

CH. Que el libro haga ver al individuo que la Historia se puede ver desde diferentes posturas teóricas ²⁵, esencialmente dos ²⁶. Lo importante de este punto es hacerle ver al individuo que la Historia se puede abordar desde dos posturas teóricas.

Una es la “clásica”, que ve a la Historia como un sinnúmero de fechas, nombres y lugares sin sentido para la cognición del individuo (cabe observar que esta concepción de la Historia aún tiene mucho influjo en la enseñanza de esta ciencia en la primaria y secundaria).

Aquí hay que ver que esta concepción “clásica” de la Historia surge en un contexto de y con problemas sociales (desempeño, surgimiento del marxismo, etcétera) que reflejan un malestar contra el período del auge capitalista (período que se distingue por ser una etapa de redefinición o lucha por los mercados del mundo entre las grandes empresas o monopolios mundiales, gran auge tecnológico generado por el sistema capitalista por los siglos XVII, XVIII y parte del XIX, etcétera) por lo que un ideólogo del régimen capitalista (Comte) reorganiza y justifica teóricamente la nueva sociedad imperante (la capitalista) vía un sistema de ideas y/o creencias capaces de resistir la crítica.

Así, Comte argumenta que la sociedad pasa por tres etapas de evolución social (tendencia naturalista basada en la teoría evolucionista darwiniana sobre el desarrollo de las especies principalmente).

La primera etapa por la que ha pasado la evolución de la sociedad humana, según Comte, es la teológica, donde el hombre explica los fenómenos (cualquiera) naturales mediante el politeísmo, monoteísmo y fetichismo; la siguiente etapa (la metafísica) explica la realidad por medio de entidades abstractas (nociones de sustancias, causalidad y finalidad de la naturaleza, etcétera); la última etapa, la positivista, es donde gracias a la observación de los hechos (o vía la experimentación) la inteligencia humana intenta hallar leyes explicativas de la realidad y que, según Comte, es la actual etapa.

En fin, la concepción positivista de la sociedad, y por ende de su Historia, cuyo creador inicial es Comte, no trata de penetrar mucho en el verdadero funcionamiento de la sociedad porque (vía nombres, fechas, etcétera) esta corriente teórica propaga la creencia (implícita o no) de que la etapa actual es la mejor debido a que se “apoya” en leyes inmutables (por lo que tampoco es de gratis que esta concepción de la sociedad e Historia “justifica” el papel del individuo como un “engrane” más y cuyo fin, como individuo, es llevarse armónicamente con sus semejantes, lograr una armonía colectiva).

²⁵ Labastida, Jaime, “Eliminen los Libros de Texto”, *Excélsior*, diario, artículo, México, D.F., 30 de septiembre de 1992, pp.1, 16, sección A.

²⁶ “Los nuevos libros de texto gratuitos reescriben la Historia como parte de la estrategia de neoliberalizar la educación”: Ramírez, Carlos, “Viene la reforma educativa, una candidatura en cierne (Indicador político)”, *El Financiero*, diario, artículo, México, D.F., septiembre de 1992, pp.59.

La otra concepción de la Historia argumenta que tal ciencia (la Historia) es una ciencia de análisis porque su objeto de estudio está regido por leyes ya conocidas o por conocerse, unas generales y referentes a sectores parciales otras.

Esta corriente concibe que todo esta en movimiento constante, producto del choque de los elementos opuestos contenidos en el objeto de estudio de dicha ciencia.

O sea, esta concepción de la Historia presenta una imagen simple y compleja porque observa detenidamente cada hecho social concreto, múltiplemente causado y múltiplemente causante²⁷.

D. Que los hechos históricos que contengan tales libros tengan un determinado marco teórico.

Ya antes se mencionó que un libro de Historia de México a nivel primaria debe tener un marco teórico determinado para no caer en el sentido común.

Y para no caer en el sentido común lo más recomendable es usar la postura teórica de la Historia que fomenta el análisis de los hechos históricos tomando en cuenta los factores de tipo económico, político y social porque esta postura coadyuva al razonamiento analítico (a la práctica de éste) en el individuo.

Pero, también, el considerar (y de alguna forma instrumentarla vía docencia) a la Historia como ciencia de análisis es para hacerle ver al individuo (alumno) desde infante que dicha ciencia tiene elementos científicos (o sea; tiene un objeto de estudio, métodos para investigar, un racionalismo reflejado en trabajar con hipótesis, etcétera) porque rechaza la fe como única fuente de verdad vía la observación detenida, la comprensión y crítica de los hechos y de los conocimientos:

“(…) la evolución de la Historia, tanto en su aspecto de “cientificación” como en la consideración de su comunidad sujeta a poderes superiores, a leyes históricas cognoscibles, es una simplificación excesiva.

Las distintas concepciones muchas veces se presentan simultáneamente; ciertos pensadores se adelantan a su época, otros se mantienen en los moldes de períodos pasados. (...). Sin embargo, si es posible, viendo los aspectos generales de la evolución de la Historia, comprobar una creciente profundización científica, en pugna con interpretaciones irracionales²⁸.

E. Que el libro, ya que de cualquier forma versa sobre la sociedad, debe mencionar a la familia como base de la sociedad ²⁹.

Se dice esto porque es lógico suponer que la familia es la base de la sociedad, ya que a partir de ella se transmite la cultura y, por ende, la sobrevivencia de la civilización humana, a través de ella se transmiten generacionalmente

²⁷ Brom, Juan, **Para comprender la Historia**, Ed. Nuestro Tiempo, México, 1980, página 25.

²⁸ Idem, página 27.

²⁹ Labastida, Jaime, “Eliminen los Libros de Texto”, **Excélsior**, diario, artículo, México, D.F., 30 de septiembre de 1992.1 y 16, sección A.

valores, costumbres, ciencias, etcétera ³⁰.

- F. Que el libro tenga la cualidad de fomentar la duda e investigación por parte del alumno y no solamente la afirmación o la “verdad absoluta”³¹.

Cabe aclarar en este punto que (en la Historia) no se trata de decir por decir, sino poner en tela de juicio los hechos y/o establecer nuevas conjeturas sobre los mismos.

Es decir, la Historia es una ciencia de análisis y que un hecho histórico o grupo de hechos históricos (para ella) pueden tener diferentes interpretaciones y/o conjeturas.

Se dice esto porque la Historia es una ciencia que estudia los hechos generados por el hombre en comunidad y por ello ve y analiza “(...) los hechos, sus relaciones mutuas, sus causas y sus efectos (...) enfocar con objetividad los hechos humanos.

Ello requiere que (...) examine con atención todos los elementos que intervienen en el fenómeno que estudia.

Al hacerlo, y sobre todo al evaluar sus implicaciones políticas y sociales, deberá siempre tener presente que la base de toda interpretación seria es el conocimiento de los hechos; sobre todo, le interesarán aquellos datos que parezcan contradecir sus opiniones previas.

Los revisará con cuidado para ver si le resulta necesario modificar las interpretaciones anteriores, o si los hechos nuevos las confirman.

Esto no es más, por cierto, que el procedimiento normal en toda ciencia, de investigación, interpretación y depuración.

(...). La exposición clara de la argumentación que fundamenta las interpretaciones es indispensable para su comprobación y superación.

Así, paso a paso, el investigador podrá llegar a la obtención de un conocimiento objetivo de hechos, períodos y cambios históricos, y de sus tendencias generales, de sus leyes (...)”³².

Pero ¿Por qué digo que el libro citado debe lograr activar el razonamiento del alumno?

Digo esto porque el libro debe tener (en general casi todo libro lo tiene) la cualidad de activar el razonamiento y/o disertación del individuo, siempre y cuando éste esté habituado a leer con el cerebro (“qué dice”, “por qué lo dice”, etcétera) y no con los ojos o librescamente; porque leer librescamente implica acumular información muchas veces incomprensible para el lector (más si el lector es un niño); reyes, fechas, nombres, términos pobremente o nada explicados, etcétera, sin sentido ni utilidad para el individuo.

³⁰ Idem.

³¹ Me refiero a que de alguna forma se combata el dogmatismo o la acción de afirmar sin la menor duda ciertas ideas consideradas como ciertas y que son en realidad discutibles (a la intransigencia de una persona sobre sus convicciones).

³² Brom, Juan, **Para comprender la Historia**, Ed. Nuestro Tiempo, México, 1980, páginas 42 y 43.

Claro que aquí (sobre este punto) se dirá que hoy se vive en un contexto contrario a que se fomente la lectura analítica, de razonamiento, pero se reconoce (comprobado en estudios) que un televisor, una radio, un cómic, etcétera, no activa el razonamiento, la duda, etcétera, del individuo como lo hace en gran proporción el libro.

En general, es muy vital lograr que de alguna forma el libro de Historia de México a nivel primaria tenga la cualidad de fomentar la duda e investigación en el alumno (claro, vía docente) de la escuela primaria (ver nuevamente el punto C); esta es una cualidad que, repito, tiene la Historia como ciencia de análisis, ya que de alguna manera se presta para activar el razonamiento del sujeto.

Paralelamente, se dice esto también porque es de suponerse que la escuela es el lugar natural donde el individuo adquiere claros elementos de discernimiento y contrario a ámbitos que impiden el razonamiento del sujeto y/o la conformación de un ser integral.

- G. Que el libro enfatice que la Historia del país es y ha sido una permanente lucha por la soberanía³³ y que ésta es producto de muchos actos heroicos realizados por mexicanos³⁴.

Con esto quiero decir que el contenido del libro de texto gratuito oficial de Historia de México a nivel primaria debe de alguna forma hacer ver al alumno la permanente lucha que ha sostenido el pueblo a través de su Historia y no ceñirse solamente a “requisitos” externos de tipo económico³⁵, ya que de lo contrario (directa o no) se violaría lo que dice el artículo tercero constitucional y del cual gira (o se supone) la nueva Ley General de Educación, ley que pretende con la educación lograr:

I.- Contribuir al desarrollo integral del individuo para que ejerza plenamente sus capacidades humanas;

II.- Favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos;

³³ Para gobernar, supuestamente, el Estado mexicano se basa en la constitución de 1917 y ésta señala que tal Estado mexicano no está ni estará sometido al control de otro Estado u organismo.

³⁴ Mendez Acosta, Mario, “Triunfo de la prensa; Libros de Historia”, *Excélsior*, diario, artículo, México, D.F., 26 de septiembre de 1992, pp.7 y 9, sección A.

³⁵ “Se prevenía ya la necesidad de cambiar la lectura de la Historia nacional para acomodarla a circunstancias coyunturales. Por ello, De la Madrid y Reagan dieron luz verde para crear la comisión binacional sobre el futuro de las relaciones México-Estados Unidos. Los resultados se editaron en un libro *El desafío de la interdependencia México y Estados Unidos* (Fondo de Cultura Económica, 1988). Fruto de esa comisión fue la audacia de sus conclusiones, proponer la reestructura de la conflictiva Historia vecinal con Estados Unidos, a fin de desdramatizar asuntos que definen, por la vía del conflicto histórico, el nacionalismo mexicano. La intención era clara; depurar la Historia mexicana para quitarle la carga emocional que ha significado la pérdida de más de la mitad de territorio mexicano en el siglo pasado”: Ramírez, Carlos, “Indicador político; Libros de Texto y EU, HAC en 1988 y 1992”, *El Financiero*, diario, artículo, México, D.F., 18 de septiembre de 1992, pp.33.

III.- Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la Historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones particulares culturales de las diversas regiones del país; ”³⁶.

En sí, lo antes dicho nos lleva a afirmar que todo libro es el alimento espiritual por excelencia del ser humano, pues:

“(…) es una merced inapreciable por la cual se nos permite ser y crecer.

En el libro estriba la educación del pueblo y su ascenso cultural.

Alfonso Reyes dijo alguna vez que “sin letras, depósito de la conquista del mundo, la persona humana y la sociedad serían larvas apenas y esbozos animales en vías de humanización verdadera”.

El libro le da al hombre en que pensar, exigiendo con ello el ejercicio de su función esencial.

Lo enfrenta al espinazo de los razonamientos después de hacerle subir la cuesta de la sensatez.

Por lo mucho que significa en materia de formación espiritual y de la vida cultural, la obra impresa es una de las galas superiores de la humanidad.

No resulta menos valioso su poder para sintonizarnos con lo mejor del pensamiento del hombre presente y pasado lo mismo en el saber que en la cultura ”³⁷.

Entonces, un libro de texto (aquel abocado “al estudio de una asignatura”) se presupone que también encaja en lo dicho en la precedente cita textual.

Aunque, obviamente, cabe decir que un libro de texto justifica su existencia (como ya antes se dijo) más a argumentos de tipo pedagógico; para servir de auxiliares a los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para proporcionar al alumno un práctico y atractivo material para sus lecturas y ejercicios, para homogeneizar los conocimientos de los niños que habían de adquirir en la escuela primaria y para eliminar el gasto que implicaba (y que implica) a los padres de familia la compra anual de material de este tipo.

Asimismo, se presupone también que un libro de texto oficial (de Historia) gira en torno a la asignatura (o puntos nodales planteados en el programa), nivel (primaria, secundaria) y grado de éste y al tipo de sujeto de la enseñanza.

Ahora, un libro de texto de Historia oficial a nivel primaria desde su origen (allá por 1959) se presupone considerarlo, como oficialmente siempre se ha dicho, un coadyuvante más del quehacer formativo al respecto del profesor de la escuela primaria.

³⁶ Ley General de Educación, 18 de mayo de 1992.

³⁷ Ávila, Sotomayor, Armando, “Amor al Libro”, 12 de “Noviembre”, Excélsior, diario artículo, México, D.F., 12 de noviembre de 1992, pp. 7 y 8, sección A.

Pero también un contenido formativo del texto oficial de Historia de la primaria conlleva el problema que esto representa para la didáctica de la Historia del país, didáctica que en el país aún está en incipiente proceso de construcción debido al sesgo existente entre docencia e investigación educativa al respecto.

Es decir, un contenido que intente conllevar un equilibrio entre lo didáctico (así digámoslo) e histórico:

“La Historia (...) tiene un contenido o “cuerpo de información”.

Allí se incluyen los hechos, fenómenos, procesos, leyes y conceptos que forman parte de cada ciencia; en realidad todos sus elementos.

Pero el quid no está en el contenido (...) sino en cómo se conceptúa y maneja de acuerdo con qué parámetros.

Hay una tendencia que niega la necesidad de hilos conductores, donde a través de los libros y del aula se recita información sin sentido.

El resultado es desastroso: el alumno y el lector no pueden comprender lo que se les trata de decir, cuáles son los elementos sobresalientes del mensaje y la forma de pensamiento que subyace en este discurso. (...)”³⁸.

En otros términos, tanto unas como otras características que debe intentar plasmarse en los libros de Historia... deben tender a complementarse recíprocamente, pues para la didáctica de la Historia esto implica dar gran prioridad al sujeto de la enseñanza en el proceso institucional de enseñanza al respecto, o sea:

“(…), en primer lugar, que investigadores y docentes tomen conciencia de la forma en que manejan los contenidos, y en segundo, que el cúmulo de hechos históricos se relacione y maneje conforme a algunos ejes básicos de esta disciplina, los cuales son esenciales para entender su naturaleza y su método. (...)”³⁹.

Por lo tanto, los rasgos didácticos del libro oficial de Historia de México del cuarto al sexto grado de primaria (aparte de intentar llevar lo mejor que se pueda ciertas características de tipo epistemológico, que también son difíciles de plasmar en un texto tan sui generis, para considerarse de alguna forma como producto de un quehacer científico de la Historia) de alguna manera deben ajustarse lo mejor que se pueda al sujeto de la enseñanza; ajustarse a las características cognoscitivas del alumno del cuarto al sexto año de la escuela primaria ya previamente explicadas.

Claro, se reconoce la dificultad de plasmar un contenido que conlleve ciertas bondades (epistemológicas y didácticas) debido a lo “elástico”, así digámoslo, del objeto de estudio de la Historia y el problema que la didáctica tiene para poder adaptar el contenido de esta ciencia a un grupo de alumnos entre 8 y 13 años de edad y que también podría considerarse como reflejo del divorcio que hay entre enseñanza e investigación educativa sobre Historia a nivel primaria en el país.

A pesar de lo antes dicho los rasgos didácticos del contenido del texto oficial de Historia (resumiendo) a nivel primaria serían:

³⁸ Lerner, Sigal, Victoria, “Hacia una didáctica de la Historia, Propuesta para mejorar la enseñanza de Clío”, artículo, revista, **Perfiles Educativos**, número 45-46 (julio-diciembre), 1989, México, Ed. UNAM, página 44.

³⁹ Idem.

1. Que sea elaborado bajo la idea de un “manual” (texto que contiene las nociones esenciales de un arte o ciencia) para lograr siempre el interés al respecto del sujeto de la enseñanza, pero siempre con el objetivo de coadyuvar y fomentar el raciocinio del individuo (que también es la característica más vital que todo texto tiene).
2. Que, primeramente, contenga un pequeño esbozo introductorio sobre su cuidado y manejo (a modo de diálogo entre dos personas de la misma edad cognoscitiva) e independientemente de que también dé al alumno-lector un panorama general, debe contemplar los siguientes puntos:
 - a) Una introducción o un preámbulo al conocimiento y/o temática histórica que se tocará en el texto.
 - b) Un índice o lista de los capítulos que lo conformen.
 - c) Una conclusión (o conclusiones) donde se exprese a grandes rasgos sobre lo que se trató en todo el contenido.
 - d) Una bibliografía o listado del tipo de libros utilizados para su elaboración.

Es vital que tal libro tenga una introducción, un índice, una conclusión y una bibliografía para que éste se precie de ser producto de la investigación científica o la serie de pasos que se siguen para dar una lógica respuesta a una específica cuestión (pregunta), pues la investigación es la base para elaborar el conocimiento (investigación que se apoya en su propia metodología y/o lógica particular como es la Historia para **crear o mejorar** sus conocimientos) para **presentarse** en un discurso (libro) con su propia lógica y coherentemente estructurado.

3. Que de cuenta de la Historia como una explicación que se puede dar por etapas (éstas ya establecidas científicamente o por períodos, sexenios, etcétera) siempre y cuando el alumno no vea los hechos históricos sin una explicación de las causas de determinado (s) hecho (s) histórico (s).

En otras palabras, que el contenido no tienda a ser disperso e inconexo, pues no tratar de plasmar esto lo mejor que se pueda generará el desinterés del sujeto de la enseñanza.

4. Que presente claramente los sucesos relevantes (más que los secundarios) como un sólido cuerpo y que, también, éstos generan hechos accidentales (secundarios).

O sea, tratar que el contenido no contenga datos poco relevantes para no perder su sentido coadyuvante al aprendizaje al respecto del sujeto de la enseñanza, pues datos poco relevantes (no sólo fechas, nombres y lugares) solamente acarrearán información que casi siempre memoriza el alumno para que éste, en corto, mediano o largo plazo, pierda el interés que se presupone debe tener por la Historia.

5. Tratar de eliminar resabios de tipo clasista, racista y sexista para evitar la perpetuación de valores insostenibles.

Esto sirve, por ejemplo, para ir acabando con el concepto de “hombre” como equivalente a los conceptos

humanidad y seres humanos; de que los movimientos políticos los “hacen” los gobernantes, de que el orden es el requisito vital para el progreso “porque la desobediencia a las leyes origina desacuerdos”, etcétera.

6. Obviamente, que el contenido intente ceñirse lo mejor que se pueda a la edad cognoscitiva del alumno.
7. Si la Historia es análisis y reflexión el contenido debe diseñarse y plasmarse tomando en cuenta tales rasgos vitales e intrínsecos que tiene dicha ciencia social, pero, a la par, considerando la etapa cognoscitiva del sujeto de la enseñanza.

8. Aparte de no abusar de la riqueza visual ésta debe ceñirse a la cognición del alumno y a la temática de que se trate.

O sea, buscar un equilibrio entre imagen y contenido o viceversa para que el alumno pueda hacer un buen uso de tal contenido.

9. Un sencillo lenguaje para el sujeto de la enseñanza, pero tomando en cuenta no caer en la exageración de asepsia de un lenguaje de tipo científico porque se puede ir introduciendo al individuo a caer, quizá en gran proporción, en un conocimiento débil al respecto.

Esto no quiere decir que el referido contenido tenga una riquísima jerga científica de tipo histórico, sino que éste debe llevar (en la medida de lo posible) algo de tal lenguaje para ir introduciendo al sujeto de la enseñanza al uso y manejo de lengua científica de corte histórico; pues esto ayuda a que el individuo inicie a tener bases al respecto.

10. Un contenido explicativo y no sólo descriptivo; porque un contenido que raya en lo descriptivo es sinónimo de lograr que el individuo tenga un conocimiento superficial y endeble (de sentido común en sí) de la Historia debido a que no se le explica la raíz (el cómo y por qué) de los hechos históricos.

11. Si se trata de conceptos u hechos, éstos deben estar acompañados de adecuados ejemplos para coadyuvar al aprendizaje al respecto del sujeto de la enseñanza.

Aparte de esto el contenido debe estar acompañado de ejercicios sobre conceptos clave contemplados en el programa vigente en turno, pero dichos ejercicios deben ser variados en forma y fondo, semejantemente a los de los textos de antaño de la Madre Patria; pues el libro de texto de Historia de la Madre Patria se acompañaba de su respectivo libro de ejercicios.

12. Si el contenido toca personajes históricos, tal y como debe ser, hay que intentar tratarlos como comunes seres humanos.

Por ejemplo, si se versa de Juárez también hay que mencionar que este importante personaje de nuestra Historia era una persona que estaba obsesionada con estar siempre en las riendas del poder.

13. Tenga espacios para la explicación e interpretación de los hechos de parte del mismo alumno; en sí de ejercicios que debe hacer el alumno.

Esto es vital porque coadyuva a ejercitar el raciocinio histórico de parte del sujeto de la enseñanza para que también entienda éste que así (parecidamente) es como la Historia elabora sus conocimientos.

Por ejemplo, en este renglón el alumno puede contar, aparte de su libro de texto, con (así digámoslo) un libro-cuaderno para la explicación e interpretación suya de los hechos históricos y de algunos ejercicios complementarios, claro.

14. Que la Historia nacional debe estar relacionada también con la Historia mundial o universal, ubicar la Historia nacional dentro de un contexto internacional, dentro de un contexto mundial.

15. Un contenido que coadyuve a mantener el interés del sujeto de la enseñanza está en que éste tenga cierta sistematicidad (que esté enlazado entre sí formando un solo cuerpo).

Por ejemplo, pueden introducirse lecturas que versen sobre las hazañas del esforzado indio que llegó a ser presidente del país, etcétera, ya que es un modo de recordar como los héroes patrios fueron y son vitales elementos que gravitan en la cotidianidad de la gente (tal y como antes la gente lo hacía alrededor del cuentero y al abrazo del fuego).

16. Que concuerde con el programa oficial del grado escolar al que corresponda.

En otros términos, se dice esto porque;

“(…), la planeación de la enseñanza formal está cada vez más en manos de aquéllos que se encuentran lejos de la realidad del aula.

La imagen común del maestro como quien planea y determina las lecciones que ha de enseñar sólo es correcta en un sentido muy limitado.

Más bien, los maestros son técnicos educativos que deben implantar la presentación de un currículum que otros han definido como valioso para el niño...

En el sistema educativo mismo, los maestros rara vez participan en la definición oficial del currículum o en la secuencia y forma en que éste debe presentarse.

Más bien se espera que sigan los lineamientos proporcionados por las autoridades supervisoras. (...), (...),⁴⁰.

Igualmente, obviamente, también se dice esto porque:

“(…) Problema serio resulta del hecho de que aún cuando los hayan recibido a tiempo, muchos libros de texto son incompatibles con los intereses o las habilidades de los niños...

⁴⁰ Rockwell, Elsie, *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, Ed. SEP-Caballito, México, 1985, página 74.

Un tercer tipo de discrepancia, problemático para algunos maestros, es aquel que surge entre los programas que reciben y que deben seguir y los libros de texto que se les proporcionan.

En algunos casos ello se debe a que los programas han sido elaborados para el grado que el maestro atiende, mientras que el libro de texto puede haber sido escrito para un grado inferior.

En otros casos, los contenidos del programa no coinciden con los libros de texto, aunque ambos corresponden al mismo grado...

Enfrentados a la escasez de materiales de enseñanza, las demoras en su distribución y la frecuente inadecuación de los textos, los maestros inician una serie de actividades para compensar estas deficiencias... (...)"⁴¹.

⁴¹ Idem. página 101.

2.3. Comparación entre los libros de Historia de México de la “Madre Patria”, los del año lectivo 1992-1993 y el “material alternativo” (primera y segunda parte) utilizado tanto para el cuarto, quinto y sexto grado de primaria del año lectivo 1993-1994

La comparación entre los libros oficiales de Historia de México de “La Madre Patria”, los del año lectivo 1992-1993 y del año lectivo 1993-1994 (estos últimos son “material alternativo” según la Secretaría de Educación Pública) hace pensar que los libros utilizados durante el tiempo de duración del plan de once años (refiriéndonos a los libros de la Madre Patria) tienen más presencias de rasgos o características didácticas que los textos que giran alrededor de la reforma educativa de 1992 para el nivel educativo de la primaria; específicamente de los libros de los años lectivos 1992-1993 y 1993-1994.

Los libros de la Madre Patria tienen más presencias de características didácticas (éstas antes mencionadas ya), por lo que podemos decir que al alumno lo ayudan al aprendizaje de esta ciencia social y al profesor a la enseñanza de esta ciencia social.

Por ejemplo, los textos de la Madre Patria facilitan un poco mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia porque plantea ejercicios de razonamiento histórico, etcétera, para el alumno y al profesor se le da oportunidad, así digámoslo, de reforzar la (s) sesión (es) de Historia que haya o esté dando en base a un texto auxiliar (de práctica) al respecto.

Obviamente, con esto no se quiere decir que un “libro ideal” para la enseñanza y aprendizaje de Historia en la primaria es la solución para el problema que representa a muchos profesores de primaria el qué y cómo enseñar Historia: **la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de México para la primaria está en la acción del profesor** porque de éste debería nacer la acción (aspecto que se explica mejor en precedentes subcapítulos) de fomentar bajo todos los medios posibles buen número de “experiencias significativas” donde el alumno aprenda más por sí mismo tal ciencia social.

Tal somera comparación parte de las características de contenido enlistadas y explicadas en el anterior subcapítulo (ver también los cuadros comparativos sobre esto en el punto 2.4. del presente capítulo, en las siguientes páginas); características o rasgos didácticos que presuponemos son los que debería tener el libro de Historia de México oficial de la primaria para poder preciarse como tal (coadyuvante al proceso de enseñanza-aprendizaje de Historia del alumno de cuarto, quinto y sexto grado de primaria), obviamente reconociendo que la enseñanza adecuada de la Historia para la primaria está más allá de tener un libro “ideal”.

Esas características, recordémoslo, son:

- A. Que el libro tenga el objetivo de decir la verdad, aunque obvio es que la verdad histórica está siempre a discusión y difícil es establecer una sola verdad, pero antes que nada, hay que decir la verdad al alumno por encima de pasiones e intereses.
- B. Que el libro contenga una narración que tome en cuenta a los hechos con un sentido fiel y exacto e independientemente de describir el proceso histórico sea: hecho o hechos históricos que haya (n) o esté (n) ocurriendo en el país para que el alumno pueda tener libertad de una propia y personal interpretación.
- C. Que el libro, directa o no, indique que todo hecho histórico es producto de y por la colectividad y no por gobernantes y/o un ente aislado.
- CH. Que el lenguaje que se use o plasme en el contenido sea o tienda a un sentido científico y que (según X o Z corriente teórica) no sea aséptico (refiriéndome a estar libre o limpio de jerga científica) o “neutral”, ya que el carecer de tal lenguaje, por la razón que sea, tal texto hará caer tanto al alumno como profesor en un conocimiento empírico (común).
- D. Que el libro haga ver al individuo (principalmente al alumno) que la Historia se puede ver desde distintas posturas y éstas a fin de cuentas, referidas ya antes, son dos.
- E. Que los hechos históricos que contengan tales libros tengan un determinado marco teórico (éste ya definido en líneas precedentes).
- F. Que el texto, ya que de cualquier forma versa sobre la sociedad, debe mencionar a la familia como puntal de la sociedad.
- G. Que el libro tenga o tienda a tener la cualidad de fomentar la duda e investigación por parte del alumno (claro; principalmente en éste) y no solamente la afirmación y/o la “verdad absoluta”.
- H. Que el libro enfatice que la Historia del país es y ha sido una permanente lucha por la soberanía (“poder político de una nación que no está sometido al control de otro Estado”) y ésta es producto de actos heroicos realizados por muchos mexicanos.

Según el grupo de esquemas cuadros del punto 2.4. del presente capítulo, que comprimen la información sobre las características de contenido que se supone debe tender a tener un libro de texto oficial de Historia de México a nivel primaria (“ausencia”, “presencia” o “deficiencia” de determinada característica didáctica en el contenido de tales libros) podemos decir que (según somera comparación entre los multicitados libros):

- De los libros de la Madre Patria de cuarto, quinto y sexto grado de la escuela primaria con los del año lectivo 1992-1993 vemos que los segundos textos tienen más deficiencias didácticas que los primeros, los libros de la Madre Patria tienden a tener más la presencia de los ya indicados y explicados rasgos didácticos.
- De los libros de la Madre Patria con los del año lectivo 1993-1994 ("material alternativo según la SEP) vemos que: hay más presencias de características didácticas en los libros de la Madre Patria que en los libros del año lectivo 1993-1994.
- Los libros de la Madre Patria tienen menos deficiencias de las referidas características didácticas **comparándolos** con los libros del año lectivo 1993-1994.
- Hay una ausencia de una característica didáctica (característica "D") en los textos del plan de once años, aunque (comparándolos con los del año lectivo 1993-1994) solamente tienen cinco presencias de los citados rasgos didácticos los del año lectivo 93-94: los de la Madre Patria tienen 9 presencias de tales características.
- Comparado los libros de la Madre Patria con el bloque de los libros de los años lectivos 92-93 y 93-94 encontramos que: los libros de la Madre Patria tienen una ausencia de una de las citadas características didácticas y 8 deficiencias de las citadas características, pero los libros de los años lectivos 92-93 y 93-94 (juntos) tienen 6 ausencias de tales rasgos didácticos, cinco presencias de tales características y 25 deficiencias de las susodichas características.
- Comparando los textos de los años lectivos 92-93 y 93-94 vemos que los del año lectivo 93-94 tienen 13 deficiencias de las características ya mencionadas contra 12 deficiencias de los libros del año lectivo 92-93, pero **juntos** tienen 25 deficiencias: obviamente, decimos esto aparte de que los textos del año lectivo 92-93 son libros con un contenido demasiado sintetizado.

En fin, lo antes dicho hace pensar que:

1. Desde el año lectivo 1992-1993 a la fecha el contenido de los libros de texto gratuitos de Historia de México para la escuela primaria pasan por un acelerado y agudo proceso de deterioro didáctico: deterioro notorio si se les compara someramente con sus textos antecesores oficiales al respecto.
2. El proceso de deterioro del contenido de los libros de Historia oficiales para la escuela primaria (principalmente de cuarto a sexto grado de primaria) refleja el predominio del aspecto político sobre el didáctico en el contenido de estos textos.
3. Asimismo, el deterioro del contenido de los libros de Historia de México también hace ver que los gobiernos más recientes, y por medio de la SEP, están instrumentando un proyecto socioeconómico que **requiere** ir modelando desde la escuela primaria a un individuo sin memoria histórica.

4. Los libros de Historia de México precedentes a los que giran alrededor de la reforma educativa de 1992, reconociendo que éstos también tenían defectos didácticos (deficiencias), más se ajustan a un proyecto propio de país libre y soberano, digámoslo así.

Por lo tanto, no es de gratis que aquellos libros tuviesen más presencias de rasgos didácticos ya que esto lo requería dicho proyecto de país propio; por ejemplo, en los libros de la Madre Patria se enfatiza tal proyecto de país en temas como “La guerra contra Estados Unidos”, “Lo que debes recordar sobre la guerra contra los Estados Unidos”, etcétera.

5. No es de gratis que el contenido de los libros de Historia de México que giran alrededor de la reforma educativa de 1992 **minimice** la lucha del pueblo por su soberanía, pues la nueva etapa por la que esta pasando el país (ya de capitalismo del siglo XXI; de guerra comercial entre los bloques capitalistas de Asia, Europa y de América) “necesita” eliminar trabas relacionadas con el término soberanía para desarrollarse “adecuadamente”.

Obviamente, tampoco es de gratis, y si le pensamos un poco, que por esta “razón” el contenido de los libros de Historia de los años lectivos 92-93 y 93-94 sea muy sintetizado.

6. Igualmente, el tipo de contenido de los más recientes libros de Historia de México (oficiales) a nivel primaria es (o podría ser muy probablemente) un elemento que agudiza más el proceso de deterioro por el que pasa hoy la enseñanza de esta ciencia social en cuarto, quinto y sexto grado de la escuela primaria.
7. El contenido de los más recientes libros de Historia de México a nivel primaria reflejan la inexistencia (o nula) de investigación educativa respecto a qué y a cómo hacer un texto de Historia que se ciña más al alumno de la escuela primaria; refiriéndome, obviamente, a la nula o inexistente investigación educativa al respecto por parte de la SEP.
8. Directa o no, el contenido de los más recientes libros de Historia de México a nivel primaria también reflejan el problema del profesor de primaria sobre qué y cómo enseñar adecuadamente tal ciencia social al alumno de cuarto, quinto y sexto grado de primaria.

En general, lo que debe quedar claro de este somero análisis comparativo entre los libros de la Madre Patria con los libros de los años lectivos 92-93 y 93-94 es que actualmente el contenido de los libros de Historia de México para cuarto, quinto y sexto grado de la escuela primaria es poco o nada coadyuvante para apoyar la enseñanza de esta ciencia.

Reconocemos que un libro “ideal” de Historia para primaria (oficial o no) nada puede hacer ante una enseñanza de esta ciencia ya muy permeada por la escuela tradicional y que es muy socorrida hoy por la mayoría del magisterio del nivel primaria.

Por esta razón consideramos que para la mejora de la enseñanza de la Historia a nivel primaria lo ideal sería que el profesor instrumente un adecuado proceso de enseñanza al respecto como el explicado en páginas previas y que dichos libros tengan nuevamente un más adecuado contenido; contenido parecido al bosquejado en el precedente subcapítulo.

Pero también pensamos que el contenido de los susodichos textos debe estar por arriba de intereses coyunturales (de tipo socioeconómico) que desdeñan a la Historia y sin saber que ésta señala el camino a seguir por todo país que quiere ser libre y soberano, camino que se logra simplemente con que el pueblo adquiera una más o menos sólida memoria histórica mediante una enseñanza institucional adecuada.

2.4. Comparación entre los libros de Historia de México de la Madre Patria, los libros del año lectivo 92-93 y los libros utilizados tanto para el cuarto, quinto y sexto grado de la escuela primaria en el año lectivo 93-94 y material alternativo, primera y segunda parte, cuadros esquemáticos

Completo, claro, preciso, coherente y adaptado al nivel de madurez mental del alumno de cuarto a sexto grado de primaria son los requisitos didácticos que debe tender a llevar lo mejor posible el contenido del libro oficial de Historia de México correspondiente a tales grados del nivel primaria.

COMPLETO (“entero, íntegro, que tiene todos los elementos necesarios”); que más o menos abarque de una forma completa los temas que lo conformen, pero que también los temas se relacionen en lo que atañe a una idea correcta de la sucesión de los hechos (digamos una inteligente representación del evolucionar histórico) históricos (rasgo C; que, directa o no, el libro indique que todo hecho histórico lo produce la colectividad y no un gobernante o ente aislado) y que guarde correspondencia con el programa oficial.

Asimismo, debe dar lugar a todos los elementos esenciales que forman la trama de la Historia; políticos, militares, económicos, sociales, religiosos, literarios, artísticos, científicos, etcétera (rasgo F; que el texto, ya que de cualquier forma versa sobre la sociedad, debe mencionar a la familia como puntal de ésta).

CLARO (“definido, preciso, en lenguaje claro”); que contenga el fin de decir la verdad (reconociendo que la verdad histórica está siempre a discusión) al alumno por encima de intereses y pasiones (rasgo A; que el libro tenga el objetivo de decir la verdad, aunque obvio es que la verdad histórica está siempre a discusión y difícil es establecer una sola verdad, pero, antes que nada, hay que decir la verdad al alumno) a fin de contribuir a que el alumno construya su propia y personal interpretación.

En otros términos, que el texto tienda a tener la cualidad de fomentar la duda e investigación por parte del alumno y no solamente la afirmación y/o la “verdad absoluta” (rasgo G antes explicado) como también le haga ver que la Historia se puede ver desde distintos ángulos (posturas teóricas) aunque sea ya de una forma incipiente (rasgo D).

Obviamente, la exposición de los hechos históricos debe llevar un orden cronológico.

Por ejemplo, la exposición de los hechos históricos debe llevar (si es necesario) cierta referencia a los errores de los próceres, pero ha de decirse integralmente entonces la verdad sobre éstos.

Exponer claramente su obra para que recaiga sobre ella el juicio imparcial, señalar lo negativo de la vida de Juárez, pero reconociendo que a pesar de sus errores él fue el constructor de un proyecto de país regido por leyes.

PRECISO (“claro, conciso, que dice lo esencial”), que tenga una narración que tome en cuenta los hechos históricos con un sentido fiel y exacto (rasgo B; que el libro contenga una narración que tome en cuenta a los hechos con un sentido fiel y exacto e independientemente de describir el proceso histórico que haya o esté ocurriendo en el país para que el alumno pueda tener libertad de una propia y personal interpretación), pero en base a que todo hecho histórico lo genera la colectividad y no un ente o gobernante aislado (rasgo H; que el libro enfatice que la Historia del país es y ha sido una permanente lucha por la soberanía y ésta es producto de actos heroicos realizados por muchos mexicanos).

Simultáneamente, esto implica dar una cabal noción de los grandes ciclos históricos y, por lo tanto, buscar la exactitud histórica en base a documentos fehacientes que, en casos especiales, mencionará: esto no implica caer en extrema sintetización ni dejar de usar cierto lenguaje de tipo histórico (claro; en la medida de lo posible) del que se socorre la Historia como ciencia para construir o reconstruir su cuerpo de conocimiento (rasgo CH; que el lenguaje que se utilice o plasme en el contenido sea o tienda a un sentido científico en la medida de lo posible y no estar limpio de la utilización de cierta jerga científica al respecto, ya que el carecer de tal lenguaje, por la razón que sea, hará caer tanto a alumno como profesor en un conocimiento común).

COHERENTE (“compuesto de partes unidas y armónicas”): aquí diríamos que el contenido no debe tener saltos abruptos que corten repentinamente la secuencia de uno a otro tema.

ADAPTADO AL NIVEL DE MADUREZ MENTAL DEL ALUMNO; que el contenido intente amoldarse al nivel de comprensión que al respecto tiene el alumno.

Por ejemplo, no basta con plasmar que la iglesia como institución social hizo aquello o esto de una forma simple y llana, hay que explicar qué es una institución social (como la iglesia, familia, etcétera), la evolución histórica de una institución social, las características de tal o cual institución social, etcétera.

Así, un libro de Historia para la escuela primaria mucho ayudaría al proceso de enseñanza-aprendizaje al respecto y más aún si éste tiende a tener lo mejor posible un contenido completo, claro, preciso, coherente y adaptado al nivel de madurez mental del alumno de cuarto a sexto grado de primaria, pues intentar hacer así (o en forma parecida) el contenido de un libro de Historia de México para tales grados de primaria de alguna forma coadyuvaría a que éste tenga una más completa interpretación de los hechos históricos; idea que intentaremos demostrar lo mejor posible evaluando el contenido de los libros de Historia de la Madre Patria, los libros del año lectivo 92-93 y los libros del año lectivo 93-94 (primera y segunda parte) en base a la tabla evaluativa siguiente⁴²:

⁴² Idea tomada de: Arias Almaraz, Camilo, et al, **Didáctica de la Historia**, Ed. Oasis, México, 1972, páginas 85 y 86.

TABLA 1: Tabla evaluativa

	MUY POBRE	POBRE	MEDIANO	BUENO
1. Completo				
2. Claro				
3. Preciso				
4. Coherente				
5. Adap.al alumno.				

Asimismo, hacemos notar que el motivo por el cual utilizamos la citada tabla evaluativa es con el fin de intentar evaluar comparativamente los referidos textos desde un punto de vista didáctico (digámoslo así) como también dar cuenta del deterioro (lo más importante) didáctico en que dichos textos hoy han caído para reafirmar nuestra idea de cómo debería ser el contenido de los susodichos libros de Historia de México del cuarto, quinto y sexto grado de la escuela primaria.

También, para que se entiendan los parámetros completo, claro, preciso, coherente y adaptado a la edad mental del alumno en relación a los calificativos “muy pobre”, “pobre”, “mediano” y “bueno” ahora pasaremos a transcribir un “estándar” evaluativo de la relación de los referidos parámetros con respecto a dichos calificativos.

COMPLETO

MUY POBRE: *CONTENIDO QUE TIENDE A LA SINTETIZACION*

Rubros:

- Índice corto.
- Pocas páginas.
- Más imagen que texto por página.
- No tiende a tener algo de lenguaje científico.
- No tiene o da lecturas que insten al alumno a la reflexión histórica.

- No hay presencia del rasgo C (que el libro, directa o no, indique que todo hecho histórico es producido de y por la colectividad y no por los gobernantes y/o un ente aislado).

POBRE: *CONTENIDO QUE TIENDE A LA SINTETIZACION*

Rubros:

- Índice corto.
- Pocas páginas.
- Más imagen que texto.
- No sugiere ejercicios.
- No tiende a tener algo de lenguaje científico.
- No tiene o da lecturas que insten al alumno a la reflexión histórica.
- No hay presencia del rasgo C (que el libro, directa o no, indique que todo hecho histórico es producido de y por la colectividad y no por los gobernantes y/o un ente aislado).
- Se plasma más o menos una sucesión correcta de los hechos históricos (representación inteligente del evolucionar histórico; por periodos o etapas).

MEDIANO: *CONTENIDO QUE NO TIENDE A LA SINTETIZACIÓN.*

Rubros:

- Más o menos índice amplio.
- Más páginas.
- Más texto que imagen por página.
- Sugiere ejercicios.
- Tiende a tener algo de lenguaje científico.
- Cierta presencia del rasgo C (que el libro, directa o no, indique que todo hecho histórico es producido de y por la colectividad y no por los gobernantes y/o un ente aislado).

- Ciertas lecturas que instan al alumno a la reflexión histórica.
- Se plasma más o menos una sucesión correcta de los hechos históricos (representación inteligente del evolucionar histórico; por períodos o etapas).

BUENO: *CONTENIDO QUE NO TIENDE A LA SINTETIZACIÓN*

Rubros:

- Índice más o menos amplio.
- Más páginas.
- Más texto que imagen por página.
- Sugiere ejercicios.
- Más capítulos.
- Tiende a tener algo de lenguaje científico.
- Ciertas lecturas que instan al alumno a la reflexión histórica.
- Cierta presencia del rasgo C (que el libro, directa o no, indique que todo hecho histórico es producido de y por la colectividad y no por los gobernantes y/o un ente aislado).
- Resumen por capítulo.

CLARO

MUY POBRE

Rubros:

- No hay resumen por capítulo terminado.
- No tiene libro complemento de ejercicios (no sugiere ejercicios).
- No plantea ejercicios de razonamiento.
- No se amolda al alumno.

- No tiende a ser explicativo para el alumno.
- No hay relación imagen-texto para que el alumno comprenda mejor el texto.
- No fomenta la duda e investigación (rasgo G; que el libro tenga o tienda a tener la cualidad de fomentar la duda e investigación por parte del alumno y no solamente la afirmación y/o la “verdad absoluta”).
- No tiene lecturas que insten al alumno a la reflexión histórica.
- Nulo nexo geografía-Historia en relación al texto plasmado.

POBRE

Rubros:

- No hay resumen por capítulo terminado.
- No hay libro complemento de ejercicios.
- No plantea ejercicios de razonamiento.
- No intenta amoldarse al alumno.
- No intenta ser más explicativo.
- No hay nexo imagen-texto para que el alumno comprenda mejor el libro.
- No fomenta la duda e investigación (rasgo G ya citado).

MEDIANO

Rubros:

- Hay resumen por capítulo agotado (terminado).
- Hay libro complemento de ejercicios.
- Plantea ciertos ejercicios de razonamiento.
- Intenta amoldarse más al alumno.
- Intenta ser más explicativo (en hechos y personajes históricos).

- Hay cierto nexo imagen-texto para que el alumno comprenda mejor el libro.
- Intenta fomentar la duda e investigación (rasgo G ya citado).

BUENO

Rubros:

- Hay resumen por capítulo terminado.
- Hay libro complemento de ejercicios.
- Plantea ejercicios de razonamiento.
- Intenta amoldarse al alumno.
- Intenta ser más explicativo sobre hechos y personajes históricos.
- Hay relación imagen-texto para que el alumno comprenda mejor el libro.
- Fomenta de alguna manera la duda e investigación (rasgo G ya citado).
- Tiende a dar lecturas que instan a la reflexión histórica.
- Intenta relacionar geografía-Historia en el texto que se plasma en el libro.

PRECISO

MUY POBRE

Rubros

- No certero porque carece de cierto tipo de lenguaje científico.
- Menos preciso por tener menos texto y más imagen.
- No se plasma bien la idea de una correcta sucesión de los hechos históricos (representación inteligente del evolucionar histórico; por períodos o etapas).
- Nula presencia del rasgo B (que el libro contenga una narración que tome en cuenta a los hechos históricos con un sentido fiel y exacto e independientemente de describir el proceso histórico que haya o esté ocurriendo en el país para que el alumno pueda tener libertad de una propia y personal interpretación).

- No plantea ejercicios de razonamiento.

POBRE

Rubros:

- Raquítica utilización de lenguaje de tipo científico.
- Menos preciso por tener menos texto.
- No plasma bien la idea de una correcta sucesión de los hechos históricos (representación inteligente del evolucionar histórico; por periodos o etapas).
- Nula presencia del rasgo B ya referido.
- No puede plantear ejercicios de razonamiento adecuadamente.

MEDIANO

Rubros:

- Más o menos utiliza cierta jerga científica.
- Más preciso por tener más texto que imagen.
- Idea más clara de ciclos históricos.
- Cierta presencia del referido rasgo B.
- Plantea ejercicios de razonamiento.

BUENO

Rubros:

- Más o menos utiliza cierta jerga científica.
- Más preciso por tener más texto que imagen.
- Idea más clara de ciclos históricos.
- Cierta presencia del rasgo B (que el libro contenga una narración que tome en cuenta a los hechos con un sentido fiel y exacto e independientemente de describir el proceso histórico que haya o esté

pasando en el país para que el alumno pueda tener libertad de una propia y personal interpretación).

- Plantea ejercicios de razonamiento.
- Sirve como texto de consulta e investigación.

COHERENTE

MUY POBRE

Rubros:

- Tiende a saltar abruptamente de uno a otro tema generalmente.
- No se intenta cuidar coherencia en texto e imagen.
- No explica lo que es una institución social.

POBRE

Rubros:

- Tiende a saltar abruptamente de uno a otro tema generalmente.
- No se intenta cuidar coherencia en texto e imagen.
- Poco explica lo que es una institución social.

MEDIANO

Rubros:

- No tiende a saltar abruptamente de uno a otro tema en la generalidad.
- Se cuida coherencia en texto e imagen.
- Explica lo que es una institución social.

BUENO

Rubros:

- No tiende a saltar abruptamente de uno a otro tema en la generalidad del texto.
- Hay secuencia de etapas históricas en relación a factores socio-económicos.
- Más o menos maneja factores “internos” y “externos” en relación a la Historia del país.

ADAPTADO AL ALUMNO

MUY POBRE

Rubros:

- No intenta amoldarse al alumno.
- No plantea ejercicios al alumno.
- No tiene diferentes grados de dificultad tanto en lectura (de héroes o temas) como en contenido (de lo fácil a difícil); digamos de experiencias concretas y directas a niveles altos de abstracción.
- No fomenta la duda e investigación.
- No explica lo que es una institución social.

POBRE

Rubros:

- No intenta amoldarse al alumno.
- No plantea ejercicios al alumno.
- No tiene diferentes grados de dificultad tanto en lectura (de héroes o temas) como contenido (de lo fácil a difícil); digamos de experiencias concretas y directas a altos niveles de abstracción.
- No fomenta la duda e investigación.
- Explica muy poco lo que es una institución social.

MEDIANO

Rubros:

- Intenta amoldarse al alumno.
- Plantea ejercicios al alumno.
- Intenta plantear diferentes grados de dificultad tanto en lectura (de héroes o temas) como en contenido (de lo fácil a difícil); digamos de experiencias concretas y directas a altos niveles de abstracción.
- Fomenta la duda e investigación.
- Explica lo que es una institución social.

BUENO**Rubros:**

- Intenta amoldarse al alumno.
- Plantea ejercicios al alumno.
- Intenta plantear diferentes grados de dificultad tanto en lectura (de héroes o temas) como en contenido (de lo fácil a difícil); digamos de experiencias concretas y directas a niveles altos de abstracción.
- Fomenta la duda e investigación.
- Explica qué es una institución social.
- Tiende a dar lecturas que instan al alumno a la reflexión histórica.

El “estándar” evaluativo mencionado es importante porque en base a éste se intentará contrastar el libro de:

- ✓ 6° de la Madre Patria con el de 6° del año lectivo 92-93.
- ✓ 5° de la Madre Patria con el de 5° del año lectivo 92-93.
- ✓ 4° de la Madre Patria con el de 4° del año lectivo 92-93.
- 6° de la Madre Patria con los del año lectivo 93-94 (1ª y 2ª parte).

- 5° de la Madre Patria con los del año lectivo 93-94 (1ª y 2ª parte).
- 4° de la Madre Patria con los del año lectivo 93-94 (1ª y 2ª parte).
- ✓ 6° del año lectivo 92-93 con los del año lectivo 93-94 (1ª y 2ª parte).
- ✓ 5° del año lectivo 92-93 con los del año lectivo 93-94 (1ª y 2ª parte).
- ✓ 4° del año lectivo 92-93 con los del año lectivo 93-94 (1ª y 2ª parte).

Tabla 2: Libros de la Madre Patria de sexto grado:

	M. POBRE	POBRE	MEDIANO	BUENO
1. Completo			&	
2. Claro			&	
3. Preciso			&	
4. Coherente			&	
5. A. al alumno			&	

TABLA 3: Libro de la Madre Patria de quinto grado:

	M. POBRE	POBRE	MEDIANO	BUENO
1. Completo			&	
2. Claro				&
3. Preciso			&	
4. Coherente			&	
5. A. al alumno			&	

TABLA 4: Libro de la Madre Patria de cuarto grado:

	M. POBRE	M. POBRE	POBRE	MEDIANO	BUENO
1.Completo					&
2.Claro				&	
3.Preciso				&	
4.Coherente					&
5.A.al alumno					&

TABLA 5: Libro de sexto grado del año lectivo 92-93

	M. POBRE	POBRE	MEDIANO	BUENO
1.Completo	&			
2.Claro	&			
3.Preciso		&		
4.Coherente	&			
5.A.al alumno	&			

TABLA 6: Libro de quinto grado del año lectivo 92-93:

	M. POBRE	POBRE	MEDIANO	BUENO
1. Completo	&			
2. Claro	&			
3. Preciso		&		
4. Coherente	&			
5. A. al alumno	&			

TABLA 7: Libro de cuarto grado del año lectivo 92-93:

	M. POBRE	POBRE	MEDIANO	BUENO
1. Completo	&			
2. Claro	&			
3. Preciso		&		
4. Coherente	&			
5. A. al alumno	&			

Comparación entre el libro de sexto de la Madre Patria con el libro de sexto del año lectivo 92-93

Sobre el parámetro COMPLETO el libro de la Madre Patria tiene calificación de “mediano” y el libro del año lectivo 92-93 tiene calificación de “muy pobre”.

Aquí, el libro de la Madre Patria sigue la secuencia de los libros de tercero, cuarto y quinto año (también de la Madre Patria), donde se nota que los libros de tercero y cuarto grado dan una más amplia y entendible explicación sobre la Historia del país al alumno.

Este libro de la Madre Patria de sexto grado, aunque versa y da un panorama más o menos completo de la Historia del continente americano y del mundo (donde se nota el intento de enmarcar en estas Historias a la Historia del país), es un libro que en el parámetro COMPLETO mejora en mucho al texto del año lectivo 92-93 a pesar que solamente se remite a la Historia del país este último.

También el libro de sexto de la Madre Patria, aunque da un somero panorama de la Historia universal y del continente americano porque sus anteriores libros de tercero y cuarto versaron más ampliamente sobre la Historia del país, cumple mejor con la calificación de COMPLETO que el texto del año lectivo 92-93 debido a que el del año lectivo 92-93 se distingue porque en él mucho predomina la imagen sobre el texto ya muy resumido; recordemos que es un texto de 79 páginas, motivo que hace pensar que un texto que deja vitales aspectos al aire; por ejemplo, explicar la razón de ser de la sociedad humana.

El libro de la Madre Patria, contrariamente, intenta no dejar al aire aspectos importantes y prueba de ello es su explicación sobre la razón de ser de la sociedad humana como generadora de cultura a través del tiempo (aspecto que cumple mejor el libro de la Madre Patria en sus secciones de reflexiones, lecturas que instan al alumno a reflexionar sobre nuestra Historia).

Sobre el parámetro CLARO el libro de la Madre Patria llega a “mediano” y que, comparando con la calificación de “muy pobre” del libro del año lectivo 92-93, supera al que supuestamente gira alrededor de la reforma educativa de mayo de 1992.

Obvio, el libro del año lectivo 92-93, por su sintetización, se presta mucho para dejar dudas y, por lo tanto, no cumple con el parámetro CLARO.

En cambio, el libro de la Madre Patria, a pesar de no hablar ya ampliamente sobre la Historia del país, intenta dar un panorama más o menos explicativo de la Historia universal y de la Historia del continente americano al alumno con el fin de que éste (ya en base a los contenidos de los libros de tercero, cuarto y quinto que hablan más ampliamente sobre nuestra Historia) inicie a ir comprendiendo (o encuadrando) el lugar que tiene la Historia del país en la Historia del continente americano y en la Historia universal.

Además, el libro de sexto año de la Madre Patria da lugar a algunos elementos vitales que conforman la trama de la Historia humana, por ejemplo, en los temas de la cultura griega (página 75) como del arte (página 79) y de la literatura griega (página 82). La Edad Media (página 110) donde se mencionan algunos aspectos culturales de esta etapa histórica; literatura medieval (página 121) y las universidades en la Edad Media (página 120).

En casi toda la totalidad del texto de sexto del año lectivo 92-93 hay una fugaz (aparte de sintética) explicación de tal o cual hecho histórico sin dar cuenta que tal o cual hecho histórico hay que contextualizarlo en un ambiente cultural sui generis; en donde se genera una determinada literatura, arte, política, costumbres, etcétera.

El libro del año lectivo 92-93 no cumple, por lo tanto, adecuadamente con dar cuenta del ambiente cultural que rodea a determinado hecho y si lo hace es de forma muy resumida y casi nada explicativo.

Sobre el parámetro PRECISO el libro de sexto de la Madre Patria tiene calificación de “mediano” que supera a la de “pobre” del libro de sexto del año lectivo 92-93.

Por ejemplo, el libro de la Madre Patria tiende a ser más preciso porque intenta dar una explicación al alumno sobre la relación del hombre con la sociedad y viceversa, tema básico para ir introduciéndose en lo que es la Historia, en temas como “El hombre que inventa instrumentos y técnicas” (página 10), “La Epoca Paleolítica” (página 10), “La Epoca Neolítica” (página 10), “La Edad de los Metales” (página 10), “Otros inventos del hombre primitivo” (página 13), “La habitación del hombre primitivo” (página 13), etcétera.

Y el libro del año lectivo 92-93 solamente da una poco precisa versión sobre la relación del hombre con la sociedad; el de la Madre Patria de alguna forma, y en la medida de lo posible, utiliza cierto lenguaje científico de tipo histórico cuando habla sobre la vida del hombre primitivo y el texto del año lectivo 92-93 no menciona en forma precisa las etapas del hombre primitivo en el mundo ni mucho menos intenta socorrerse algo del lenguaje de tipo histórico al que acude la Historia como ciencia para construir o reconstruir su cuerpo de conocimiento.

Sobre el parámetro COHERENTE el libro de sexto de la Madre Patria supera al de sexto grado del año lectivo 92-93, el primero tiene calificación de “mediano” y el segundo tiene calificación de “muy pobre”.

Podemos decir aquí que el libro del año lectivo 92-93 tiene calificación de “muy pobre” porque tiene un contenido caracterizado por sus abruptos saltos de uno a otro tema y el de la Madre Patria de alguna manera intenta dar un contenido que no salte tan repentinamente de un tema a otro; podríamos decir que el de la Madre Patria intenta llevar de la mano de principio a fin al alumno.

Por ejemplo, el libro del año lectivo 92-93 no explica adecuadamente al alumno la vida del hombre primitivo como lo hace el texto de la Madre Patria; como cuando dice simple y llanamente que el hombre del continente americano llegó de Europa, Asia y Africa a través del estrecho de Bering.

Además, lo tan extremadamente sintetizado del texto del año lectivo 92-93 hace que éste no cumpla con el parámetro de COHERENCIA (independientemente de que en él predomine mucho la imagen sobre el texto) si se le compara con el texto de la Madre Patria.

Otro ejemplo de que el libro de la Madre Patria de sexto año es más coherente que el libro de sexto del año lectivo 92-93 es la terminología.

Erróneamente el libro del año lectivo 92-93 utiliza el término señorío (página 8 y 17) a los centros urbanos mesoamericanos, palabra latina (senior-oris) que quiere decir “el más viejo”; aquí quieren equiparar y comparar a las

sociedades mesoamericanas con las europeas, en realidad siendo unas y otras culturalmente distintas, ya que a la llegada de los europeos al continente americano las culturas de mesoamérica se hallaban en la etapa del Neolítico (cuando sus instrumentos de piedra los hacían por pulimentación o astillamiento).

Sobre el parámetro ADAPTADO AL NIVEL DE MADUREZ MENTAL DEL ALUMNO diremos que el libro de la Madre Patria tiene calificación de “mediano” comparado con el de “muy pobre” del texto del año lectivo 92-93.

Es obvio aquí que el texto del año lectivo 92-93 es muy débil en este aspecto; ejemplo de esto es que versa sin sentido explicativo (para el alumno) sobre instituciones sociales como la familia y el clero.

Más claramente, el alumno se remitirá a enfocarse a la iglesia de su cuadra o colonia si el texto nada más afirma “la iglesia hizo esto u aquello”; pues nada le explican sobre lo qué es una institución social como el clero (para qué sirve una institución social, etcétera.).

El libro de la Madre Patria, contrariamente, cuida este aspecto porque al final de cada capítulo tiene un resumen al que puede acudir el alumno después de leer determinado capítulo e independientemente de que el alumno tiene también su libro de trabajo donde hay buen número de ejercicios donde debe reflejar de alguna forma su racionalizar histórico.

Comparación entre el libro de quinto grado de la Madre Patria con el de quinto grado del año lectivo 92-93

A modo de nota diremos que probablemente las críticas surgidas de la comparación entre estos dos libros respecto a los parámetros COMPLETO, CLARO, PRECISO, COHERENTE Y ADAPTADO AL ALUMNO sean iguales a las nacidas de la comparación entre el libro de sexto del año lectivo 92-93 con el de sexto de la Madre Patria (que también se comparó con el libro de sexto de la Madre Patria) por la sencilla razón de que el libro de sexto año del año lectivo 92-93 son iguales.

Sobre el parámetro COMPLETO tenemos que el libro de la Madre Patria tiene calificación de “mediano” y el del año lectivo 92-93 tiene calificación de “muy pobre”.

Cabe nuevamente decir que el contenido del libro de quinto año de la Madre Patria tiene como base los contenidos de los libros (también de la Madre Patria) de tercero y cuarto, pues los libros de tercero y cuarto de la Madre Patria dan una más amplia explicación (o versión) de la Historia del país a partir de la época prehispánica y los libros de quinto y sexto siguen a éstos ya enfocándose en temas de la Historia del continente americano como de la Historia universal; los libros de cuarto, quinto y sexto del año lectivo 92-93, recordemos que el de quinto y sexto de tal año lectivo son idénticos, no tienen secuencia sino que el de cuarto tiene los mismos temas que el de quinto (aunque el de quinto es “más amplio”).

Un ejemplo de porque el texto de quinto año de la Madre Patria reúne más completamente el parámetro COMPLETO que el libro de quinto año del año lectivo 92-93 es el tema de La América Precolombina (origen del hombre americano); donde se explica mejor los lugares donde fue distribuyéndose poblacionalmente por el continente americano (y no

solamente por Bering como lo dice el libro del año lectivo 92-93): por rutas (la que bordea el círculo polar, la de los grandes lagos, la de las sabanas y la de las Montañas Rocosas).

Otro ejemplo que refleja que el texto de la Madre Patria de quinto año es más completo que el de quinto del año lectivo 92-93 es que el primer texto habla sobre las principales culturas prehispánicas (azteca, maya, inca y chibcha)... y el segundo libro solamente habla sobre la Historia del país muy resumidamente.

Además, el libro de la Madre Patria da una noción más entendible al alumno sobre la Historia del país ya enmarcándola en la Historia del continente americano: esto es importante, pues cognoscitivamente es mejor ver y analizar primero la totalidad para entender la razón de ser de cada una de las partes que conforman la totalidad.

Sobre el parámetro CLARO el libro de la Madre Patria tiene calificación de “bueno” y el del año lectivo 92-93 tiene calificación de “muy pobre”.

Ejemplo de esto es el tema del, así llamémosle, descubrimiento de América; donde el libro del año lectivo 92-93 toca en 4 páginas muy sintetizadas y en donde mucho predomina la imagen:

1. En la página 32 hay dos párrafos (uno de seis renglones y otro de cinco) que versan sobre la expansión del Viejo Mundo.
2. En la página 32 hay dos párrafos (que, juntos, son de 11 o 12 renglones) que versan sobre la reconquista española.

En cambio, en el libro de la Madre Patria se intenta explicar en más espacio y más claramente el por qué del descubrimiento de América e intentando, a la vez, dar un panorama contextual y dando la implícita idea de que el motivo principal de tal descubrimiento es de tipo económico; la lucha por adueñarse, entre varios países europeos, del negocio de las especias.

Primero explica que antes fluían muy bien las especias a Europa por las vías marítimas y terrestres, pero las cruzadas y el monopolio de los portugueses de la ruta marítima como también lo caro que tales especias eran para varias ciudades italianas (esquemáticamente hablando), etcétera, son factores que inciden en llegar “por accidente” a descubrir el continente americano.

Sobre el parámetro PRECISO es mejor el libro de la Madre Patria, cuya calificación es de “bueno”, que el texto del año lectivo 92-93 cuya calificación es de “muy pobre”.

Hablando sobre el parámetro preciso obviamente que el libro de quinto grado del año lectivo 92-93 nada contribuye a que de alguna manera el alumno inicie a ir construyendo una propia y personal interpretación de la Historia debido a que tiene un contenido muy sintetizado (**reconociendo también que mucho de que el alumno construya su propia y personal interpretación de la Historia más está en una labor de enseñanza-aprendizaje que fomente el**

racionalizar histórico en el alumno mediante el trabajo de conjeturar históricamente) que le impide de alguna forma el racionalizar histórico.

Obviamente, esto nos hace ver que el libro de la Madre Patria de alguna forma coadyuva mejor a que el alumno tenga una idea más clara sobre la Historia del país.

Por ejemplo, el libro de la Madre Patria, cuando habla sobre el coloniaje en el continente americano, toca temas como la situación de la agricultura, ganadería, industria y comercio que con el régimen colonial tienen obstáculos para crecer (desarrollarse).

En fin, aquí se intenta dar al alumno ciertos elementos (en sí factores externos e internos) que inciden en la conformación de la Historia de nuestro país.

Sobre el parámetro COHERENTE el texto de la Madre Patria tiene calificación de “mediano” y el del año lectivo 92-93 tiene calificación de “muy pobre”.

Aquí, obviamente, el libro de quinto año del año lectivo 92-93 no puede reunir el requisito de coherente por el simple hecho de tener un contenido muy sintetizado; sintetización caracterizada por predominar en todas y en cada página de este libro una imagen acompañada por un reducido texto.

Por ejemplo, el libro de la Madre Patria trata los temas que lo conforman más ampliamente que el texto del año lectivo 92-93; y todo tema tiene una especie de resumen que reúne las ideas principales de éste.

Además, el libro de la Madre Patria tiende a tener una mejor coherencia que el libro del año lectivo 92-93, pues de alguna forma la predominancia de la imagen sobre el texto en este segundo texto hace que no se cumpla bien con el requisito de coherencia.

Con esto queremos decir que el libro del año lectivo 92-93 tiene abruptos y repentinos saltos de uno a otro tema y que, a la par, deja “lagunas” (dudas) al alumno: muestra de esto es no mencionar a la estructura familiar y a las relaciones de parentesco que son vitales para la determinación de los cambios internos en la organización de las sociedades (o sea: que anexaran un capítulo explicativo sobre el nexo hombre-sociedad como lo tiene el texto de la Madre Patria).

Sobre el parámetro ADAPTADO A LA EDAD COGNOSCITIVA DEL ALUMNO diremos que el libro de la Madre Patria tiene calificación de “mediano” y el del año lectivo 92-93 tiene calificación de “muy pobre”.

Esta diferencia evaluativa entre el primer y segundo libro se debe a que el segundo texto tiene un contenido muy resumido para poder adaptarse a la edad cognoscitiva del alumno del cuarto al sexto grado de la escuela primaria.

Por ejemplo, nuevamente no explican al alumno lo que es una institución social, pues este error puede generar en el alumno una idea errónea sobre la Historia del país; el término “iglesia” lo puede relacionar con la iglesia de su cuadra, colonia, etcétera.

Comparación entre el libro de cuarto grado de la Madre Patria con el libro de cuarto grado del año lectivo 92-93.

Sobre el parámetro COMPLETO el libro de la Madre Patria tiene calificación de “bueno” y el del año lectivo 92-93 del cuarto grado de la escuela primaria es de “muy pobre”.

Muestra ejemplo de esta diferencia evaluativa entre estos dos libros respecto al parámetro COMPLETO es que el libro de la Madre Patria del cuarto grado hace ver al alumno que un hecho histórico lo genera la colectividad: en la página 14 del texto de la Madre Patria se dice que hubo varios factores que combinados aceleraron la rendición de Tenochtitlan (superioridad de armas, servicios de interpretes indígenas a los españoles, la alianza española con enemigos aztecas, la rivalidad existente entre varios pueblos indígenas, etcétera): se da cierta contextualización y en donde se nota cierta relación entre imagen y texto con el fin de dar la idea de que la colectividad genera los hechos históricos.

En cambio, el libro del año lectivo 92-93 no da la idea de que un hecho histórico lo genera la colectividad; lo hace de una forma casi nada entendible para el alumno quizá porque en este aspecto influye la predominancia de la imagen sobre el texto (páginas 12 y 24).

Sobre el parámetro CLARO el libro de la Madre Patria tiene calificación de “mediano” y el texto del año lectivo 92-93 tiene calificación de “muy pobre”.

Por ejemplo, cognoscitivamente hablando, el contenido del libro del año lectivo 92-93 muy probablemente impide el análisis del alumno en importantes temas como “Mesoamérica y los pueblos mesoamericanos” (páginas 4 y 8).

Contrariamente, el libro de la Madre Patria en su primer capítulo (capítulo introductorio) cuida el parámetro CLARO arrancando con temas como la localización geográfica de nuestro país en texto e imagen (página 11), un recordatorio del México prehispánico (página 11), descubrimiento de América (página 12), etcétera; obviamente, este capítulo ayuda al alumno a ir introduciéndose al análisis histórico.

Otro ejemplo de que el libro del año lectivo 92-93 de cuarto año respecto a no cumplir bien con el parámetro CLARO son sus 79 páginas en total (en donde mucho predomina la imagen sobre el texto) y su carencia de un capítulo introductorio para el alumno semejante al texto de la Madre Patria.

Sobre el parámetro PRECISO el libro de la Madre Patria tiene calificación de “mediano” y el del año lectivo 92-93 tiene calificación de “pobre” (ver tablas de uno y otro libro).

El libro de la Madre Patria reúne mejor los requisitos para cumplir con el parámetro PRECISO porque, por ejemplo, aquí nuevamente este libro coadyuva mejor a darle al alumno una idea más clara sobre la Historia del país y mucho más con plantearle ejercicios (algunos de razonamiento al respecto) que debe hacer en su libro-cuaderno el alumno.

En la página 48, por ejemplo, le proponen al alumno que haga el ejercicio número 22 de su libro-cuaderno de trabajo, ejercicio donde debe responder qué factores externos e internos contribuyeron a la lucha por la independencia de nuestro país.

En cambio, el libro del año lectivo 92-93 no cumple con este parámetro (PRECISO), ya que su texto sobre la etapa de la independencia (poco o nada contextualizado) dejan dudas al alumno sobre los factores externos e internos que contribuyeron a la independencia de México (página 40 a 43).

Sobre el parámetro COHERENTE el libro de la Madre Patria tiene calificación de “bueno” y el del año lectivo 92-93 tiene calificación de “muy pobre” (ver tablas comparativas de uno y otro texto en este subcapítulo).

Obviamente, es muy notorio que el libro de cuarto grado del año lectivo 92-93 no intenta ser COHERENTE por el simple hecho de ser un libro extremadamente sintetizado.

Por lo tanto, este libro se caracteriza por tener saltos abruptos de uno a otro tema como, por ejemplo, no mencionar a la estructura familiar y a las relaciones de parentesco que vitales son para originar los cambios internos en la organización de las sociedades; no mencionar el por qué la familia prehispánica le daba a su hijo tal o cual precepto moral, etcétera (ver la página 15 de este libro del año lectivo 92-93).

Contrariamente, el libro de la Madre Patria intenta, en el parámetro COHERENCIA, llevar de la mano al alumno y ejemplo de esto es el capítulo segundo (“La época virreinal”);

“El estudio de la época virreinal llena el primer capítulo del programa sobre Historia de México para el cuarto año, que es el que tú cursas. Yo te ayudaré a comprender ese pasado de tu patria; te hablaré de los hombres, las mujeres y los niños que la honraron y le dieron gloria, luchando por engrandecerla y sirviéndola con entusiasmo, honradez y amor.

Al estudiar este libro, anota todas las palabras que no entiendas.

En tu cuaderno de trabajo, al fin de cada época histórica, encontraras unas hojas especialmente puestas para que hagas en ellas tus anotaciones. (...)”⁴³.

Sobre el parámetro ADAPTADO A LA EDAD DEL ALUMNO podemos decir que el libro de la Madre Patria tiene calificación de “bueno” y el libro del año lectivo 92-93 tiene calificación de “muy pobre”.

Ejemplo de esto son las secciones del libro de la Madre Patria que están al final de cada capítulo; “Lo que debes

⁴³ Secretaría de Educación Pública, Libro de cuarto grado (Madre Patria), Ed. SEP, México, 1968, página 18.

recordar sobre la iniciación de la guerra de independencia”, etcétera.

En fin, el libro de la Madre Patria tiene calificación de “bueno” (según parámetro ADAPTADO AL ALUMNO) porque intenta amoldarse de alguna forma al alumno al intentar relacionar texto e imagen (mapas-texto y texto-dibujo en sí):

“El estudio de la Epoca Virreinal llena el primer capítulo del programa sobre Historia de México para el cuarto año, que es el que tú cursas. Yo te ayudaré a comprender ese pasado de tú patria, te hablaré de los hombres, las mujeres y los niños que la honraron y le dieron gloria, luchando por engrandecerla y sirviéndola con entusiasmo, honradez y amor.

Al estudiar este libro, anota todas las palabras que no entiendas.

En tu cuaderno de trabajo, al fin de cada época histórica, encontraras unas hojas especialmente puestas para que hagas en ellas tus anotaciones.

Después busca esas palabras en el diccionario, o pide a tu maestro que te diga el significado que tienen y escríbelo frente a la palabra respectiva.

Así conocerás cada día mejor tu propio idioma”⁴⁴.

La cita textual anterior es una muestra más de por qué decimos que el texto de la Madre Patria de cuarto grado de la escuela primaria intenta amoldarse al alumno.

Además, este libro plantea ejercicios al alumno al final de cada capítulo y que son ejercicios que debe realizar en su cuaderno de trabajo.

También, de alguna manera podemos decir que se intenta plantear en este libro diferentes grados de dificultad sobre héroes (tiene lecturas biográficas sobre algunos próceres) y sobre contenido, pues este libro sigue la secuencia de su predecesor; porque se ve la intención de plasmar cierto grado de dificultad tanto en lectura (de héroes o temas) como en contenido (de lo fácil a difícil):

“¿Sabes en dónde se encuentra situado México? ¿Podrías localizarlo en cualquier mapa del mundo? Recuerda que se encuentra en el continente americano, al norte de la línea del Ecuador, al oeste del meridiano de Greenwich, y que el Trópico de Cáncer atraviesa nuestro territorio por el sur de la Baja California y por Sinaloa, Durango, Zacatecas, Nuevo León y Tamaulipas.

Nunca olvides la situación geográfica de México.

México es tu patria, tu casa.

(...).

¿Recuerdas quiénes fueron los antiguos pobladores de México?. En tu cuaderno de trabajo (ejercicio número 2) indica con lápices de colores la distribución que tenían en México, antes de la llegada de los españoles, (...)”⁴⁵.

⁴⁴ Idem, página 18.

⁴⁵ Idem Pág. 11

Igualmente, este libro de la Madre Patria intenta fomentar la duda e investigación al plantearle lecturas de reflexión histórica (ciertas lecturas) y algunos ejercicios.

En cambio, el libro de cuarto año del año lectivo 92-93 tiene calificación de “muy pobre” según el parámetro ADAPTADO AL ALUMNO debido a que no intenta amoldarse al alumno tanto en texto e imagen (texto-mapas y texto-dibujo en si) por la simple razón de ser un texto que mucho tiende a la sintetización.

Por ejemplo, no nada más debe hablar simple y llanamente de “la iglesia” sino que debe explicar que esta es una institución social humana, etcétera; pues así plasmada tal institución el alumno la encuadrará en su mente como la iglesia de su cuadra o barrio, etcétera.

Tampoco el libro de cuarto año del año lectivo 92-93 da ciertas lecturas que al alumno lo insten de alguna forma a reflexionar sobre nuestra Historia ya sea tanto en su libro como en un libro-cuaderno (que el actual alumno del cuarto al sexto grado de la escuela primaria ya no lo tiene) semejante al que usaban los alumnos de primaria que les toco utilizar los textos de la Madre Patria.

Paralelamente, tampoco se nota que al contenido del texto de cuarto año del año lectivo 92-93 se plasmen diferentes grados de dificultad tanto en lecturas de héroes o temas como en contenido (digamos de sencillo a complejo) tal y como se ve en el libro de cuarto de la Madre Patria, que es continuación (en este aspecto) del texto de tercero también de la Madre Patria.

Asimismo, tampoco se ve que el libro de cuarto grado del año lectivo 92-93 fomente de alguna forma la duda e investigación en el alumno: se ve que busca introyectar una verdad absoluta y total al respecto en el alumno porque no intenta plantearle al alumno ciertas lecturas reflexivas o ejercicios sobre nuestra Historia.

Comparación entre el libro de sexto de la madre patria con los libros del año lectivo 93-94 (primera y segunda parte)

A modo de paréntesis diremos que los libros del año lectivo 93-94 son libros que simultáneamente se utilizaron en los 3 últimos grados de la escuela primaria.

Es decir, los alumnos del cuarto al sexto grado de primaria del año lectivo 93-94 llevaron los mismos libros (primera y segunda parte) y éstos no se distinguieron por un contenido que tuviese la tendencia a diferentes grados de dificultad respecto a lectura de héroe o temas y/o contenido (por libro o ya conjuntamente) si en este aspecto se les compara con los libros de la Madre Patria (por libro o conjuntamente): que son libros que de alguna manera tienen secuencia.

Sobre el parámetro COMPLETO el libro de la Madre Patria de sexto grado tiene calificación de “mediano”, calificación que supera a la obtenida por los libros del año lectivo 93-94 (que tiene calificación de “pobre”) y que, según lenguaje

oficial, es “material alternativo”.

Decimos esto porque el libro de la Madre Patria de sexto grado tiene de alguna forma un índice más o menos amplio (si se le compara con los del año lectivo 93-94), más páginas, sugiere ejercicios a realizar en un libro-cuaderno y tiene algo de jerga científica al igual que su libro precedente; el libro de la Madre Patria, didácticamente hablando, supera al libro del año lectivo 93-94.

Tabla 8: Libro de la Madre Patria de sexto grado

	M. POBRE	POBRE	MEDIANO	BUENO
1. Completo		&		
2. Claro		&		
3. Preciso		&		
4. Cohrente		&		
5. A. al alumno		&		

Tabla 9: Libros utilizados en el año lectivo 93-94 (primera y segunda parte)

	M. POBRE	POBRE	MEDIANO	BUENO
1. Completo		&		
2. Claro		&		
3. Preciso		&		
4. Coherente		&		
5. A. al alumno	&			

También, de alguna manera tiene cierta presencia del rasgo C (que el libro, directa o no, indique que todo hecho histórico es producido de y por la colectividad y no por los gobernantes y/o un ente aislado) y ejemplo de esto es el capítulo primero (“Comienzo de las culturas humanas”); las primeras sociedades humanas (página 14).

Paralelamente, también el libro de la Madre Patria de sexto año tiene lecturas que de alguna forma instan al alumno a la reflexión sobre nuestra Historia como, por ejemplo, la lectura de la página 210 (“Como logró México sus instituciones y su organización”).

Igualmente, en el contenido del libro de la Madre Patria de sexto grado de primaria a pesar de ser un texto donde se intenta dar a entender al alumno la incrustación de nuestra Historia en el marco de la Historia mundial (universal) y quizá por esta razón tienda su contenido a la sintetización, pero los libros de tercero, cuarto y quinto (también de la Madre Patria) suplen esto debido a que versan más ampliamente sobre nuestra Historia; es un libro de 246 páginas si se le compara con las 79 páginas de que constan la primera y segunda parte de los libros del año lectivo 93-94.

En general, comparando cualquier página del texto de la Madre Patria de sexto grado con cualquiera de los libros del año lectivo 93-94 es notorio que en los textos del año lectivo 93-94 hay más texto que imagen; el libro de la Madre Patria sugiere ejercicios por tener su libro-cuaderno donde el alumno debe realizarlos.

Además, el libro de sexto grado de la Madre Patria tiene algo de presencia del rasgo C (que, directa o no, indique que todo hecho histórico es producido de y por la colectividad y no por los gobernantes y/o un ente aislado) como lo es, por ejemplo, en la página 228 (“Las relaciones del hombre con la sociedad” y “Como logró México sus instituciones y su organización”).

También cabe decir que el libro del año lectivo 93-94 adolece de representar de una forma inteligente el evolucionar histórico de nuestro país (por períodos o etapas), ya que, aparte de no explicar bien el inicio o fin de determinado periodo de nuestra Historia, la predominancia de la imagen sobre el texto influye mucho en no representar inteligentemente los períodos por los que ha pasado la Historia de nuestro país.

Sobre el parámetro CLARO el libro de la Madre Patria de sexto tiene calificación de “mediano” y los del año lectivo 93-94 tienen calificación de “pobre”.

El libro de la Madre Patria de sexto tiene calificación de “mediano” según el parámetro CLARO porque en él se puede ver que hay un resumen por capítulo agotado, tiene su libro complemento de ejercicios, plantea ciertos ejercicios de razonamiento al alumno (también en el libro-cuaderno), intenta ser más explicativo en hechos y personajes históricos como cuando explica (por ejemplo) La Ilustración (página 169 a 179) como movimiento intelectual de Europa a mediados del siglo XVIII y la vida de ciertos personajes intelectuales de tal época como Voltaire, etcétera.

Además, se nota cierto nexo imagen-texto para que el alumno entienda mejor lo que se versa de tal o cual capítulo y ejemplo de esto es cuando se recurre mucho a la geografía (mapas); donde se relacionan texto e imagen para que el alumno se introduzca en la lectura comprensiva sobre tal o cual tema:

“(…). (...). Como dijimos, la Revolución Industrial hizo que la mayoría de los países europeos y los Estados Unidos aumentaran su producción industrial de útiles y artefactos cada vez más diversos.

Esos productos manufacturados fueron consumidos, primero, en los países que los fabricaban, pero más tarde, al crecer aún más la industrialización, hubo necesidad de venderlos a otros países.

A la vez, los países industrializados necesitaban comprar productos agrícolas que ellos no producían y adquirir también diversas materias primas para su industria; (...). Esta situación produjo la expansión comercial, (...)"⁴⁶.

Asimismo, con su libro-cuaderno el libro de la Madre Patria de sexto grado intenta fomentar la duda e investigación en el alumno de primaria.

En cambio, los libros del año lectivo 93-94 tienen calificación de "pobre" según el parámetro CLARO porque se nota que no tienen un resumen por capítulo terminado (resumen que intente agrupar las ideas básicas de determinado capítulo que considere la edad mental del alumno), no tienen libro complemento de ejercicios ni plantean al alumno ejercicios de razonamiento, no intentan ser explicativos porque tienden mucho a la extrema sintetización (recordemos que en estos libros mucho predomina la imagen sobre el texto), no se busca equilibrar imagen-texto con el fin de que se coadyuve a comprender mejor los contenidos al alumno y ni tampoco intentan fomentar la duda e investigación porque tal vez se busca (con tal tipo de contenido) introyectar una versión nueva de la Historia de nuestro país: la no-existencia de un libro-cuaderno refleja el no-interés de fomentar la duda e investigación en el alumno, por ejemplo.

Sobre el parámetro PRECISO el libro de la Madre Patria de sexto año tiene calificación de "mediano" porque más o menos utiliza cierta jerga científica (páginas 10 a 14 por ejemplo), de alguna forma es más preciso para el alumno por tener más texto que imagen (en el sentido que ayuda al alumno a la comprensión del contenido dándole ciertas nociones de jerga científica al respecto, tiene una idea más clara de los ciclos históricos (muestra de esto es el índice), tiene cierta presencia del rasgo B (que contenga una narración que tome en cuenta a los hechos con un sentido fiel y exacto e independientemente de describir el proceso histórico que haya o esté ocurriendo en el país para que el alumno pueda tener libertad de una propia y personal interpretación) debido a que de alguna manera al alumno se le dan elementos (como por ejemplo el de la geografía; nexos imagen-texto para que él se inicie a irse formando una interpretación de la Historia; no es gratis que para tal fin se le plantean ejercicios de razonamiento histórico de alguna forma en su libro-cuaderno.

Los libros del año lectivo 93-94, según el parámetro PRECISO, tienen calificación de "pobre" porque tienen una raquítica utilización de lenguaje científico: en el segundo tomo se ve cierto problema para plasmar tal lenguaje (y que más se ve en el México prehispánico) quizá por su extrema sintetización; obviamente, reconociendo que esto hoy representa también un problema didáctico para el nivel primaria (sujeto de la enseñanza, ¿qué plasmar?, ¿cómo plasmarlo?, etcétera).

También estos libros son menos precisos por tener menos texto (más imagen que texto), no se les plasma bien una correcta idea de la sucesión de los hechos históricos al alumno quizá porque son textos que mucho tienden a la

⁴⁶ Secretaría de Educación Pública, Libro de sexto grado (Madre Patria), Ed. SEP, México, 1966, página 185.

sintetización.

Igualmente tienen una pobre presencia del rasgo B (que el libro contenga una narración que tome en cuenta a los hechos históricos con un sentido fiel y exacto e independientemente de describir el proceso histórico que haya o esté ocurriendo en el país para que el alumno tenga libertad de construir una propia y personal interpretación) porque supuestamente, institucionalmente, esta tarea compete al profesor (según la “Antología de Historia” que a éste se le dio en el año lectivo 93-94) y ni tampoco puede plantear ejercicios de razonamiento al alumno; busca introyectarle una visión única y total de la Historia con su contenido que mucho tiende a la sintetización.

Sobre el parámetro COHERENTE el libro de la Madre Patria tiene calificación de “mediano” porque de alguna manera no tiende a saltar abruptamente de uno a otro tema en la generalidad de su contenido sino que intenta agotar sus temas no tan sintetizadamente y, parte, da al alumno un resumen que amalgama las ideas centrales de tal o cual tema (resumen de cuartilla, cuartilla y media y/o dos cuartillas); se nota el intento de coherencia en texto e imagen donde, por ejemplo, se plasma un texto que versa sobre las condiciones del asalariado de la Revolución Industrial junto con una fotografía de dichos obreros de tal época.

Asimismo, se intenta explicar en tal libro lo que es una institución social:

“Lo que es México: nuestra cultura, nuestros modos de ser, nuestra organización social y política, nuestras instituciones, es el resultado de un largo proceso a través de nuestra Historia.

En ese largo proceso (...) han existido o surgido en nuestro país (...), instituciones y formas de organización que nos han venido de fuera, sea impuestas en las épocas en que México estuvo sometido, política, económica o intelectualmente, a otros países; o bien, adoptadas libremente por los mexicanos al considerar que esas instituciones eran convenientes (...)”⁴⁷.

Sobre el parámetro COHERENTE los libros del año lectivo 93-94 tienen calificación de “pobre” porque tienden a saltar abruptamente de uno a otro tema debido a la sintetización en que caen en su totalidad (recordemos que son libros hechos por la SEP en un mes) ni tampoco se intenta cuidarles coherencia entre texto e imagen (donde predomina la imagen sobre el texto) como tampoco explican bien al alumno lo que es una institución social.

Sobre el parámetro ADAPTADO AL ALUMNO el libro de sexto de la Madre Patria tiene calificación de “mediano” porque intenta amoldarse de alguna forma al alumno (ejemplo de esto es la página 14; “Primeras sociedades”), plantea ejercicios al alumno en su libro-cuaderno y se intenta plantear diferentes grados de dificultad tanto en lectura como en contenido en los inicios de cada capítulo donde hay una especie de introducción al alumno sobre lo que tocará tal o cual capítulo:

“Sabemos ya que los hombres se agruparon y formaron grandes centros de población gracias a las ideas religiosas, que los llevaron a estar juntos y les hicieron ver la conveniencia del trabajo en común; asimismo sabemos que los primeros jefes de los pueblos fueron los sacerdotes.

⁴⁷ Secretaría de Educación Pública, **Libro de sexto grado (Madre Patria)**, Ed. SEP, México, 1966, página 210.

Pero después, cuando ya había muchas gentes reunidas bajo una misma religión y formando un pueblo, fue necesario que el jefe, además de conocer los secretos religiosos, tuviera capacidad administrativa, es decir, que pudiera organizar y gobernar la vida del pueblo.

Sucedió también que cada pueblo tenía que defenderse de la agresión de otros pueblos, o que él mismo recurría a la guerra para ampliar su territorio; de modo que el jefe tenía que ser, además, un buen guerrero.

Así se organizaron las primeras grandes civilizaciones.

El jefe, rey o emperador era, al mismo tiempo, el principal sacerdote, el principal guerrero, el principal administrador y el principal juez. (...)”⁴⁸.

También este libro intenta fomentar la duda e investigación de parte del alumno en su libro-cuaderno de trabajo como también se esfuerza por explicar una idea más o menos clara sobre lo que es una institución social (idea que en varias líneas anteriores ya explicamos).

Los libros del año lectivo 93-94 sobre el parámetro ADAPTADO AL ALUMNO tienen calificación de “muy pobre” porque no intentan amoldarse al alumno y ejemplo de esto es lo muy sintetizado del texto que tienen, que puede dejarle dudas al alumno, y el pobre nexa imagen-texto que ni siquiera intenta llevar de la mano al alumno.

Tampoco el contenido de los libros del año lectivo 93-94 tienen diferentes grados de dificultad tanto en lectura (de héroes o temas) como en contenido (de lo fácil a difícil) y ejemplo de esto, nuevamente, es lo muy sintetizado del contenido de éstos; sintetización que impide llevar al alumno a dichos diferentes grados de dificultad.

COMPARACIÓN ENTRE EL LIBRO DE QUINTO GRADO DE LA MADRE PATRIA CON LOS LIBROS DEL AÑO LECTIVO 93-94

Sobre el parámetro COMPLETO el libro de quinto grado de la Madre Patria tiene calificación de “mediano” porque más o menos tiene un índice amplio que abarca desde “La América precolombina” hasta “La Patria y sus símbolos”: 213 páginas en total de contenido (en donde más predomina el texto que la imagen por página) si se les compara con los libros del año lectivo 93-94, y que es un texto que no tiende a la sintetización.

Además, el libro de quinto año de la Madre Patria sugiere ejercicios a realizar (de reflexión o no) en su libro-cuaderno y tiende a tener algo de lenguaje científico más en los capítulos iniciales (de la página 11 a 17).

También tal libro tiene cierta presencia del rasgo C (que el libro, directa o no, indique que todo hecho histórico es producido de y por la colectividad y no por los gobernantes y/o un ente aislado), aunque implícitamente hace ver que ciertos hechos los generan individuos aislados y muestra de esto es el capítulo nueve (América Independiente).

Igualmente, tiene ciertas lecturas que instan al alumno a la reflexión histórica como se ve en el capítulo duodécimo (“Derechos y deberes”) y decimotercero (“La patria y sus símbolos”).

⁴⁸ Idem, página 22

También tal libro tiene cierta presencia del rasgo C (que el libro, directa o no, indique que todo hecho histórico es producido de y por la colectividad y no por los gobernantes y/o un ente aislado), aunque implícitamente hace ver que ciertos hechos los generan individuos aislados y muestra de esto es el capítulo nueve (América Independiente).

Igualmente, tiene ciertas lecturas que instan al alumno a la reflexión histórica como se ve en el capítulo duodécimo (“Derechos y deberes”) y decimotercero (“La patria y sus símbolos”).

Aunque en el parámetro COMPLETO “mediano” dijimos que se debe plasmar más o menos una correcta sucesión de los hechos en este libro de quinto de la Madre Patria tal punto no se plasma bien quizá porque se enfoca más a la Historia del continente americano, pero se nota el esfuerzo por no descuidar este aspecto si se ve el índice de este texto (“La América precolombina”, etcétera) y/o si se le compara con los libros del año lectivo 93-94 en lo que respecta a su índice.

TABLA 10: Libro de la Madre Patria de quinto grado

	M. POBRE	POBRE	MEDIANO	BUENO
1. Completo			&	
2. Claro				&
3. Preciso			&	
4. Coherente			&	
5. A. al alumno			&	

TABLA 11: Libros utilizados en el año lectivo 93-94 (primera y segunda parte)

	M. POBRE	POBRE	MEDIANO	BUENO
1. Completo		&		
2. Claro		&		
3. Preciso.		&		
4. Coherente		&		
5. A. al alumno	&			

primera parte; 79 páginas); libros que se caracterizan por tener más imagen que texto por página y no sugerir ejercicios en cualquier capítulo si se les compara con el libro de la Madre Patria.

Además, los libros del año lectivo 93-94 no tienen lecturas que insten al alumno a la reflexión histórica como el libro de la Madre Patria de quinto grado.

También tiene deficiencia del citado rasgo C (indicar que todo hecho histórico es producido por la colectividad y no por los gobernantes y/o un ente aislado) es pobre; muestra de esto es el tema de "El México antiguo".

Paralelamente, repito, lo sintetizado de estos libros del año lectivo 93-94 hace que no tengan plasmado más o menos de una forma correcta la sucesión de los hechos históricos; se nota que en el contenido de estos libros hay cambios abruptos de uno a otro tema y esto mucho se debe a la extrema sintetización en que éstos caen.

Sobre el parámetro PRECISO el libro de la Madre Patria del quinto grado tiene calificación de "mediano" porque de alguna forma utiliza cierta jerga científica (principalmente más del capítulo uno a tres); "edad de hielo", "período glacial", etcétera.

Otra bondad de este libro es su intento de plantear ejercicios de razonamiento de tipo histórico al alumno en su libro-cuaderno.

Aunque tiene cierta presencia del rasgo B (que el libro contenga una narración que tome en cuenta los hechos con un sentido fiel y exacto e independientemente de describir el proceso histórico que haya o esté ocurriendo en el país para que el alumno pueda tener libertad de una propia y personal interpretación) se nota que tal rasgo desaparece desde la segunda parte de este libro quizá porque se esfuerza por dar un panorama de la Historia del continente americano.

Sobre el parámetro PRECISO los libros del año lectivo 93-94 tienen calificación de "pobre" porque tienen una pobre utilización de jerga científica (si se les compara con el de la Madre Patria de quinto grado) a pesar de intentar cuidar este detalle en su primera parte y mucho de esta deficiencia está en su extrema sintetización; solamente algo de esta jerga está en "El México prehispánico".

También son menos precisos (recordemos que en estos libros del año lectivo 93-94 hay menos texto que imagen) en lo que respecta a su discurso, pues su sintetización se presta a la confusión del alumno.

Igualmente, no se plasma bien en estos libros una correcta idea de la sucesión de los hechos históricos quizá porque su tendencia a la sintetización impide contextualizar nuestra Historia en un marco continental tal y como lo hacen en el contenido de los libros de la Madre Patria de quinto y sexto grado de primaria.

Paralelamente, es obvio notar que estos libros del año lectivo 93-94 tienen una nula o deficiente presencia del citado rasgo B (que el libro contenga una narración que tome en cuenta a los hechos con un sentido fiel y exacto e

independientemente de describir el proceso histórico que haya o esté ocurriendo en el país para que el alumno pueda tener libertad de una propia y personal interpretación) debido a que se siente la intención de introyectar aquí al alumno una sola versión (digamos ascendente) de la Historia del país y prueba de esto es no intentar plantear al alumno ejercicios de razonamiento histórico en su libro-cuaderno, por ejemplo.

COMPARACION ENTRE EL LIBRO DE CUARTO GRADO DE LA MADRE PATRIA CON LOS LIBROS DEL AÑO LECTIVO 93-94

Didácticamente hablando, hay una diferencia notable respecto a la calidad entre el libro de cuarto de la Madre Patria y los libros del año lectivo 93-94.

Observando las tablas evaluativas de ambos tipos de libro deducimos que los libros del año lectivo 93-94 son inferiores en calidad didáctica respecto al libro de cuarto año de la Madre Patria; mucho de esa diferencia didáctica entre el libro de la Madre Patria de cuarto grado con los libros usados en el año lectivo 93-94 es la extrema sintetización en que caen los textos más recientes, factor que les impide puedan cumplir con los parámetros ya citados: en cuatro parámetros tienen calificación de “pobre” y en uno (ADAPTADO AL ALUMNO) tienen calificación de “muy pobre”.

Contrariamente, el libro de la Madre Patria en los parámetros CLARO y PRECISO tiene calificación de “mediano” y en los restantes parámetros tiene calificación de “bueno”.

En otras palabras, el libro de cuarto año de la Madre Patria oscila, en y desde todos sus parámetros, a las calificaciones de “mediano” y “bueno”; el libro de cuarto grado (más bien: los libros) del año lectivo 93-94 va de “muy pobre” a “pobre” (ver los estándares propuestos en páginas precedentes).

En fin, otro ejemplo de esta diferencia que se da entre estos dos tipos de libros de Historia de México son también las citadas y explicadas características didácticas que se presupone debe llevar un libro de Historia para primaria y que se hayan también explicadas esquemáticamente en unos documentos-esquema (“sábanas”) plasmados en siguientes páginas de este subcapítulo: punto A (que el libro tenga el objetivo de decir la verdad...), punto B (que el libro contenga una narración que tome en cuenta los hechos con un sentido fiel y exacto...), etcétera.

Con esto que se dice no se quiere decir que los libros de la Madre Patria, como este de cuarto grado, son la panacea, sino que éstos pueden servir de base para ayudar a elaborar otros; sobre la base de los defectos y virtudes que se les pueda ver a éstos.

Por ejemplo, en el libro de cuarto grado de la Madre Patria hay (si acudimos al documento “sábana” nos reflejará que este libro tiene ausencia, presencia o deficiencia de tal o cual virtud didáctica que presupuestamente debe tender a llevar todo libro de Historia oficial para la escuela primaria) cierta deficiencia en lo referente al punto o característica didáctica

G: que el libro tienda a tener la cualidad de fomentar la duda e investigación por parte del alumno... y no solamente la afirmación y/o la “verdad absoluta” (página 171; “El régimen revolucionario”).

A grandes rasgos, es así como quisimos dar al lector una idea general sobre el nivel didáctico existente entre dichos libros, ya que para el lector **nuevamente** le sería pesado acudir al estándar que nosotros propusimos para evaluar tales libros (COMPLETO -”bueno”, etcétera): nuestra idea fue que el lector observará las tablas evaluativas del libro de la Madre Patria de cuarto del año lectivo 93-94 sobre la base del estándar que propusimos (para que el lector no se abrumase con el discurso de por qué tal libro en el parámetro COMPLETO tiene calificación de “bueno”, etcétera) para que se diese una idea general del nivel didáctico tanto del texto de Historia de la Madre Patria del cuarto grado como del texto de cuarto grado del año lectivo 93-94.

TABLA: 12 Libro de la Madre Patria de cuarto grado

	N. POBRE	POBRE	MEDIANO	BUENO
1. Completo				&
2. Claro			&	
3. Preciso			&	
4. Coherente				&
5. A.al alumno				&

TABLA 13: Libro (primera y segunda parte) de cuarto grado del año lectivo 93-94; estos libros se utilizaron tanto en cuarto, quinto y sexto grado de primaria

	N. POBRE	POBRE	MEDIANO	BUENO
1. Completo		&		
2. Claro		&		
3. Preciso		&		
4. Coherente		&		
5. A.al alumno	&			

Comparación entre los libros de Historia de:

- **Sexto del año lectivo 92-93 con los del año lectivo 93-94**
- **Quinto del año lectivo 92-93 con los del año lectivo 93-94**
- **Cuarto del año lectivo 92-93 con los del año lectivo 93-94**

Si someramente comparamos las tablas de evaluación de los libros del año lectivo 92-93 con la tabla evaluativa de los libros (primera y segunda parte) utilizados simultáneamente tanto para cuarto, quinto y sexto grado de la escuela primaria en el año lectivo 93-94 podemos afirmar que estamos comparando dos libros

Decimos esto porque si las tablas evaluativas de los libros del año lectivo 92-93 son IDENTICAS a las de los libros del año lectivo 93-94 es porque muy posiblemente en ellas se pueden ver (y en que también coinciden) los mismos defectos; que tengan la misma calificación según los estándares evaluativos que propusimos para evaluar los textos sugeridos por esta investigación.

En fin, lo que debe quedar claro de la comparación entre los libros del año lectivo 93-94 de Historia es que realmente es una comparación entre dos libros.

Asimismo, hay que hacer ver que estos libros coinciden en el común defecto de NO ESTAR ADAPTADOS A LA ETAPA MENTAL DEL ALUMNO, y que es un parámetro en donde unos como otros libros tienen calificación de “muy pobre”, como también en el parámetro PRECISO tienen calificación de “pobre” si uno observa las tablas evaluativas de estos libros.

Evaluativamente hablando (según nuestra evaluación propuesta para intentar dar cuenta del nivel didáctico de dichos libros), quizá los libros del año lectivo 93-94 salgan mejor librados que los textos del año lectivo 92-93, pero se siente

que también en tales libros (en los del año lectivo 93-94) prosigue la intención de caer en los mismos defectos didácticos: ejemplo de esto es obtener la calificación de “muy pobre” en el parámetro ADAPTADO AL ALUMNO ⁴⁹.

Probablemente los libros del año lectivo 93-94 son algo mejores en su contenido si someramente comparamos su tabla evaluativa, que obtuvimos después de analizarlos según el ya explicado estándar para evaluarlos, con las de los libros del año lectivo 92-93, pero de alguna manera el que en unos y otros libros (por ejemplo) prealezca más la imagen que el texto, tengan un texto muy sintetizado, sean libros que no propongan ejercicios (de razonamiento o no) al alumno, etcétera, da pie a sospechar que son libros poco o nulamente coadyuvantes al proceso de enseñanza-aprendizaje al respecto por parte del alumno.

Asimismo, la premura con que se hicieron los libros del año lectivo 93-94 para muchos (oficiosos o no) sea un “argumento” para protegerlos de una evaluación didáctica (un mes es el tiempo en que se hicieron y, según fuentes oficiales, sobre la base de las recomendaciones que el Foro para la Enseñanza de la Historia de México, en octubre de 1993, dió a los especialistas que participaron en la elaboración de éstos), aunque sabemos que toda evaluación es subjetiva y quizá hasta arbitrario sería el estándar que propusimos para evaluar estos libros: sin embargo, tal estándar es o era vital para dar una idea somera y más o menos sólida sobre la realidad didáctica de los libros oficiales de Historia para primaria que giran alrededor de la reforma educativa de mayo 18 de 1992 (libros pasados, presentes y futuros que giran alrededor de esta más reciente reforma educativa para el nivel educativo básico): idea que nos lleva a sospechar que en el contenido de estos libros se sacrifica lo didáctico por y sobre otros intereses ajenos a coadyuvar a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de Historia de México en los últimos tres grados de la escuela primaria.

⁴⁹ No intenta amoldarse al alumno (recuérdese el multirreferido ejemplo de la iglesia como institución social que no se le explica bien al alumno), no plantea ejercicios al alumno, no tiende a llevar diferentes grados de dificultad en lectura y contenido, no fomenta la duda e investigación en el alumno.

TABLA 14: Libro de sexto grado del año lectivo 92-93

	M. POBRE	POBRE	MEDIANO	BUENO
1. Completo	&			
2. Claro	&			
3. Preciso		&		
4. Coherente	&			
5. A. al alumno	&			

TABLA 15: Libro de quinto grado del año lectivo 92-93

	M. POBRE	POBRE	MEDIANO	BUENO
1. Completo	&			
2. Claro	&			
3. Preciso		&		
4. Coherente	&			
5. A. al alumno	&			

TABLA 16: Libro de cuarto grado del año lectivo 92-93

	NL. POBRE	POBRE	MEDIANO	BUENO
1. Completo	&			
2. Claro	&			
3. Preciso		&		
4. Coherente	&			
5. A. al alumno	&			

Igualmente, esto último que afirmamos nos hace pensar que, cuando menos para el nivel primaria, hay una nula o muy pobre relación entre el qué y cómo enseñar Historia (en sí de una didáctica de la Historia, término ya definido en precedentes capítulos) y prueba de esto son los libros oficiales de Historia de México que han girado y giran alrededor de la reforma educativa de 1992.

TABLA 17: Libros utilizados (libros oficiales de Historia de México) en el año lectivo 93-94 (primera y segunda parte)

	M. POBRE	POBRE	MEDIANO	BUENO
1. Completo		&		
2. Claro		&		
3. Preciso		&		
4. Coherente		&		
5. A. al alumno	&			

Ahora, tomando como modelo cierto (determinado) hecho histórico de nuestra Historia también podemos corroborar que actualmente los libros de Historia para los últimos tres grados de primaria pasan por un período de deterioro didáctico.

Esta idea, nuevamente, la ejemplificaremos en el libro de cuarto grado de la Madre Patria, en el libro de cuarto grado del año lectivo 92-93 y en los libros utilizados en el año lectivo 93-94 (utilizados tanto en el cuarto, quinto y sexto grado de la escuela primaria).

Según el significado de COMPLETO, CLARO, PRECISO, COHERENTE y ADAPTADO AL ALUMNO (adaptado a la edad mental del alumno) intentaremos tomar como modelo el tema de la Revolución Mexicana en dichos libros.

Es importante tal tema porque éste generalmente lo marca a llevar la Secretaría de Educación Pública (SEP) cada año lectivo en el programa vigente en turno y porque es un tema que debe ser parte de nuestra memoria histórica.

Asimismo, es vital este tema porque ayuda a que el alumno inicie a entender la idea de justicia social emanada por la Revolución Mexicana, como también comprenda que de alguna manera tal acontecimiento histórico es pilar del sistema político que nos rige hoy y que se refleja en un discurso, actualmente ya muy retórico y no reflejado en la realidad, de “buscar”, “dar”, etcétera, justicia social ⁵⁰ a todos los mexicanos.

LIBRO DE CUARTO DE LA MADRE PATRIA

El libro de cuarto año de la Madre Patria tiene calificación, en el parámetro COMPLETO, de “mediano” respecto al tema de la Revolución Mexicana.

En fin, este libro tiene un índice más o menos amplio que el índice de los libros del año 92-93 y del año 93-94, tiene más páginas, tiene más texto que imagen en su contenido en lo que respecta al tema de la Revolución Mexicana; propone ejercicios y tiene ciertas lecturas que instan al alumno a reflexionar sobre este hecho histórico (página 169; “La constitución de 1917”).

Igualmente, en este tema el libro de cuarto año de la Madre Patria habla sobre determinado prócer de dicho hecho histórico con la idea de que el alumno se ubique contextualmente (o introduzca en el ambiente donde se desenvolvía tal o cual prócer; “Francisco I. Madero” (página 162).

Resumiendo, según el significado de COMPLETO (entero, íntegro, que tiene todos los elementos necesarios) podemos decir que el tema de la Revolución Mexicana en este libro tiende a COMPLETO porque menciona de una forma (si no extensa, si concreta y somera) algo amplia el por qué de este hecho social: el anquilosado régimen de Díaz, la entrevista con Creelman, la organización y empuje de los sindicatos obreros, el libro de Madero (“La sucesión presidencial”), etcétera.

⁵⁰ Porque atrás quedaron los tiempos del estatismo y populismo mexicano con inflaciones del 2% anual, con tasas de crecimiento del 6% anual y con sustantivos aumentos en el salario real.

Ejemplo de esto son las páginas 147 y 148, aunque son páginas que no hablan de la Revolución Mexicana son páginas que dan información antecedente (en sí sobre el régimen de Díaz) que dan una idea general del por qué surgió tal hecho histórico. La página 149 es un resumen de Díaz, las páginas 150 y 151 versan sobre el aspecto político y la página 152 lo hace sobre el aspecto social.

Sobre el parámetro CLARO (perceptible, inteligible, definido, preciso) el libro de la Madre Patria de cuarto año tiene calificación también de “mediano” respecto al tema de la Revolución Mexicana porque intenta ser más explicativo sobre este hecho histórico como de los personajes (prueba de esto es el manejo del aspecto político y social) protagonistas de éste.

Otro ejemplo de esto que se dice es sobre texto e imagen, donde se ve el cuidado o intención de que predomine más el texto que la imagen con el fin de que dicho tema (la Revolución Mexicana) se ajuste lo mejor posible al alumno.

Además, el libro tiene un resumen sobre el tema de la Revolución Mexicana y que, a la par, se complementa con ciertos ejercicios a realizar por parte del alumno al respecto (en la página 160 se le plantea un ejercicio a realizar).

En fin, lo dicho sobre el parámetro CLARO del libro de cuarto año de la Madre Patria respecto al tema de la Revolución Mexicana son ejemplo somero, didácticamente hablando, de que este libro es mejor que los libros de los años lectivos 92-93 y 93-94.

Sobre el parámetro PRECISO (exacto, conciso en lo que dice) este libro de cuarto grado de la Madre Patria tiene calificación también de “mediano” porque de alguna manera da una idea más o menos clara de los ciclos históricos y prueba de esto es el tema de la Revolución Mexicana, pues desde el tema del porfiriato da información, en sí sobre el aspecto social y político, para que el alumno entienda el por qué surgió tal movimiento social armado.

Es decir, el tema de la Revolución Mexicana se intenta dar como un ciclo histórico importante en nuestra Historia, ya que no es gratis notar que al alumno se le intenta dar lo más claro posible; recuérdese la relación texto e imagen, donde predomina más lo primero que lo segundo, como también el esfuerzo por plasmar sobre este tema una lectura asequible e inteligible para el alumno; que tampoco caiga en el extremo de mucha extensión ni mucha sintetización.

Sobre el parámetro COHERENTE (que se compone de partes unidas y armónicas) el libro de la Madre Patria de cuarto grado tiene calificación de “mediano” porque, por ejemplo, notorio es el cuidado por mantener cierta coherencia entre texto e imagen con relación a cuidar que el tema de la Revolución Mexicana no tienda a saltar muy abruptamente tal y como se siente en los libros de los años lectivos 92-93 y 93-94 debido a la extrema sintetización en que caen; notoria sintetización también por la predominancia de la imagen sobre el texto.

Sobre el parámetro ADAPTADO A LA EDAD MENTAL DEL ALUMNO el libro de la Madre Patria tiene calificación de “bueno” respecto al tema de la Revolución Mexicana porque se notan ciertos ejemplos de planteamientos de ejercicios al alumno (en la página 158 al alumno se le plantea hacer el ejercicio número 59 en su libro “Cuaderno de

Trabajo”), hay ciertas lecturas de comprensión sobre dicho tema y que, a la par, lo instan a reflexionar sobre la Revolución Mexicana (ejemplo de esto es la página 159 y la página 160; “El gobierno de Madero”).

LIBRO DE CUARTO AÑO DEL AÑO LECTIVO 92-93

En el parámetro COMPLETO el libro de cuarto grado del año lectivo 92-93 tiene calificación de “muy pobre” con respecto al tema de la Revolución Mexicana, ya que este tema lo trata en tres páginas (recuérdese que en este libro predomina mucho la imagen sobre el texto).

También no tiene una u otra lectura que inste al alumno a la reflexión de tipo histórica; lecturas semejantes a las que tiene el libro de la Madre Patria de cuarto año (como la que tiene en la página 162 sobre el tema de la Revolución Mexicana), pues este libro de Historia del año lectivo 92-93 se caracteriza por caer en abruptos cortes también en el tema de la Revolución Mexicana (comparándolo con el libro de cuarto año de la Madre Patria) debido a su tendencia a la sintetización.

Ejemplo de esto es no hacer inteligible (que se pueda comprender) al alumno su afirmación de que Porfirio Díaz “(...) obtuvo la paz y la estabilidad sometiendo a militares, caciques, campesinos, indios y bandidos. Supo negociar y conciliar los intereses de grupos opuestos. (...)” en la página 57 el texto de cuarto grado del año lectivo 92-93 no hace inteligible al alumno lo que fue la paz porfiriana.

En el parámetro CLARO (definido, preciso, inteligible) el libro de cuarto grado del año lectivo 92-93 tiene calificación de “muy pobre” porque respecto al tema de la Revolución Mexicana no tiene un resumen que intente amalgamar las ideas centrales de dicho tema (tal y como se hace en el libro de cuarto de la Madre Patria en su página 158), no tiene un libro de ejercicios complementarios sobre tal tema ni plantea ciertos ejercicios que insten al alumno a reflexionar como sinónimo de fomentar la duda e investigación acerca de dicho tema.

Además, en este libro del año lectivo 92-93 se nota cierta deficiencia en manejar de una forma inteligible al alumno los factores “externos” e “internos” que inciden en el surgimiento de la Revolución Mexicana de manera parecida a como éstos se manejan (de las páginas 148 a 154) en el texto de la Madre Patria del cuarto grado de la escuela primaria.

Sobre el parámetro PRECISO (exacto, conciso en lo que dice) el libro del año lectivo 92-93 tiene calificación de “pobre” porque su inclinación a la sintetización hace que sea un libro que también tienda a ser no exacto y no conciso para con el alumno y esto, obviamente, impide que tenga una más o menos correcta sucesión de los hechos históricos, ni mucho menos coadyuva a que se le pueda plantear al alumno ciertos ejercicios que lo insten a reflexionar sobre la Revolución Mexicana, pues un texto así tampoco ayuda a que el alumno se forme cierta idea sobre dicho acontecimiento histórico.

Ejemplo de esto es que, aunque no lo maneja de lleno en el tema de la Revolución Mexicana y si en el capítulo previo a éste, en el libro de la Madre Patria hay la intención de mostrarle al alumno un panorama somero y entendible sobre la situación del país antes de la Revolución Mexicana ya sobre la base del manejo del aspecto político, social, económico, cultural y material para que (EL ALUMNO) “fuera” y “viniera” de la totalidad (refiriéndonos al México porfiriano) a la particularidad (refiriéndonos a determinado aspecto de los ya citados) y viceversa.

Obviamente, esta forma de tratar este tema (de lo general a lo particular y viceversa) se presta mejor para poder plantearle al alumno ciertos ejercicios que lo insten a la reflexión sobre la Revolución Mexicana debido a que es un tema en donde se ve el intento de hacerlo inteligible al alumno.

Además, parece ser que otro factor que incide (repito) en que el libro de cuarto del año lectivo 92-93 tenga la calificación de “pobre” en el parámetro PRECISO es su tendencia a la sintetización (una sintetización en donde más predomina la imagen que el texto), pues este es un factor que no ayuda a que el alumno tienda de alguna forma a la reflexión sobre el tema de la Revolución Mexicana; quizá al momento de intentar leer de una manera reflexiva respecto a dicho tema la predominancia de la imagen sobre el texto impide al alumno introducirse en tal lectura reflexiva.

Sobre el parámetro COHERENTE (que se compone de partes unidas y armónicas) diremos que el libro de Historia del cuarto año de primaria (del año lectivo 92-93) tiene calificación de “muy pobre” porque nuevamente su tendencia a la sintetización hace que el requisito de coherencia no se cumpla para con el alumno de una forma adecuada.

Decimos esto porque es un libro que tiende a saltar de uno a otro tema repentinamente e incluso hasta en los mismos temas (como en el tema de la Revolución Mexicana); recuérdese que es un texto de 79 páginas y que consta de cuatro capítulos, por lo que muy probablemente su tendencia al resumen (quizá extremo) genera dudas al alumno respecto al multirreferido tema de la Revolución Mexicana.

Por ejemplo, en el libro de cuarto año del año lectivo 92-93 no se menciona por separado (y con sentido explicativo al alumno), ni en el tema previo a la Revolución Mexicana, los aspectos social, económico y político que originaron tal acontecimiento histórico ya más o menos de una manera completa; semejante a como se ve en el libro de cuarto grado de la Madre Patria.

Muestra de esto que se dice es que en el libro del año lectivo 92-93 del cuarto grado hay saltos abruptos de tema en tema e incluso por tema mismo (en este caso refiriéndonos al tema de la Revolución Mexicana); no hace inteligible al alumno su discurso del por qué “En los últimos años del porfirato, hubo altas cosechas y una crisis en la industria. Muchas personas sufrieron pobreza, desempleo y hambre” (página 61).

Respecto al parámetro ADAPTADO AL ALUMNO el libro de Historia de cuarto grado del año lectivo 92-93 tiene calificación de “muy pobre” porque nuevamente el factor sintetización de alguna forma impide que dicho texto coadyuve en mucho al proceso de enseñanza-aprendizaje sobre el tema de la Revolución Mexicana.

Ejemplo de esto es, nuevamente, no saber manejar un contenido que de a entender al alumno que los aspectos social, económico y político (cuando menos para este texto) incidieron en la aparición de tal movimiento armado a modo de que el alumno oscile de la totalidad (en sí de la Revolución Mexicana) a la particularidad (en sí a determinado aspecto de los ya dichos) y viceversa.

Obviamente, el texto sobre cada aspecto referido no debe tender a la extrema sintetización, aspecto negativo de este libro del año lectivo 92-93, ni a gran extensión: debe haber cierto equilibrio entre uno u otro extremo siempre en base a considerar la edad cognoscitiva del alumno.

En fin, la forma como se plasma el contenido sobre la Revolución Mexicana en el libro de cuarto del año lectivo 92-93 no se ajusta a la edad cognoscitiva del alumno, pues la forma como aquí se plasma tal tema es para el alumno información inconexa y, por lo tanto, no inteligible para él.

Ejemplo de esto que se dice son las líneas siguientes de dicho libro:

“Díaz declaró que las elecciones presidenciales de 1910 serían libres, porque el pueblo mexicano estaba ya maduro para la democracia.

- Francisco I. Madero tomó en serio esa promesa y se presentó como candidato a las elecciones. Viajó por el país en campaña y desertó gran entusiasmo. Se veía que representaba verdaderos ideales de libertad.
- Pero a la hora de las elecciones, Porfirio Díaz no permitió el juego limpio. Se reeligió y encarceló a Madero, quien se fugó y llamó a la revolución contra Díaz”.

Libro Del Año Lectivo 93-94 (Primera y Segunda Parte)

El libro del año lectivo 93-94 tiene calificación de “muy pobre” según el parámetro COMPLETO (entero, íntegro, que tiene todos los elementos necesarios) respecto al tema de la Revolución Mexicana porque también es un texto que mucho se inclina a la sintetización de su contenido; índice corto, pocas páginas (79 páginas) y la predominancia de la imagen sobre el texto.

Obviamente, un contenido sobre la Revolución Mexicana con estas características es muy difícil “digerir” para la cognición del alumno del cuarto grado de la escuela primaria.

Sobre el parámetro CLARO (definido, preciso, inteligible) diremos que este libro (primera y segunda parte) tiene calificación de “muy pobre” también porque no tiene un resumen por capítulo agotado, no tiene un libro complemento de ejercicios (de reflexión o no) donde el alumno tenga que hacer escritos, etcétera, sobre dicho tema.

Asimismo, no tiende a ser un texto explicativo para con el alumno y muestra de esto es que sobre el tema de la Revolución Mexicana se cae en una especie de crónica (relato de hechos históricos por el orden que pasaron) que implícitamente lleva la idea de lo que ya pasó pero sin llevar lo mejor que se pueda el requisito de coherencia, pues su sintetización impide (por la pobre coherencia sobre el tema de la Revolución Mexicana) racionalizar tal contenido al alumno.

En el parámetro PRECISO (exacto, conciso en lo que dice) diremos que este libro tiene calificación de “pobre” porque de nuevo su sintetización hace que no se plasme bien una correcta sucesión de la Revolución Mexicana como también lograr plantear al alumno ciertos ejercicios de reflexión respecto a este hecho social armado.

Aquí, nuevamente se comete el error de no contextualizar este hecho social (en base al uso del factor social, etcétera) considerando la edad mental o cognoscitiva del alumno.

Sobre el parámetro COHERENTE (que se compone de partes unidas y armónicas) diremos que este libro tiene calificación de “muy pobre” porque no intenta amoldarse al alumno (recuérdese su error de no saber contextualizar el tema de la Revolución Mexicana de una forma adecuada al alumno) ni tampoco intenta llevar gradualmente al alumno a más altos niveles de dificultad tanto en lectura como en contenido tal y como lo hacen de alguna forma los libros de la Madre Patria.

Probablemente mucho de la ausencia del factor coherencia en este libro está la premura de tiempo en que se elaboraron: un mes.

Sobre el parámetro ADAPTADO AL ALUMNO también diremos que este libro tiene calificación de “muy pobre” porque no explica bien al alumno lo que es para nuestra Historia la Revolución Mexicana; de alguna forma su contenido tan sintetizado muy posiblemente genera confusión también al profesor de la escuela primaria.

Por ejemplo, parece ser que el hecho histórico de la Revolución Mexicana se dio por “azar” y/o determinado por la suerte.

En fin, podemos concluir que los libros de Historia de México para primaria de los años lectivos 92-93 y 93-94 tienen graves defectos didácticos, pues son errores que negativamente influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Historia en el aula del cuarto al sexto grado de la escuela primaria.

En general, tales defectos giran alrededor de la descontextualización de algunos e importantes temas de nuestra Historia (como este de la Revolución Mexicana que hemos intentado ejemplificar), mapas que no van con el texto o discurso y una distribución para el desarrollo de determinado tema no adecuada que impide que el alumno no tenga un conocimiento (sobre tal o cual tema) sencillo, ordenado y suficiente de personajes y momentos de determinado hecho de nuestra Historia: en sí de un conocimiento histórico inteligible al alumno (ver las láminas comparativas de los libros de cuarto grado de los años lectivos 92-93 y 93-94 y la del libro de cuarto grado de la Madre Patria también).

TABLA 18: Libro de cuarto grado de la Madre Patria

	M. POBRE	POBRE	MEDIANO	BUENO
1. Completo			&	
2. Claro			&	
3. Preciso			&	
4. Coherente			&	
5. A. Al alumno				&

TABLA 19: Libro de cuarto grado del año lectivo 92-93

	M. POBRE	POBRE	MEDIANO	BUENO
1. Completo.	&			
2. Claro.	&			
3. Preciso.		&		
4. Coherente.	&			
5. A. Al alumno.	&			

TABLA 20: Libro de cuarto grado del año lectivo 93-94 (primera y segunda parte) utilizado tanto en cuarto, quinto y sexto grado de primaria

	M. POBRE	POBRE	MEDIANO	BUENO
1. Completo.	&			
2. Claro.	&			
3. Preciso.		&		
4. Coherente.	&			
5. A. Al alumno.	&			

Así, este contraste entre los libros oficiales de Historia de México del cuarto al sexto grado de la escuela primaria (de la Madre Patria, del año lectivo 92-93 y del año lectivo 93-94) se hizo para nuevamente corroborar la idea de que cada uno de esos libros debe tender a tener lo mejor que se pueda las cinco citadas y explicadas bondades didácticas (COMPLETO, CLARO, PRECISO, COHERENTE Y ADAPTADO AL ALUMNO) en su contenido para poder preciarse como libro de texto oficial de Historia y, por lo tanto, que más podría coadyuvar al aprendizaje al respecto complementándose con un libro-cuaderno de trabajo que más remarque la propia actuación del alumno del cuarto al sexto grado de la escuela primaria.

Obviamente, el requisito básico para que los alumnos del cuarto al sexto grado de primaria puedan aprovechar lo mejor que se pueda un texto oficial de Historia de México como el que describimos es que éstos tengan la capacidad de dominar ya la lectura comprensiva (lectura de comprensión) porque ésta es el medio vital para que el individuo (desde niño de nivel primaria) se “nutra” culturalmente, pues en los libros se aprende a estudiar, inquirir y se es capaz de formarse juicios y obtener conclusiones cimentadas como profundas.

Además, por tan valioso que sea un recurso instructivo como el referido texto éste necesita utilizarse minuciosa y adecuadamente por parte del profesor; un libro ideal al respecto con un profesor carente de imaginación generalmente ocasiona resultados negativos para los estudios sociales, y la Historia es una ciencia social. Pero si dicho libro lo usa un profesor imaginativo se convierte en un recurso instructivo valiosísimo para la clase de Historia para nivel primaria.

También el contenido del libro de sexto, quinto o cuarto grado de la escuela primaria debe ser secuencia de su predecesor para que el alumno se acostumbre e inicie a introducirse a diferentes grados de dificultad en lo que respecta a lecturas (de próceres o temas) como en contenido (de sencillo a complejo) pero siempre en base a la etapa de madurez mental del sujeto de la enseñanza.

2.5. Esquemas comparativos

**SEP. "Libro de cuarto año", Ed. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
(SEP) México.**

Características de contenido que debe tener el contenido del texto. El qué.	AUSENCIA, PRESENCIA Y/O DEFICIENCIA	Por qué de la Ausencia, Presencia y/o Deficiencia	NOTAS BIBLIOGRAFICAS. De este libro se puede consultar las páginas;
Punto A: Que el libro tenga el objetivo de decir la verdad, aunque obvio es que la verdad histórica está siempre a discusión y difícil es establecer una sola verdad, pero, antes que nada, hay que decir la verdad al alumno por encima de pasiones e intereses.	AUSENCIA PRESENCIA DEFICIENCIA	De alguna se puede decir que hay cierta presencia de este punto -A- reflejada en ubicar mejor al alumno respecto al lugar geográfico del país en el mundo. Además, remiten mejor al alumno al conocimiento de lo que son los pueblos mesoamericanos que habitan el país antes que lleguen los españoles.	Página 11, 19 ("Cómo se fue integrando nuestro territorio"), 21 ("Cómo nacieron varias ciudades que actualmente hay en México"), 23 y 25 ("IV. La población de la Nueva España").
Punto B: Que el libro contenga una narración que tome en cuenta a los hechos con un sentido fiel y exacto e independientemente de describir el proceso histórico (o sea: hechos históricos) que haya(n) o esté(n) ocurriendo en el país de y para que el alumno pueda tener libertad de una propia y personal interpretación.	AUSENCIA PRESENCIA DEFICIENCIA	Hay cierta presencia de este punto porque hay aspectos que, por la forman como explican las cosas, se toman como importantes como, por ejemplo, el aspecto económico.	Página 32 a 37 ("VI. Organización económica de la Nueva España").
Punto C: Que el libro, directa o no, indique que todo hecho histórico es producido de y por la co-lectividad y no por los gobernantes y/o un ente aislado.	AUSENCIA PRESENCIA DEFICIENCIA	Se cumple este punto en varios temas del texto.	Página 46, 47, 48, 49, 50 y 51 ("La guerra por la independencia").
Punto CH: Que el lenguaje que se use o plasme en el contenido sea o tienda a un sentido científico y que (según X o Z corriente teórica) no sea aséptico (refiriéndome a estar libre o limpio de jerga científica) o "neutral". Ya que el carecer de tal lenguaje, por la razón que sea, tal texto hará caer tanto al alumno como mentor en un conocimiento empírico (común).	AUSENCIA PRESENCIA DEFICIENCIA	Se haya cierta deficiencia de y para usar más lenguaje científico quizá por cierta influencia, directa o no, de la concepción positivista de esta ciencia.	Página 99 ("V. Ultima dictadura de Santa Anna").
Punto D: que el libro haga ver al individuo (principalmente al alumno) que la historia se puede ver desde distintas posturas y éstas a fin de cuentas, referidas ya antes, son dos.	AUSENCIA PRESENCIA DEFICIENCIA	Porque, repito, se le da a la historia un sentido positivista; persiste cierto miedo de caer en uno y otro marco teórico.	Página 171 a 176 ("El régimen revolucionario").

Características de contenido que debe tener el contenido del texto. El qué.	AUSENCIA, PRESENCIA Y/O DEFICIENCIA			Por qué de la Ausencia, Presencia y/o Deficiencia	NOTAS BIBLIOGRAFICAS. Donde. De este libro se puede consultar las páginas;
	AUSENCIA	PRESENCIA	DEFICIENCIA		
Punto E: Que los hechos históricos que contengan tales libros tengan un determinado marco teórico (éste ya definido en líneas precedentes).				Igual que el precedente punto D.	Páginas 32 y 33: "Organización económica de la Nueva España".
Punto F: Que el texto, ya que de cualquier forma versa sobre la sociedad, debe mencionar a la familia como puntal de la sociedad.	AUSENCIA			Se ve que de alguna manera se le da importancia a la familia.	Página 23: "IV. La población de la Nueva España".
Punto G: Que el libro tenga o tienda a tener la cualidad de fomentar la duda e investigación por parte del alumno (claro; principalmente en éste) y no solamente la afirmación y/o la "verdad absoluta".	AUSENCIA			Nuevamente se pretende introyectar cierto dogmatismo en el alumno respecto al conocimiento histórico.	Página 171: "IV. El régimen revolucionario".
Punto H: Que el libro enfatice que la historia del país es y ha sido una permanente lucha por la soberanía ("poder político de una nación que no está sometida al control de otro Estado") y ésta es producto de actos heroicos realizados por muchos mexicanos.	AUSENCIA			De alguna manera se da este punto muy probablemente porque se ubica en un contexto diferente al actual. Muy probablemente porque en dicho contexto a la enseñanza de la historia se le considera puntal para el sostenimiento y prevalecimiento de un propio proyecto de Estado-Nación.	Página 98: "Reflexiones".
	AUSENCIA				
	PRESENCIA				
	DEFICIENCIA				

**SEP. "Libro de quinto año", Ed. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
(SEP) México.**

Características de contenido que debe tener el contenido del texto. El qué.	AUSENCIA, PRESENCIA Y/O DEFICIENCIA			Por qué de la Ausencia, Presencia y/o Deficiencia	NOTAS BIBLIOGRAFICAS. Donde De este libro se puede consultar las páginas;
	AUSENCIA	PRESENCIA	DEFICIENCIA		
Punto A: Que el libro tenga el objetivo de decir la verdad, aunque obvio es que la verdad histórica está siempre a discusión y difícil es establecer una sólo verdad, pero, antes que nada, hay que decir la verdad al alumno por encima de pasiones e intereses.	•			De alguna manera hay cierta presencia de este punto en el libro a pesar de que aquí la historia se ve anivel continental -del continente americano- a fin de relacionar la historia del país con la de los demás países del continente americano.	Página 11 ("La América Precolombina" y " Origen del hombre americano") Página 16 ("Cultura mexicana o azteca", "Cultura maya", "Los incas", etcétera).
Punto B: Que el libro contenga una narración que tome en cuenta a los hechos con un sentido fiel y exacto e independientemente de describir el proceso histórico (o sea: hechos históricos) que haya(n) o esté(n) ocurriendo en el país de y para que el alumno pueda tener libertad de una propia y personal interpretación.	•			Porque intenta abarcar cierta historia de buen número de países del continente americano y esto hace que no se le de al alumno cierta libertad de interpretación personal.	Buena parte cae en cierta sintetización debido a que se pretende abarcar toda la historia del continente americano.
Punto C: Que el libro, directa o no, indique que todo hecho histórico es producido de y por la co-lectividad y no por los gobernantes y/o un ente aislado.	•			Porque persiste, más de la época colonial en adelante, en darle importancia al héroe aislado. Pero, también hay cierta idea de considerar o dar a entender que los factores sociales, económicos y políticos son de importancia porque éstos inciden en el origen de los hechos históricos.	Página 168 a 172 ("Centroamérica independiente").
Punto CH: Que el lenguaje que se use o plasme en el contenido sea o tienda a un sentido científico y que (según X o Z corriente teórica) no sea aséptico (refiriéndome a estar libre o limpio de jerga científica) o "neutral", ya que el carecer de tal lenguaje, por la razón que sea, tal texto hará caer tanto al alumno como mentor en un conocimiento empírico (común).	•			Hay cierta presencia de lenguaje científico más en la época prehispánica y de ésta se da un más amplio panorama como también del resto de la historia del país (aunque ya aquí ya no se usa más rico lenguaje científico).	Página 11 a 26.
Punto D: que el libro haga ver al individuo (principalmente al alumno) que la historia se puede ver desde distintas posturas y éstas a fin de cuentas, referidas ya antes, son dos.	•			Ya que se induce al individuo, generalmente, a ver la historia desde una postura teórica muy pa- recida a la historia de los tres esta de la teoría po- sitivista (y esto se ve más en los últimos temas o capítulos del libro).	Gran parte del texto.

Características de contenido que debe tener el contenido del texto. El qué.	AUSENCIA, PRESENCIA Y/O DEFICIENCIA			Por qué de la Ausencia, Presencia y/o Deficiencia	NOTAS BIBLIOGRAFICAS. Donde De este libro se puede consultar las páginas;
	AUSENCIA	PRESENCIA	DEFICIENCIA		
Punto E: Que los hechos históricos que contengan tales libros tengan un determinado marco teórico (éste ya definido en líneas prece- dentes).				A pesar de que en los capítulos iniciales (antes de la llegada de los españoles) se utiliza cierto lenguaje científico (glaciación, período glacial, distribución geográfica de la población americana antes de la llegada de Colón, etc.) como sinónimo de uso de determinado marco teórico, pero después ya no.	De la Página 152 a 199.
	AUSENCIA				
	PRESENCIA				
Punto F: Que el texto, ya que de cualquier forma versa sobre la sociedad, debe mencionar a la familia como puntal de la sociedad.				Hay cierta presencia de esto, ya que al menos el contenido habla más ampliamente sobre este renglón.	Página 88 ("Forma de vida de las colonias") a 90 y en la página 21 y 22.
	AUSENCIA				
	PRESENCIA	•			
Punto G: Que el libro tenga o tienda a tener la cualidad de fomentar la duda e investigación por parte del alumno (claro; principalmente en éste) y no solamente la afirmación y/o la "verdad absoluta".				Hay cierta deficiencia de este punto a pesar que el contenido de alguna manera coadyuba a fomentar este asunto. No hay que olvidar que el cuaderno de trabajo que complementa este libro e incluso el mismo libro hacen que el alumno indague.	Capítulo 9 ("América independiente"): página 158 a 190.
	AUSENCIA				
	PRESENCIA				
Punto H: Que el libro enfatice que la historia del país es y ha sido una permanente lucha por la soberanía ("poder político de una nación que no está sometida al control de otro Estado") y ésta es producto de actos heroicos realizados por mu- chos mexicanos.				De alguna manera si la hay porque, repito, el libro gira en torno a una etapa distinta a la actual; donde le dan buena prioridad a este renglón.	Página 201 ("La América del siglo XX") a 203.
	AUSENCIA				
	PRESENCIA	•			
	AUSENCIA				
	PRESENCIA				
	AUSENCIA				
	DEFICIENCIA				

Libro sexto año "Madre Patria".

SEP. "Libro de sexto año", Ed. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. (SEP) México.

Características de contenido que debe tener el contenido del texto. El qué.	AUSENCIA, PRESENCIA Y/O DEFICIENCIA		Por qué de la Ausencia, Presencia y/o Deficiencia	NOTAS BIBLIOGRAFICAS. Donde. De este libro se puede consultar las páginas;
	AUSENCIA	PRESENCIA		
Punto A: Que el libro tenga el objetivo de decir la verdad, aunque obvio es que la verdad histórica está siempre a discusión y difícil es establecer una sola verdad, pero, antes que nada, hay que decir la verdad al alumno por encima de pasiones e intereses.	AUSENCIA		Se intenta decir la verdad (aunque es difícil en historia) al alumno dando un panorama más amplio sobre la historia. Es decir, se intenta una relación de la historia del país como parte de la historia universal.	Página 9 a 22 ("Comienzo de las culturas humanas", "Las primeras grandes culturas").
	PRESENCIA	•		
	DEFICIENCIA			
Punto B: Que el libro contenga una narración que tome en cuenta a los hechos con un sentido fiel y exacto e independientemente de describir el proceso histórico (o sea: hechos históricos) que haya(n) o esté(n) ocurriendo en el país de y para que el alumno pueda tener libertad de una propia y personal interpretación.	AUSENCIA		Se cae en un sentido muy narrativo, aunque comparado con los libros de los últimos años lectivos, en este punto el libro de sexto año de la "Madre Patria" es mejor porque si tiene una explicación de tipo coherente.	Página 69; "Las culturas clásicas".
	PRESENCIA			
	DEFICIENCIA	•		
Punto C: Que el libro, directa o no, indique que todo hecho histórico es producido de y por la colectividad y no por los gobernantes y/o un ente aislado.	AUSENCIA		Si se puede decir que hay cierta presencia de este punto (aunque sea a modo de resumen).	Página 209 a 215: "Las relaciones del hombre con la sociedad", "Cómo logró México sus instituciones".
	PRESENCIA	•		
	DEFICIENCIA			
Punto CH: Que el lenguaje que se use o plasme en el contenido sea o tienda a un sentido científico y que (según X o Z corriente teórica) no sea aséptico (refiriéndome a estar libre o limpio de jerga científica) o "neutral", ya que el carecer de tal lenjuaje, por la razón que sea, tal texto hará caer tanto al alumno como mentor en un conocimiento empírico (común).	AUSENCIA		Solamente se usa cierto lenguaje científico principalmente por las dos primeras unidades y ya después solamente se da un panorama de la historia universal y que quizá por lo amplio de tal tema se tiende también a resumir.	Página 9 a 21.
	PRESENCIA	•		
	DEFICIENCIA			
Punto D: que el libro haga ver al individuo (principalmente al alumno) que la historia se puede ver desde distintas posturas y éstas a fin de cuentas, referidas ya antes, son dos.	AUSENCIA	•	Nuevamente se cae en inducir al individuo, en buen número de partes del libro, a concebir la historia desde la postura teórica positivista.	Casi la totalidad del texto.
	PRESENCIA			
	DEFICIENCIA			

Características de contenido que debe tener el contenido del texto. El qué.	AUSENCIA, PRESENCIA Y/O DEFICIENCIA			Por qué de la Ausencia, Presencia y/o Deficiencia	NOTAS BIBLIOGRAFICAS. Donde. De este libro se puede consultar las páginas;
	AUSENCIA	PRESENCIA	DEFICIENCIA		
Punto E: Que los hechos históricos que contengan tales libros tengan un determinado marco teórico (éste ya definido en líneas precedentes).	AUSENCIA			Aunque en los iniciales capítulos, principalmente el 1 y 2, se utiliza cierto lenguaje científico como sinónimo de utilizar un determinado marco teórico. Sin embargo, ya posteriormente no.	La generalidad del libro.
	PRESENCIA				
	DEFICIENCIA	•			
Punto F: Que el texto, ya que de cualquier forma versa sobre la sociedad, debe mencionar a la familia como puntal de la sociedad.	AUSENCIA			Quizá porque en los libros de cuarto y de quinto ya se menciona y explica lo que es dicha institución social; en este libro ya no aparece.	Casi todo el libro.
	PRESENCIA				
	DEFICIENCIA	•			
Punto G: Que el libro tenga o tienda a tener la cualidad de fomentar la duda e investigación por parte del alumno (claro; principalmente en éste) y no solamente la afirmación y/o la "verdad absoluta".	AUSENCIA			Hay cierta deficiencia de este punto a pesar de que el contenido coadyuva de alguna manera a fomentar este asunto. Con esto me refiero a usar como único y exclusivo, en la generalidad de casos, a este libro de texto oficial y gratuito.	Casi todo el libro.
	PRESENCIA				
	DEFICIENCIA	•			
Punto H: Que el libro enfatice que la historia del país es y ha sido una permanente lucha por la soberanía ("poder político de una nación que no está sometida al control de otro Estado") y ésta es producto de actos heroicos realizados por muchos mexicanos.	AUSENCIA			De alguna manera si se da este punto porque este libro gira en torno a una coyuntura diferente a la que hoy se vive; en este libro de la "Madre Patria" si se le da cierta prioridad a este aspecto.	Página 209 a 245; "Las relaciones del hombre con la sociedad",
	PRESENCIA	•			
	DEFICIENCIA				
	AUSENCIA				
	PRESENCIA				
	DEFICIENCIA				

Material utilizado en el cuarto, quinto y sexto año de primaria.

Material alternativo de historia de México usado en el año lectivo 1993-1994 ("Lecciones de historia de México", primera parte).

Características de contenido que debe tener el contenido del texto. El qué.	AUSENCIA, PRESENCIA Y/O DEFICIENCIA			Por qué de la Ausencia, Presencia y/o Deficiencia	NOTAS BIBLIOGRAFICAS. Donde De este libro se puede consultar las páginas;
	AUSENCIA	PRESENCIA	DEFICIENCIA		
Punto A: Que el libro tenga el objetivo de decir la verdad, aunque obvio es que la verdad histórica está siempre a discusión y difícil es establecer una sola verdad, pero, antes que nada, hay que decir la verdad al alumno por encima de pasiones e intereses.				Es un fascículo (cuadernillo, librito) muy reducido (¿qué se puede hacer si se elaboró en un mes?) a pesar de que en su elaboración participaron especialistas basados en recomendaciones recibidas en el Foro Nacional para la Enseñanza de la Historia de México. (octubre de 1993).	El texto consta de 79 Páginas; del México antiguo al México colonial.
Punto B: Que el libro contenga una narración que tome en cuenta a los hechos con un sentido fiel y exacto e independientemente de describir el proceso histórico (o sea: hechos históricos) que haya(n) o esté(n) ocurriendo en el país de y para que el alumno pueda tener libertad de una propia y personal interpretación.				A pesar de ser un libro mejor en coherencia que los del año lectivo 92-93, lo sintético de éste le da debilidad en este aspecto, ya que es un libro de 79 páginas. También por que oficialmente se supone que esta tarea compete más al docente (ver el libro "Antología de historia..." dado al mentor).	Más el tema del México prehispánico y un poco el virreynato: "El México antiguo" y "El México colonial".
Punto C: Que el libro, directa o no, indique que todo hecho histórico es producido de y por la colectividad y no por los gobernantes y/o un ente aislado.				Hay cierta presencia al intentar darle importancia a este punto y que se ve en gran porción del texto, pues se habla y da un sentido de colectividad.	"El México antiguo".
Punto CH: Que el lenguaje que se use o plasme en el contenido sea o tienda a un sentido científico y que (según X o Z corriente teórica) no sea aséptico (refiriéndome a estar libre o limpio de jerga científica) o "neutral", ya que el carecer de tal lenguaje, por la razón que sea, tal texto hará caer tanto al alumno como mentor en un conocimiento empírico (común).				Contrariamente al año lectivo pasado en este libro se cuida más este aspecto (como, por ejemplo, en el México prehispánico que es en donde más se da).	"El México antiguo".
Punto D: que el libro haga ver al individuo (principalmente al alumno) que la historia se puede ver desde distintas posturas y éstas a fin de cuentas, referidas ya antes, son dos.				Obviamente, directa o no, el libro denota una sola visión de la historia; claro, este punto se logrará siempre y cuando se instrumente un adecuado trabajo.	Todo el libro.

Características de contenido que debe tener el contenido del texto. El qué.	AUSENCIA, PRESENCIA Y/O DEFICIENCIA			Por qué de la Ausencia, Presencia y/o Deficiencia	NOTAS BIBLIOGRAFICAS. De este libro se puede consultar las páginas; Donde.
	AUSENCIA	PRESENCIA	DEFICIENCIA		
Punto E: Que los hechos históricos que contengan tales libros tengan un determinado marco teórico (éste ya definido en líneas pre-definidas).	AUSENCIA			Obviamente que hay razones de y para que nuevamente el contenido de este texto (o sea; en lo que respecta al marco teórico) caiga en uno u otro marco. Repito; este problema se soluciona instrumentando un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje al respecto.	México colonial en adelante.
	PRESENCIA				
	DEFICIENCIA	●			
Punto F: Que el texto, ya que de cualquier forma versa sobre la sociedad, debe mencionar a la familia como puntal de la sociedad.	AUSENCIA			Se menciona someramente (y quizá en mucho de esto está la premura con que se elaboro) lo que es e implica esta institución social. Por ejemplo, si solamente se menciona a la iglesia; el niño tomará a la iglesia de su cuadro, etc. como su marco de referencia.	Páginas 12, 13, 26, 27, 36, y 37,
	PRESENCIA				
	DEFICIENCIA	●			
Punto G: Que el libro tenga o tienda a tener la cualidad de fomentar la duda e investigación por parte del alumno (claro; principalmente en éste) y no solamente la afirmación y/o la "verdad absoluta".	AUSENCIA			Repito; esto es muy difícil de lograr en un texto de este tipo, lo más adecuado es llevar a cabo un quehacer docente adecuado al respecto.	Casí la totalidad del libro.
	PRESENCIA				
	DEFICIENCIA	●			
Punto H: Que el libro enfatice que la historia del país es y ha sido una permanente lucha por la soberanía ("poder político de una nación que no está sometida al control de otro Estado") y ésta es producto de actos heroicos realizados por mexicanos.	AUSENCIA			No se da quizá porque también este libro (como los del año lectivo 92-93) gira en torno al nuevo contexto socio-económico que sucede hoy en el mundo y éste está en contra de que los países como México- fomenten y fortalezcan un propio proyecto de estado.	Página 49 a 52.
	PRESENCIA				
	DEFICIENCIA	●			
	AUSENCIA				
	PRESENCIA				
	DEFICIENCIA				

Material utilizado en el cuarto, Material alternativo de historia de México usado en el año lectivo SEP. "Lecciones de historia de México (segunda parte), Ed. Comisión quinto y sexto año de primaria. 1993-1994 ("Lecciones de historia de México", segunda parte). Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, México, 1993.

Características de contenido que debe tener el contenido del texto. El qué.	AUSENCIA, PRESENCIA Y/O DEFICIENCIA			Por qué de la Ausencia, Presencia y/o Deficiencia	NOTAS BIBLIOGRAFICAS. Donde. De este libro se puede consultar las páginas;
	AUSENCIA	PRESENCIA	DEFICIENCIA		
Punto A: Que el libro tenga el objetivo de decir la verdad, aunque obvio es que la verdad histórica está siempre a discusión y difícil es establecer una sola verdad, pero, antes que nada, hay que decir la verdad al alumno por encima de pasiones e intereses.	AUSENCIA			Es un fascículo (cuadernillo, librito) muy reducido (¿qué se puede hacer si se elaboró en un mes?) a pesar de que en su elaboración participaron especialistas basados en recomendaciones recibidas en el Foro Nacional para la Enseñanza de la Historia de México. (octubre de 1993).	Mucho influye lo reducido del texto y, repito, la premura con que se elaboró. Cabe observar que antes iniciar el año lectivo 93-94 ya existían libros para ese año lectivo (los que ganaron el concurso) pero repentinamente se cancelaron por la misma SEP.
Punto B: Que el libro contenga una narración que tome en cuenta a los hechos con un sentido fiel y exacto e independientemente de describir el proceso histórico (o sea: hechos históricos) que haya(n) o esté(n) ocurriendo en el país de y para que el alumno pueda tener libertad de una propia y personal interpretación.	AUSENCIA			A pesar de estar mejor en coherencia es de notarse que lo sintetizado del contenido mucho influye en que se caiga en la deficiencia de este punto. Además, la deficiencia se debe, así se siente, a cierto miedo a no caer en uno u otro marco teórico.	Página 6 a 13.
Punto C: Que el libro, directa o no, indique que todo hecho histórico es producido de y por la colectividad y no por los gobernantes y/o un ente aislado.	AUSENCIA			Si hay cierta presencia de este punto porque hay buena parte del texto con cierta tendencia a darle importancia a la colectividad como actor nodal en la historia.	Página 7 ("El siglo de las luces").
Punto CH: Que el lenguaje que se use o plasme en el contenido sea o tienda a un sentido científico y que (según X o Z corriente teórica) no sea aseptico (refiriéndome a estar libre o limpio de jerga científica) o "neutral", ya que el carecer de tal lenguaje, por la razón que sea, tal texto hará caer tanto al alumno como mentor en un conocimiento empírico (común).	AUSENCIA			En este segundo tomo se ve cierto problema que representa el usar lenguaje científico en temas ulteriores al México prehispánico. En fin, se tiende a caer en cierta asepsia de lenguaje científico.	Página 8 a 12.
Punto D: que el libro haga ver al individuo (principalmente al alumno) que la historia se puede ver desde distintas posturas y éstas a fin de cuentas, referidas ya antes, son dos.	AUSENCIA			Directa o no, obviamente el libro denota una sola visión de la historia. En esto, repito, mucho peso tiene el corto tiempo en que se elaboró el texto.	Casi todo el libro.

Características de contenido que debe tener el contenido del texto. El qué.	AUSENCIA, PRESENCIA Y/O DEFICIENCIA			Por qué de la Ausencia, Presencia y/o Deficiencia	NOTAS BIBLIOGRAFICAS. De este libro se puede consultar las páginas; Donde.
Punto E: Que los hechos históricos que contengan tales libros tengan un determinado marco teórico (éste ya definido en líneas predefinitas).	AUSENCIA			Implicita o no se introyecta un marco teórico "neutral", aunque cabe reconocer que mejor se enmarcan los hechos.	Casí todo el libro.
Punto F: Que el texto, ya que de cualquier forma versa sobre la sociedad, debe mencionar a la familia como puntal de la sociedad.	AUSENCIA			Hay cierta presencia, ya que se menciona a las castas (Clases sociales) y esto es indicio de tomar en cuenta a la familia como base de la sociedad.	Página 16 y 17.
Punto G: Que el libro tenga o tienda a tener la cualidad de fomentar la duda e investigación por parte del alumno (claro; principalmente en éste) y no solamente la afirmación y/o la "verdad absoluta".	AUSENCIA			Se busca que el alumno se quede con una visión o versión de la historia, aunque cabe reconocer que el cumplimiento de este punto está en una adecuado trabajo docente al respecto.	Casí todo el libro.
Punto H: Que el libro enfatice que la historia del país es y ha sido una permanente lucha por la soberanía ("poder político de una nación que no está sometida al control de otro Estado") y ésta es producto de actos heroicos realizados por mexicanos.	AUSENCIA			Hay cierta presencia de este punto aunque de manera ligera, quizá porque la hechura de este contenido gira en torno a un nuevo periodo tanto social como económico.	35 y 36.
	AUSENCIA				
	PRESENCIA				
	DEFICIENCIA				

SEP. "Mi libro de Historia de México", Ed. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (SEP) México, 1992.

Libro de quinto año (año lectivo 1992-1993)	AUSENCIA, PRESENCIA Y/O DEFICIENCIA	Por qué de la Ausencia, Presencia y/o Deficiencia	NOTAS BIBLIOGRAFICAS. Donde. De este libro se puede consultar las páginas;
Características de contenido que debe tener el contenido del texto. El qué.			
Punto A: Que el libro tenga el objetivo de decir la verdad, aunque obvio es que la verdad histórica está siempre a discusión y difícil es establecer una sola verdad, pero, antes que nada, hay que decir la verdad al alumno por encima de pasiones e intereses.	AUSENCIA	Si el objetivo de la ciencia es decir la verdad y ésta está relacionada con la intrínseca característica del ser humano; el conocer. Y lograr ese conocer del individuo implica que la(s) fuente(s) donde indaga sean o tiendan a la objetividad.	Página 8; el término señorío no "checa" con la realidad mesoamericana (incluso los españoles lo reconocen: "señores a su modo"). Hablar de iglesia implica antes hablar de lo que es una institución social: página 40, 43.
Punto B: Que el libro contenga una narración que tome en cuenta a los hechos con un sentido fiel y exacto e independientemente de describir el proceso histórico (o sea: hechos históricos) que haya(n) o esté(n) ocurriendo en el país de y para que el alumno pueda tener libertad de una propia y personal interpretación.	AUSENCIA	Se cae en casi todo el libro en una especie de crónica (relato de hechos históricos por el orden que pasaron) como "Lo que ya pasó" y sin un real requisito de coherencia (enlace, conexión) necesaria, aparte de no dar oportunidad al alumno de relacionar tal contenido.	Página 32; no se dice claramente ni el cómo ni el por qué de "La expansión del viejo mundo".
Punto C: Que el libro, directa o no, indique que todo hecho histórico es producido de y por la co-lectividad y no por los gobernantes y/o un ente aislado.	AUSENCIA	Se siente cierta influencia de la concepción de la historia que considera al individuo aislado como el ente que genera todo hecho social; ¿Qué factores orillan a Colón llegar a descubrir América, claro refiriéndome a factores de peso?, etcétera.	Página 33 y 34.
Punto CH: Que el lenguaje que se use o plasme en el contenido sea o tienda a un sentido científico y que (según X o Z corriente teórica) no sea aséptico (refiriéndome a estar libre o limpio de jerga científica) o "neutral", ya que el carecer de tal lenguaje, por la razón que sea, tal texto hará caer tanto al alumno como mentor en un conocimiento empírico (común).	AUSENCIA	Falta una explicación científica de que a la llegada de los españoles los pueblos de mesoamérica aún se hallaban, a pesar de ser en esos tiempos tierras donde se desarrollaba una de las agriculturas más productivas del mundo, en el Neolítico; sus instrumentos los hacen mediante astillamiento y pulimentación.	Principalmente en lo referente, por ejemplo, al tema de los pueblos mesoamericanos.
Punto D: que el libro haga ver al individuo (principalmente al alumno) que la historia se puede ver desde distintas posturas y éstas a fin de cuentas, referidas ya antes, son dos.	AUSENCIA	Directa o no, se introyecta al alumno, esencialmente a éste, una historia caracterizada por su sinnúmero de fechas, etc. y que le es difícil "digerir" a su nivel cognoscitivo.	En todo o en casi todo el libro se ve esto; miedo; implícito o no, de los autores por asumir un teórico compromiso y, por ende, una historia así.

Características de contenido que debe tener el contenido del texto. El qué.	AUSENCIA, PRESENCIA Y/O DEFICIENCIA			Por qué de la Ausencia, Presencia y/o Deficiencia	NOTAS BIBLIOGRAFICAS. Donde. De este libro se puede consultar las páginas;
Punto E: Que los hechos históricos que contengan tales libros tengan un determinado marco teórico (éste ya definido en líneas prece- dentes).	AUSENCIA	●	Como ya se dijo antes; si no se tiene un determi- nado marco teórico -X o Z- se cae en una vulgarización del conocimiento.	No usar términos nodales que sustentan al Méxi- co prehispánico.	
	PRESENCIA				
	DEFICIENCIA				
Punto F: Que el texto, ya que de cualquier forma versa sobre la sociedad, debe mencionar a la fa- milia como puntal de la sociedad.	AUSENCIA	●	No se explica el desarrollo de la sociedad mexi- cana sin tomar en cuenta el rol que la familia ha tenido y tiene en la historia del país.	Página 4 a 8.	
	PRESENCIA				
	DEFICIENCIA				
Punto G: Que el libro tenga o tienda a tener la cualidad de fomentar la duda e investigación por parte del alumno (claro; principalmente en éste) y no solamente la afirmación y/o la "Verdad absoluta".	AUSENCIA		Directa o no, se fomenta cierta inclinación al dogmatismo, o sea, no se trata de decir por decir sino poner en duda los hechos y/o establecer nuevas conjeturas sobre los mismos; la historia es una ciencia de análisis y un hecho o grupo de éstos puede tener diferentes interpretaciones o conjeturas.	Casi todo el libro y en mucho de esto está en que el contenido de éste es muy sintetizado.	
	PRESENCIA				
	DEFICIENCIA	●	Tal vez, como se mencionó antes, porque la política educativa de hoy gira en torno a un nuevo contexto económico y éste está muy por arriba de lo que se estipula en la nueva "Ley General de Educación".	Digamos en la forma como se trata el tema de la pérdida de texas.	
	AUSENCIA				
	PRESENCIA				
	DEFICIENCIA				

SEP. "Mi libro de Historia de México", Ed. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (SEP) México, 1992.

Características de contenido que debe tener el contenido del texto. El qué.	AUSENCIA, PRESENCIA Y/O DEFICIENCIA			Por qué de la Ausencia, Presencia y/o Deficiencia	NOTAS BIBLIOGRAFICAS. Donde. De este libro se puede consultar las páginas;
	AUSENCIA	PRESENCIA	DEFICIENCIA		
Punto A: Que el libro tenga el objetivo de decir la verdad, aunque obvio es que la verdad histórica está siempre a discusión y difícil es establecer una sola verdad, pero, antes que nada, hay que decir la verdad al alumno por encima de pasiones e intereses.	●			Principalmente porque es un texto muy sintetizado (sinónimo de resumir y/o "Abreviar, reducir a términos breves y precisos, reducirse, resultar de menos importancia que lo previsto").	Página 4 a 8; muy sintetizado "Mesoamérica y "Los pueblos mesoamericanos". Cognoscitivamente impide el análisis del alumno o la separación y distinción de las partes de un todo hasta conocer sus principios constitutivos.
		●			
Punto B: Que el libro contenga una narración que tome en cuenta a los hechos con un sentido fiel y exacto e independientemente de describir el proceso histórico (o sea: hechos históricos) que haya(n) o estén(n) ocurriendo en el país de y para que el alumno pueda tener libertad de una propia y personal interpretación.	●			Porque la ciencia es una explicación coherente y consiste de la realidad o parte de ésta y tal explicación se apoya en un determinado marco teórico, un aspecto contrario al dogmatista.	En casi todo el libro, ya que éste (como se puede ver) es un gran resumen que, por tanto, impide la comprensión del alumno.
		●			
Punto C: Que el libro, directa o no, indique que todo hecho histórico es producido de y por la colectividad y no por los gobernantes y/o un ente aislado.	●			Porque a pesar de que se intente dar prioridad o importancia a la colectividad aún se siente el influjo de que la historia la hace un ente aislado y que se corrobora más por ser un contenido muy sintetizado.	En el libro hay varios ejemplos como en la página 22 (que habla sobre Colón), 45 y 46.
		●			
Punto CH: Que el lenguaje que se use o plasme en el contenido sea o tienda a un sentido científico y que (según X o Z corriente teórica) no sea aséptico (refiriéndome a estar libre o limpio de jerga científica) o "neutral", ya que el carecer de tal lenguaje, por la razón que sea, tal texto hará caer tanto al alumno como mentor en un conocimiento empírico (común).	●			Hay deficiencia, por la razón que sea, de usar lenguaje científico y esto puede generar que tanto alumno y mentor introyecten un conocimiento al respecto precientífico -de sentido común- y quizá, repito, esto también se debe a que el contenido de tal libro es muy apretado.	En la gran proporción del texto se cae en una cierta asepsia de lenguaje científico y que de alguna manera impide que el alumno pueda ir conociendo tal jerga.
		●			
Punto D: que el libro haga ver al individuo (principalmente al alumno) que la historia se puede ver desde distintas posturas y éstas a fin de cuentas, referidas ya antes, son dos.	●			Obviamente, implícitamente, al individuo se le inicia a introyectar una historia positivista a pesar de que el contenido se cuida de no caer en una u otra versión de tal ciencia social.	¿En qué grado de desarrollo se hallaban los pueblos mesoamericanos cuando llegan los primeros españoles a tierras que hoy conforman nuestro país?
		●			

Características de contenido que debe tener el contenido del texto. El qué.	AUSENCIA, PRESENCIA Y/O DEFICIENCIA			Por qué de la Ausencia, Presencia y/o Deficiencia	NOTAS BIBLIOGRAFICAS. Donde. De este libro se puede consultar las páginas;
	AUSENCIA	PRESENCIA	DEFICIENCIA		
Punto E: Que los hechos históricos que contengan tales libros tengan un determinado marco teórico (éste ya definido en líneas precedentes).	AUSENCIA	PRESENCIA	DEFICIENCIA ●	Como ya se dijo esto es importante, ya que de lo contrario el individuo se acostumbrará a apoyar sus opiniones en sentido común.	El claro ejemplo de esto es que la mayoría del texto tiene una imagen y su respectivo texto, éste por cierto muy resumido.
Punto F: Que el texto, ya que de cualquier forma versa sobre la sociedad, debe mencionar a la familia como puntal de la sociedad.	AUSENCIA	PRESENCIA	DEFICIENCIA ●	Estudiar los antecedentes históricos de un pueblo significa estudiar la evolución de su cultura y por ésta entiéndase a los valores y actitudes que una sociedad inculca a su gente vía los variados mecanismos socializantes como, por ejemplo, la familia, la escuela, etcétera.	Página 6; donde se habla de "Las bases de la civilización".
Punto G: Que el libro tenga o tienda a tener la cualidad de fomentar la duda e investigación por parte del alumno (claro; principalmente en éste) y no solamente la afirmación y/o la "verdad absoluta".	AUSENCIA	PRESENCIA	DEFICIENCIA ●	Impide activar el raciocinio del individuo porque tiende a introyectar cierto histórico dogmatismo; en un individuo que habla sin esenciales conocimientos, en un individuo que habla apoyado en atávicos prejuicios ya que se le hace creer que otra versión de los hechos históricos imposible es.	Página 49 y 50.
Punto H: Que el libro enfatice que la historia del país es y ha sido una permanente lucha por la soberanía ("poder político de una nación que no está sometida al control de otro Estado") y ésta es producto de actos heroicos realizados por mexicanos.	AUSENCIA	PRESENCIA	DEFICIENCIA ●	Porque muy problemáticamente el contenido se debe a que responde a una nueva etapa coyuntural por la que pasa el país (de 1982 a la fecha) caracterizada por restarle importancia a tener un propio proyecto de país.	Página 49; "Pérdida de Texas".
	AUSENCIA	PRESENCIA	DEFICIENCIA		

Libro de sexto año (año lectivo 1992-1993 SEP. "Mi libro de Historia de México", Ed. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (SEP) México, 1992.

Características de contenido que debe tener el contenido del texto. El qué.	AUSENCIA, PRESENCIA Y/O DEFICIENCIA		Por qué de la Ausencia, Presencia y/o Deficiencia	NOTAS BIBLIOGRAFICAS. Donde. De este libro se puede consultar las páginas;
	AUSENCIA	PRESENCIA		
Punto A: Que el libro tenga el objetivo de decir la verdad, aunque obvio es que la verdad histórica está siempre a discusión y difícil es establecer una sola verdad, pero, antes que nada, hay que decir la verdad al alumno por encima de pasiones e intereses.	AUSENCIA		Si el objetivo de la ciencia es decir la verdad y ésta está relacionada con la intrínseca característica del ser humano: conocer. Y lograr ese conocer del individuo implica que la(s) fuente(s) donde indaga tiendan a la objetividad.	Si se habla de la iglesia antes hay que dar cuenta de lo que es una institución social (como lo la iglesia clara): página 40 a 43.
Punto B: Que el libro contenga una narración que tome en cuenta a los hechos con un sentido fiel y exacto e independientemente de describir el proceso histórico (o sea: hechos históricos) que haya(n) o esté(n) ocurriendo en el país de y para que el alumno pueda tener libertad de una propia y personal interpretación.	AUSENCIA	●	En casi todo el libro se cae en una especie de crónica (relato de hechos históricos por el orden que pasaron) como "Lo que ya pasó" y sin un real requisito de coherencia (enlace, conexión) necesaria, aparte de no dar oportunidad al alumno de relacionar tal contenido.	Página 32.
Punto C: Que el libro, directa o no, indique que todo hecho histórico es producido de y por la co-lectividad y no por los gobernantes y/o un ente aislado.	AUSENCIA		Se siente cierta influencia de la concepción de la historia que considera al individuo aislado como el ente que genera todo hecho social; ¿Qué factores orillan a Colón llegar a descubrir América, claro refiriéndome a factores de peso?, etcétera.	Página 33 y 34.
Punto CH: Que el lenguaje que se use o plasme en el contenido sea o tienda a un sentido científico y que (según X o Z corriente teórica) no sea aséptico (refiriéndome a estar libre o limpio de jerga científica) o "neutral", ya que el carecer de tal lenguaje, por la razón que sea, tal texto hará caer tanto al alumno como mentor en un conocimiento empírico (común).	AUSENCIA	●	Falta una explicación científica de que a la llegada española los pueblos de mesoamericanos aún se hallaban, a pesar de ser en esos tiempos tierras donde se desarrollaba una de las agriculturas más productivas del mundo, en el Neolítico; sus instrumentos los hacen vía astillamiento o pulimiento.	Principalmente en lo referente, por ejemplo, al tema de los pueblos mesoamericanos.
Punto D: que el libro haga ver al individuo (principalmente al alumno) que la historia se puede ver desde distintas posturas y éstas a fin de cuentas, referidas ya antes, son dos.	AUSENCIA	●	Directa o no, se introyecta al alumno, esencialmente a éste, una historia caracterizada por su sinnúmero de fechas, etc. y que le es difícil "digerir" para la cognición de éste.	En todo o en casi todo el libro se ve esto; miedo; implícito o no, de los autores por asumir un teórico compromiso y, por ende, una historia así.
	DEFICIENCIA			

Características de contenido que debe tener el contenido del texto. El qué.	AUSENCIA, PRESENCIA Y/O DEFICIENCIA			Por qué de la Ausencia, Presencia y/o Deficiencia	NOTAS BIBLIOGRAFICAS. Donde. De este libro se puede consultar las páginas;
	AUSENCIA	PRESENCIA	DEFICIENCIA		
Punto E: Que los hechos históricos que contengan tales libros tengan un determinado marco teórico (este ya definido en líneas precedentes).	AUSENCIA	●		Como ya se dijo antes; si no se tiene un determinado marco teórico -X o Z- se cae en una vulgarización del conocimiento.	No utilizar términos nodales que sustentan al México prehispánico.
	PRESENCIA				
	DEFICIENCIA				
Punto F: Que el texto, ya que de cualquier forma versa sobre la sociedad, debe mencionar a la familia como puntal de la sociedad.	AUSENCIA	●		No se explica el desarrollo de la sociedad mexicana sin tomar en cuenta el rol que la familia ha tenido y tiene en la historia el país.	No se haya palabra alguna de la estructura familiar de las relaciones de parentesco que vitales son para general cambios determinantes internos de la sociedad (tribu o gens) y no decir "tener organización social" solamente.
	PRESENCIA				
	DEFICIENCIA				
Punto G: Que el libro tenga o tienda a tener la cualidad de fomentar la duda e investigación por parte del alumno (claro; principalmente en éste) y no solamente la afirmación y/o la "verdad absoluta".	AUSENCIA			Se siente cierta inclinación a algo de dogmatismo. O sea, no se trata de decir por decir, sino de poner en duda los hechos y/o establecer conjeturas nuevas sobre los mismos; la historia es una ciencia de análisis por eso un hecho o un grupo de éstos puede tener distintas interpretaciones.	Palpable en casi todo el libro y en mucho de esto está el contenido tan sintetizado.
	PRESENCIA				
	DEFICIENCIA	●			
Punto H: Que el libro enfatice que la historia del país es y ha sido una permanente lucha por la soberanía ("poder político de una nación que no está sometida al control de otro Estado") y ésta es producto de actos heroicos realizados por muchos mexicanos.	AUSENCIA			Como se dijo: la actual política educativa gira en torno a un nuevo contexto económico-social y éste está muy por arriba de lo que estipula la nueva "Ley General de Educación": el contexto neoliberal.	En la forma como se trata el tema de la pérdida de Texas.
	PRESENCIA				
	DEFICIENCIA	●			
	AUSENCIA				
	PRESENCIA				
	DEFICIENCIA				

3. FORMACION DEL PROFESOR

El objetivo que se busca en la escuela normal es la formación: la acción y efecto de formar o formarse, lograr poner en práctica el discernimiento del alumno sobre la razón de ser de su realidad. Así, en la normal, institución educativa donde se imparte la licenciatura en educación primaria, debería el alumno adquirir los necesarios elementos de tipo cognoscitivo para que este se forme una idea o concepción de su realidad: ayudar al individuo para que desarrolle sus habilidades intelectuales y emocionales que le permitan enjuiciar los hechos, situaciones y mensajes que le rodean.

Este antecedente en la formación puede transformar el papel que puede tener el profesor en su quehacer cotidiano en el aula como actor esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje: coadyuvar a la formación del alumno para que éste se introduzca en el autoaprendizaje.

Podría definirse a la formación docente¹ como el conjunto de acciones institucionales o formales encaminadas a propiciar la reflexión de los mentores sobre su práctica educativa.

Tales acciones pueden apuntar hacia el análisis de la práctica con fines de revisión, replanteamiento o hacia un proceso que relacione la práctica educativa con específicos problemas disciplinarios.

Todo esto se dice porque la concepción institucional actual o predominante de "formación docente" del profesor de la escuela primaria tiende más a un sentido operativo y/o al diseño de cursos con los que se pretende dar al magisterio (en ejercicio o no) prácticos instrumentos para su cotidiana labor docente.

Así, la normal busca lograr que el perfil del trabajo docente logre:

"(...) Potenciar las relaciones de cooperación con los demás y fomentar la colaboración y la solidaridad del docente con sus colegas para actuar como interlocutor confiable e informado hacia sus compañeros, sus alumnos y la comunidad. La formación y actualización de los docentes deberán formularse de tal manera que aseguren que el maestro adquiera una estructura de valores

Que organice sus habilidades y conocimientos para poder desempeñar con eficiencia y competencia su trabajo, en la dimensión que la sociedad actual le demanda"².

En fin, esto hace ver que si al profesor de la escuela primaria tiene formación normalista logrará más fácilmente los elementos teórico-prácticos que necesita para su trabajo formativo y tendrá un perfil para tal papel: de "calidad".

¹ Dificil concepto de definir porque de él hay infinidad de tendencias y corrientes teóricas que han desarrollado propuestas y estrategias que implican una determinada concepción al respecto y sin que necesariamente tal concepto lo puedan explicar bien.

² CONALTE, *Perfiles de Desempeño para Preescolar, Primaria y Secundaria*, México, 1992, páginas 37 y 38.

Aún en el caso de que el profesor de primaria haya cursado la normal se presentan, dificultades que a continuación analizaremos.

Sin embargo, si la realidad académica que hoy se da en la primaria, según lenguaje oficial, es de crisis habrá que ver si la planta docente es de normalistas o de alumnos egresados de preparatoria como un factor que determina que el docente no cumpla su papel formativo para con el alumno; de que no aborde la ciencia tal y como ésta lo "pide" para trabajarla en el aula (ver anexo B de estadísticas; hipótesis 1).

3.1. Por qué la formación que llevó el profesor no coadyuva a abordar la Historia como ciencia de análisis en el aula primaria

Es evidente que la **formación docente** que llevo el profesor de primaria en la escuela normal influye de alguna manera para que éste cumpla su papel real.

La formación docente del profesor de primaria tradicionalmente no considera abordar la Historia como ciencia de análisis en el aula primaria por no admitir explícitamente la incapacidad de traducir técnicas concretas y aplicables prácticas de enseñanza, **de no admitir alguna forma que active en el alumno el racionalizar histórico** como sinónimo de un más real aprendizaje sobre dicha ciencia social.

Esto se dice porque también durante la formación institucional del mentor de primaria, y cuando éste es mentor en ejercicio, se presentan y entremezclan ciertos problemas (académico-formativos) que hacen que la enseñanza de una ciencia como la Historia a nivel primaria tienda al sentido de la escuela tradicional.

Y, a grandes rasgos, esos problemas a que se hace referencia son:

1. La tendencia del magisterio a desacreditar el pasado en el campo docente contribuye a la casi no-existencia de una codificación sistemática de la práctica como de la experiencia docente a nivel primaria, pues generalmente la práctica docente del mentor de primaria respecto a la enseñanza de la Historia no se ha sometido a una constante investigación de los problemas y alternativas sobre este asunto.
2. La investigación educativa sobre el problema de la enseñanza de Historia pare el nivel primaria generalmente se centra en el aprendizaje más que en la enseñanza y casi siempre acudiendo a modelos y técnicas alejados de la realidad del aula.

Concretamente, aquí es cuando el mentor tiene escasa información sobre alternativas y soluciones **DADAS** (en libros, etcétera) a los problemas recurrentes (emergentes) en la práctica docente sobre la enseñanza de Historia.

3. Rechazar la experiencia docente pasada y el aislamiento intelectual del mentor (quizá rasgo histórico de la formación docente de la normal) genera planes y programas de estudios exaltantes de las más grandes virtudes, pero que no hacen frente a los problemas tácticos y estratégicos del quehacer docente.

Así, poco sorprende que los profesores (englobando al profesor de la normal como de la escuela primaria) no consideren que comparten una común memoria o propia cultura de su profesión; ésta no la han recibido en su formación institucional, por lo que muy generalmente se orillan a acudir a sus personales recuerdos de "qué" y

"cómo" enseñar y que no son rebasados (tales "recuerdos") por nuevas y originales alternativas al respecto.

4. Lo más próximo a aprendiz de mentor de primaria son las "prácticas", pues éstas amortiguan la insatisfacción que los prospectos a profesores de tal nivel educativo (y también de los que ya lo son) **sienten** con sus cursos institucionales.

Se dice esto porque tales "prácticas" se acercan más (según ellos como próximos profesores de primaria o según los mismos mentores en ejercicio) a la realidad de enseñanza que el alumno enfrentará y, además, suponen un impacto como el planteado en el discurso institucional sobre esto (CONALTE, **Perfiles de Desempeño Para Preescolar, Primaria y Secundaria, 1992**).

5. Los profesores consideran que su trabajo profesional (donde se engloba la enseñanza de Historia) es complicado y difícil y que requiere quizá algo más que el conocimiento de los contenidos, pero tampoco están convencidos del nivel o del tipo de formación pedagógica que se les dio u ofrece hoy en día a nivel institucional (ver anexo B sobre la hipótesis 1 de formación del profesor de primaria: preguntas que al respecto se le plantearon; rubro 1 de la variable 1 A).

En fin, con esto que dicen los profesores de primaria se ve en parte su necesidad de que el conocimiento histórico se ajuste lo mejor que se pueda a la didáctica con el fin de hacer de la enseñanza de la Historia en la primaria una enseñanza que en verdad haga aprender tal ciencia al alumno; donde desde el contenido de los libros oficiales (recursos didácticos, etcétera) hasta el qué y cómo instrumentar una más formativa sesión de Historia (ver anexo B sobre la hipótesis 1 de formación del profesor de primaria: Preguntas del rubro 1 de la variable 1 B).

3.2. El currículo de la normal

Por razones de la presente investigación y por el tema de ésta solo se abordará a grandes rasgos el problema del currículo de la licenciatura en educación primaria como un factor que incide de alguna forma en que el profesor de tal nivel educativo no pueda abordar a la Historia como una ciencia de análisis.

El plan de estudios de la carrera de la Licenciatura en Educación Primaria hace pensar a uno que dicho plan de estudios es factor que influye de alguna manera para que el futuro mentor no pueda abordar a la Historia como una ciencia de análisis en el aula primaria (ver anexo B sobre hipótesis 1: preguntas del rubro 1 de la variable 1 A, del rubro 2 de la variable 1 A).

Esto se dice porque el plan de estudios de tal carrera tiene el defecto de no concretar en los hechos lo que dicta el discurso formal plasmado en cada programa de Historia.

Sospechamos que muy probablemente esto que se está diciendo es reflejo de la casi total carencia de la ya citada didáctica de la Historia a nivel primaria, pues se siente que en los programas de contenidos de aprendizaje (I a V) de la referida licenciatura no se dice claramente sobre el qué y cómo enseñar Historia y/o contenidos de tipo histórico al futuro profesor de primaria.

Es decir, hay que hacer ver también aquí algunos problemas que acarrea el basarse en un plan de estudios (como el de la citada licenciatura) estructurado por asignaturas.

A grandes rasgos, estos problemas³ son la atomización del conocimiento, la exposición como práctica educativa privilegiada, gasto innecesario de energía psíquica por parte del docente y del alumno, problemas que ahora se intentarán explicar.

Atomización del conocimiento.

La atomización del conocimiento es un problema que se da en el alumno, principalmente porque se estructura un plan de estudios con base en asignaturas; se origina aquí el fragmentar la realidad (se vincula con la corriente científica positivista).

El discurso positivista sobre la ciencia argumenta que la ciencia evoluciona a partir de fragmentar (segmentar, etcétera) un objeto de conocimiento (cualquiera que sea éste), de formalizar y estudiar sus principios y leyes; se considera a la ciencia neutral (ajena a todo ámbito económico, social y político) y con rasgos iguales para cualquier sociedad, que la ciencia se produce por acumulación de conocimientos, que la ciencia es un unitario conocimiento consolidado en grandes bloques de información válidos para todos.

³ Díaz, Barriga, Angel, *Ensayo sobre la problemática curricular*, Ed. Trillas, México, 1986, páginas 44 a 49.

Así se puede ver que la atomización del conocimiento es un problema que acarrea el articular un plan de estudios por asignaturas, porque genera dificultad al individuo el adquirir una visión integral del grupo de problemas que hay en un específico objeto de estudio y/o materia a llevar.

En otras palabras, estructurar un plan de estudios con base en asignaturas acarrea a nivel interno de dicho plan (y hasta en los actores involucrados en un proceso de enseñanza-aprendizaje formal; profesor y alumno):

- a. Repetir siempre información como necesaria para el aprendizaje.
- b. Contradicciones entre el aspecto técnico debido a la carencia de información de tipo teórica. Aquí es donde el alumno (futuro mentor de primaria) solo recibe discrepancias entre los diferentes maestros (de la normal) como diferentes puntos de vista y, a la vez, válidos, pero no como concreciones de diferentes marcos teóricos; reflejo, repito, de la casi inexistente codificación sistemática de la práctica como de la experiencia docente para la escuela primaria, pues generalmente la práctica docente del profesor de primaria respecto a la enseñanza de Historia no se ha sometido a una constante investigación de los problemas y alternativas sobre este asunto (ver anexo sobre preguntas al profesor de didáctica).
- c. El material aislado sin algún sentido para el alumno normalista y considerado por éste (y quizá hasta por el mismo docente de la normal) como materia prima sólo y exclusivamente para ser memorizada, recitada, etcétera, como un acto voluntario.

Esto se dice porque una formación sobre lo que es la ciencia, epistemológicamente hablando, implica la conformación de un pensamiento teórico en el individuo, pensamiento sólido que debe estar conformado por categorías estructurantes.

Según Piaget, el proceso de conformación del conocimiento en el individuo ocurre mediante un "intercambio" de información del propio individuo (como información y/o conocimiento previo sobre algo, donde ese algo puede ser un concepto, etcétera) con el exterior (libro, televisión, radio, sesión escolar, etcétera) y cuyo fin es estar siempre en "equilibrio" con el entorno; el aprendizaje del individuo implica que éste "reestructure" su (s) conocimiento (s) con base a la información que obtiene del exterior, proceso cognoscitivo que requiere del análisis, etcétera.

El proceso de elaboración del conocimiento en el individuo en sí, según Piaget, pasa por los procesos de asimilación y acomodación de la información de y para hacer "esquemas conceptuales" de algunos conceptos, etcétera, aspecto que requiere de tiempo suficiente para actualizar tales esquemas (organizarlos, actualizarlos, etcétera) y también para relacionarlos con la información nueva que se recibe en clase, en un libro, etcétera.

La exposición como práctica educativa privilegiada.

Es notorio que un plan de estudios como el llevado en la normal de alguna manera genera una práctica educativa

limitada solamente a dar información al alumno mediante el mismo docente, alumno o algún medio audiovisual y que esta en contra de los procesos de elaboración (análisis, etcétera) de la información y/o procesamiento cognoscitivo de la información para la conformación del conocimiento en el individuo.

Aquí, el alumno es un espectador ante el objeto de estudio⁴ que tiene ante él y que solamente debe retener, memorizar y regresar al docente tal y como este último se lo pida.

Es también aquí donde el alumno esta sujeto a cumplir con un conjunto de tareas derivadas de su obligación de cursar varias materias simultáneamente.

A la par de esta obligación, formal, el alumno se ve orillado a ir de uno a otro contenido de modo superficial, por lo que el profundizar, el análisis y el cuestionamiento de un determinado objeto de estudio o determinada materia que él curse no se realiza (ver anexo B sobre hipótesis 1: preguntas 34, 46 y 27 del rubro 3 de la variable 1 B y preguntas del rubro 4 de la variable 1 B).

Por el lado psicológico, la teoría que sostiene dicho currículum es la de las "facultades", la cual sostiene que el estudio de las diversas materias ejercita las capacidades intelectuales del individuo.

Por esta razón, según esta corriente psicológica, las asignaturas se ordenan lógicamente; la definición esta antes que el dibujo, las clasificaciones científicas están antes que familiarizarse con los objetos que representan.

Claro ejemplo de esta psicología conductista; otro sostén de este tipo de currículo porque esgrime que lo importante es el contenido contemplado en el plan o programa y que el alumno memorice o "recite" el contenido como sinónimo de que "aprendió" a partir de que a éste se le modifica la conducta (medible, observable y cuantificable para esta psicología).

Gasto innecesario de energía psíquica por parte del docente y el alumno

Se puede considerar que un acto de enseñanza-aprendizaje formal implica para el docente y alumno, tal y como toda actividad, cierto gasto de energía mental ⁵ se quiere decir con esto que trabajar un currículo en base a asignaturas implica cierto gasto de energía para docente y alumno y que, generalmente, se desperdicia infructuosamente, ya que trabajar bajo un régimen de materias implica tanto para profesor y alumno ir adaptándose a diferentes tipos de papeles y

⁴ El objeto de conocimiento es un producto teórico, no algo manipulable directamente; es un producto de la actividad teórica de los científicos, producto del trabajo de los mismos sobre una materia de tipo sensible o intuitivo. Es el resultado del trabajo intelectual del hombre sobre una previa práctica cuyo producto es una explicación o solución inacabada del modo de generarse: Pansza, González, Margarita, et al, **Fundamentación de la didáctica**, Ed. Gernika, tomo 1, México, 1986, páginas 34 y 35.

⁵ Todo trabajo de este tipo (en sí educativo) implica investigar y describir cómo cierto objeto de conocimiento (esto se da más en el docente) y cómo están ocultas sus características como tal; develarlas, hallar la esencia de un objeto de conocimiento implica, repito, cierto gasto de energía mental.

sin que éstos generen en ellos pautas de comportamiento para aprender.

Por ejemplo, trabajar por asignaturas genera rigurizar o dar papeles fijos tanto a docente como alumno, donde el alumno hace el papel de "aprender" y el otro hace el papel de "enseñar". Siguiendo este mismo ejemplo, psicológicamente un plan de estudios estructurado con base en material muchas veces sí genera que el alumno y docente tengan un rol fijo; el docente es quien (directa o no, implícita o no) dice al alumno "véanme como me desenvuelvo, vean que buen docente soy", etcétera, y el alumno dice dentro de sí "que buen docente es...", etcétera: pero en la Historia el profesor (o también en la enseñanza de materias de corte histórico, que generalmente éste lleva a cabo) establece una versión de ésta, legitima un conocimiento al respecto y sin darle al alumno (mostrarle o decirle) que la Historia es una ciencia "elástica" porque un determinado hecho histórico (cualquiera) puede tener distintas versiones o interpretaciones.

Cotidianamente el docente tiene que atender a muchos alumnos (recordemos que en México por regla general hay grupos de 40, 45, 50 o más alumnos), lo cual es una prueba más de un desgaste de energía mental extra del profesor (en especial más en éste), lo cual acarrea desinterés, falta de atención, solamente cumplimiento institucional del profesor como del alumno en el trabajo de sus asignaturas; no hay un cambio significativo realmente de aprender tanto en mentor como en alumno.

Este tiene que amoldarse a la manera de trabajar del maestro e incluso hasta ceñirse a deformaciones de tipo conceptual (que se puede entender también como vulgarización del conocimiento).

Un currículum estructurado con base en materias como el de las escuelas normales hace que el docente no fomente una formación teórica en el alumno; el trabajo docente en el aula se reduce a exigir respuestas a preguntas, etcétera.

Así, la información que recibe el alumno de la normal esta fragmentada, donde el profesor solamente tiene el papel de ser un "especialista" en su materia porque no busca o intenta hallar alguna relación de su materia con otras que forman parte del currículo de la licenciatura en educación primaria, pues al alumno se le encomienda la misión de construir, organizar e integrar dicha información fragmentada (armar el rompecabezas de la ciencia, la interrelación de la ciencia "X" con otras, etcétera), cosa que le es complicado debido a que no se le den (o no se le han dado) los elementos epistemológicos para hacerlo.

En fin, un plan de estudios estructurado en base a materias como el de las escuelas normales impide en alumno y profesor de éstas la conformación de esquemas conceptuales adecuadamente porque esto exige procesos de retener, reproducir, entender y poner en práctica un concepto, una técnica, etcétera... de tal manera que esto orilla a sugerir reestructurarlo mejor que se pueda el currículum de la licenciatura en educación primaria.

En general, podemos resumir que la posible reestructuración del currículum de la licenciatura en educación primaria debe apoyarse en tomar mucho en cuenta a la situación académica real de dicha licenciatura, pues así solamente:

- Se logrará tener vitales guías sobre la concepción del conocimiento y del aprendizaje de las disciplinas que lo

conforman.

- Se logrará tener una base más o menos sólida que no podrá perder su orientación general del accionar educativo académico de la institución; hará o haría ver una relación recíproca entre teoría y práctica educativa.

Un proyecto curricular por áreas debería en verdad considerar la opinión real del alumno y profesor, ya que así es como de alguna manera se reflejara una más auténtica continuidad, secuencia e integración de la mayoría de los programas que conformarían la curricula de la multicitada licenciatura:

"(...). En todo caso, la elaboración del plan es una tarea prioritaria de los cuerpos de colegiados o de los centros de formación y apoyo docente.

El conocimiento que tenga del plan de estudios el equipo de diseño de programas, permite también el lograr la continuidad, secuencia y la integración, tanto en el plan como en los programas.

La continuidad "se refiere a la reiteración vertical de los elementos esenciales del currículo... La continuidad aparece, entonces, como el principal factor de una organización vertical efectiva. La secuencia se relaciona con la continuidad pero llega más lejos... enfatiza la importancia que cada experiencia sucesiva se funde sobre la precedente, pero avanza en anchura y profundidad de la materia que abarca... La secuencia pone el acento en los niveles superiores de cada actividad de aprendizaje sucesiva y no en la repetición. La integración se refiere a la relación horizontal de actividades del currículo, la organización de estas actividades debe ser tal que ayude al estudiante a lograr un concepto unificado..."⁶.

Ahora podemos decir que las bondades de un currículo por áreas que en verdad tome en cuenta la opinión del mentor de la licenciatura en educación primaria serían de tipo epistemológico, metodológico y psicopedagógico.

Epistemológicamente se concibe a la ciencia y a los productos de ésta (los conocimientos) como creación del nexo recíproco que se da entre el sujeto cognoscente (en sí; alumno) y el objeto de conocimiento ("problema eje" y/o el tema a tratar en clase); se intenta ver a la ciencia como un todo interdisciplinario, pues la realidad concreta se considera un todo bien estructurado en donde todos los elementos que la conforman están recíprocamente conectados.

En lo metodológico se busca enfatizar determinado problema o elemento de la realidad respecto al cual el alumno realizara su práctica.

O sea, aquí en lo metodológico se aclara el qué y cómo debe ser la enseñanza de determinada disciplina y, a la vez, se delimita lo más preciso posible los mínimos aprendizajes que se pretenden lograr con el curso, aprendizajes que tienen que reflejar el fin explícito e intención del quehacer docente donde profesores y alumnos (y más de estos últimos) de la escuela normal deberán laborar; problema (s) eje (s) en si.

Psicopedagógicamente se intenta de alguna manera asegurar que el proceso de enseñanza-aprendizaje se ajuste lo mejor

⁶ Pansza, González, Margarita, et al, **Operatividad de la didáctica**, Ed. Gernika, tomo 2, México, 1986, páginas 23 y 24.

que se pueda a la unidad didáctica llamada "Problema Eje".

Igualmente hay que remarcar que el currículo por áreas (el que creemos coadyuvará a la mejora de la enseñanza en la escuela normal) no es la panacea al problema de **aprender** que actualmente padece la normal.

Obvio que otro pilar vital de tal currículo es el **programa**, pues éste (que engloba el qué y cómo enseñar) se considera como coadyuvante para un más real aprendizaje del alumno siempre y cuando su hechura parta de una propia metodología que vaya de una a otra etapa y, además, de mucho tomar en cuenta el punto de vista al respecto del mentor como del alumno normalista:

"Hay diversos métodos que se proponen para la elaboración de un programa escolar. Nosotros pensamos que ninguno de ellos puede adecuarse mecánicamente a cualquier situación de docencia y que es necesario hacerle ajustes a la misma. Por lo que respecta a la problemática docente concreta, proponemos las siguientes etapas, cuya secuencia no es necesariamente lineal.

Definición del tipo de unidad didáctica.

Formación del equipo de trabajo.

Relación con el plan de estudios.

Análisis de la situación concreta de docencia.

Análisis de las disciplinas y prácticas profesionales.

Selección de objetivos, objeto de transformación o problemas eje.

Presentación del programa.

Delimitación del plan de evaluación del programa.

Ajustes"⁷.

Argumentamos esto porque los problemas eje⁸ para reestructurar los programas de un currículum por asignaturas necesita mucho tomar en cuenta **al proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso que en verdad considera el punto de vista del alumno y mentor normalista.**

Esto es obvio porque es así como de alguna manera se permitirá delimitar más claramente los aprendizajes pretendidos (extraíbles del grupo de medios de enseñanza-aprendizaje posibles) que más se ciñan a los rasgos de una instrumentación didáctica de tipo crítica, didáctica que más se acerca al citado currículum, donde dicha didáctica parta de

⁷ Pansza, González, Margarita, et al, **Operatividad de la didáctica**, Ed. Gernika, tomo 2, México, 1986, páginas 17 y 18.

⁸ "Dentro de la perspectiva de la didáctica crítica encontramos intentos de construcción de programas en torno a problemas que deberán resolver los alumnos a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, de todo el programa y de cada unidad constituye una alternativa frente al problema de la fragmentación del conocimiento y disociación del

3.3. Didáctica para enseñar Historia en la escuela primaria

Así, el previo y somero cuestionamiento al currículo de la escuela normal nos hace pensar que la formación institucional del profesor o del prospecto a mentor de primaria no coadyuva adecuadamente a abordar a la Historia tal y como esta ciencia social lo propone, pues el abordaje en la primaria de una ciencia tan SUI GENERIS va más allá de que el mentor de la escuela primaria lleve a cabo el programa oficial al respecto (ya sea éste el de cuarto, quinto o sexto año de tal nivel educativo) a modo de recetario e independientemente de que dicho documento contenga puntos rescatables sobre el qué y cómo abordar en el aula determinados contenidos históricos (ver anexo B sobre hipótesis 1: preguntas del rubro 3 de la variable 1 A).

En otros términos, pensamos que el problema de no abordar a la Historia en la primaria tal y como esta ciencia social lo indica ineludiblemente se relaciona con la DIDACTICA (sea ésta crítica o no), pues transmitir el conocimiento histórico a nivel primaria representa un problema para tal rama de la pedagogía (ver anexo B sobre hipótesis 2: preguntas del rubro 2 de la variable 3 A, del rubro 3 de la variable 3 A, del rubro 4 de la variable 3 A).

Es un problema didáctico porque, por ejemplo, cualquier noción (o sea concepto, etcétera) de transmisión de conocimiento abstracto (como lo son los contenidos históricos que oficialmente se pretenden enseñar a nivel primaria) alude a un PROCESO que arranca desde el conocimiento generado hasta que éste llega a ser **aprendido** en el nexo mentor-alumno y a la **forma** en que (a partir de este nexo) se pueden crear otros lazos y variados problemas referentes a la relación sujeto-objeto y teoría y práctica.

Mejor dicho, compete a la didáctica tal problema, ya que aun ésta no ha dado una satisfactoria explicación sobre el proceso de aprendizaje en tan sui generis sujeto de enseñanza; explicación que en verdad le da cierta importancia al proceso que arranca desde la producción hasta la apropiación y asimilación del conocimiento.

Argumentamos esto porque el problema de no abordar a la Historia en la primaria tal y como debería ser representa también un problema didáctico (al mismo tiempo reflejado en el currículo) de transmisión del conocimiento al respecto. Esto es obvio porque:

1. En todo proceso educativo institucional el alumno tiene que incorporar a su acervo cultural un contenido predeterminado, del que puede tener un conocimiento previo o no, en un tiempo ya establecido.
2. El contenido que habrá de **aprender** el individuo se presenta como un "recorte de la realidad" ya sistematizado y ordenado previamente según los criterios establecidos y organizados por el pensamiento científico para una disciplina en particular (en este caso, así digámoslo, refiriéndonos a la Historia).
3. El nivel de apropiación del conocimiento por parte del mentor y alumno es cualitativamente distinto, por lo que la apropiación de un conocimiento no necesariamente está determinado por los atributos del objeto de conocimiento.

4. En el proceso de apropiación del conocimiento están en juego la racionalidad de la disciplina, el código que articuló conceptualmente un contenido y el tiempo que se requiere para llevar a cabo la apropiación de ese conocimiento ¹².

En fin, con lo previamente mencionado queremos hacer reflexionar sobre la problemática de la transmisión del conocimiento que padece la práctica docente de la licenciatura en educación primaria (refiriéndonos específicamente a que los alumnos normalistas, futuros mentores de primaria, no reciben adecuadamente los elementos formativos sobre el qué y cómo enseñar Historia, no reciben adecuadamente los elementos para que lleven a cabo una labor de enseñanza al respecto que apunte a la racionalización del alumno de primaria) y que curricularmente también representa un obstáculo o problema a resolver:

"Se podría señalar que en la **distinción** de dos niveles en la relación conocimiento-realidad, a través del conocimiento organizado en el currículo, se plantea un reto constante para los discursos didácticos, preocupados más por explicar la apropiación del conocimiento acumulado que por revisar cómo es que un conocimiento supone formas de razonamiento distintas, que implican también formas de objetivación de la realidad" ¹³.

Por todo esto que se dice la única alternativa que vislumbramos (la más probable) ante el multirreferido problema que nos compete (la problemática de la enseñanza de la Historia a nivel primaria) es en verdad intentar instrumentar o llevar a cabo el citado currículo por áreas (donde diseño, hechura e instrumentación de éste debe apoyarse, repetimos, en la opinión del mentor y del alumno de la licenciatura en educación primaria) y que, a la vez, se compagine con una instrumentación de una didáctica que:

"(...) hace de la noción de realidad "como histórica y dialéctica" nos permite abordarla "como una totalidad; el objeto de conocimiento no es objeto real, es una construcción social, producto de la reflexión-acción que desde un ángulo de la realidad cambiante y contradictoria hacen los hombres".

Aventurarnos a hacer una primera síntesis, podríamos afirmar que la didáctica crítica sienta algunas bases importantes: a) el aprendizaje es un proceso eminentemente social, ya que consiste en aproximarse a la realidad a través de problematizaciones, b) este proceso es acumulativo-espiral, ya que las explicaciones producen cambios en el sujeto que aprehende en lo individual y en lo social; estos cambios se manifiestan en la conducta, que es molar (totalidad organizada de manifestaciones) y, c) la realidad como totalidad es histórica y cambiante; el proceso de apropiación de esta realidad a través de lecturas progresivas cada vez más críticas" ¹⁴.

Por lo tanto, si el problema de transmisión adecuada del conocimiento histórico a nivel primaria aún representa curricular y didácticamente un reto para la licenciatura en educación primaria (porque en el aula primaria, en general, es de notarse un quehacer docente al respecto no pedagógico) y/o más bien, para el quehacer docente de tal licenciatura hemos de proponer (a modo de bosquejo) que la formación del prospecto a mentor de la escuela primaria implica también el que tenga una más o menos fuerte consciencia de lo que en verdad es la **Historia**; una ciencia que trabaja con hipótesis, una ciencia que trabaja con conjeturas.

¹² Cfr. "Consideraciones generales sobre la transmisión del conocimiento y el problema de la didáctica", artículo, revista, **Perfiles Educativos**, número 49-50 (julio-diciembre), 1990, México, Ed. UNAM, páginas 28 y 29.

¹³ "Consideraciones generales sobre la transmisión del conocimiento y el problema de la didáctica", artículo, revista, **Perfiles Educativos**, número 49-50 (julio-diciembre), 1990, México, Ed. UNAM, página 28.

¹⁴ Idem Página 34

Esto es importante porque el que el profesor de la escuela primaria adquiera una más o menos fuerte y sólida base teórica de lo que es la Historia se reflejará en que éste lleve a cabo una enseñanza de tal ciencia social con un sello de análisis que de alguna forma se podría reflejar desde el qué, cómo y cuándo de cierta utilización de determinado material didáctico al respecto hasta del diseño e instrumentación de más originales maneras de abordar determinados temas de la Historia.

3.4. Recursos didácticos

Este tema se relaciona con la labor que realiza el profesor del nivel primaria (del cuarto al sexto grado, universo de investigación que más nos compete), labor que en cada una de las escuelas primarias adquiere un tinte específico debido a que ésta se construye cotidianamente mediante un proceso continuo de construcción y donde se involucran (preponderantemente) las condiciones materiales específicas de éstas y de la gama de relaciones que internamente se dan en ella y/o del sinnúmero de problemas que se dan y entremezclan en el aula y que, por razones de esquematización, se resumen en dos bloques:

1. Sortear la "lealtad" política que, directa o no, se le exige al profesor de primaria, traba que hace que éste esté constantemente temeroso de permitir la discusión en clase para no rebasar los límites de ésta. O sea, esto se ve como sinónimo de que el docente no debe salirse de los moldes de "enseñanza" de que la mayoría del magisterio de primaria se socorre o se recomiendan (vía director, colega, etcétera) como "normales".
2. Sortear el funcionamiento burocrático de la administración escolar que más se apoya en criterios de programación de la educación que en la misma teoría educativa. Mejor dicho, aquí en el mentor operan las decisiones tomadas dentro de los altos cuadros educativos que él, lo quiera o no, tiene que acatar como también de cumplir su gran responsabilidad de custodia del alumno y que, por lo tanto, son factores que afectan gravemente sus funciones de enseñanza, donde (a la par) pan de cada día es (en general) contar con un aula mal equipada y con más de 50 alumnos y donde, por manejar los problemas prácticos de la rutina y de la disciplina (detalles de tipo administrativo, repentinas emergencias y específicos problemas de todo aquel alumno que necesita tiempo y energía en forma adecuada), hay más que un día en que siente lo difícil de iniciar a enseñar.

Aquí es donde se ve que la labor de los profesores de primaria es producto del nexo sujeto (profesor) e institución, donde una y otra instancia la modifican y, paralelamente, son modificadas por aquélla; mucho influyen aquí las condiciones materiales (por cierto; muy heterogéneas) de cada escuela primaria, condiciones que nacen de la Historia de la constitución escolar en la localidad y de la relación de dicha institución escolar con la comunidad.

Es decir, aunque no es el punto definir detalladamente los límites de la situación del profesor de primaria, la situación de éste con respecto a tener una adecuada calidad y cantidad de recursos didácticos¹⁵ prestables para su quehacer de enseñanza de contenidos históricos ineludiblemente se relaciona con factores sociales, económicos y políticos: obviamente, básicamente aquí se nota el latente y agudo problema de las limitantes presupuestales (tanto en la escuela como en la comunidad se está consciente siempre de las inadecuaciones del espacio y de los materiales educativos, problema más palpable en escuelas ubicadas en áreas marginadas que en promedio tienen un muy reducido presupuesto por alumno).

¹⁵ Sobre este concepto ver la explicación de éste en líneas siguientes.

Pero también podríamos considerar que en la problemática de lo asequible de recursos didácticos (donde se incrustan también, obviamente, aquellos recursos didácticos prestables para coadyuvar a la enseñanza de la Historia) se involucra el que el docente en servicio refleja deficiencias formativas, donde se nota su incapacidad de traducir la teoría educativa en prácticas de enseñanza concretas que se puedan llevar a cabo (se dice esto porque se nota que cualquier teoría educativa, ésta enfocada a una enseñanza formal, presupone un ambiente ideal o adecuado para el quehacer de enseñanza-aprendizaje de cualquier nivel educativo).

En otros términos, parte de la problemática de la enseñanza de Historia a nivel primaria esta en que el docente tenga (tener que alude presuponer que el profesor cuenta, primeramente, con elementos formativos para idear y hacer y, en segundo lugar, la certeza de contar u obtener) una calidad y cantidad de aquellos recursos didácticos tomados del "universo de recursos didácticos"¹⁶ prestables para su labor sobre este aspecto, pues ser profesor de primaria es, antes que nada, un trabajo, y como tal depende en gran proporción de las condiciones dentro de las cuales se desarrolla, de las restricciones materiales y de la estructura institucional que su propio ámbito enmarca.

Así, el problema de contar con recursos didácticos de y para el quehacer docente de enseñanza de Historia a nivel primaria esta (como ya se dijo antes) prioritariamente en que el profesor en servicio refleja deficiencias formativas que den cuenta de su incapacidad de traducir la teoría educativa en concretas prácticas de enseñanza que se puedan llevar a cabo y que en renglones siguientes se explicará algo del por qué de esto.

En este asunto pienso que, por otro lado, es más esencial poner mayor énfasis en la formación al respecto del mentor y, por otro lado, ya es cuestión de que Educación Pública cumpla su obligación de proporcionar a la escuela primaria más que suficiente material didáctico para que ésta cumpla mejor su papel.

Por lo tanto, el problema de recursos didácticos de tipo histórico, en el que se involucra (repito) el mentor en servicio y en donde se notan deficiencias formativas que hacen ver la incapacidad de éste de traducir la teoría educativa (y/o el qué y cómo enseñar Historia) en concretas prácticas de enseñanza con posibilidad de llevarse a cabo está en gran parte en él.

Obviamente, se reconoce que en este problema el profesor (al tener nulos materiales de tipo didáctico que le pueda dar la institución) se enfrenta al reto de idear y poner en práctica, creativa y constructivamente, cierto número de estrategias (estrategia: "arte de coordinar las acciones y obrar para alcanzar un objetivo") que le hagan la vida escolar posible, soportable y grata.

¹⁶ " (...) Las autoridades deberían suministrar a los educadores y a los alumnos materiales pedagógicos. Estos materiales no deberían considerarse como sustitutos del personal docente, sino como modo de mejorar la calidad de la enseñanza y de extender al mayor número de alumnos los beneficios de la educación.

(...) Las autoridades deberían fomentar las investigaciones relativas al empleo de este material y alentar al personal docente a participar activamente en dichas investigaciones": **RESOLUCIONES; "Recomendación sobre la condición del personal docente"**, Ed. UNESCO, París, 1966, página 37.

Pero:

"Al precisar que se trata de estrategias utilizadas para manejar situaciones, queda claro, sin embargo, que existen límites a la variedad de estilos o actitudes que los maestros pueden adoptar en el aula.

Las actitudes que el maestro adopta y mantiene vigentes son solamente aquellas que le permiten manejar situaciones con éxito. Las estrategias que se usan para manejar situaciones son no solamente constructivas, sino también adaptativas. Son soluciones creativas a los problemas cotidianos recurrentes.

Mientras mejor "funcionen" estas soluciones, más pronto se convierten en algo instituido, rutinario y, en consecuencia, abiertamente aceptado como un hecho, no sólo como una versión posible de la enseñanza, sino como la enseñanza misma.

Es en este momento en que las estrategias se aceptan, institucional y profesionalmente, como formas pedagógicas legítimas, de manera que resisten las nuevas innovaciones que surgen **constantemente**.

La persistencia de la "repetición en clase", frente a las presiones de la reforma educativa progresista, (...) "¹⁷.

En fin, este **problema** de enseñar Historia en los últimos tres grados de la escuela primaria refleja una ignorancia parcial o total del mentor de primaria para idear, crear y usar oportuna y adecuadamente material didáctico y maneras de enseñar ciertos contenidos históricos (al cual se le suma la casi nula posibilidad de obtener tal material tanto en la escuela donde labora u otra institución formal) que, aparte de delatar sus deficiencias formativas que hacen que sea incapaz de traducir la (s) teoría (s) educativa (s) en concretas prácticas de enseñanza con posibilidad de llevarse a cabo, también hace ver que el currículo de la licenciatura en educación primaria vigente no logra que el normalista aprenda los principios vitales que tiene la Historia con la necesaria profundidad que se requiere para enseñarla, tal y como debe ser a nivel primaria.

Haciendo un paréntesis, esto nos lleva a responder ¿qué es un recurso didáctico para la enseñanza de Historia a nivel primaria?

Responder qué es un recurso didáctico para la Historia (para la enseñanza de esta ciencia) a nivel primaria requiere verlo por dos caminos.

Uno, hace ver (en general) qué es un recurso didáctico; el utilizado para fines de enseñanza-aprendizaje de tipo formal cuyo objetivo es ayudar a comprender un tema o contenido determinado al alumno e intentar más relacionar el objeto de estudio con el sujeto de la enseñanza.

Por ejemplo, para hacerle entender mejor al alumno qué es cambio histórico en objetos de utilización humana (ropa, etcétera) se recurre a fuentes directas; algún museo sobre ropa o de armas, etcétera.

Dos, un recurso didáctico de tipo histórico se relaciona con la característica intrínseca que tiene la Historia; el análisis histórico. Los recursos didácticos de tipo histórico activan, catalizan, la capacidad de análisis en el alumno.

¹⁷ Rocwell, Elsie, **Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente**, Ed. SEP-Caballito, México, 1985, página 140.

Igualmente, la importancia de un recurso didáctico de tipo histórico es que realmente si ayuda al alumno de primaria a activar dicho análisis, ya que es una edad donde se le dificulta de alguna manera adentrarse en el análisis histórico; he aquí la importancia de un recurso didáctico de tipo histórico.

Digo esto porque es a partir del cuarto año de primaria (más o menos) cuando el alumno (paulatinamente) está en capacidad potencial de iniciar a conocer y asimilar conceptos más abstractos (y la Historia es una ciencia abstracta), que como sujeto de la enseñanza enfrentará casi siempre; a problemas de raciocinio, comprensión, etcétera (sobre esto hay algo explicado en el capítulo uno de la presente investigación).

Por ejemplo, antes que el niño ingrese al cuarto año de primaria no puede prescindir de objetos tangibles para abordar conceptos más abstractos; se le dificulta.

Siguiendo con este mismo ejemplo, si al niño del segundo año de primaria se le pregunta si está el mismo volumen de agua al pasar ésta a otro recipiente (digamos más grande) tendrá problemas para contestar.

En fin, este ejemplo sirve para hacer comprender que las nociones de pasado ("ayer"), presente ("hoy") y futuro ("mañana") son base para ir introduciendo paulatinamente al alumno de primaria a lo que es la Historia de una (s) manera (s) adecuada (s).

Es de verse, entonces, que a partir del cuarto año de primaria cuando el alumno inicia a prescindir de objetos concretos (tangibles) para adentrarse al mundo abstracto, circunstancia que se puede ir aprovechando para ir trabajando la Historia como ciencia debido a que es una edad cognoscitiva que se presta para iniciar a trabajar tal ciencia como una ciencia de análisis; como una ciencia abstracta.

Es esta edad donde el alumno está en posibilidad potencial de abordar fundamentos científicos más difíciles y complejos porque:

1. Esta en el estadio de las operaciones intelectuales concretas (etapa cuando aparece la lógica o manera como el individuo elabora sus ideas, sus razonamientos mediante una forma coherente) y de los sentimientos morales y sociales de cooperación (esto entre los 11 o 12 años).
2. Se inicia a adentrar en el estadio de las operaciones intelectuales abstractas, de la formación de la personalidad e inserción tanto afectiva e intelectual en el mundo adulto.

Las dos anteriores etapas cognoscitivas por las que pasa el individuo son los estadios, según Piaget, de evolución cognoscitiva donde se enmarca (más o menos) el alumno de cuarto a sexto grado de primaria (estadios 1 y 2 correspondientes a las etapas 5 y 6 que Piaget en su discurso versa sobre el desarrollo cognoscitivo del individuo).

Asimismo, tales etapas son base para el desarrollo intelectual del individuo porque es a partir de los conceptos de

equilibración y adaptación es como más se desarrolla la inteligencia (que según Piaget es la adaptación por excelencia y que logra su "acabada" forma en el estadio de las estructuras operatorias formales; que inician por los 11 años y tiene su pleno desarrollo a los 15 años más o menos) mediante la actividad.

O sea, lograr el desarrollo intelectual del individuo implica que dicho desarrollo se base en la actividad (esta es la esencia de los recursos didácticos de tipo histórico), condición previa y necesaria para que sé de la enseñanza al respecto; aquí la labor **fundamental** del alumno es organizar lo real a través de la experiencia y no solamente copiarlo y/o reproducirlo tal cual.

Paralelamente a esta actividad (educar activamente vía recursos didácticos de tipo histórico) que se asocia con la espontaneidad, actitudes que se favorecerán en la medida en que el docente pueda crear u organizar un ambiente educativo adecuado para la enseñanza de la Historia, hay que crear condiciones para que el estudiante utilice sus habilidades para que, a la vez, pueda reconstruir (o construir) sus propias estructuras cognoscitivas, permitir que el alumno adquiera el conocimiento de una manera comprensible para él.

Por lo tanto, el alumno de cuarto a sexto grado de primaria si se presta para que aborde a la ciencia de la Historia como se supone debería ser porque;

1. Aparece el pensamiento formal o inicia a aparecer el pensamiento formal (11 o 12 años) como sinónimo de que el individuo ya es capaz de iniciar a deducir conclusiones surgidas a partir de hipótesis e independientemente de la verdad de éstas.
2. Se inicia en la aceptación de reglas del exterior como producto de su proceso de socialización; el individuo logra una concentración personal (cuando trabaja solo) y una concentración colectiva cuando ya es capaz de trabajar solidariamente en grupo (indicio de que ya consta de una fuerte moral cooperativa).
3. Son posibles ya las discusiones, debates, etcétera, lo cual es una situación que hace referencia a una cierta adquisición de capacidad de comprensión sobre el punto de vista del contrario y, a la vez, individual, de una búsqueda de justificaciones, etcétera; en fin, esto denota cierta capacidad de autonomía individual en lo que respecta al raciocinio.
4. Empieza a deshacerse de su egocentrismo social e intelectual porque (a nivel inteligencia) inicia a construir un raciocinio lógico y/o un sistema de relaciones que permiten la coordinación de varios y distintos puntos de vista entre sí y de los que corresponden a percepciones o intuiciones sucesivas él mismo.
5. Se inicia en la adquisición de los esquemas cognoscitivos mediante el pensamiento (pensamiento de tiempo y espacio) encima de la causalidad (relación de causa-efecto) y las nociones de conservación.

Con base en lo anterior una adecuada enseñanza de la Historia para los alumnos de cuarto, quinto y sexto grado de

primaria es aquella en la que el profesor conozca las condiciones específicas de la edad de sus alumnos:

"No es idea nueva (...) el que los maestros encuentran límites en su capacidad para conducir las actividades de enseñanza hacia el descubrimiento de las esencias o los procesos del mundo social y físico, el verdadero sentido de un currículum integrado.

No se les han enseñado los principios fundamentales de (...) las ciencias sociales (...) con la profundidad necesaria para comunicar los elementos esenciales de estos conocimientos a niños de distintas edades.

Ciertamente, esperar un dominio tan global sería pedir demasiado de cualquiera de nosotros, ya que esto no lo logra ni siquiera un profesor universitario. (...).

El problema de la formación de maestros se concibe comúnmente como una forma de enseñarles a traducir materiales complicados, del tipo de los que ahora se aprenden en la universidad, o términos que puedan entender los niños, cuando, de hecho, hacer esto involucra un conocimiento de principios científicos **fundamentales** que esta mucho más allá del que generalmente se obtiene en la universidad.

Aún en los estudios de posgrado, así como en las escuelas primarias, el currículum es un conjunto de datos dispersos.

En el mejor de los casos puede darse un panorama general de las distintas aproximaciones o teorías de la disciplina, pero es casi por accidente que los individuos más inquietos se tropiezan con los cuestionamientos más profundos que son la parte medular del conocimiento"¹⁸.

Esto nos lleva a elaborar un bosquejo sobre el quehacer docente en la enseñanza de Historia a nivel primaria y que se base en los susodichos recursos didácticos. Obviamente, la enseñanza de esta ciencia social en tal nivel educativo implica que todo recurso didáctico de tipo histórico esta debe relacionarse con la característica básica de la Historia (el análisis), rasgo que indica el camino cómo **trabajarla** en el aula.

Se dice esto porque si la Historia, en su proceso de elaborar conocimientos para plasmarlos en un libro, etcétera, parte de un grupo de hechos¹⁹ dados para que a partir de éstos inferir otros, es porque es una ciencia de análisis que explica el presente, pasado y futuro en base a los antecedentes (libros, vestigios, etcétera) de los hechos sociales para comprender el presente; por lo que una labor de enseñanza-aprendizaje de dicha ciencia social en la escuela primaria debe iniciar por habituar al individuo al quehacer de Historiar (contar o escribir Historias, exponer las vicisitudes o sucesiones de cosas opuestas; sucesiones de acontecimientos felices o desgraciados por las que ha pasado una persona o una cosa):

"Como síntesis puede decirse que el Historiador, en lo individual o en el trabajo de equipo, con la ayuda de ciencias relacionadas, establece los datos mediante la utilización crítica de los materiales que le proporcionan las fuentes los analiza y los interpreta, hasta llegar a obtener una comprensión lo más amplia y profunda posible del objeto de estudio.

A l mismo tiempo llegará al establecimiento de las leyes históricas parciales o generales.

¹⁸ Rockwell, Elsie, **Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente**, Ed. SEP-Caballito, México, 1985, páginas 145 y 146.

¹⁹ Hecho histórico es aquel acontecimiento producido por el ser humano en sociedad en un lugar, tiempo y espacio determinado y que se origina principalmente por causas de tipo económico, social y político.

Todo este conocimiento se somete a la comprobación constante del examen de los hechos y constituye, en forma cada vez más amplia, una verdad objetiva acerca del pasado y del desarrollo de la humanidad"²⁰.

De esta manera se puede decir que un recurso didáctico para abordar la Historia como una ciencia de análisis es que debe lograr activar la capacidad de raciocinio histórico del alumno.

Se dice esto porque es de suponerse que el ingresar a la escuela primaria es con el fin de desarrollar y generar cambios a nivel cognoscitivo en el individuo para coadyuvar a su formación e ir ampliando su horizonte mental presentándole nuevas exigencias a su pensamiento.

Un recurso didáctico de tipo histórico debe ayudar a abordar a la Historia como una ciencia de análisis.

Hasta se podría decir que tales recursos didácticos de tipo histórico ayudan a despertar el pensamiento original del alumno, a la par de lograr que éste inicie a aprender a saber cuales son las bases del conocimiento histórico y/o del oficio de Historiar (trabajar con el tipo de fuentes de la Historia, la relación de ésta con otras ciencias humanas, evaluar datos e interpretar datos en sí); que encuentre a la Historia atractiva, interesante, significativa, variada y hasta dramática.

También se podría decir que usar recursos didácticos de tipo histórico implica de alguna forma darle un sentido formativo a esta ciencia y que el alumno desarrolle sus capacidades potenciales cognoscitivas de criticar, analizar, deducir, etcétera, porque dichos recursos son **catalizadores** de dichas cualidades intelectuales.

Cabe aclarar que tales recursos didácticos de tipo histórico están dentro del ámbito de una "didáctica de la Historia" aún en proceso de construcción por lo menos aquí en México:

"(...) la didáctica de la Historia - como cualquier disciplina - es un asunto que compete en primer lugar al especialista de cada área, porque no existen técnicas pedagógicas cuya validez de aplicación sea universal o útil para cualquier materia.

Algunos aspectos de la didáctica general deben conocerse, pero la enseñanza de cualquier especialidad debe partir de la naturaleza específica de ésta, lo cual sólo se conoce después de haber practicado su ejercicio; tanto en el campo de la docencia como la investigación.

Sólo a través de esta praxis cotidiana se descubren las bases epistemológicas, teóricas y filosóficas de cada área, sus conceptos más significativos, la variedad de métodos para construirla y difundirla, etcétera.

En México desgraciadamente pocos Historiadores se han dedicado a construir una didáctica de Clío. (...)"

"Cabe advertir que esta visión miope y subdesarrollada parece bastante propia de nuestro país, porque en Europa y en Estados Unidos, grandes Historiadores han dedicado algunos años de su vida a construir una "didáctica de Clío".

En Estados Unidos, Henry Commanger, entre muchos más; en Italia, Franco Catalano y en Inglaterra maestros e investigadores han escrito diferentes tipos de manuales y guías sobre esta cuestión.

²⁰ Brom, Juan, **Para comprender la Historia**, Ed. Nuestro Tiempo, 1980, página 43.

Esto probablemente se debe a que en estos países hay otro engranaje real y mental entre investigación versus docencia.

(...). Solo en la década de los cuarenta hubo un esfuerzo parecido, que fructificó también en una obra colectiva. Desde entonces la laguna se ha tratado de suplir con malos tratados sobre didáctica de las ciencias histórico-sociales o con traducciones de obras extranjeras sobre el tema..."²¹.

²¹ Lerner, Sigal Victoria, **La enseñanza de Clío**, Ed. UNAM, México, 1990, páginas introductorias, (XVI y XVII).

3.5. Evaluación curricular

La evaluación curricular y, obvio, la práctica de ésta es un continuo proceso de investigación educativo cuyo objeto de conocimiento es el currículum y el nexo de éste con el rendimiento escolar²² porque se pretende (así se supone) con dicha investigación coadyuvar a que la institución educativa (la escuela normal en este caso) ponga al día (y, por ende, lleve a cabo en los hechos) su **información** sobre qué y cómo enseñar, ponga en duda presunciones tradicionales, considere nuevos métodos de trabajo y nuevas estructuras y relaciones posibles dentro y fuera de la institución, etcétera.

Se dice esto ignorando el grado de importancia (de hecho y no de retórica) que hoy en día oficialmente se le dé a la evaluación curricular (en la escuela normal) tanto en lo teórico como en lo aplicado de la educación, pues presuponemos que toda evaluación curricular realizada debe reflejar la prioridad de desarrollar experiencias de trabajo en este ámbito y que apunten al análisis de la carrera del mentor de primaria para contribuir a sostener o mejorar el grado de calidad y/o plantear alternativas de cambio de ésta.

También se dice esto porque, directa o no, la Secretaría de Educación Pública (SEP) admite que este es un problema que padece la normal al reconocer que PARTE de la crisis por la que pasa la educación preescolar, primaria y secundaria (refiriéndome a que el individuo APRENDA vitales nociones de determinadas ciencias como la Historia, tema que compete a la presente investigación) está en la propia licenciatura en educación primaria, ya que no es de gratis que por medio del Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE) convoque a revisar (como un proceso "serio, participativo y eficaz", etcétera) los planes y programas de formación y actualización de los profesores del nivel educativo básico (nivel básico que hoy abarca desde el preescolar a la secundaria) en abril de 1992²³.

Obviamente, aquí se nota la preocupación de la SEP por estructurar ya un modelo curricular de tal licenciatura que tenga un básico eje general con **opciones de práctica** preescolar, primaria y secundaria donde se pongan en juego conocimientos, habilidades y actitudes del alumno normalista.

Sin embargo, pensamos que si en verdad a la SEP le urge estructurar ya un nuevo modelo curricular de la licenciatura en educación primaria éste, lo suponemos así, debe nacer de una verdadera y constante evaluación curricular profunda que posibilite discriminar todo elemento que sea ya inoperante y que rescate todo elemento positivo de todos y cada uno de los programas que conforman al actual y vigente modelo curricular de la escuela normal.

Es decir, el nuevo modelo curricular (como el propuesto en páginas anteriores) de tal licenciatura de tiene que ir más

²² “ (...) proceso continuo de investigación educativa que tiene como objeto de conocimiento, al currículo y su relación con el rendimiento escolar”: Marin, Mendez, et al, “Evaluación curricular: una propuesta de trabajo para el estudio del rendimiento escolar”, artículo, revista, **Perfiles Educativos**, número 32 (abril, mayo, junio), 1986, México, Ed. UNAM, página 40.

²³ Cfr. Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE), “**Perfiles de Desempeño para Preescolar, Primaria y Secundaria**”, Ed. CONALTE, México, 1992.

allá de la propuesta oficial ²⁴ de capacitar al profesor en el dominio de contenidos básicos porque es una propuesta o postura técnico instrumental que conceptúa al docente como un ejecutor de diseños curriculares que (en general) hacen gente de oficina muy o totalmente alejada de la realidad cotidiana del aula primaria (ver anexo B sobre hipótesis 3: preguntas del rubro 6 de la variable 3B).

Mejor dicho, si reconocemos la variedad conceptual del currículum éste se refiere al qué y cómo enseñar, por lo que presuponemos que dicho qué y cómo enseñar involucra un cíclico proceso evaluatorio curricular que va del diseño, instrumentación y evaluación a un "nuevo" proceso de diseño, instrumentación y evaluación; un proceso que también presupone apoyarse en una muy estrecha relación entre las etapas de "diseño", "instrumentación" y "evaluación", pero casi siempre son etapas que se viven aisladamente (y esto muy probablemente pasa con el currículum de la licenciatura en educación primaria) porque casi siempre toda institución educativa de nivel superior del país (como ya hoy lo es la normal) tiene una casi inexistente infraestructura de investigación educativa, que se refleja en un quehacer curricular reducido a mero empirismo²⁵, rutina y formalidad:

"(...). Es decir, trabajar científicamente, ejerciendo una vigilancia epistemológica, en los términos que señala Bachelard: "un hecho mal interpretado es un obstáculo". El cuidado metodológico nos ayuda a alejarnos de la opinión y a poder plantear problemas que deben llevarnos a nuevos problemas: "El hombre animado por el espíritu científico desea saber, pero es por lo pronto para interrogar mejor". El trabajo metodológico implica ir más allá de la observación y recolección de datos no son más que etapas de dicha construcción.

Plantearse problemas, elaborar marcos teóricos y de referencia, estrategias de abordaje, hipótesis y objetivos, recolección de datos, interpretar, concluir en **informar, son procesos indispensables en el trabajo curricular que pretenda romper con el sentido común y la opinión. Esta es la única forma de abrir nuevas perspectivas para esta área**²⁶.

En la instrumentación y evaluación del currículum de la licenciatura en educación primaria deben participar los actores más involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ésta (alumnos y docentes) para considerarlo como una serie estructurada de conocimientos y experiencias de aprendizaje (reflejados en formas de pensar y actuar adecuadamente ante concretos problemas que la vida social y la incorporación al trabajo plantea) que harían ver la concreción del nexo dinámico y cambiante educación-sociedad; que la escuela normal no es una institución de educación superior aislada y academicista.

En otros términos, pensamos que la evaluación curricular de tal **licenciatura** requiere un proyecto de investigación que compagine lo teórico con lo metodológico (donde se fijen líneas generales de acción y se indique el tiempo y los responsables de llevarla a cabo) y, sobre todo, tome en cuenta el importante y nodal punto de vista tanto del alumno como del profesor de la escuela normal: obviamente, con el fin de intentar la mejora de la enseñanza (en este caso de la

²⁴ Cfr. **Cero en Conducta**, sección editorial, revista, número, 33-34 (mayo), 1993, México, Ed. Educación y Cambio.

²⁵ O sea; considerar a la experiencia sensorial como única fuente de saber, que todo conocimiento nace y se adquiere solo a través de la experiencia.

²⁶ Pansza, Margarita, "Notas sobre planes de estudio y relaciones disciplinarias en el currículo", artículo, revista, **Perfiles Educativos**, número abril-mayo-junio, 1987, México, Ed. UNAM, página 30.

Historia) para la escuela primaria.

En fin, esto implica, entre otras cosas, revisar las plantas magisteriales de las escuelas normales respecto a la práctica que desarrollan los docentes en estas y las condiciones materiales, laborales y profesionales en que se lleva a cabo su docencia, diseño de programas de formación a corto y mediano plazo del nuevo plan, volver a definir el rol que hasta hoy han jugado las normales y/o discutir si solamente las normales tienen como función esencial la formación inicial o si bien deben transformarse en instituciones educativas que también atiendan la **formación permanente** de profesores en ejercicio (especializaciones, cursos, talleres, etcétera).

Y sobre el tema que nos compete (el problema de la enseñanza de Historia a nivel primaria, problema que no se supera adecuadamente con la citada propuesta oficial sobre el papel del profesor de primaria), que indudablemente se relaciona de alguna forma (como ya lo vimos) con el problema de la evaluación curricular, consideramos que el prospecto a profesor de primaria necesita una formación e información histórica más o menos fuerte y completa para que pueda manejar certeramente contenidos históricos y desarrollar distintos métodos de enseñanza e investigación respecto al qué y cómo enseñar Historia: aquí la evaluación curricular de dicha licenciatura debe **ver si la integración** y secuencia es la adecuada o no, pues, según la referida Victoria Lerner Sigal, la preparación del individuo para enseñar Historia debería englobar un armónico grupo de materias de índole diversa (materias históricas, educativas, sociológicas, psicológicas, etcétera), o sea, ver que los programas que conformarían el nuevo plan de estudios de la normal son en cantidad y calidad los adecuados.

4. ALGUNAS SUGERENCIAS DIDACTICAS DE COMO ABORDAR LA HISTORIA DE MEXICO EN EL AULA DE LA ESCUELA PRIMARIA

Por razones metodológicas es necesario explicar previamente algunos términos con los que se identifican a las personas que se mencionan en este capítulo:

- Maestro normalista (persona dedicada a la docencia en la escuela normal): puede aparecer con los nombres de mentor normalista, mentor de la normal, mentor de la escuela normal, profesor normalista, profesor de la normal, profesor de la escuela normal, docente normalista, docente de la normal, docente de la escuela normal, maestro normalista, maestro de la normal y maestro de la escuela normal.
- Alumno de la normal (persona que cursa y aún no termina la licenciatura en educación primaria): puede aparecer con los nombres de alumno de la escuela normal, alumno de la normal, alumno normalista, próximo o futuro profesor de primaria, próximo o futuro profesor de la escuela primaria, próximo o futuro maestro de primaria, próximo o futuro maestro de la escuela primaria, próximo o futuro docente de la escuela primaria, prospecto a profesor de la escuela primaria, prospecto a profesor de primaria, prospecto a maestro de la escuela primaria, prospecto a mentor de primaria y prospecto a mentor de la escuela primaria.
- Licenciado en educación primaria (profesor de la escuela primaria y que para tal profesión se formó en la escuela normal): puede aparecer con los nombres de mentor de primaria, mentor de la primaria, mentor de la escuela primaria, profesor de primaria, profesor de la primaria, profesor de la escuela primaria, docente de la primaria, docente de primaria, maestro de la primaria, maestro de la escuela primaria, maestro de primaria y/o licenciado en educación primaria.

También por razones metodológicas este capítulo intentará llevar la siguiente secuencia:

- Del profesor de la normal al alumno normalista: donde se bosquejaren ciertos elementos formativos y didácticos que el profesor normalista debe intentar enseñar al futuro profesor de la escuela primaria.
- Del profesor de primaria al alumno de primaria: donde se bosquejan ciertas ideas al profesor de primaria respecto a hacer razonar de una forma histórica al alumno de los últimos tres grados de la escuela primaria (ideas de cómo abordar la Historia en el aula para acercar más al alumno a tal ciencia).

4.1. Sugerencias para el profesor de la escuela normal con respecto a la enseñanza de la Historia

No tiene caso abordar en primaria una Historia con un sentido adidáctico (no ajustada a la edad a la edad cognoscitiva del alumno, donde hay poco y hasta nulo material didáctico al respecto, etcétera, o sea, con un sello muy marcado de la escuela tradicional), pues la enseñanza de esta ciencia social en la escuela primaria debe ser parecidamente a como ésta elabora sus conocimientos; recurriendo a ensayos sobre la Historia del país, sobre monografías de personajes históricos, sobre algunos puntos de vista o posturas sobre la Historia de México que pueda haber sobre hechos que estén ocurriendo o hallan ocurrido en el país

Darle a la enseñanza de la Historia de México en el aula primaria implica darle un sentido didáctico, por un lado, y apuntalada, por otro lado, en varias fuentes de consulta ¹ que hay que considerarlas como tales.

Por ejemplo, el libro de texto oficial será considerado como una fuente bibliográfica más de consulta y no únicamente como la exclusiva y única fuente de conocimiento y consulta; al libro de texto oficial de Historia de México hay que respetarlo y comprenderlo hasta cierto nivel gracias a una previa lectura; valorarlo como producto de trabajo de un grupo de autores y que su contenido es un punto de vista más de la Historia de México.

Así, abordar la Historia en el aula de la escuela primaria como una ciencia de análisis implica ir acabando con el modo tradicional en que se trabaja en tal aula a la Historia.

Simultáneamente, al instrumentar esas sugerencias didácticas de cómo abordar la Historia en el aula primaria, se busca despertar el pensamiento original al respecto en el niño.

Asimismo, tales sugerencias intentan activar el análisis del alumno buscando, paralelamente, ajustarse a las características cognoscitivas del mismo.

En general, esas sugerencias se relacionan con la conformación de una didáctica de la Historia para primaria, aunque es de reconocer que aún falta mucho por construir una didáctica de la Historia y, por ende, el docente ideal para tal nivel educativo.

A grandes rasgos se puede decir que el docente de la escuela primaria debe ser una persona que siempre tome en cuenta que la Historia es una ciencia que trabaja con conjeturas, ya que un determinado hecho histórico tiene distintas interpretaciones y que puede caer en introyectarle al alumno una sola versión de tal o cual hecho histórico como la “única” y absoluta en la clase de Historia.

¹ Películas, mapas, maquetas, visitas a museos de Historia (antropología, etcétera), visitas a ruinas arqueológicas, monumentos históricos, etcétera.

Asimismo, el profesor de primaria debe ser una persona con una más o menos fuerte idea sobre cómo debe ser el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta ciencia social para la primaria como también debe tener conformada en su mente una idea de lo que ha sido la evolución histórica general y la evolución histórica de nuestro país para formar en la mente del alumno los esquemas que le permitan comprender globalmente la Historia de México:

“(…),el fin del estudio de la Historia es enseñar a vivir, aleccionar al individuo para su presente y futuro con el conocimiento del pasado”².

Generalmente el maestro, como producto de un sistema educativo que mayoritariamente se caracteriza por un quehacer docente muy orillado a la escuela tradicional, arrastra o tiene en su mente esquemas arraigados, también producto de la tradición de conceptuar a la Historia como una ciencia caracterizada por su “tapiz” de fechas, nombres y lugares históricos, que tienden a que él conceptúe o practique (a la hora de clase de Historia) una Historia caracterizada por su sinnúmero de fechas, nombres y lugares... y que implican condicionar, interpretar, analizar y enseñar esta ciencia exclusivamente poniendo énfasis en detalles secundarios: en no contextualizar determinado hecho histórico, etcétera.

La formación histórica del maestro no implica que éste se convierta en un Historiador, pero se reconoce que él requiere cierta formación e información histórica, en cierto grado profunda, para manejar adecuadamente los contenidos históricos y desarrollar diferentes formas de enseñanza.

Resumiendo, el docente de la normal debe coadyuvar a que el alumno de la escuela normal:

1. Tenga una idea más o menos clara respecto a algunas cuestiones abstractas de la Historia debido a que muchos supuestos abstractos de esta ciencia se relacionan con problemas abstractos.

Decimos esto porque las diferentes corrientes de la Historia conllevan la forma como se construye ésta como ciencia, pues la Historia toma sentido de explicación porque ella es sinónimo del estudio de las fuerzas productivas (tomando como ejemplo al marxismo); que la Historia ya no se explica fácticamente sino que ésta se entiende mediante procesos en donde hay tensiones y ritmos (contradicciones) y que, a la par, en este movimiento el factor económico (fuerzas productivas y relaciones de producción) tienen un vital rol.

2. Aparte de tener una más o menos clara idea sobre algunas cuestiones abstractas de la Historia también debe reflejar éstas de manera concreta en el aula. Abordar así a la Historia se reflejará en una más real formación del alumno, ya que hará que se inicie a aprender cuáles son las bases del conocimiento histórico; trabajar en forma semejante a como lo hace el Historiador. Solamente así el docente logrará abordar en el aula a la Historia con un sentido de análisis científico, a la par de que logrará que el alumno la encuentre atractiva, interesante, significativa y variada. En fin, esta será una manera de reflejar como el docente conceptúa a esta ciencia.

² Miranda, Basurto, Angel, **Didáctica de la Historia**, Ed. Fernández Editores, México, 1965, página 32.

3. Es importante que el docente de la primaria tenga un panorama amplio sobre la Historia tanto a nivel interno o externo (Historia nacional y universal respectivamente) gracias a una previa formación al respecto vía lecturas sobre esta ciencia, pues este es requisito básico para que lleve a cabo una adecuada instrumentación didáctica de tal ciencia en la escuela primaria.

4.2. Sugerencias didácticas para Historia en la primaria

Estas intentan amalgamar algunos elementos³ para considerarse producto y/o apuntar a ser una “didáctica de la Historia”; las sugerencias⁴ son las siguientes:

- 1. Los cambios continuos e incesantes han constituido una característica universal de las sociedades humanas a lo largo de todas las épocas.**

La Historia despierta en el hombre el sentido de lo posible, antes que el sentido de lo probable. Así le facilita escoger entre las alternativas racionales de su tiempo (el hombre es un ser social).

- 2. La Historia no da ninguna ley fija ni postulados ni inevitable alternativa que sirva de base para resolver entre tales alternativas.**
- 3. Comprender el pasado implica situarse dentro de su propio contexto.**

Todo hecho histórico debe examinarse en base a las condiciones de creencias dominantes en la época y pueblo que se estudia; no evaluarse con el criterio exclusivo de las condiciones de vida del actual siglo o momento presente que se vive.

- 4. Los acontecimientos históricos no pueden explicarse en función de una causalidad simple o de una relación de una única causa a un único efecto; estudiar el pasado hace ver un dominante patrón de múltiple causalidad.**
- 5. La consignación de lo pasado es irremediamente fragmentaria, selectiva y partidaria.**

Conceder importancia a los hechos históricos asequibles varia con cada individuo que los estudia y cada generación tiende a recrear y a reescribir la Historia en base a sus propias necesidades, aspiraciones y puntos de vista.

Cabe mencionar que las sugerencias referidas intentan ser una⁵ amalgama de elementos para considerarse una “didáctica de la Historia”. Se dice “didáctica de la Historia” porque la Historia tiene una buena variedad de recursos para que su enseñanza en el aula sea o tienda a ser formativa.

Con estos recursos se logrará de alguna forma que la mente del individuo inicie a adiestrarse en la práctica del análisis, observación, inducción, comparación y juicio histórico (éste último muy relacionado con la llamada filosofía de la Historia); pues la educación es un trabajo de enseñar a aprender a pensar:

³ Tomados de: Lerner, Sigal, Victoria, **La enseñanza de Clío**, Ed. Centro de Investigaciones y Servicios Educativos-UNAM, México, 1990, páginas introductorias.

⁴ Tomadas de: Steele, Commager, Henry, **La Historia, su naturaleza, sugerencias didácticas**, Ed. Hispanoamericana, México, 1967, páginas 173 a 267.

“(…) el aprendizaje es principalmente el fruto de una actividad con propósito, que envuelve toda la personalidad del individuo; que es un resultado de la organización o articulación progresiva de acciones necesarias dentro de la estructura cognoscitiva del individuo, conducentes a un cambio de la conducta, toda tarea de enseñanza y todo material que se elabore con ese fin deben estar relacionados con la estructura cognoscitiva del alumno”⁶.

A continuación se explicaran las 5 sugerencias de Steele Commanger.

En el primer punto (los cambios continuos e incesantes han constituido una característica universal de las sociedades humanas a lo largo de todas las épocas de que haya memoria o constancia) debe intentar buscar hacer ver al alumno lo evidente de la historicidad de los escritos históricos para que el alumno obtenga una mejor comprensión de la Historia en su aspecto de cambio, modalidades y secuelas de esta característica de la Historia.

Para lograr concretar este punto el docente puede proponer al alumno temas históricos en forma creativa, pues hay un buen número de ejemplos al respecto que se prestan para su uso didáctico en la Historia del país; pero buscando hacer ver que toda obra historiográfica (discursos, etcétera) responde a circunstancias de lugar, tiempo y de espacio del autor de tal o cual obra historiográfica.

Un primer ejemplo de esto sería el discurso del general Cárdenas pidiendo ayuda al pueblo del país para nacionalizar el petróleo (clase que se prestaría para inducir al alumno a la contextualización histórica; buscando responder el por qué de ese auxilio, el para qué de esa ayuda, etcétera).

Un segundo ejemplo sería un trozo de una lectura pequeña respecto al punto de vista de los pueblos mesoamericanos ante la conquista española (por ejemplo de la “Visión de los vencidos” de León Portilla).

También, para obtener un manejo libre de esta noción se requiere de la utilización de varios ejemplos de tipo didáctico en relación a este primer punto y de lecturas en donde se puedan ver distintos tratamientos y la utilización de fuentes⁷ e interpretaciones de un hecho histórico

(incluyendo ideas diferentes sobre la Historia misma y el sentido que ésta ha tenido a través del tiempo).

Instrumentar este punto es vital para hacer comprender al alumno que la labor histórica es una actividad humana que tiene sus propias reglas, sus propias formas de expresión, su relación con su tiempo y sociedad en la que nace.

⁵ Lerner, Sigal, Victoria, **La enseñanza de Clío**, Ed. Centro de Investigaciones y Servicios Educativos-UNAM, México, 1990, páginas introductorias.

⁶ Idem, página 450.

⁷ Por ejemplo para los griegos era normal la esclavitud del ser humano porque el régimen socio-económico de los griegos se basa en la esclavitud humana a pesar que ellos llamasen “democracia” a tal régimen; pero del pasado siglo a la fecha la esclavitud del hombre es inhumana.

Por ejemplo, una obra histórica es aquel trabajo (libro, ensayo, etcétera) realizado por colegas Historiadores precedentes a los actuales y son conocimientos ya analizados y sintetizados y que son referentes a un determinado hecho histórico.

Asimismo, una fuente histórica son todas las huellas dejadas por la actividad humana a través del tiempo y que, bien estudiadas, dan datos sobre el desarrollo de la sociedad humana (instrumentos de labor, armas, etcétera).

En general, poner énfasis en este renglón, como en los restantes puntos sugeridos, es vital para que el alumno se inicie a introducir en el ejercicio intelectual de Historiar o la necesidad de explicar un hecho histórico en relación con otros para llegar a obtener una clara percepción del pretérito y de lo que tal pretérito significa.

Más claramente, este primer punto es importante porque el estudio de la historiografía implica considerar al tiempo y espacio históricos científicamente:

“Por lo que toca a tiempos, se influyen dos. Uno que corresponde al tiempo de lo Historiado y otro, que corresponde al tiempo del Historiador. Estos dos momentos son vitales para conocer por una parte, la relación que el Historiador establece con el pasado desde su situación particular, y, por la otra, para situar ese pasado en cuanto emisor de un mensaje que se hace coherente al relacionarse con quien lo estudia, de manera que si lo que se analiza es una obra de Historia de la historiografía habrá que tener presente la vinculación de tres tiempos; el Historiador que hizo el estudio de la obra historiográfica, el del Historiador que hizo la obra historiográfica y el de la obra historiográfica”⁸.

Según el grado de enseñanza en que se halle el alumno (en cuarto, quinto o sexto grado de primaria) el profesor puede enseñar este rasgo de la Historia en base a un buen número de información histórica del país que pueda obtener. Por ejemplo, puede hacer ver los cambios que hay en la vida de algún personaje de nuestra Historia acudiendo a información histórica al respecto (discursos, influencia que pudo haber tenido, biografía, etcétera).

Esa información puede constar de material que de cuenta de los cambios ocurridos en la vida de X o Z personaje de la Historia del país. En tal material, digamos biografía, se pueden hallar trozos o fragmentos completos de la vida de determinado personaje de nuestra Historia (incluso puede recurrir a grabaciones audibles que pueda haber).

Aquí, hay que estimular al alumno a que detecte diferencias de tono de voz hallados en los escritos de que se dispongan (escritos propios, cartas, discursos, etcétera) y, lo más importante, hacer que el alumno comente y discuta los cambios de la vida de tal o cual personaje de nuestra Historia.

Igualmente, estos ejercicios pueden servir para hacer ver al alumno que el cambio es una característica fundamental que tiene la Historia y/o para hacer ver que los cambios de tipo histórico pasan continuamente y que no son verificados a un paso igual de una generación a otra; que la duración de una idea determinada (creencia, valor, costumbre, institución, etcétera) no es eterna y que todo cambio histórico no necesariamente es un cambio histórico positivo para la sociedad.

⁸ Lerner, Sigal, Victoria, *La enseñanza de Clío*, Ed. Centro de Investigaciones y Servicios Educativos-UNAM, México, 1990, páginas 293 y 294.

Siguiendo tratando con el primer punto, cabe notar que otra manera de hacer ver al alumno el cambio histórico es con la utilización de cintas cinematográficas; éstas se pueden obtener en alguna biblioteca pública ⁹ que tenga cierto material filmico sobre la Historia del país (como la biblioteca México o Nacional); México Bárbaro, México Insurgente, Siglo XX, La vida en México, etcétera.

Asimismo, el uso de películas para hacer ver, comentar y discutir los cambios en la vida de algún personaje, la sociedad misma (por ejemplo, aquí, “La guerra del fuego” para hablar sobre el hombre primitivo) y/o sobre algún suceso importante ocurrido en la Historia del país.

De igual forma, se podrían explorar los testimonios que queden de los cambios ocurridos en un área determinada y en cierto lapso histórico del país acudiendo a la fotografía.

Por ejemplo, docente o alumno pueden juntar una colección de fotografías y testimonios escritos sobre X lugar (digamos del lugar donde se halla la escuela) durante cierto número de años y seguir toda una Historia de los cambios del lugar.

Se pueden obtener fotografías u otras cosas (planchas antiguas, ropa antigua, etcétera) o hacer que se presenten al salón con sus objetos para que den testimonio del transcurrir del tiempo con palpables ejemplos.

Personas de la tercera edad que no puedan ir al salón pueden grabarse en un audiocassette para que la clase se entere de sus testimonios.

Algunos periódicos pueden acceder a ofrecer o prestar sus fotografías o sus diarios atrasados que hagan ver visualmente los cambios de la comunidad y/o hechos históricos que se tengan registrados de ella.

Otra forma de hacer ver el cambio de un área determinada es con la ayuda de libros, por ejemplo, que versen sobre los cambios tanto en lo físico como en las personas, costumbres, etcétera.

Aparte de ayudar al alumno a observar los cambios de lugares o de personas, se puede guiar al alumno a indagar las transformaciones por las que han pasado las cosas; para explicar cómo han influido los inventos más comunes en el ser humano.

Un equipo del salón o todo el salón pueden investigar e ir armando las etapas que han llevado algún objeto que sea para el grupo muy de uso común (automóvil, la radio, etcétera); lo esencial es que el alumno investigue.

Para esto, por ejemplo, se puede ir a algún museo de ciencias (como el **Universum** de la UNAM) donde, por lo general, hay alguna persona con adecuada información o una buena fuente de información escrita (libros, etcétera) y de tipo

⁹ Las bibliotecas México y Nacional tienen buen material al respecto, aunque no muy rico y variado.

visual (fotografías, etcétera) que contengan comentarios sobre la Historia de X o Z objeto, procedimiento de elaboración, etcétera.

Aquí, el docente puede llevar algún grupo de objetos antiguos que en tiempos precedentes fueron de uso común (linterna, etcétera) para que el alumno las identifique, escuchando alguna explicación sobre estos objetos y/o la explicación sobre algún procedimiento de elaboración de algo; el por qué de su diseño, forma de elaboración, importancia de su servicio y otras cosas más que surjan en la sesión.

Otra forma de hacer que el alumno comprenda en cierto grado la noción de “permanencia histórica”, por medio del manejo del primer punto de la presente propuesta, es ayudarlo a observar los cambios de lugares o personas, o sea, ayudándolo a indagar las transformaciones por las que han pasado las cosas que antes fueron de común uso, etcétera; repartirles varios materiales impresos (diarios, carteles, revistas, libros, cartas personales, discursos, etcétera) y hacer que opinen sobre la duración que se pueda arregar a cada una de esas cosas en base al número de individuos sobre las que influyó y, paralelamente, la intensidad de tal influjo.

Haciendo más claro esto de hacer entender al alumno de primaria la noción de “permanencia histórica” se ponen en desorden los materiales siguientes:

- a) Un recorte de diario con algún anuncio de la venta especial de un día exclusivamente en una tienda determinada.
- b) Algún artículo de revista que verse sobre una plática establecida con algún personaje del gobierno donde éste de sus puntos de vista respecto a determinado hecho social actual y que ande girando en la opinión pública.
- c) Copia del texto de un discurso de algún candidato que halla perdido cierta campaña (municipal, etcétera) o de algún personaje de la historia del país.

Etcétera, etcétera.

Aquí, la meta de esta forma de hacer entender al alumno de primaria la noción de “permanencia histórica” es ayudar a que éste se dé cuenta de las diferencias existentes del grado de duración que puedan tener tanto los materiales escritos como de otro tipo.

El docente puede proponer al alumno que redacte algunos ensayos literarios que se basen en algún texto literario como el siguiente:

“- Allí vienen los gorrudos - clamaron con azoro los vecinos de Fresnillo cuando supieron que el asalto de los revolucionarios a la plaza de Zacatecas había sido un fracaso.

Volvía la turba desenfrenada de hombres quemados, mugrientos y casi desnudos, cubierta la cabeza con sombreros de palma de alta copa cónica y de inmensa falda que les ocultaba medio rostro.

Les llamaban los gorrudos. Y los gorrudos regresaban tan alegremente como habían marchado días antes a los combates, saqueando cada pueblo, cada hacienda, cada ranchería y hasta el jacal más miserable que encontraban a su paso.

-¿Quién me merca esta maquinaria?- pregonaba uno, enrojecido y fatigado de llevar la carga de su “avance”.

Era una máquina de escribir nueva, que a todos atrajo con los deslumbrantes reflejos del niquelado.

La “Oliver”, en una sola mañana, había tenido cinco propietarios, comenzando por valer diez pesos, despreciándose uno o dos a cada cambio de dueño.

La verdad era que pesaba demasiado y nadie podía soportarla más de media hora.

- Doy peseta por ella - ofreció la Codorniz.

- Es tuya - respondió el dueño dándosela prontamente y con temores ostensibles de que aquél se arrepintiera.

La Codorniz, por veinticinco centavos, tuvo el gusto de tomarla en sus manos y de arrojarla luego contra las piedras, donde se rompió ruidosamente.

Fue como una señal: todos los que llevaban objetos pesados o molestos comenzaron a deshacerse de ellos, estrellándolos contra las rocas. Volaron los aparatos de cristal y porcelana; gruesos espejos, candelabros de latón, finas estatuillas, tibores y todo lo redundante del “avance” de la jornada quedó hecho añicos por el camino.

Demetrio, que no participaba de aquella alegría, ajena del todo al resultado de las operaciones militares, llamó aparte a Montañez y a Pancracio y les dijo: -A éstos les falta nervio.

No es tan trabajoso tomar una plaza. Miren, primero se abre así, luego se va juntando..., hasta que ¡zas!... ¡Y ya!

Y, en gesto amplio, abría sus brazos nervudos y fuertes; luego los aproximaba poco a poco, acompañando el gesto a la palabra, hasta estrecharlos contra su pecho.

Anastacio y Pancracio encontraban tan sencilla y tan clara la explicación, que contestaron convencidos:

-¡Esa mera verdá!... ¡A éstos les falta ñervo!...

La gente de Demetrio se alojó en un corral.

-¿Se acuerda de Camila, compadre?.

- La que me hacía de comer allá, en el ranchito...

Anastacio hizo un gesto que quería decir: “Esas cosas de mujeres no me interesan a mí”.

- No se olvida - prosiguió Demetrio hablando y con el cigarro en la boca - Iba yo muy retemalo. Acababa de beberme un jarro de agua azul muy fresquesita.” ¿No quiere más?”, me preguntó la prietilla... (...)”¹⁰.

En el segundo punto (la Historia despierta en el hombre el sentido de posible, antes que el sentido de lo probable, pues esto le facilita escoger entre las alternativas racionales de su tiempo; la Historia no puede dar ninguna ley fija ni

¹⁰ Azuela, Mariano, *Los de abajo*. Ed. FCE, México, 1990, páginas 64, 65 y 66.

postulado y/o inevitable solución que sirva de base para solucionar entre tales alternativas) se hace referencia a que toda decisión tomada en el pasado por la comunidad humana (al igual que las que hoy se toman) se pueden ponderar tomando en cuenta valores, creencias, costumbres, etcétera, diferentes al tiempo actual y porque tales decisiones no son predestinación de cierto destino (Dios, etcétera).

En fin, este punto se relaciona con otra parte de la labor de Historiar; la selección e interpretación de datos de tipo histórico hace ver la gama de índole diversa que puede tener la persona al hacer dicha selección e interpretación de información histórica en su interpretación y selección está lo que se llama el ser social.

Aquí, por ejemplo, se puede acudir al sociodrama ¹¹ siempre y cuando el tema se preste para ello.

El uso de este ejercicio implica que un grupo de alumnos se repartan los papeles (si se puede hacer o improvisar una especie de escenario mejor) de personajes históricos.

Por ejemplo, se puede vivenciar con el sociodrama la entrevista de Emiliano Zapata y Francisco Villa en la Ciudad de México el 14 de diciembre de 1914 (entrevista realizada entre las 12:30

y las 2 de la tarde) y que trata sobre el tratado de Xochimilco:

Zapata: Ya han dicho a usted los compañeros: siempre lo dije, les dije lo mismo, ese Carranza es un canalla.

Villa: Son hombres que han dormido en almohada blandita. ¿Dónde van a ser amigos del pueblo que toda la vida se la han pasado de puro sufrimiento?

Zapata: Al contrario, han estado acostumbrados a ser el azote del pueblo.

Villa: Con estos hombres no hubiéramos tenido progreso ni bienestar ni repartimiento de tierras, sino una tiranía en el país... Vamos a ver si quedan arreglados los destinos de aquí de México, para ir luego donde nos necesitan... Yo no necesito puestos públicos porque no los sé "lidiar". Vamos a encargarles que no den quehacer.

Zapata: Por eso yo se los advierto a todos los amigos que mucho cuidado, si no, les cae el machete... Pues yo creo que no seremos engañados. Nosotros nos hemos estado limitando a estarlos arriando, cuidando, cuidando, por un lado, y por otro, a seguirlos pastoreando.

Villa: Yo muy bien comprendo que la guerra la hacemos nosotros los hombres ignorantes, y la tienen que aprovechar los gabinetes; pero que ya no nos den quehacer.

Zapata: Los hombres que han trabajado más son los menos que tienen que disfrutar de aquellas banquetas. No más puras banquetas. Y yo lo digo por mí: de que ando en una banqueta hasta me quiero caer...

¹¹ Técnica grupal que sirve para pequeños grupos y consiste en el desempeño de papeles pequeños abocados a problemas de tipo social, determinados y concebidos por el mismo grupo; se utiliza en determinadas situaciones, por lo que es conveniente para una comprensión de estos problemas sociales.

Villa: Pues yo creo que ha Carranza todavía; pero de Patria no veo nada. Yo me estuve “ensuichando” cuando la Convención; empezaron; que se retire el general Villa y que se retire, y yo dije: yo creo que es bueno retirarse pero es mejor hablar primero con mi general Zapata. Yo quisiera que se arreglara todo lo nuestro, y por allá, en un ranchito - lo digo por mi parte -, allá tengo unos jacalitos, que no son de la Revolución. Mis ilusiones son que se repartan los terrenos de los ríquitos. Dios me perdone ¿no habrá por aquí alguno?.

Voces: Es pueblo, es pueblo.

Villa: Pues para ese pueblo queremos las tierritas. Ya después que se las repartan, comenzará el partido que se las quite.

Zapata: Le tienen mucho amor a la tierra. Todavía no lo creen cuando se les dice: “Esta tierra es tuya”. Creen que es un sueño. Pero luego que hayan visto que otros están sacando productos de estas tierras dirán ellos también: “Voy a pedir mi tierra y voy a sembrar”.

Sobre todo ése es el amor que le tiene el pueblo a la tierra.

Por lo regular toda la gente de eso se mantiene... El sabe si quieren que se las quiten las tierras. El sabe por sí sólo que tiene que defenderse. Pero primero lo matan que dejar la tierra.

Villa: Nomás le toman sabor y después les damos el partido que se las quite. Nuestro pueblo nunca ha tenido justicia, ni siquiera libertad. Todos los terrenos principales los tienen los ricos, y él pobrecito encuerado, trabajando de sol a sol. Yo creo que en lo sucesivo va a ser otra vida, y si no, dejamos esos manuscritos y unos 77 cañones y unos... 16.000,000 de cartuchos, aparte del equipo, porque luego que vi que este hombre (Carranza) era bandido, me ocupé de comprar parque, y dije: con la voluntad de Dios y la ayuda de ustedes los del sur; porque yo nunca los abandoné; todo el tiempo estuve comunicándome.

Zapata: Estos (...)”¹².

Por medio de preguntas adecuadas, el docente hará sopesar el por qué de las alternativas que eligieron ciertos personajes de nuestra Historia y las circunstancias que los hacen convertirse en héroes, etcétera.

Otra forma de enseñar Historia, según este segundo punto, es usar novelas históricas. Digamos que se está estudiando la Revolución Mexicana en la clase, por lo que el profesor se dispone a repartir fragmentos como el siguiente:

“ Yo soy de Limón, muy cerca de Mayahua, del puro cañón de Juchipila. Tenía mi casa, mis vacas y un pedazo de tierra para sembrar; es decir, que nada me faltaba. Pues, señor, nosotros los rancheros tenemos la costumbre de bajar al lugar cada ocho días. Oye uno misa, oye el sermón, luego va a la plaza, compra sus cebollas, sus jitomates y todas las encomiendas.

Después entra uno con los amigos a la tienda de Primitivo López a hacer (...). Se toma la copita; a veces es uno condescendiente y se deja cargar la mano, y se le sube el trago, y le da mucho gusto, y ríe uno, grita y canta, si se le da su mucha gana. Todo está bueno, porque no se ofende a nadie. Pero que comienzan a meterse con usted; que el policía pasa y pasa, arrima la oreja a la puerta; que el comisario o los auxiliares se les ocurre quitarle a usted su gusto... ¡ Claro, hombre, usted no tiene la sangre de horchata, usted lleva el alma en el cuerpo, a usted le da coraje, y se levanta y les dice su justo precio! Si entendieron, santo y bueno; a uno lo dejan en paz, y en eso paró todo. Pero hay veces que quieren hablar ronco y golpeado... y uno es lebroncito de por sí... y no le cuadra

¹² López, Gallo, Manuel, *Economía y política en la Historia de México*, Ed. El Caballito, México, 1980, páginas 352, 353 y 354.

que nadie le pele los ojos... Y, sí señor; sale la daga, sale la pistola... ¡Y luego vamos a correr a la sierra hasta que se les olvida el difuntito!

“Bueno. ¿Qué pasó don Mónico? ¡Faceto! Machismo menos que con los otros ¡Ni siquiera vio correr el gallo!...Una escupida en las barbas por entrometido, y pare usted de contar... Pues con eso ha habido para que me heche encima a la Federación. Usted ha de saber del chisme ese de México, donde mataron al señor Madero y a otro, a un tal Felix o Felipe Díaz, ¡qué sé yo!...

Bueno: pues el dicho don Mónico fue en persona a Zacatecas a traer escolta para que me agarraran. Que dizque yo era maderista y que me iba a levantar. Pero como no faltan amigos, hubo quien me lo avisara a tiempo, y cuando los federales vinieron a Limón, yo ya me había pelado. Después vino mi compadre Anastacio, que hizo una muerte, y luego Pancracio, la Codorniz y muchos amigos y conocidos. Después se nos han ido juntando más, y ya ve: hacemos la lucha como podemos”.

- Mi jefe - dijo Luis Cervantes después de algunos minutos de silencio y meditación -, usted sabe ya que aquí cerca, en Juchipila, tenemos gente de Natera; nos conviene ir a juntarnos con ellos antes de que tomen Zacatecas. Nos presentamos con el general...

- No tengo genio para eso... A mí no me cuadra rendirle a nadie.

- Pero usted, solo con unos cuantos hombres por acá no dejará de pasar por un cabecilla sin importancia. La revolución gana indefectiblemente; luego que se acabe le dicen, como les dijo Madero a los que le ayudaron: “Amigos, muchas gracias; ahora vuélvanse a sus casas...”

- No quiero yo otra cosa, sino que me dejen en paz para volver a mi casa.

- Allá voy... No he terminado: “Ustedes, que me levantaron hasta la Presidencia de la República, arriesgando su vida, con peligro inminente de dejar viudas y huérfanos en la miseria, ahora que he conseguido mi objeto, váyanse a coger el azadón y la pala, a medio vivir, siempre con hambre y sin vestir, como estaban antes, mientras nosotros, los de arriba, hacemos unos cuantos millones de pesos”.

Demetrio meneó la cabeza y sonriendo (...)”¹³.

¿Por qué las novelas históricas ayudan a despertar el interés del alumno y/o a introducirlo a un contexto histórico?

Pienso que las lecturas de novelas históricas, que giran en torno a la edad cognoscitiva del alumno de primaria, sí le ayudan a comprender un contexto histórico porque éstas reviven lo concreto:

“(...) la novela de moda, (...), que fascina a la mayoría, sin que deje de ser objetada por algunos Historiadores.

A mí me entretuvo mucho y a pesar de muchas lecturas sobre la época del Imperio, que a todo el mundo atrae, la encontré bien documentada, ambientada y excelentemente escrita.

Estoy consciente de que inventa muchas cosas, pero sin ofender al Historiador, porque sin duda el autor ha sido cuidadoso (...).

¹³ Azuela, mariano, **Los de abajo**, Ed. FCE, México, 1981,páginas 42,43 y 44.

De todas maneras, el libro (...) estimulará al estudiante de mil maneras y le hará gozar del idioma”¹⁴.

Así, utilizar la novela como material historiográfico es recomendable cuando se aborden períodos de la Historia de México caracterizados por tener una pobre documentación sobre la vida y grandes cambios que originan transformaciones de importancia.

Por ejemplo, cuando se inicie el estudio de los años de la República o del México independiente se puede recurrir a la utilización de los Bandidos de Río Frio u otra novela semejante para la ocasión que mejor se preste; solo así se iniciara a comprender lo que es una sociedad colonial en proceso de transformación, con distintos valores: la protección de la gente hacia el contrabandista, el convencimiento de que la independencia es sinónimo del fin de altos impuestos, fin a monopolios de lo contrario sería injusto tener un gobierno semejante al español.

En fin, la novela ayuda a revivir algo complicado de entender en un documento (como un libro, etcétera):

“A pesar de las múltiples exageraciones de la trama, el fondo de la novela que no es ficción, y que describe el escenario y la vida de la gente, nos permite adentrarnos en ella, con todas sus contradicciones y altibajos. Desfilan por nuestra vista, y los acompañamos en su rutina, individuos de todas las clases sociales, ricos y pobres, de la ciudad y del campo, decentes y deshonestos. Convivimos con el juez (...)”¹⁵.

De cualquier manera la novela hace ver al alumno que la Historia no dice al individuo (en el lugar, tiempo y espacio donde se encuentre éste) lo que debe hacer; en cada nueva época el ser humano revaloriza su situación y casi siempre por lo que a su precedente generación le habría parecido fuera de toda posibilidad.

Sobre el punto tres (comprender lo pasado implica ubicarse dentro de su propio contexto); a los hechos históricos hay que abordarlos considerando las condiciones de vida, valores, actitudes y creencias predominantes de lugar, tiempo y espacio determinados históricamente.

Aunque algo de este punto tres en parte ya se mencionó en el cómo abordarlo o tratarlo utilizando novelas históricas o historiográficas, también hay que reconocer que todo material histórico producido en un lugar, tiempo y espacio determinado (novela, discurso, etcétera) no necesariamente implica que sea una verdad absoluta y que es un aspecto que debe cuidar el docente para indicárselo al alumno:

“(...). Desde luego hay que cuidar el tema y la ideología del autor, para que no haga demasiada distorsión de la “verdad”, o por lo menos advertirles a los estudiantes, para que tengan en cuenta su limitación. Por supuesto que lo mismo deberíamos de hacer con los textos históricos y no es que yo crea en la objetividad.

Todos estamos presos en nuestra cárcel cultural y debemos estar conscientes de ello. El que sea imposible revivir algo con toda objetividad, no quiere decir que renunciemos a conquistar la que nos es posible.

Por eso no me canso de merodear por todos los archivos; los documentos me han ayudado a conformar una nueva visión de los años más tristes de nuestro pasado (...).

¹⁴ Lerner, Sigal, Victoria, *La enseñanza de Clío*, Ed. Centro de Investigaciones y Servicios Educativos-UNAM, México, 1990, página 270.

¹⁵ Idem, página 277.

Las novelas deben ser sometidas, después de todo, al mismo examen crítico que cualquier documento. (...),debemos calibrar su procedencia y parcialidad y equilibrarla con otras fuentes”¹⁶.

En este tercer punto hay que remarcar que el juzgar algún determinado hecho histórico con objetividad está en intentar dejar a un lado todo lo que implica cierto influjo de la cultura donde vive inmerso el individuo, y esto va más para el profesor.

Por ejemplo, cuando se juzga alguna costumbre o conducta de otras culturas del mundo como “anormal” se debe a que uno no se ha quitado ciertos prejuicios y que son propios del mundo, donde uno vive inmerso (como cuando los españoles, tomando como muestra a Bernal Díaz del Castillo, cartearon al rey Carlos V de España que la gente de acá era “rara” porque “se bañaban diario” o “bárbara” porque hacían sacrificios humanos sin considerar que tales sacrificios humanos tenían su razón de ser para los pueblos mesoamericanos; para pasar a otra vida, renovar la vida, etcétera).

O sea, aquí el individuo debe compenetrarse en el contexto de determinado hecho histórico, “estar en el ojo del huracán”.

Aquí el docente, como primer ejemplo, puede ayudarse de cintas de cine como “Cristóbal Colón”, “1492”, etcétera.

Después de ver la cinta el mentor puede hacer una serie de preguntas sobre la forma de ser de los barcos, lo diferente de la gente de Europa con respecto a la del continente americano sobre costumbres de índole diversa.

Asimismo, también el mentor puede invitar a los alumnos a imaginar que ellos mismos están a punto de hacer un viaje muy parecido al que realizó Colón; se les dice que irán a vivir a lugares desiertos donde no encontrarán ni tiendas ni supermercados ni farmacias y que en un mes no obtendrán ayuda de nadie.

Les dirá que dentro de un mes se embarcarán y que antes que nada deben preparar una lista de los comestibles y objetos domésticos que les serán vitales para poder vivir “en el continente americano”.

Bueno sería que el profesor aquí pida a cada alumno su propia lista y de todas sacar una única lista y/o que fuese nombrando los distintos artículos como se le ocurra mientras él los apunta en el pizarrón.

Ya que los alumnos enlistaron todo artículo que hayan considerado indispensable, el profesor pasa a proponerles que examinen cuidadosamente una lista publicada y originada en el Londres de 1622.

Tal lista es parecida a la siguiente:

Ropa para hombre:

- Una gorra.

¹⁶ Idem, 277.

- Tres camisas.
- Una chamarra de algodón.
- Un traje de lona.
- Un traje de lana pesada.
- Un traje de paño.
- Tres pares de medias irlandesas.
- Cuatro pares de zapatos.
- Un par de ligas de medias.
- Un par de camisas de manta.
- Siete anas (**ana**: medida de longitud equivalente a un metro más o menos), siete metros lineales, para hacer la cama y el cojineté.
- Una estera (tejido) para la cama para dos hombres (igual que la misma cama).
- Cinco anas de lona bastan para forrar el lecho de paja de los dos hombres durante el camino en el mar.
- Una estera (tejido de esparto, juncos, tallos entrelazados u otro material) basta para dos hombres durante el viaje en el mar.

Vituallas (víveres) para un hombre; para un año:

- Ocho medidas, bushels, unos 280 kilos, de grano.
- Dos medidas de guisante (papa): más o menos unos 70 kilos.
- Un galón de aguardiente.
- Un galón de aceite.
- Dos galones de vinagre.

Armas para un hombre:

- Una armadura liviana completa.
- Un mosquete largo de metro y medio más o menos.
- Una espada.
- Un cinturón.

- Una cuerda para colgarse el arma.
- Veinte libras (una libra equivale a unos 460 gramos) de pólvora.
- Sesenta libras de municiones (“balas”) para tirar con pistola.

Utensilios para una familia de 6 personas:

- Cinco azadones anchos.
- Cinco azadones angostos.
- Dos hachas de ancho filo.
- Dos hachas para rajar madera.
- Dos sierras manuales de acero.
- Dos sierras para usarse con ambas manos.
- Una sierra cabrilla.
- Dos martillos.
- Tres palas.
- Dos zapapicos.
- Dos taladros o brocas.
- Seis escoplos (barra de hierro de carpintería parecida al cincel).
- Una barrena (barra de hierro para agujerar rocas, terrenos, etcétera) de mano.
- Dos hachas para combatir.
- Dos alabardas (pica con cuchilla de figura de media luna) de mano.
- Una piedra para amolar (afilarse).
- Clavos de todo tipo.
- Dos piquetas.

Utensilios domésticos para una familia de seis personas:

- Una olla de hierro.
- Una caldera (recipiente grande de metal con el que se calienta cualquier cosa).
- Una sartén grande.
- Una rejilla para poner fuego.
- Dos cacerolas de mango largo.
- Un asador.
- Platos, vasijas y cucharas de madera.

Inmediatamente el mentor puede pedir a sus alumnos que subrayen (“tachen”, etcétera) de su propia lista todo artículo que aparezca enumerado en el documento “original”.

Las cosas que no estén subrayadas serán las cosas que actualmente nosotros consideramos esenciales para emprender un viaje así, pero que en aquellos tiempos el hombre no los consideraba ni imaginaba.

Claro que si los alumnos proponen esos productos que para la gente de aquellos tiempos eran cosa de la imaginación, el profesor puede preguntar quién estaría dispuesto a hacer tal viaje según la lista de 1622.

En fin, esto hará pensar al alumno lo peligroso de hacer tal viaje con tan mínimos alimentos y objetos.

Un segundo ejemplo sobre este punto sería hacer un sociodrama, donde una niña haría el papel de la “madre” y unos dos o tres niños el de “hijos”.

Quizá el escenario sería la sala de una casa y/o la improvisación de una sala en la misma escuela.

Aquí se dice a los niños que en esos momentos la familia acaba de recibir el nuevo catálogo de primavera de determinada tienda; obviamente es aquí donde “madre” e “hijos” ven y comentan el nuevo catálogo.

Poco después el mentor hace que se repita la escena, pero ahora deben imaginar que viven 150 o 200 años atrás, donde “madre” e “hijos” sentados reciben un nuevecito catálogo de aquellos tiempos.

En este momento el profesor debe ayudar a que surjan comentarios (haciendo comentarios o preguntas) como, por ejemplo:

1. ¿Qué piensan de lo que hará esta familia?.

2. ¿Se rieran de las cosas que ven en el catálogo igual que ustedes se rieron al verlas hace poco?
3. ¿Qué nos hace pensar que ciertas cosas de tal catálogo son “chistosas”?
4. ¿Piensan que la gente del futuro también pueda pensar que nuestras cosas son chistosas?

Otro ejemplo, para hacer comprender el fenómeno del esclavismo humano que se ha dado y aún se da, aunque en raros casos, en el mundo es el que ahorita se explica.

Por 1825 en Nueva Orleans, ciudad de Estados Unidos, la venta y trueque de esclavos negros era un fenómeno muy natural para muchos ciudadanos.

Pero también para esos tiempos el esclavismo para muchos norteamericanos era una repudiable práctica social.

En general, en este ejercicio se intenta poner al alumno en el lugar del norteamericano sureño (esclavista por excelencia) de aquellos tiempos para que comprenda los valores, actitudes, creencias y raciocinios que justifican “tan original comercio de seres humanos”.

El anuncio comercial sobre la venta de esclavos que a continuación se cita textualmente debe dar pie a discutirlo en el aula:

“EL DUEÑO DE LOS MUY VALIOSOS ESCLAVOS CUYOS NOMBRES CONSTAN A CONTINUACION, HA DETERMINADO OFRECERLOS A LA VENTA POR TENER QUE EMBARCARSE MAÑANA HACIA EUROPA. LOS ESCLAVOS SE SUBASTARAN EN EL NUEVO MERCADO, (...) EN LA ESQUINA DE LAS CALLES DE SAN LUIS Y DE LA CARTUJA, EL SÁBADO 16 DE MAYO, A SABER, A LAS DOCE DEL MEDIO DÍA.

1. SARAH: mulata de 45 años, buena cocinera y acostumbrada a los quehaceres domésticos; sirvienta muy fiel y competente en caso de enfermedad, y de índole magnífica en todos sus sentidos.
2. DANIEL: hijo de Sarah, mulato de 24 años excelente cocinero y camarero de bajel. Experiencia de muchos años a bordo de uno de los paquebotes Mobile; absolutamente honrado, sobrio y magnífico sujeto.
3. CHOLE: mulata de 36 años, sin salvedades una de las sirvientas más competentes del país, lavandera y planchadora de primera; sabe hilar encaje; buena cocinera y de valor inestimable para un soltero que desee tener ama de llaves.
4. FANNY: hija de Chole, mulata de 16 años; habla francés e inglés; peinadora de primera categoría (discípula de Gulliac); buena costurera y dama de compañía; habilidosa, inteligente y de costumbres intachables.
5. DANDRIGE: mulato de 26 años; eficazísimo en el servicio del comedor; buen pintor e infatigable carpintero; en honradez y morigeración hay pocos como él.
6. NANCY: esposa de Dandrige, edad aproximada 24 años, sirvienta de confianza en el manejo doméstico; buena costurera, confecciona mantos y vestidos; buena cocinera, lavandera, planchadora.
7. MARY ANN: hija de Nancy, criolla de 7 años; habla francés e inglés; es habilidosa, activa e inteligente.

8. FANNY: mulata de 22 años; lavandera y planchadora de primera; buena cocinera y servidora doméstica; magnífica índole.
9. EMMA: huérfana, de 10 o 11 años, habla francés e inglés; ha radicado en el país 7 años, tiene experiencia en servir a la mesa, costura, es inteligente y activa.
10. FRANK: mulato de 32 años; habla francés e inglés; mozo de cuadra y cochero de primera categoría; entiende a la perfección el cuidado de los caballos y es intachable, con la salvedad de que bebe en ocasiones, sin ser borracho.
11. Todos los esclavos cuyos nombres aparecen arriba se encuentran ya aclimatados en el país y son excelentes sujetos; quien los vende hoy los compró hace muchos años y puede dar absoluta garantía de ellos en cualquier caso, salvo en la situación de FRANK, intachable en todos los aspectos, menos el ya indicado.
12. CONDICIONES DE VENTA: la mitad del pago en efectivo y al contado; la otra mitad en documentos a seis meses expedidos y suscritos a satisfacción del vendedor con cláusula restrictiva de retención de dominio hasta liquidarse el monto total.
13. El acta de compraventa se firmará ante el notario público WILLIAM BOSWELL y los gastos correrán por cuenta del comprador.
14. NUEVA ORLEANS, 13 de mayo de 1835”¹⁷.

Aquí el profesor puede acudir a una serie de preguntas sobre ese anuncio de venta de esclavos para remitirse al tema sobre esclavismo.

Sobre el punto cuatro (los acontecimientos históricos no pueden explicarse, salvo rara vez, en base a una simple y única causalidad; el estudio del pasado revela un dominante patrón de múltiple causalidad) se hace referencia al tratar hacer comprender al alumno los variados factores que inciden simultáneamente en la creación de un hecho histórico.

Este trabajo conlleva hacer comprender al alumno que la creación de un determinado hecho histórico tiene más peso uno o dos factores¹⁸.

Un recurso al que pueden acogerse los profesores de primaria, cuando éstos quieran hacer comprender este punto a sus alumnos, es poner al alumno ante una serie de actuales hechos y hacer que sobre éstos de una serie de hipotéticas respuestas.

En fin, este es un ejercicio que activa de alguna manera el poder pensar retrospectivamente y hasta futuro al alumno y esto también implica pensar históricamente.

Por ejemplo, el mentor les puede decir que “el sábado vamos a irnos caminando cinco cuadras desde la puerta de la escuela con la finalidad de observar a muchos obreros y máquinas trabajando”.

¹⁷ Steele, Commager, Henry, *La Historia, su naturaleza, sugerencias didácticas*, Ed. Hispanoamericana, México, 1967, páginas 223 y 224.

¹⁸ Ejemplo de no darle a la Historia un sentido de análisis es evaluar con ejercicios de elección múltiple o de una sola respuesta; se obliga al alumno a memorizar.

Asimismo, les puede decir que “saben que se está iniciando la construcción de una primaria más grande; ¿ven esas casas viejas que están derribando para darle lugar a la nueva escuela?, ¿saben que cuando ya esté construida la escuela todos pasaremos a estudiar en dicha nueva escuela?, ¿saben que nuestra vieja escuela será derribada?, ¿a qué creen que se deba la construcción de esta nueva primaria?”.

Obviamente que al escuchar todo esto es muy posible que los alumnos den una serie de respuestas como las siguientes:

1. La escuela donde estamos es vieja y la nueva nos daría más seguridad.
2. El edificio es muy chico para tanto niño que necesita escuela (se puebla más la comunidad, etcétera).
3. El edificio no es bonito; el nuevo edificio sí será bonito.
4. En la vieja escuela todos los niños no pueden jugar al mismo tiempo en el patio (los niños grandes empujan a los niños más chicos, hace falta un patio más grande, etcétera).
5. Quizá aquí otros individuos empresarios, quieran hacer un edificio diferente o abrir una calle, etcétera.
6. En la vieja escuela se escucha mucho ruido, etcétera.
7. Unas aulas son muy calientes en invierno y otras más frías.

Después que los alumnos han intentado dar una gama de explicaciones, el docente puede darles ciertos datos extras y/o invitarlos a que pregunten a sus padres lo que sepan al respecto.

Tomando como base el ejemplo de la derribación de la escuela el profesor ahora puede pedir a los alumnos que ordenen en forma prioritaria “sus razones sobre mudarse de la escuela”: razones de seguridad, razones de ubicación, etcétera.

Otro ejemplo sobre este punto cuatro es tratar de identificar algunas causas sobre “el por qué la gente votó más por el candidato de determinado partido” en elecciones locales o federales.

Ayudaría llevar a la clase los tipos de propaganda utilizados por los tres partidos políticos esenciales; carteles, reseñas, editoriales, anuncios, guiones usados en la radio o la televisión, discursos, etcétera.

Después de hacer una muestra de cuestionario (éste nacido de un proceso de descartación y de corroboración de las respuestas hipotéticas que se dieron en el salón; que pueden ser cuatro o más respuestas hipotéticas) se reparte la labor de entrevistar a distintas personas (choferes, viejos, jóvenes, etcétera) de la zona donde se ubica la escuela o del lugar donde vive el alumno u hogar de éste.

Cada alumno aportará el producto de sus pesquisas sin darle, claro, carácter de “descubrimiento científico”.

Más bien se procura que los alumnos se fijen en la multitud de causas corroboradas por ellos mismos; sentirán atracción por conjeturar sobre la importancia relativa que tienen las causas descubiertas.

Sobre el quinto punto la importancia que se le da a los hechos históricos está según como cada individuo que los estudia los aborda, ya que cada generación tiende a recrear y a reescribir la Historia en base a sus propias necesidades, aspiraciones y puntos de vista) se dirá que tiene relación con lo que institucionalmente se dice; lo importante es que la enseñanza de la Historia en la escuela primaria tienda a coadyuvar a pensar al alumno sobre el cómo y por qué de los hechos históricos que el ser humano en comunidad genera.

Para este fin es importante que al alumno se le enseñe paulatinamente a sopesar críticamente el material de trabajo y los datos recopilados tanto dentro como fuera de la escuela en base a un trabajo de hacer haciendo; de investigar.

Este tipo de labor implicará que el alumno inicie a darse cuenta que las fuentes históricas son y han sido escritas por hombres de carne y hueso ocupados en tratar sobre hombres de carne y hueso y, consecuentemente, propensos a equivocaciones y a constantes rectificaciones, a un volver una y otra vez a pensar y repensar sobre el cómo y por qué de determinado hecho histórico.

Decimos esto porque en el país, por los cuarentas, se trunció la construcción de una didáctica de la Historia para la escuela primaria, didáctica que la tienen otros países como Inglaterra; en donde ésta se genera ¹⁹ por un nexo, real, entre teoría y práctica educativa (nexo nacido del sondeo, real, o consulta al magisterio de primaria en ejercicio, etcétera).

¹⁹ Lerner, Sigal, Victoria, **La enseñanza de Clío**, Ed. Centro de Investigaciones y Servicios Educativos-UNAM, México, 1990, páginas introductorias.

5. INVESTIGACION DE CAMPO

En dos escuelas primarias publicas (en el año lectivo 1994-1995) cercanas al palacio municipal de Naucalpan se aplicó la presente investigación de campo:

1. Escuela primaria estatal "Generalísimo Morelos".
2. Escuela primaria estatal "Cuauhtémoc".

En la escuela primaria "Generalísimo Morelos" (turno vespertino) se aplicó un cuestionario a los profesores: Graciela Saucedo (a cargo del quinto grado grupo c), egresada de la escuela normal¹. Guillermina Samperio Cortés (a cargo del quinto grado grupo c), egresada de la escuela normal de Tlalnepantla estado de México. Leticia Macias Burgos (a cargo del cuarto grado grupo a), egresada de la escuela normal incorporada Ignacio Manuel Altamirano.

En la escuela primaria estatal "Cuauhtémoc" (turno matutino) se les aplicó el cuestionario a los profesores: Agustín Hernández (a cargo del quinto grado grupo b), egresado de la escuela normal. Isabel Hernández Reyes (a cargo del cuarto grado grupo a), egresada de la escuela normal de Tlalnepantla estado de México.

Se aplicó en una y otra escuela a 10 alumnos de sexto, a 10 alumnos de quinto y a 10 alumnos de cuarto año un cuestionario, un cuestionario dividido en una sección de preguntas sobre contenidos de Historia, recursos didácticos, evaluación y sobre el libro oficial de Historia de México.

Así, entre una y otra escuela primaria se interrogó a 60 alumnos (que para esta investigación de campo es el 100%).

La muestra de alumnos en esta investigación corresponde al 30% del cuarto, quinto y sexto grado de primaria distribuido entre las dos escuelas.

Asimismo, entre una y otra escuela primaria (en total) se interrogó (vía cuestionario) a cinco profesores (100%) en total; cada profesor para nuestra investigación de campo equivale a un 20% considerando que el 100% de maestros por turno es de 12 maestros se utilizó como muestra *cinco maestros* que equivalen al 41.6%.

Esta investigación de campo es importante porque si el objeto de estudio de la presente investigación se *aboca al ejercicio docente sobre la enseñanza de Historia en el cuarto, quinto y sexto grado de primaria* se hacen **cuatro hipótesis** que se ajustan lo mejor posible a dicho objeto de estudio:

¹ No especificó de que normal egresó.

- ◆ *La formación histórica del profesor de primaria no coadyuva al aprendizaje analítico de esta ciencia en el alumno al que enseña.*
- ◆ *La ausencia de instrumentos de evaluación ocasionan la desarticulación de procesos y productos de aprendizaje de la Historia en los alumnos.*
- ◆ *La falta de recursos didácticos en la enseñanza de Historia de México en la primaria por parte del profesor genera desinterés del alumno por comprender esta ciencia social.*
- ◆ *El contenido de los libros de Historia de México a nivel primaria vigentes no promueven el aprendizaje analítico de Historia de México en el alumno de primaria.*

Tales hipótesis, ya operacionalizadas, se apoyan en un instrumento de investigación de campo; el cuestionario.

Dicho cuestionario, tanto para el alumno como para el profesor, se compone de un grupo de preguntas referentes a contenidos de Historia, recursos didácticos, contenidos de los libros oficiales de Historia y evaluación.

Poco después se pasó a “comprimir” la información recabada para su utilización estadística y, lo más importante, analizar e interpretar los datos recopilados ya en base a las 4 hipótesis operacionalizadas.

En fin, el análisis e interpretación de los datos recopilados en la investigación de campo se buscó corroborar de alguna manera lo planteado por las 4 hipótesis teóricas y, por lo tanto, lo afirmado por el planteamiento del problema de esta investigación:

¿Cuáles son algunas causas que obstaculizan el aprendizaje analítico de Historia de México en el alumno del cuarto al sexto grado de la escuela primaria?

HIPÓTESIS 1. LA FORMACIÓN HISTÓRICA DEL PROFESOR DE PRIMARIA NO COADYUVA AL APRENDIZAJE ANALÍTICO DE ÉSTA CIENCIA EN EL ALUMNO.

Variable 1A. La formación histórica del profesor de primaria.

Rubro 1 de la variable 1A; 3, 8, 9, 10, 23, 24, 50, 59, 65: **científica concepción de la Historia.**

Rubro 2 de la variable 1A; 22, 13, 50, 52, 32, 33, 34, 35, 36: **incomprensión de hecho histórico.**

Rubro 3 de la variable 1A; 10, 1, 2, 27, 34, 48, 60: **dificultad para enseñar Historia y/o contenidos del vigente programa.**

Rubro 4 de la variable 1A; 9, 10, 11, 15, 18,19, 23, 25: **ahistóricos recursos didácticos.**

Variable 1B. Aprendizaje analítico.

Rubro 1 de la variable 1B; 3, 5, 21, 22, 27, 55: **memorización de fechas, nombres y lugares.**

Rubro 2 de la variable 1B; 7, 8, 9, 18, 19, 27: **científica concepción de la Historia.**

Rubro 3 de la variable 1B; 22, 32, 34, 46, 27: **incomprensión de hecho histórico.**

Rubro 4 de la variable 1B; 22, 32, 34, 38, 46, 21, 27: **no-comprensión de Historia.**

HIPÓTESIS 2. LA AUSENCIA DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN CONSTANTES OCASIONA LA DESARTICULACIÓN DE PROCESOS Y PRODUCTOS DE APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN LOS ALUMNOS.

Variable 2A. Ausencia de instrumentos de evaluación constantes.

Rubro 1 de la variable 2A; 27, 28, 2, 7, 8, 12, 13, 19, 21: **deficientes nociones de evaluaciones.**

Rubro 2 de la variable 2A; 2, 6, 16, 17: **reducidos instrumentos de evaluaciones.**

Rubro 3 de la variable 2A; 2, 6, 16, 26: **tradicionales instrumentos evaluativos.**

Rubro 4 de la variable 2A; 5, 12, 23: **aplicación esporádica de instrumentos de evaluación.**

Rubro 5 de la variable 2A; 23, 27, 2, 4, 6,14,17, 21, 18: **rutinización de instrumentos de evaluación.**

Variable 2B. Desarticulación de procesos y productos de aprendizaje de la Historia en los alumnos.

Rubro 1 de la variable 2B; 1, 2,18: **información histórica.**

Rubro 2 de la variable 2B; 22, 32, 34, 38, 46, 22, 27: **no-dominio de contenidos de aprendizaje.**

Rubro 3 de la variable 2B; 27, 22, 23, 1, 28,29: **no-comprensión de Historia.**

Rubro 4 de la variable 2B; 22, 32, 34, 46,27: **incomprensión de hecho histórico.**

Rubro 5 de la variable 2B; 3, 5, 21, 22, 27, 55: **memorización de fechas, nombres y lugares.**

HIPÓTESIS 3. LA FALTA DE RECURSOS DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DE HISTORIA DE MÉXICO EN LA PRIMARIA POR PARTE DEL PROFESOR GENERA DESINTERÉS DEL ALUMNO POR COMPRENDER ESTA CIENCIA SOCIAL.

Variable 3A. Falta de recursos didácticos.

Rubro 1 de la variable 3A; 9, 10, 11, 15, 18, 19, 23: **ahistóricos recursos didácticos.**

Rubro 2 de la variable 3A; 1, 2, 3, 4, 6, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58: **formación teórica-práctica sobre elaboración de recursos didácticos pobre.**

Rubro 3 de la variable 3A; 6, 9, 14, 19, 21, 23, 24, 28, 34, 50, 52: **tradicionales recursos didácticos.**

Rubro 4 de la variable 3A; 18, 23, 32, 64: **limitados recursos didácticos.**

Rubro 5 de la variable 3A; 39: **ignorancia sobre hechura de recursos didácticos de tipo histórico.**

Rubro 6 de la variable 3A; 19, 6, 3, 5, 9, 12, 19, 21, 25, 65, 29: **tradicional concepción sobre enseñanza de Historia.**

Variable 3B. Desinterés del alumno por aprender Historia.

Rubro 1 de la variable 3B; 1, 2, 3, 4, 5, 6,7, 8, 9, 13, 28: **apatía (falta de interés).**

Rubro 2 de la variable 3B; 4, 24, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 20, 21: **no-participación en clase.**

Rubro 3 de la variable 3B; 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 13, 28: **apatía (falta de interés).**

Rubro 4 de la variable 3B; 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9,13,28: **apatía (falta de interés).**

Rubro 5 de la variable 3B; 20, 22, 14, 24, 26: **no hacer tareas.**

Rubro 6 de la variable 3B; 29, 27, 34, 46, 3, 5, 15, 13, 18, 21, 27: **no-comprensión de Historia.**

HIPÓTESIS 4. EL CONTENIDO DE LOS LIBROS DE HISTORIA DE MÉXICO A NIVEL PRIMARIA VIGENTES NO PROMUEVE EL APRENDIZAJE ANALÍTICO DE LA HISTORIA DE MÉXICO EN EL ALUMNO DE PRIMARIA.

Variable 4A. El contenido de los libros de Historia de México a nivel primaria vigentes.

Rubro 1 de la variable 4A; 15, 22, 35, 40, 41, 43, 44, 45: **inadecuado a rasgos cognoscitivos del alumno.**

Rubro 2 de la variable 4A; 22, 29, 34, 40, 43, 45: **equilibrio entre el contenido y la imagen.**

Variable 4B. Aprendizaje analítico de Historia de México en el alumno.

Rubro 1 de la variable 4B; 16, 27, 13, 21, 27: **no-comprensión de Historia.**

Rubro 2 de la variable 4B; 27, 18: **contexto y presentación de hechos.**

5.1. Análisis teórico de los resultados arrojados por el cuestionario aplicado a la muestra con respecto a la hipótesis 1

Apoyados en la información empírica extraída de los cuestionarios aplicados a profesores y alumnos de los últimos tres grados de la escuela primaria pasaremos a esbozar algunas ideas de cada pregunta de todos los rubros y después se bosquejarán algunas conclusiones sobre la hipótesis 1 de la presente investigación.

Teorización del rubro 1 (acientífica concepción de la Historia) de la variable 1 A (La formación histórica del profesor de primaria)

Las respuestas que los maestros dan a la pregunta 3 (“¿Puede mencionar la manera como le impartieron materias de corte histórico-social en la normal?”) hacen ver que los profesores en la normal no adquieren una más o menos sólida formación histórica que contribuya a hacer del aula un lugar donde el alumno de cuarto a sexto año de primaria aprenda adecuadamente Historia.

Otro ejemplo de esto que se dice son las distintas respuestas que los profesores dan a la pregunta 8 (“¿Considera que le impartieron adecuadamente las materias de corte histórico-social del plan de estudios de la normal?”), pues estas diferentes respuestas de los mentores hacen ver que éstos recibieron una impartición de las materias de corte histórico-social en la normal de una forma no adecuada; ejemplo de esto es el 40% de profesores que respondieron que **no se les impartió adecuadamente** las materias de corte histórico-social en la escuela normal.

Las respuestas que los docentes dan a la pregunta 10 (“¿Considera vital... abordar a la Historia... en el alumno de cuarto a sexto año de primaria como una labor de hacer pensar históricamente a éste?”) indican que los profesores de primaria tienen en gran proporción una concepción acientífica de la Historia y ésta se refleja en un quehacer docente al respecto muy orillado al de la escuela tradicional.

También, las respuestas que los profesores dan a la pregunta 23 (“¿Qué método utiliza para enseñar Historia?”) hacen ver que éstos tienen cierta ignorancia respecto a que la Historia es una ciencia social que labora por medio de hipótesis y que es así como se presupone debería ser la enseñanza de tal ciencia al alumno de los últimos tres grados de la escuela primaria; introduciendo al alumno a conjeturar históricamente.

Otro ejemplo que confirma lo que plantea la primer hipótesis de esta investigación es la pregunta 24 (“¿El método o métodos que usted utiliza para abordar la Historia de México en el aula primaria los califica como imaginativo-s- o aburrido-s?”), ya que el tipo de respuestas que los mentores dan a esta pregunta hacen ver que éstos tienen cierta ignorancia sobre lo qué es esta ciencia social y sobre la enseñanza de ésta en los últimos tres grados de la escuela primaria.

Asimismo, las respuestas que dan los profesores a la pregunta 50 (“¿Qué es un recurso didáctico de tipo histórico?”) indican indirectamente que éstos llevan a cabo generalmente una rutinización de la enseñanza de Historia; enseñanza muy inclinada a la escuela tradicional, siendo ejemplo de esta enseñanza la rutinización de recursos didácticos que al respecto usan generalmente los profesores.

Claro que aquí hay que admitir que mucho de ese uso rutinizado de recursos didácticos de tipo histórico en que caen la mayoría de los profesores de cuarto a sexto grado de primaria se debe al poquísimos o nulo material didáctico que institucionalmente (vía SEP, etcétera) se les proporciona e independientemente de que (para este menester) tengan que sortear trabas burocráticas de índole diversa para poder obtener dicho material.

Sin embargo, también aquí hay que admitir que mucha de esa autolimitación de los profesores por socorrerse de la gama de recursos didácticos que admite la Historia para su enseñanza (en cuarto, quinto y sexto grado de primaria) se debe también (en general) a la inadecuada formación histórica **teórica** y **didáctica** que éstos recibieron en la escuela normal.

Otro ejemplo que demuestra lo que dice la hipótesis 1 de la presente investigación son las respuestas que los profesores dan a la pregunta 59 (“¿En sus clases de Historia de México le da mucha importancia a hechos acaecidos en el ámbito militar y político?”) ; el 40% de profesores **no contestaron** y el otro 40% de profesores que **contestaron** si refleja que en ellos predomina, directa o no, una visión ahistórica de lo que es tal ciencia social y que transmiten a la hora de su **quehacer docente al respecto en su grupo escolar**.

Sobre los maestros que respondieron **no darle importancia** a hechos acaecidos en el ámbito militar y político hay que decir que éstos se pusieron en **contradicción**, pues muchos de sus alumnos contestaron que para resolver una prueba de Historia necesitan mucho de la memorización de héroes, fechas y lugares históricos: también hay que reconocer aquí que una cosa es que más o menos ciertos mentores tengan una sólida formación **teórica** de la Historia y otra cosa que a ésta no la puedan reflejar en una enseñanza con un sentido de análisis al respecto en su grupo escolar.

Las respuestas que los maestros dan a la pregunta 65 (“¿Qué es la Historia?”) **corroboran** que éstos tienen cierta ignorancia sobre el objeto de estudio de dicha ciencia social.

Teorización del rubro 1 (memorización de fechas, nombres y lugares) de la variable 1 B (Aprendizaje analítico)

La respuesta más común de los alumnos a la pregunta 3 (“¿Cómo quisieras que fuera la clase de Historia de México?”) hace ver la **contradicción** en las respuestas que los profesores dan a las preguntas 10 (“¿Considera vital... abordar la Historia en el alumno de cuarto a sexto grado de primaria como una labor de hacer pensar históricamente a éste?”), 23 (“¿Qué método utiliza para enseñar Historia?”), 24 (“¿El método o métodos que usted usa para abordar la Historia en el aula primaria los puede calificar como imaginativo-s- o aburrido-s- para sus alumnos?”), 50 (“¿Qué es un recurso didáctico de tipo histórico?”), 59 (“¿En sus sesiones de Historia... le da mucha importancia a hechos acaecidos en el ámbito militar y político?”) y 65 (“¿Qué es la Historia?”) del rubro 1 de la variable 1 A: 8 alumnos (13%) **querían la**

clase de Historia como siempre se las dan, 9 alumnos (15%) no contestaron y hubo un 70% de alumnos (42 alumnos) que quieren la clase de Historia de diferente forma a como siempre se les da.

En fin, es importante hacer ver que la gran proporción de alumnos (42 de 60) que quieren que la clase de Historia sea distinta a como la da el mentor lleva a pensar que éstos tienen la necesidad de ir vivenciando ya una enseñanza de la Historia que realmente los ayude a aprender Historia.

Parecidamente esto que decimos sobre la pregunta 3 sucede con la pregunta 5 (“¿Te gusta la manera como el profesor da clase de Historia de México?”) hecha a los alumnos de primaria; si la gran mayoría de alumnos respondió que si les gustaba la forma como su profesor les daba clase de Historia es porque jamás han experimentado otra manera más grata y formativa de aprender Historia y, obvio, ya están acostumbrados a jugar un papel pasivo (rutinario) al respecto.

Sobre los alumnos que contestaron que no les gusta la forma como su mentor les da clase de Historia, se debe a que éstos de alguna manera intuyen que la sesión de Historia debería ser de una forma más formativa.

Igualmente, las respuestas de los alumnos a la pregunta 21 (“¿Entiendes cuando tu profesor expone clase de Historia de México?”) reflejan la contradicción en que caen los profesores en las respuestas que dan a las referidas preguntas 10, 23, 24, 50, 59 y 65 que se les aplicó: 27 alumnos (45%) dijeron que sí, 3 alumnos (5%) dijeron que no, 23 alumnos (38%) dijeron que entienden completamente y 7 alumnos (12%) no contestaron.

En la pregunta 22 (“¿Te gustan o no las pruebas que haces de Historia de México?”) y 27 (“¿Necesitas aprenderte de memoria, héroes, fechas históricas y lugares geográficos para responder una prueba de Historia de México?”) los alumnos de primaria, en las respuestas de éstos, hacen ver que reciben una enseñanza de la Historia que solamente genera en ellos la memorización y no el raciocinio histórico.

Paralelamente, las respuestas que los alumnos dan a estas preguntas 22 a 27 contradicen lo que los docentes respondieron en las preguntas 10, 23, 24, 50, 59 y 65 del rubro 1 de la variable 1 A.

Teorización del rubro 2 (incomprensión de hecho histórico) de la variable 1 A (la formación histórica del profesor de primaria)

Las respuestas que los profesores dan a la pregunta 22 (“¿Qué cosas deja de tarea de Historia de México al alumno de primaria?”) también hacen ver que éstos rutinizan las tareas que dejan y ejemplo de esto es que 60% de dichos docentes contestó incompleta esta pregunta.

Las respuestas que los maestros dan a la pregunta 13 (“¿Cómo conceptúa a la Historia?”) dan más cuenta de este rubro y corroboran lo planteado por la hipótesis 1 de la presente investigación: las débiles respuestas que los profesores dan

sobre lo que es la Historia hacen ver la incomprensión de éstos respecto a lo que es dicha ciencia social, ya que ninguna respuesta menciona que la Historia es una ciencia social que labora mediante hipótesis.

A la vez, las respuestas que los profesores dan a las preguntas 32 a 36, preguntas sobre vitales conocimientos históricos del país, hacen ver cierta incapacidad de éstos por comprender determinado hecho histórico acontecido dentro o fuera del país (esto mucho se ve en la nula respuesta que los docentes dieron a la pregunta 33: "Explique brevemente el por qué de las enlistadas características de la participación obrera a lo largo de la revolución mexicana").

Teorización del rubro 2 (acientífica concepción de la Historia) de la variable 1 B (aprendizaje analítico)

Las respuestas que los alumnos dan a la pregunta 7 ("¿Cuando hay clase de Historia tu profesor usa biografías, mapas, películas, maquetas, etcétera) señalan el nulo o poquísimo material didáctico con el que cuenta el profesor de primaria para su quehacer de enseñanza de Historia en el aula.

Las respuestas que los alumnos dan a la pregunta 8 ("¿Visitas con tu profesor y compañeros museos de Historia ...?") se relacionan también con las respuestas de éstos en la pregunta 7 ("¿Cuando hay clase de Historia tu profesor usa biografías, mapas, películas, maquetas, etcétera?"); hay pocas probabilidades de que el mentor pueda llevar a su grupo a museos de Historia debido al factor tiempo, burocratismo, economía del alumno, lugar geográfico donde está la escuela (por ejemplo en el interior del país), etcétera, impide ir a museos.

Aunque las respuestas de los alumnos a la pregunta 18 ("¿Cuando el profesor explica la lección de Historia... a ésta la acompaña de algún dibujo?") hacen ver que a veces o generalmente el profesor acompaña su clase de Historia de algún dibujo, pero hay que hacer ver que tal dibujo con el que el profesor acompaña su sesión de Historia es solamente un mapa, cierto dibujo (que también puede ser el mapa, etcétera) hecho con gis en el pizarrón y no necesariamente tal dibujo contribuye a que el alumno aprenda más adecuadamente Historia.

Las respuestas que los alumnos dan a la pregunta 19 ("¿La Historia de México sirve para comprender el pasado, presente y futuro del país?") hacen ver que éstos **intuyen** lo que es la Historia **aunque en otras respuestas**, como en la pregunta 27 ("¿Necesitas aprenderte de memoria héroes, fechas históricas y lugares geográficos para responder una prueba de Historia de México?") **del rubro 1** (memorización de fechas, nombres y lugares) **de la variable 1 B** (Aprendizaje analítico), **se contradicen**.

Nuevamente las respuestas que los alumnos dan a la pregunta 27 ("¿Necesitas aprenderte de memoria héroes, fechas históricas y lugares geográficos para responder una prueba de Historia...?") también hacen ver que las clases de Historia de México que se llevan a cabo en los últimos tres grados de primaria solamente apuntan a dar información al alumno y sin que éste muchas veces comprenda ésta.

Teorización del rubro 3 (dificultad para enseñar Historia) de la variable 1 A (la formación histórica del profesor de primaria)

Las respuestas a la pregunta 10 (“¿Qué contenidos de aprendizaje considera que están mal ubicados en su grado?”) que dan los profesores reflejan la insatisfacción de éstos por los contenidos de Historia que se les plantean en sus programas oficiales.

Las respuestas que los profesores dan a la pregunta 1 (“¿Qué materias se le hacen más difíciles impartir en la primaria?”) denotan que hay materias de la primaria (como la Historia) que a los profesores se les hace difícil impartir en el aula, pues la enseñanza de tales materias está más allá de lo recibido al respecto en la normal.

Las respuestas que los profesores dan a la pregunta 22 (“¿Por qué las materias que anotó en la pregunta 1 le cuestan más trabajo enseñar y a qué se debe?”) también confirman que éstos en la normal no obtuvieron sólidos elementos para enseñar Historia como se supone debería ser.

Las respuestas que los profesores dan a la pregunta 27 (“¿Le satisfacen las orientaciones institucionales que en forma documental le proporcionan para ayudarlo a abordar la Historia en el aula primaria?”) hacen ver que a la mayoría de éstos no les satisfacen las orientaciones institucionales que en forma documental se les dan para enseñar Historia.

También las respuestas que los profesores dan a la pregunta 34 (“¿Le satisfacen las sugerencias, digamos didácticas, que le plantean en el plan y programas de Historia vigentes para su grupo escolar?”) reflejan insatisfacción de los profesores por dichas sugerencias plasmadas en tales documentos.

Las respuestas que los profesores dan a la pregunta 48 (“¿Le da tiempo para ver, estudiar, etcétera, dicho material didáctico que recibe de la SEP así como para estructurar ya algún programa y/o sesiones de Historia de México?”) de alguna manera indican que el tiempo institucional que se les marca para la enseñanza de Historia no es suficiente.

Las respuestas que los profesores dan a la pregunta 60 (“¿El tiempo para cubrir el plan o programa vigente de Historia de México es...”) también indican que el tiempo institucional que se les marca a éstos para cubrir su plan o programa vigente de Historia de México les es insuficiente.

Teorización del rubro 3 (incomprensión de hecho histórico) de la variable 1 B (aprendizaje analítico)

Las respuestas que los alumnos dan a la pregunta 22 (“¿La iglesia católica ejercía gran dominio espiritual, económico y político en casi toda la población del país durante la colonia?”) reflejan que un buen porcentaje de alumnos no sabe o no comprende el papel de una institución social como el clero en un tiempo y lugar histórico.

Las respuestas que los alumnos dan a la pregunta 32 (“El movimiento de La Reforma es...”) refleja también la incompreensión de éstos sobre lo que es un hecho histórico como el que se les pregunta.

También las respuestas que los alumnos dan a la pregunta 34 (“Los principales puntos de La Reforma son...”) reflejan la incapacidad de comprensión de éstos sobre la razón de ser de un hecho histórico como el que se les pregunta.

Las respuestas que los alumnos dan a la pregunta 46 (“La Revolución Mexicana es un...”) y 27 (“¿Necesitas aprenderte de memoria héroes, fechas históricas y lugares geográficos para responder una prueba de Historia de México?”) hacen ver que las sesiones de Historia que acostumbra la mayoría del magisterio de primaria (específicamente del cuarto al sexto año de primaria) se caracterizan por generar en el alumno la memorización y/o dar información que muchas veces éste no comprende.

Teorización del rubro 4 (ahistóricos recursos didácticos) de la variable 1 A (la formación histórica del profesor de primaria)

Las respuestas que los profesores dan a las preguntas: 9 (“Desde un punto de vista histórico; ¿cree vigente aún la idea de que “Los maestros saben qué enseñar, pero no saben cómo hacerlo?”), 10 (“¿Considera de vital importancia abordar la Historia de México en el alumno de cuarto a sexto año de primaria como una labor de hacer pensar históricamente a éste?”), 11 (“Si es afirmativa su respuesta anterior; ¿Qué tipo de recursos didácticos son necesarios para tal labor en el alumno de su grupo?”), 15 (“¿Considera vital el manejo de los contenidos de Historia... en relación a la edad cognoscitiva o intelectual del alumno de primaria y, por lo tanto, esencial la ideación, elaboración e instrumentación de determinados recursos didácticos?”), 18 (“¿Con qué frecuencia utiliza los siguientes recursos didácticos?”), 19 (“¿Considera que el problema de idear, elaborar e instrumentar recursos didácticos de tipo histórico se engloba en una problemática de construcción de una didáctica de tipo histórico?”), y 23 (“¿Qué método le ha servido como “catalizador” de las capacidades intelectuales del alumno en la formación de definiciones, observaciones y cuestionamientos históricos?”) del rubro 4 de la variable 1 A dan cuenta de que **la utilización de ahistóricos recursos didácticos (rubro 4 de la variable 1 A) ocasiona la no-comprensión de la Historia (rubro 4 de la variable 1 B) en los alumnos de cuarto, quinto y sexto grado de la escuela primaria reflejan la necesidad de “que es vital abordar la Historia de México en cuarto, quinto y sexto grado de la escuela primaria según la edad cognoscitiva del alumno”.**

Ejemplo de la interrelación entre ambos rubros es la pregunta 10 (“¿Considera vital... abordar la Historia de México en el alumno de cuarto a sexto... como una labor de hacer pensar históricamente a éste?”) del rubro 4 de la variable 1 A con la pregunta 32 (“El movimiento de La Reforma es un...”) del rubro 4 de la variable 1 B: **aunque el profesor considera vital abordar la Historia como una labor de hacer pensar históricamente al alumno la realidad (refiriéndome a que la mayoría de las respuestas de los alumnos a la pregunta 32, pregunta sobre contenido histórico, son erradas) hace ver que el profesor cae en una muy obvia contradicción.**

En general, sucede lo mismo si se relaciona tal pregunta 10 con todas las preguntas de contenidos de Historia que se les planteo a los alumnos: se nota la contradicción en que cae el profesor cuando éste dice “que es vital abordar la Historia de México en cuarto, quinto y sexto grado de la escuela primaria según la edad cognoscitiva del alumno”.

También otro ejemplo de esto que se dice son el gran porcentaje de respuestas incorrectas de los alumnos cuando éstos tienen que resolver preguntas de opción o de desarrollo; preguntas que aluden a la utilización de cierto grado de racionalización histórica al respecto en el alumno.

Aquí hay que remarcar que la más usual labor de enseñanza de Historia que actualmente utiliza la mayoría del magisterio de primaria, labor muy inclinada a la escuela tradicional, en mucho impide que el alumno trabaje mediante el raciocinio histórico.

Teorización del rubro 4 (no-comprensión de Historia) de la variable 1 B (Aprendizaje analítico)

De nueva cuenta las respuestas que los alumnos dan a la pregunta 22 (“¿La iglesia católica ejercía gran dominio espiritual, económico y político en casi toda la población del país durante la colonia?”) corroboran que éstos reciben solamente información histórica en sus sesiones de Historia, pues es de notarse que se les dificulta mucho responder una pregunta abierta o de opción sobre la Historia del país.

De nuevo las respuestas que los alumnos dan a la pregunta 32 (“El movimiento de La Reforma es un...”) son ejemplo de que a la mayoría de los alumnos de cuarto a sexto grado de primaria se les dificulta comprender importantes hechos históricos que han acaecido a lo largo de la Historia del país y esto se debe a que han y están recibiendo una enseñanza al respecto inadecuada.

Las respuestas que los alumnos dan a la pregunta 34 (“Los principales puntos de La Reforma son...”) hacen ver que a éstos se les dificulta ubicar y explicar determinado hecho histórico que se considere importante en la Historia del país.

Las respuestas que los alumnos dan a la pregunta 38 (“Podemos llamar al porfiriato...”) hacen pensar lo mismo que se dice sobre todas las respuestas de contenidos de Historia que el alumno dió en el cuestionario que se le aplicó.

La pregunta 46 (“La Revolución Mexicana...”) también hace ver que a los alumnos de cuarto a sexto grado de primaria les es difícil explicar determinado hecho histórico como también, obvio, el lugar, tiempo y espacio de éste.

De nuevo las respuestas que los alumnos dan a la pregunta 21 (“¿Entiendes cuando tu profesor expone clase de Historia de México?”) reflejan la **contradicción** en que caen los profesores en las respuestas que éstos dan a las preguntas 10,

23, 24, 50, 59 y 65 del rubro 1 (acientífica concepción de la Historia) de la variable 1 A (La formación histórica del profesor de primaria).

Nuevamente las respuestas que los alumnos dan a la pregunta 27 (“¿Necesitas aprender de memoria héroes, fechas históricas y lugares geográficos para responder una prueba de Historia de México?”) hacen ver que las clases de Historia que llevan a cabo la mayoría de los profesores de la escuela primaria (específicamente en el cuarto, quinto y sexto grado de primaria) solamente generan en el alumno la memorización y no el raciocinio histórico.

De la relación entre el rubro 1 (acientífica concepción de la Historia) de la variable 1 A (la formación histórica del profesor de primaria) y el rubro 1 (memorización de fechas, nombres y lugares históricos) de la variable 1 B (aprendizaje analítico) con respecto a la primer hipótesis (la formación histórica del profesor de primaria no coadyuva al aprendizaje analítico de esta ciencia en el alumno) podemos decir que:

La mayoría de los profesores de la primaria adquieren en la normal (directa o no) una concepción ahistórica de la Historia contraria a una más o menos fuerte formación histórica que coadyuve a que el alumno del cuarto al sexto grado de primaria entienda y explique por sí mismo procesos históricos.

Primer ejemplo de esto es el 40% de profesores que dijeron **no haber tenido una adecuada impartición de las materias de corte histórico-social en la escuela normal**, un 20% de profesores que **no contestaron** y un 40% de profesores que dijeron que **sí se les impartió adecuadamente dichas materias**².

Segundo ejemplo de esto es el 60% de profesores que respondió que **si es vital abordar la Historia** en el alumno como una labor de hacer pensar a éste de una manera histórica y el restante 40% de éstos **no contestaron**³.

Tercer ejemplo de esto es el 40% de profesores que respondieron que utilizan para enseñar Historia **el método inductivo**, 40% dijo usar el método científico y 20% **mencionó que utiliza el método deductivo**⁴.

Decimos esto porque el tipo de formación teórica-didáctica (y más teórica porque se refiere a contenidos de Historia) que el profesor llevó en la normal es positivista y, por lo tanto, introyecta (directa o no) esta visión de la Historia al alumno, visión que solamente genera en tal sujeto de la enseñanza la memorización de fechas, nombres y lugares históricos.

Un primer ejemplo primero de esto último que se dice es el 13% de alumnos **que quieren la clase de Historia como siempre se las han dado** 42 alumnos (70%) **que quieren de distinta manera la clase de Historia a como se las dan**

² Pregunta 8 sobre recursos didácticos; ¿Considera que le impartieron adecuadamente las materias de corte histórico-social en la normal?.

³ Pregunta 10 sobre recursos didácticos aplicada a los profesores; ¿Considera vital... abordar la Historia de México en el alumno de cuarto a sexto año de primaria como una labor de hacer pensar históricamente a éste?.

⁴ Pregunta 23 sobre recursos didácticos hecha a los profesores; ¿Qué método utiliza para enseñar Historia?.

siempre⁵; obviamente, aquí notamos que el profesor casi siempre utiliza una enseñanza de tal ciencia social que nada ayuda al alumno a aprenderla.

Segundo ejemplo de esto que se dice es el 93% de alumnos que dijeron **si gustarles la forma como su profesor les da clase de Historia**, donde 5% dijeron no gustarles la forma como su profesor les da clase de Historia y 2% no contestaron⁶: aquí, primero, corroboramos que el profesor de cuarto a sexto grado de primaria casi siempre estila un quehacer de enseñanza de la Historia que genera solamente la memorización de fechas, nombres y lugares históricos en el alumno y, segundo, que tal labor de enseñanza de la Historia mucho se caracteriza por un nexo pedagógico alumno-profesor ya muy rutinario y anquilosado, donde uno (el alumno) simula que “aprende” y otro (el profesor) simula que “enseña”.

O sea, sí 93% (casi el 100%) de los alumnos **dijeron si gustarles la manera como su profesor les da clase de Historia** es por que **jamás** han vivenciado o experimentado una sesión de Historia más formativa e interesante para con ellos, por eso no es de gratis que vean la forma como su profesor les da clase de Historia como **la más adecuada: que si les gusta la forma como su profesor les da clase de Historia de México**.

Asimismo, notamos que a los profesores de cuarto a sexto grado de la escuela primaria se les dificulta llevar a cabo un quehacer docente sobre la enseñanza de la Historia de México que realmente coadyuve a que los alumnos aprendan dicha ciencia social⁷, pues generalmente ellos pasan y pasaron (de la primaria a la normal) también por un proceso institucional de enseñanza al respecto (ya en la escuela normal) anquilosado y rutinario que reflejan en su trabajo de enseñanza de Historia en el cuarto, quinto y sexto año de primaria; trabajo que, directa o no, no les gusta mucho a los alumnos porque muchos de ellos intuyen (el 70% según nuestra muestra) que la clase de Historia debe ser distinta a como siempre se las dan⁸.

⁵ Pregunta 3 (¿Cómo quisieras que fuera la clase de Historia de México?) sobre recursos didácticos hecha a los alumnos; 8 alumnos (13%) quieren la clase de Historia como siempre se las dan, **42 alumnos (70%) quieren la clase de Historia diferente a como se las dan...** y 9 alumnos (15%) prefirieron no contestar.

⁶ Pregunta 5 sobre recursos didácticos hecha a los alumnos (¿Te gusta la manera como el profesor da clase de Historia de México?); 56 alumnos (93%) dijeron que sí les gusta la forma como les da clase de Historia su maestro, 3 alumnos (5%) dijeron que no les gusta la forma como su profesor les da clase de Historia y 1 (2%) no contestó.

⁷ Aunque el profesor tenga suficiente y necesario material didáctico de Historia es (en general) muy poco factible que éste lleve a cabo una sesión de Historia más formativa si no tiene los elementos históricos (saber y/o comprender contenidos históricos) y didácticos (qué y cómo enseñar Historia al alumno) adecuados; tampoco es posible que instrumente una sesión de Historia más formativa (aún suponiendo que tenga los elementos histórico didácticos adecuados) sin suficiente y necesario material didáctico al respecto; obviamente, tampoco éste puede llevar a cabo una más adecuada y formativa sesión de Historia si no tiene los adecuados elementos histórico-didácticos y el suficiente y necesario material didáctico para tal menester.

⁸ Pregunta 3 sobre recursos didácticos (¿Cómo quisieras que fuera la clase de Historia de México?); 8 alumnos (13%) **dijeron querer la clase de Historia como siempre se las da el maestro**, 42 alumnos (70%) dijeron querer la clase de Historia diferente a como siempre se las dan y 9 alumnos (15%) no contestaron.

En fin, por lo dicho antes podríamos decir que la mayoría de los licenciados en educación primaria arrastran una concepción positivista de la Historia; consecuencia de haber pasado por un proceso de formación institucional (histórico-didáctico) muy permeado por la escuela tradicional que (ya como profesores en ejercicio) de alguna manera reflejan en su labor docente al respecto; que hacer docente que solamente genera en el alumno de cuarto a sexto grado de primaria la memorización de nombres, fechas y lugares históricos.

De la relación entre el rubro 2 (incomprensión de hecho histórico) de la variable 1 A (la formación histórica del profesor de primaria) con el rubro 2 (científica concepción de la Historia) de la variable 1 B (aprendizaje analítico) esbozamos las ideas siguientes que de alguna forma hacen ver que la enseñanza de Historia más socorrida por la mayoría de los docentes de cuarto a sexto grado de primaria ocasiona generalmente que los alumnos no comprendan vitales hechos históricos acaecidos en la Historia del país y, por lo tanto, dicha incomprensión refleja también que los alumnos de tales grados de la escuela primaria pasan por un proceso de introyección de una concepción acientífica de la Historia y muestra de ello son:

- ◆ 56 alumnos (93%) que dijeron sí gustarles las pruebas de Historia que hacen (recordemos que son pruebas de opción o de pregunta cerrada), 1 alumno (2%) dijo que no le gustan las pruebas de Historia que hace y 3 alumnos (5%) no contestaron⁹.
- ◆ 10 alumnos (17%) que dijeron muy pocas veces necesitan memorizar héroes, fechas y lugares históricos para responder una prueba de Historia, 14 alumnos (23%) dijeron de vez en cuando necesitar de la memorización para resolver una prueba de Historia, 28 alumnos (47%) dijeron siempre necesitar de la memorización para responder una prueba de Historia y 2 alumnos (3%) no contestaron¹⁰.

Por lo tanto, podemos decir que el hecho de que los alumnos de cuarto a sexto grado de primaria pasen (o pasan) por un proceso de introducción de una concepción acientífica de la Historia rompe con lo que dijeron 40% de los profesores; 40% de éstos dijeron que la Historia admite en su enseñanza a nivel primaria cierta diversidad de recursos didácticos para adiestrar la mente del alumno en el análisis, observación, inducción y juicio histórico y el restante 60% de profesores no contestó¹¹.

En fin, esto lleva a preguntarse el por qué de la contradicción en que caen 40% de profesores que reconocen que la ciencia de la Historia admite en su enseñanza (para la escuela primaria) cierta gama de recursos didácticos; idea pedagógica que generalmente éstos no la llevan a cabo tal y como lo indican de una forma intuitiva algunas respuestas de los alumnos, por lo que esta situación nos hace sugerir las respuestas siguientes:

⁹ Pregunta 22 sobre evaluación hecha a los alumnos.

¹⁰ Pregunta 27 sobre evaluación hecha a los alumnos.

¹¹ Pregunta 55 sobre recursos didácticos hecha a los profesores (¿Cree usted que la ciencia de la Historia admite en su enseñanza cierta diversidad de recursos didácticos y que de algún modo éstos adiestran la mente del alumno en la práctica del análisis, de la observación, inducción y del juicio histórico?); 40% de los profesores dijeron que sí y 60% de éstos no contestaron.

- ◆ Aunque el profesor tenga suficiente, adecuado y necesario material didáctico de Historia es casi imposible que éste lleve a cabo una más formativa sesión de dicha ciencia social si no tiene los elementos históricos (de saber y/o comprender contenidos esenciales de la Historia del país) y didácticos (de qué y cómo enseñar Historia al alumno) adecuados.
- ◆ Tampoco es posible que el profesor instrumente una sesión de Historia más formativa aún suponiendo que tenga los elementos histórico-didácticos y sin el suficiente, adecuado y necesario material didáctico.
- ◆ El profesor no puede llevar a cabo una más adecuada y formativa sesión de Historia sin que éste tenga los adecuados elementos histórico-didácticos y sin el suficiente, adecuado y necesario material didáctico.

También, esto hace pensar que hay en la mayoría de los profesores de tales grados de primaria el consenso de que la enseñanza de dicha ciencia social debe ir introduciendo al alumno a **conjeturar** históricamente aunque casi siempre esto no lo reflejan en su labor docente al respecto.

En fin, esto lleva a pensar que el problema de crisis¹² por el que pasa hoy la enseñanza de la Historia en cuarto, quinto y sexto grado de primaria (en si en toda la primaria) se debe mucho al factor (entre otros) histórico-didáctico del profesor de la escuela primaria.

Este es un factor que incide en el qué y cómo se enseña Historia en los últimos tres grados de la escuela primaria, pues, por ejemplo, la formación histórico-didáctica del profesor (recordemos que un 40% de profesores interrogados dijeron no haber tenido en la escuela normal una adecuada impartición de las materias de corte histórico-social) está muy alejada de coadyuvar a un real proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia.

De la relación entre el rubro 3 (dificultad para enseñar Historia) de la variable 1 A (la formación histórica del profesor de primaria) y el rubro 3 (incomprensión de hecho histórico) de la variable 1 B (aprendizaje analítico) bosquejamos las siguientes ideas:

- ◆ De nuevo se nota que el tipo de formación institucional del profesor de primaria respecto a qué y cómo enseñar Historia¹³, aparte de que ésta mucho no coadyuva al aprendizaje de dicha ciencia social en el alumno, es una dificultad para él porque le impide de alguna forma instrumentar adecuadamente un proceso de enseñanza-

¹² Crisis porque el alumno generalmente no puede entender ni explicar procesos históricos acaecidos en la Historia del país.

¹³ Recordemos las estadísticas de la pregunta 1 de recursos didácticos planteada a los profesores; **20% de profesores dijeron que ninguna materia se les dificulta para enseñar en la escuela primaria, 40% de profesores dijeron que una materia se les dificulta enseñar, 20% de profesores dijeron que dos materias se les dificulta enseñar y 20% dijeron que más de dos materias se les complica enseñar en la escuela primaria.**

aprendizaje adecuado y prueba de esto es la gran proporción de alumnos que erróneamente respondieron buen número de preguntas de contenidos históricos que se les planteó¹⁴.

- ◆ Nuevamente los docentes tienen limitados conocimientos sobre recursos didácticos de tipo histórico (sobre qué y cómo enseñar Historia); deficiencia que va de la mano con carencias importantes sobre contenidos históricos; 40% de los profesores dijeron usar el método inductivo, 40% dijeron usar el método científico y 20% dijeron usar el método deductivo para enseñar Historia¹⁵.
- ◆ Aquí nuevamente la formación teórica y didáctica del profesor es un factor que incide en que éste no varíe en casi nada su labor sobre enseñanza de Historia, quehacer que solamente, en casi la generalidad, ocasiona la memorización¹⁶ y no el raciocinio histórico en el alumno de cuarto al sexto grado de la escuela primaria.
- ◆ Paralelamente, las deficiencias sobre vitales conocimientos de Historia del país (y quizá hasta de la Historia del mundo) de parte del profesor se revierten¹⁷ negativamente en el alumno; en que el alumno tenga deficiencias respecto a conocimientos de la Historia del país¹⁸.

Deficiencias porque la enseñanza de esta ciencia debe siempre tender a ceñirse a la edad cognoscitiva del alumno, pues de no cumplirse esto será difícil que el sujeto de la enseñanza sea capaz de profundizar, comprender, explicar, etcétera, tal ciencia en mediano y largo plazo; no podrá comprender realmente que es la Historia.

De la relación entre rubro 4 (ahistóricos recursos didácticos) de la variable 1 A (La formación histórica del profesor de primaria) con el rubro 4 (no-comprensión de Historia) de la variable 1 B (Aprendizaje analítico) también se nota que:

- ◆ Aunque 40% de profesores dijeron que está vigente la idea de que “Los maestros saben qué enseñar, pero no saben cómo hacerlo”, que 20% de profesores hayan negado la vigencia de dicha idea y 40% de profesores no

¹⁴ Ejemplo de esto es la pregunta 32 de contenidos históricos hecha a los alumnos (El movimiento de La Reforma es...); 24 alumnos (40%) correctamente responden, 34 alumnos (57%) incorrectamente responden y 2 alumnos (4%) no contestaron.

¹⁵ Pregunta 23 sobre recursos didácticos hecha a los profesores.

¹⁶ Pregunta 27 (¿Necesitas aprenderte de memoria héroes, fechas históricas y lugares geográficos para responder una prueba de Historia de México?) hecha a los alumnos, pregunta sobre evaluación; 10 alumnos (17%) dijeron que **muy pocas veces**, 5 alumnos (8%) dijeron que **nunca**, 14 alumnos (23%) dijeron que **de vez en cuando**, 28 alumnos (47%) dijeron que **siempre** y 2 alumnos (3%) no contestaron.

¹⁷ Ejemplo de esto es la pregunta 33 de contenidos de Historia hecha a los profesores (Explique brevemente el por qué de las enlistadas características de la participación obrera a lo largo de la Revolución Mexicana); una pregunta que ninguno responde; curiosamente esta es una pregunta abierta y es de notarse que este tipo de preguntas sí las responde el profesor, pero generalmente erróneamente.

¹⁸ Ejemplo de esto es la pregunta de contenidos históricos número 34 hecha a los alumnos (Los principales puntos de La Reforma son...); 28 alumnos (47%) respondieron correctamente, 30 alumnos (50%) respondieron incorrectamente y 2 alumnos (4%) no contestaron.

contestaron ¹⁹; nuevamente se entiende que no basta que los profesores (del cuarto al sexto año de la escuela primaria) tengan ciertos elementos de tipo didáctico para enseñar Historia sino, repetimos, que también les hace falta una más o menos firme formación de vitales conocimientos históricos del país y del mundo para que puedan llevar a cabo una más adecuada y formativa enseñanza al respecto²⁰.

- ◆ Esto que se dice se nota cuando una gran mayoría de alumnos dijeron que su profesor **casi siempre da de la misma forma su clase de Historia o, también, cuando dicen que a veces (62%) su profesor utiliza biografías, etcétera, en su sesión de Historia.**
- ◆ En fin, el punto anterior es un ejemplo que hace ver que la mayoría de los profesores de primaria utilizan para su clase de Historia ahistóricos recursos didácticos (sean éstos nulos o poquísimos) y que, a la par, son sesiones que se distinguen por su gran sello de la escuela tradicional y que solamente generan casi siempre la no-comprensión de dicha ciencia al alumno²¹.

Nuevamente se nota que los elementos didácticos y teóricos del profesor del cuarto al sexto grado de primaria mucho distan para que éste instrumente un más formativo proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia y prueba de esto es que **(los profesores) reconocen ese defecto formativo que padecen al decir (un 60%) que es vital el manejo de contenidos de Historia en relación a la edad cognoscitiva del alumno y, por lo tanto, esencial idear, elaborar e instrumentar recursos didácticos al respecto²².**

¹⁹ Pregunta 9 hecha a los maestros; sobre recursos didácticos.

²⁰ Un 40% de profesores dijeron **no haber tenido una adecuada impartición de materias de corte histórico-social en la normal**, 20% no contestaron y 40% dijeron **que sí se les impartió adecuadamente tales materias.**

²¹ Pregunta 7 (¿Cuando hay clase de Historia tu profesor utiliza biografías, mapas, películas, maquetas, etcétera?) hecha a los alumnos, pregunta sobre recursos didácticos: 37 alumnos (62%) dijeron **que a veces**, 6 alumnos (10%) dijeron **que siempre**, 13 alumnos (22%) dijeron **que raramente** y 4 alumnos (7%) no contestaron.

²² Pregunta 15 sobre recursos didácticos hecha a los profesores; **40% de profesores no contestaron y el restante 60% respondieron afirmativamente (que sí es vital).**

5.2. Análisis teórico de los resultados arrojados por el cuestionario aplicado a la muestra con respecto a la hipótesis 2

De la relación entre el rubro 1 (deficientes nociones de evaluación) de la variable 2 A (ausencia de instrumentos de evaluación constantes) con el rubro 1 (información histórica) de la variable 2 B (desarticulación de procesos y productos de aprendizaje de la Historia en los alumnos) notamos que:

La idea de evaluación de Historia²³ del profesor de cuarto a sexto grado de primaria solamente genera en el alumno la memorización de fechas, nombres y lugares históricos²⁴ y sin que tal memorización logre que el mismo alumno entienda y explique por si mismo hechos históricos importantes acaecidos dentro y fuera del país²⁵; prueba de esto es el gran porcentaje de alumnos que erróneamente responden las preguntas de contenidos históricos que se les planteó²⁶, prueba que a la mayoría de los alumnos les es casi imposible comprender y explicar hechos históricos acaecidos dentro y fuera del país debido (en general) a que las nociones de evaluación del profesor generan solamente en los alumnos la memorización de información histórica.

Ejemplo claro de esto es el 47% de alumnos que dijeron requerir de la memorización de héroes, lugares y fechas históricas para responder una prueba de Historia de México; aquí se demuestra que el profesor para evaluar

²³ Ejemplo de esto son las preguntas 2 y 13 del rubro 1 (deficientes nociones de evaluación) de la variable 2 A (ausencia de instrumentos de evaluación constantes).

En la pregunta 2 (“¿Qué tipo de instrumentos de evaluación conoce que pueda elaborar e instrumentar para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de Historia de México?”) un 100% de profesores contestaron incompletamente, aunque se nota que en ellos predomina la idea de evaluar vía cuestionarios de pregunta cerrada u opción y, secundariamente, de usar el cuestionario de preguntas abiertas.

En la pregunta 13 (“La evaluación permanente es aquella que se lleva a cabo en y durante los tres momentos de ella; ¿Podría explicar qué es evaluación diagnóstica, formativa y sumaria?”) un 20% de profesores no contestaron, 60% responde incorrectamente y 20% correctamente responde.

²⁴ La pregunta 27 (“¿Necesitas aprenderte de memoria héroes, fechas y lugares para responder una prueba...?”) 10 alumnos (17%) dijeron que muy pocas veces, 5 alumnos (8%) dijeron que nunca, 14 alumnos (23%) dijeron que de vez en cuando, 28 alumnos (47%) dijeron que siempre y 2 alumnos (3%) no contestaron.

²⁵ Las preguntas 1 y 18 del rubro 1 (información histórica) de la variable 2 B (desarticulación de productos de aprendizaje) son ejemplo de lo que se dice:

En la pregunta 1 (“¿Qué entiende por evaluación del aprendizaje de Historia?”) el 100% de los profesores incorrectamente responden porque aquí es ver si el alumno comprende y explica procesos históricos.

La pregunta 18 (“Ordene los aspectos cognoscitivos que debe llevar un instrumento de evaluación de Historia para retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje maestro-alumno de primaria”) un 80% de los profesores contestó en forma incompleta y 20% de los profesores restantes responde en forma completa.

²⁶ Ejemplo de esto son las preguntas 32 y 34 del rubro 2 (no-dominio de contenidos de aprendizaje) de la variable 2 B (desarticulación de productos de aprendizaje de la Historia).

La pregunta 32 (“El movimiento de La Reforma es un...”) 24 alumnos (40%) contestó correctamente, 34 alumnos (57%) incorrectamente responden y 2 alumnos (4%) no contestaron.

conocimientos de tipo histórico mucho acude a los cuestionarios de pregunta cerrada u opcional y, secundariamente, a cuestionarios de preguntas abiertas²⁷ sin saber que esto únicamente acarrea la memorización en el alumno.

Con esto tampoco se quiere decir que esa generalizada forma de evaluar del profesor de primaria no necesariamente es mala; **muy posiblemente funcionaría si el profesor llevara a cabo una labor de enseñanza-aprendizaje más adecuada al respecto.**

Por lo tanto, notorio es que la generalizada concepción e instrumentación de los profesores de primaria sobre evaluación de la Historia gira en torno a la idea de “medir” (comparar), pues les es difícil a ellos llevar a cabo otra manera de evaluación que hagan realmente ver sí el alumno comprende y explica procesos históricos²⁸.

De igual manera, esto es indicio del tipo de enseñanza al respecto que muy generalmente acostumbra el profesor del cuarto al sexto grado de la escuela primaria; una enseñanza poco o nada coadyuvante al aprendizaje de Historia en el alumno.

De la relación entre el rubro 2 (reducidos instrumentos de evaluación) de la variable 2 A (ausencia de instrumentos de evaluación constantes) con el rubro 2 (no-dominio de contenidos de aprendizaje) de la variable 2 B (desarticulación de productos de aprendizaje de Historia en los alumnos) notamos que:

- ◆ Los reducidos instrumentos de evaluación que utiliza (o de que se socorre) el profesor (repito; básicamente cuestionarios de pregunta cerrada, opcional y, raramente, de cuestionarios de preguntas abiertas) solamente acostumbran al alumno (aparte de acostumbrarlo a un mal hábito académico al respecto) a que memorice lugares, fechas y nombres ²⁹ y no a aprender Historia, pues las respuestas de los alumnos a las preguntas de contenidos históricos ³⁰ hacen ver que realmente (lo quiera o no) el profesor **si habitúa** al alumno a memorizar fechas, nombres y lugares históricos para responder una prueba de Historia de México³¹.

La pregunta 34 (“Los principales puntos de La Reforma son”) **28 alumnos (47%) respondieron correctamente**, 30 alumnos (50%) incorrectamente respondieron y 2 alumnos (4%) **no contestaron**.

²⁷ Ejemplo de esto es la pregunta 1 (“¿Qué entiende por evaluación del aprendizaje de Historia de México?”) del rubro 1 (información histórica) de la variable 2 B (desarticulación de productos de aprendizaje de Historia de México); **el 100% de los profesores contestaron incorrectamente**, pues aquí es ver sí el alumno entiende y explica procesos históricos.

²⁸ Muestra de esto es la pregunta 2 (“¿Qué tipo de instrumentos de evaluación conoce que pueda elaborar e instrumentar para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de México?”) **el 100% de los profesores contestó incorrectamente -incompletamente**, aunque en la mayoría predomina la idea de evaluar vía cuestionarios de pregunta cerrada, de opción y, secundariamente, de pregunta abierta.

²⁹ Ejemplo de esto es la pregunta de contenido (“Los principales puntos de La Reforma son...”) del rubro 2 (no-dominio de contenidos de aprendizaje) de la variable 2B (desarticulación de productos de aprendizaje); 28 alumnos (47%) correctamente respondieron, 30 alumnos (50%) incorrectamente responden y 2 alumnos (4%) no contestaron.

³⁰ Ver las estadísticas de las preguntas de contenido del rubro 2 (no-dominio de contenidos de aprendizaje) de la variable 2 B (desarticulación de procesos y productos de aprendizaje de la Historia en los alumnos).

³¹ Pregunta 27 (“¿Necesitas aprenderte de memoria héroes, fechas y lugares históricos para responder una prueba de Historia?”) del rubro 2 (no-dominio de contenidos de aprendizaje) de la variable 2B (desarticulación de procesos y productos de aprendizaje de la Historia en los alumnos); 10 alumnos (17%) dijeron que muy pocas veces, **5 alumnos**

- ◆ Gran porcentaje de alumnos que respondieron mal las preguntas de contenidos históricos³² indican que también el profesor vivenció y, por lo tanto, instrumenta un quehacer docente sobre la enseñanza de la Historia con tendencia a la escuela tradicional³³.

A la par ver que el uso y hasta abuso de los multirreferidos cuestionarios de parte del profesor para evaluar³⁴ sobre Historia al alumno (y que según datos de los alumnos no es muy frecuente esto) de ninguna manera garantizan a éste que en verdad el alumno comprende y domina los contenidos de Historia contemplados en los planes y programas oficiales. Por lo tanto, es de dudarse que usa para evaluar, por ejemplo, análisis de películas, fichas para mejorar estilo o formas de enseñar Historia, reportes de visitas a museos, informes de actividades realizadas³⁵, etcétera, pues los alumnos dijeron que muy poco ven películas históricas, muy raro visitan museos, etcétera. Por todo lo anterior diremos que la mayoría de los profesores de primaria (en sí de cuarto a sexto grado) llevan a cabo una enseñanza de la Historia con un marcado tinte de escuela tradicional y esto de alguna manera se ve (generalmente) cuando “evalúan” sobre Historia a los alumnos en base al examen de pregunta cerrada u opcional; obviamente, esto hace que el alumno se habitue³⁶ a un similar (rutinario y anquilosado) proceso de enseñanza-aprendizaje que hace que éste no comprenda tal ciencia social³⁷.

productos de aprendizaje de la Historia en los alumnos); 10 alumnos (17%) dijeron que muy pocas veces, **5 alumnos (8%) dijeron que nunca**, 14 alumnos (23%) dijeron que de vez en cuando, **28 alumnos (47%) dijeron que siempre** y 2 alumnos (3%) no contestaron.

³² Las preguntas 22, 32 y 34 del rubro 2 (no-dominio de contenidos de aprendizaje) de la variable 2 B (desarticulación de procesos y productos de aprendizaje de la Historia en los alumnos) son muestra de lo que se dice.

La pregunta 22 (“La iglesia católica ejercía gran dominio espiritual, económico y político en casi toda la población del país durante la colonia”) **11 alumnos (18%) erraron (falso)**, **45 (75%) acertaron** y 3 (5%) no contestaron.

La pregunta 32 (“El movimiento de La Reforma es un...”) 24 alumnos (40%) acertaron, **34 alumnos (57%) erraron** y 2 alumnos (4%) no contestaron.

La pregunta 34 (“Los principales puntos de La Reforma son”) **28 alumnos (47%) acertaron**, **30 alumnos (50%) erraron** y 2 alumnos (4%) no contestaron.

³³ Pregunta 22 (“¿Te gustan o no las pruebas que haces de Historia de México?” sobre evaluación; **56 alumnos (93%) dijeron que sí les gustan**, 1 alumno (2%) dijo que no le gustan y 3 alumnos (5%) no contestaron.

³⁴ Ejemplo de esto son las preguntas 2 y 6 del rubro 3 (tradicionales instrumentos evaluativos) de la variable 2A (ausencia de instrumentos de evaluación constantes).

La pregunta 2 (“¿Qué tipo de instrumentos de evaluación conoce que pueda elaborar e instrumentar para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de México?”) **el 100% de profesores incorrectamente (incompleto) respondieron**, aunque en la mayoría predomina la idea de evaluar vía cuestionarios de pregunta cerrada, de opción y, secundariamente, de pregunta abierta.

La pregunta 6 (“Del siguiente listado de recursos para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de Historia tache el o a los que recurre”) **un 20% de profesores no contestaron**; en esta pregunta hay variadas respuestas de los profesores, **aunque la mayoría de esas respuestas los alumnos las contradicen en sus respuestas al respecto**.

³⁵ Idem.

³⁶ La pregunta 2 (“¿Qué tipo de instrumentos de evaluación conoce que pueda elaborar e instrumentar para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia...?”) del rubro 3 (tradicionales instrumentos evaluativos) de la variable 2A (ausencia de instrumentos de evaluación constantes) indica que 100% de los profesores incorrectamente responde (incompletamente), aunque en la mayoría de ellos predomina la idea de evaluar vía cuestionarios de pregunta cerrada o de opción y, raro, de pregunta abierta.

³⁷ Preguntas 22, 23 y 29 del rubro 3 (no-comprensión de Historia) de la variable 2B (desarticulación de procesos y productos de aprendizaje de la Historia en los alumnos) son muestra de esto que se dice.

De la relación entre el rubro 4 (aplicación esporádica de instrumentos de evaluación) de la variable 2A (ausencia de instrumentos de evaluación constantes) con el rubro 4 (incomprensión de hecho histórico) de la variable 2B (desarticulación de procesos y productos de aprendizaje de la Historia en los alumnos) notamos que:

- ♦ Se comprueba, tal y como se llama el rubro 4 de la variable 2A, que los profesores de cuarto a sexto año de primaria no llevan a cabo una adecuada y permanente evaluación de contenidos de Historia de México al alumno³⁸, ya que si gran porcentaje de alumnos responden incorrectamente las preguntas de contenido³⁹ se debe a que éstos no pasan por un permanente proceso (obviamente; en parte) evaluatorio respecto a contenidos de Historia. Claro, aquí hay que reconocer que la carencia de un permanente y adecuado proceso de evaluación de contenidos históricos de parte del alumno no solamente se debe al factor de formación del propio profesor sino también a factores extra-académicos como el ritual de ir a “juntas”, etcétera.
- ♦ La mayoría de los profesores no utilizan unos más adecuados instrumentos de evaluación que de alguna forma hagan ver que el alumno entiende y explica procesos históricos⁴⁰: de nuevo aquí se nota que la mayoría del magisterio de cuarto a sexto año de primaria solamente se socorre del cuestionario de pregunta cerrada o abierta: indicio de que el mentor no tiene los teóricos elementos (didácticos e históricos) para que lleve a cabo y/o instrumente formas de evaluación que estén más allá de las que casi siempre estila. Asimismo, esto también indica que el factor institucional (vía dirección, etcétera) de entregas puntuales (en listas o formatos oficiales que al respecto se le dan al profesor) de porcentajes de evaluación hacen que el docente se rutinize y/o haga de su

La pregunta 22 (“¿Te gustan o no las pruebas de Historia que haces?”) 56 alumnos (93%) dijeron que sí les gustan, 1 alumno (2%) dijo que no le gustan y 3 alumnos (5%) no contestaron.

La pregunta 23 (“¿Cada cuando haces pruebas de Historia de México?”) 35 alumnos (58%) dijeron que a veces, 9 alumnos (15%) dijeron que siempre, 14 alumnos (23%) dijeron que muy pocas veces y 2 alumnos (3%) no contestaron.

La pregunta 29 (“¿Qué problemas tiene para evaluar a sus alumnos... ?”) 20% de profesores dijeron que “Los alumnos no estudian”, 20% dijo que “ningún problema tiene”, 40% dijo que “enfrenta el problema de la capacidad de análisis del alumno” y 20% dijo que “ la retención de los contenidos”.

³⁸ La pregunta 12 (“¿Evalúa permanentemente los logros alcanzados en forma individual por el alumno?”) del rubro 4 (aplicación esporádica de instrumentos de evaluación) de la variable 2A (ausencia de instrumentos de evaluación constantes); 40% de los profesores dijeron que a veces y 60% dijeron que sí evalúan permanentemente los logros del alumno a nivel individual.

³⁹ Ejemplo de esto es la pregunta 32 (“El movimiento de La Reforma es un...”) 24 alumnos (40%) correctamente contestaron, 34 alumnos (57%) incorrectamente contestaron y 2 alumnos (4%) no contestaron.

⁴⁰ Pregunta 5 (“¿Con qué frecuencia lleva a cabo o aplica instrumentos para evaluar el aprendizaje de contenidos de Historia... planteados en el plan o programa vigente en turno?”) del rubro 4 (aplicación esporádica de instrumentos...) de la variable 2A (ausencia de instrumentos de evaluación): 40% de maestros dijeron que cada fin de tema (por semana) y 60% dijeron que cada evaluación de mes.

quehacer docente al respecto un trabajo muy inclinado a la escuela tradicional ⁴¹; sin embargo aquí también de alguna forma influye el factor formación institucional del profesor (el factor formación de la escuela normal); factor que hace que éste lleve a cabo un quehacer sobre la enseñanza de Historia poco o nulamente formativo en el alumno del cuarto al sexto grado de la escuela primaria.

De la relación entre el rubro 5 (rutinización de instrumentos de evaluación) de la variable 2A (ausencia de instrumentos de evaluación constantes) con el rubro 5 (memorización de fechas, nombres y lugares históricos) de la variable 2B (desarticulación de procesos y productos de aprendizaje de la Historia en los alumnos) se bosquejan las siguientes ideas que dan cuenta del nexo entre estos dos Rubros de la hipótesis dos de la presente investigación:

- ◆ Aparte de la rutinización de instrumentos de evaluación de Historia en que cae el profesor también este hecho hace ver que éste no lleva a cabo un más real y permanente proceso de evaluación de tal ciencia y muestra de esto es el 58% de alumnos que dijeron que **“a veces hacen pruebas de Historia”**, el 23% de alumnos que dijeron que **“muy pocas veces hacen pruebas de Historia”** y el 3% de alumnos que no contestaron⁴²; obviamente esto refleja que el alumno se dedica a memorizar y no a aprender Historia a la hora que se aproxima la evaluación.
- ◆ A la vez, esto hace pensar que el profesor lleva a cabo (directa o no; espejo de que él mismo arrastra y refleja en su labor de enseñanza de la Historia) una labor de enseñanza-aprendizaje **“cómoda”** y **“abocada”** a dar (por parte de él) y recibir (por parte del alumno) datos históricos que realmente no coadyuvan al aprendizaje de esta ciencia social al alumno⁴³.
- ◆ Ejemplo de esto último que se dice son las estadísticas obtenidas en la pregunta 21 (**“¿Entiendes cuando tu profesor da clase de Historia de México?”**) que se le planteo a los alumnos⁴⁴.

⁴¹ Pregunta 12 (**“¿Evalúa permanentemente los logros alcanzados en forma individual por el alumno?”**) del rubro 4 (aplicación esporádica de instrumentos) de la variable 2A (ausencia de instrumentos de evaluación); **40% dijeron que a veces y 60% dijeron que sí evalúan permanentemente al alumno.**

⁴² Pregunta 23 (**“¿Cada cuándo haces pruebas de Historia de México?”**) del rubro 5 (rutinización de instrumentos de evaluación) de la variable 2A (ausencia de instrumentos de evaluación constantes): **35 alumnos (58%) dijeron que a veces hacen pruebas de Historia, 9 alumnos (15%) dijeron que siempre hacen pruebas de Historia, 14 alumnos (23%) dijeron que muy pocas veces hacen pruebas de Historia y 2 alumnos (3%) no contestaron.**

⁴³ Claro ejemplo de esto son las preguntas 3 y 5 del rubro 5 (memorización de fechas, nombres y lugares históricos) de la variable 2B (desarticulación de procesos y productos de aprendizaje de la Historia en los alumnos).

La pregunta 3 (**“¿Cómo quisieras que fuera la clase de Historia de México?”**) indica que **8 alumnos (13%) dijeron que como siempre se las han dado, 42 alumnos (70%) dijeron que diferente a como siempre se las dan y 9 alumnos (15%) no contestaron.**

La pregunta 5 (**“¿Te gusta la manera como el profesor da clase de Historia?”**) **56 alumnos (93%) dijeron que sí les gusta, 3 alumnos (5%) dijeron que no les gusta y 1 alumno (2%) no contestó.**

⁴⁴ En la pregunta 21 (**“¿Entiendes cuando tu profesor expone clase de Historia...?”**) del rubro 5 (memorización de fechas, nombres y lugares) de la variable 2B (desarticulación de procesos y productos de aprendizaje de la Historia en los alumnos) **27 alumnos (45%) dijeron que sí, 3 alumnos (5%) dijeron que no, 23 alumnos (38%) dijeron que completamente entienden y 7 alumnos (12%) no contestaron.**

- ◆ También se hace ver que el tipo de quehacer docente sobre Historia que acostumbra la mayoría de los profesores no hace aprender Historia al alumno (que éste último entienda y explique procesos históricos), pues en su quehacer docente al respecto (en general) no se adapta (o intenta adaptar) a la edad mental del alumno⁴⁵.
- ◆ Decimos esto porque los profesores⁴⁶ admiten o sienten que la ciencia de la Historia en su enseñanza lleva (o debería llevar) cierta diversidad de recursos didácticos... aunque en los hechos (basándonos en las respuestas de los alumnos sobre este punto) se contradicen⁴⁷.

⁴⁵ En la pregunta 55 (“¿Cree usted que la ciencia de la Historia admite en su enseñanza cierta diversidad de recursos didácticos y que de alguna manera éstos adiestran la mente del alumno en la práctica del análisis, la observación y del juicio histórico?”) del rubro 5 (memorización de nombres, fechas y lugares) de la variable 2B (desarticulación de procesos y productos de aprendizaje de la Historia en los alumnos) un **40% de profesores dijo que sí y el restante 60% de ellos no contestaron.**

⁴⁶ Idem.

⁴⁷ Nuevamente la pregunta 21 (“¿Entiendes cuando tu profesor expone clase de Historia de México?”) del rubro 5 (memorización de fechas, nombres y lugares históricos) de la variable 2B (desarticulación de procesos y productos de aprendizaje de la Historia en los alumnos) donde 27 alumnos (45%) **dijeron que sí, 3 alumnos (5%) dijeron que no, 23 alumnos (38%) dijeron que completamente entienden y 7 alumnos (12%) no contestaron.**

5.3. Análisis teórico de los resultados arrojados por el cuestionario aplicado a la muestra con respecto a la hipótesis 3

De la relación entre el rubro 1 (ahistóricos recursos didácticos) de la variable 3A (ausencia de recursos didácticos) y el rubro 1 (apatía, falta de interés) de la variable 3B (desinterés del alumno por aprender Historia) de la hipótesis 3 (la ausencia de recursos didácticos por parte del docente de primaria en la enseñanza de Historia ocasiona desinterés del alumno por aprenderla) se nota que:

◆ Aunque 60% de los profesores ⁴⁸consideran importante idear, elaborar e instrumentar material didáctico de tipo histórico para los últimos tres grados de la escuela primaria en los hechos esta noción pedagógica no la llevan a cabo y prueba de esto es que 57 alumnos (casi el 100%) dijeron “sí gustarles la Historia de México”⁴⁹. Pero, en otra distinta pregunta hecha a los alumnos se encontró que 70% de éstos “quieren de diferente manera la clase de Historia de México”⁵⁰.

Esto hace ver si muchos alumnos dijeron sí gustarles la Historia y también (casi el 100%) “agradarles la clase de Historia que les da su profesor” es porque ellos casi nunca han vivido o experimentado una sesión de Historia donde realmente inicien a racionalizar o a conjeturar históricamente.

- ◆ Sin embargo, aquí vemos que los alumnos intuyen nuevamente que su desinterés por la Historia está en que su profesor utiliza un inadecuado, pobre o nulo material didáctico al respecto y por lo tanto, descubren con esto quizá hasta ciertas deficiencia del profesor sobre vitales conocimientos de la Historia del país o de la Historia mundial; no es de gratis que más de la mitad de los alumnos (más del 50%) intuyan que su clase de Historia debe ser diferente a como generalmente acostumbra dárselas su profesor.
- ◆ A la vez, si los profesores reconocen que una clase de Historia a nivel primaria debe coadyuvar a hacer pensar históricamente al alumno⁵¹ antes que nada deben ir remediando (ya que dijeron, y esto generalmente no lo realizan o, que la enseñanza de Historia debe ceñirse a la edad cognoscitiva del alumno) su deficiente formación

⁴⁸ Pregunta 15 sobre recursos didácticos planteada a los profesores; 40% de profesores no contestaron y 60% dijeron que sí es vital idear, elaborar e instrumentar material didáctico de tipo histórico para los últimos tres grados de la escuela primaria.

⁴⁹ Pregunta 1 (“¿Te gusta la Historia de México?”) sobre recursos didácticos planteada a los alumnos hace ver que 57 alumnos (95%) dicen sí gustarles la Historia, 1 alumno (2%) dijo no gustarle la Historia y 2 alumnos (3%) no contestaron.

⁵⁰ Pregunta 3 (“¿Cómo quisieras que fuera la clase de Historia de México?”): 8 alumnos (13%) “quieren la clase de Historia como siempre se las dan”, 42 alumnos (70%) quieren la clase de Historia diferente a como siempre acostumbra dárselas el profesor y 9 alumnos (15%) no contestaron.

⁵¹ Ejemplo de esto es la pregunta 3 sobre recursos didácticos planteada a los profesores donde, directa o no, hacen ver que en la escuela normal no adquirieron una más o menos sólida formación histórica (en sí teórica-didáctica) sobre qué y cómo enseñar tal ciencia social al alumno de los últimos tres grados de primaria.

institucional sobre qué y cómo enseñar Historia y, obvio, sobre vitales conocimientos de Historia: prueba de esto último que se dice es el buen número de profesores que no respondieron correctamente preguntas abiertas sobre la Historia del país.

- ◆ Obviamente, se reconoce el esfuerzo (quizá muchas veces hasta infructuoso) de algunos profesores por contribuir al aprendizaje de la Historia de México socorriéndose de una que otra biografía (sea de Morelos, etcétera), de uno que otro mapa (del país o del continente americano, etcétera), de una que otra película histórica; en fin, de los materiales didácticos que más comúnmente tiene (o debería tener) una escuela primaria tipo.

Sin embargo, debemos remarcar nuevamente que la real utilización de cualquier recurso de tipo histórico (sean éstos bastos en cantidad y variedad o al contrario) va de la mano (aparte de saber utilizarlos en el momento adecuado) con una adecuada formación institucional para enseñar Historia; va de la mano con que el profesor haga pensar históricamente al alumno.

Decimos esto porque los recursos didácticos que para este menester generalmente utiliza la mayoría del magisterio de primaria se caracterizan por su sello anquilosado y rutinario (sinónimo de copiar el quehacer docente al respecto del “colega de más experiencia docente”) y que para enseñar Historia muy poco coadyuvan a un auténtico aprendizaje de Historia si el profesor (mediante adecuados y oportunos ejercicios previos) no ubica al alumno en el lugar, tiempo y espacio histórico (tomando como ejemplo el análisis contextual que le toca vivir a determinado personaje de la Historia del país); si el profesor no introduce antes al alumno al raciocinio histórico lo único que logrará es que éste no pueda comprender determinada biografía, algún concepto histórico, etcétera ⁵².

En fin, lo dicho en el párrafo anterior es una muestra clara de la relación que se da entre el rubro antecedente (**ausencia de recursos didácticos**) con el rubro consecuente (**falta de interés del alumno**) de la tercer hipótesis de esta investigación.

Otra muestra más de la relación entre el rubro antecedente y consecuente indicados de tal hipótesis es el **60% de profesores** que no se atrevieron a responder negativa o afirmativamente si creen que la Historia admite en su enseñanza cierta diversidad de recursos didácticos (independientemente de que dicho material exista en cantidad y variedad requeridos o al contrario) y que de algún modo éstos adiestran la mente de los alumnos en la práctica del análisis, de la observación y del juicio histórico ⁵³, pues, como antes se dijo, nuevamente notamos aquí que quizá los profesores sienten que la mejora de su enseñanza de Historia está con contar con variado y adecuado material didáctico

⁵² Ejemplo de esto es la pregunta 7 (“¿Cuando hay clase de Historia tu profesor utiliza biografías, mapas, películas, maquetas, etcétera”) sobre recursos didácticos hecha a los alumnos? 37 alumnos (62%) dijeron que a veces, 6 alumnos (10%) dijeron que siempre, 13 alumnos (22%) dijeron que raramente y 4 alumnos (7%) no contestaron.

⁵³ Pregunta 55 (“¿Cree usted que la ciencia de la Historia admite en su enseñanza cierta diversidad de recursos didácticos y que de algún modo éstos adiestran la mente del alumno en la práctica del análisis, la observación y del juicio histórico?”) sobre recursos didácticos; 40% de profesores dijeron que sí y 60% no contestaron.

(cosa imposible que tengan en la gran mayoría de primarias según los docentes) sin ver ellos que esto va de la mano con una adecuada y más sólida formación institucional sobre qué y cómo enseñar Historia como también de una más o menos fuerte formación sobre vitales contenidos históricos.

Sobre la relación entre el rubro 2 (formación teórica práctica sobre elaboración de recursos didácticos pobre) de la variable 3A (ausencia de recursos didácticos) y el rubro 2 (no-participación en clase) de la variable 3B (desinterés del alumno por aprender Historia), de esta tercer hipótesis se bosquejan las siguientes ideas:

- ◆ Si el magisterio de los últimos tres grados de la escuela primaria generalmente se socorre de los más acostumbrados y asequibles recursos didácticos (mapa, etcétera) “porque son los más adecuados para enseñar Historia según consejos del colega de más experiencia docente...” se debe a su total o parcial desconocimiento de la gama de recursos didácticos que esta ciencia admite para su enseñanza⁵⁴; obvio, la enseñanza de Historia que generalmente acostumbra el profesor refleja (en parte) la pobre formación de éste que para este menester⁵⁵ se presupone se formó en la escuela normal, pues: 40% de los profesores dijeron utilizar “el método inductivo” para enseñar Historia, 40% dijeron utilizar el “método científico” y 20% dijeron socorrerse del “método deductivo”⁵⁶.
- ◆ 60% de los profesores no responden la pregunta si el o los métodos que utilizan para abordar la Historia los puede calificar como imaginativo(s) o aburrido(s) y 40% de profesores dijeron que eran imaginativos⁵⁷: recordemos que los alumnos contradicen a los profesores que afirmaron que su(s) método(s) para abordar la Historia son imaginativos⁵⁸ pues el 70% de los alumnos (42 en total) quieren ya de diferente manera la clase de Historia.

En fin, de alguna manera el que 70% de los alumnos hayan dicho querer la clase de Historia diferente a como siempre se las dan es reflejo de que dicha clase que siempre lleva a cabo el profesor genera la no-participación de los alumnos en la clase de Historia como también la apatía y desinterés del alumno por participar en tal clase.

De la relación entre el rubro 3 (tradicionales recursos didácticos) de la variable 3A (ausencia de recursos didácticos) con el rubro 3 (apatía -falta de interés) de la variable 3B (desinterés del alumno por aprender Historia) de la hipótesis 3 bosquejamos las conclusiones siguientes:

⁵⁴ Pregunta 3 sobre recursos didácticos planteada a los alumnos; el 70% de los alumnos (42 alumnos) quieren de distinta manera la clase de Historia; distinta a como se las da su profesor.

⁵⁵ Pregunta 21 (“¿Entiendes cuando tu profesor expone clase de Historia...?”) sobre evaluación hecha a los alumnos; 27 alumnos (45%) dijeron sí entender, 3 alumnos (5%) dijeron no entender, 23 alumnos (38%) dijeron entender completamente y 7 alumnos (12%) no contestaron.

⁵⁶ Pregunta 23 sobre recursos didácticos hecha a los profesores.

⁵⁷ Pregunta 24 sobre recursos didácticos hecha a los profesores.

⁵⁸ Recordemos la pregunta 3 sobre recursos didácticos hecha a los alumnos; 70% de alumnos (42 alumnos) dijeron querer de diferente manera la clase de Historia.

Aquí nuevamente se ve que la formación institucional del profesor sobre qué y cómo enseñar Historia ⁵⁹ hace (o genera) que el alumno (directa o no) quiera una clase de Historia diferente a como se le acostumbra dar⁶⁰, pero de nueva cuenta el factor formación hace que el docente no pueda aprovechar o utilizar adecuadamente los pocos o muchos (en cantidad y variedad) recursos didácticos con que pudiese contar, repito, una biografía, por ejemplo, no sirve si previamente al alumno no se le introduce al contexto o lugar, tiempo y espacio en que vivió determinado personaje de la Historia del país.

En fin, de nuevo vemos que el problema de la formación institucional del profesor muy probablemente sea factor de gran peso para que éste (ya como profesor) acuda a anquilosados y rutinarios recursos didácticos en el aula y que, además, muchas veces no se ciñen a los rasgos cognoscitivos del alumno⁶¹, pues el quehacer docente sobre la enseñanza de la Historia está más allá de los elementos teórico-didácticos que el docente llevó en la normal.

Sobre la relación entre el rubro 4 (limitados recursos didácticos) de la variable 3A (ausencia de recursos didácticos) con el rubro 4 (apatía, falta de interés) de la variable 3B (desinterés del alumno por aprender Historia) esbozamos las ideas siguientes:

Los profesores se contradicen al decir que utilizan determinada cantidad de recursos didácticos⁶², pues los alumnos (37 de éstos) dijeron que a veces el profesor acompaña su clase de Historia de biografías, mapas, películas, maquetas, etcétera, 6 alumnos dijeron que su profesor siempre acompaña su clase de Historia de biografías, etcétera, 13 alumnos dijeron que su profesor raramente acompaña su clase de Historia de biografías, etcétera, 4 alumnos no contestaron ⁶³, 35 alumnos, más del 50%, dijeron que nunca visitan museos de Historia⁶⁴.

⁵⁹ Ejemplo de esto es la pregunta 34 (“¿Le satisfacen los recursos y técnicas didácticas que le enseñaron -desde idear, hacer e instrumentar- en la normal para la enseñanza de Historia?”) hecha a los profesores; 40% de profesores dijeron que no, 20% dijeron que de forma regular y 40% dijeron que sí les satisfacen.

⁶⁰ Ejemplo de esto es la pregunta 28 sobre evaluación hecha a los alumnos; 28 alumnos (47%) dijeron que “muy pocas veces” el profesor los ayuda sí participan, 3 alumnos (5%) dijeron que “nunca” los ayuda, 21 alumnos (35%) dijeron que “de vez en cuando” el profesor los ayuda, 4 alumnos (7%) dijeron que “siempre” los ayuda y 4 alumnos (7%) no contestaron.

⁶¹ 40% de los profesores dijeron utilizar el método inductivo para enseñar Historia, 40% dijeron usar el método científico y 20% dijeron usar el método deductivo.

⁶² Muestra de esto es la pregunta 6 (“Del siguiente listado de recursos para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de Historia de su grupo tache el o a los que recurre”) donde 20% de profesores no contestó.

En esta pregunta se dan distintas respuestas de parte de los profesores, aunque buen número de las respuestas de parte de éstos los alumnos las contradicen directa e indirectamente.

Por ejemplo, es de dudarse que 60% de los profesores utilicen fichas de evaluación, que 40% usen reportes de visitas a museos si los alumnos dicen ir a museos “a veces”, etcétera.

⁶³ En la pregunta 7 (“¿Cuando hay clase de Historia tu profesor utiliza biografías, mapas, películas, maquetas, etcétera?”) sobre recursos didácticos hecha a los alumnos; 37 alumnos (62%) dijeron que “a veces”, 6 alumnos (10%) dijeron que “siempre”, 13 alumnos (22%) dijeron que “raramente” y 4 alumnos (7%) no contestaron.

⁶⁴ Pregunta 8 sobre recursos didácticos hecha a los alumnos (“¿Visitas con tu profesor y compañeros museos de Historia?”); 1 alumno (2%) dijo que “casi siempre”, 11 alumnos (18%) dijeron “pocas veces”, 11 alumnos (18%) dijeron “muy pocas veces”, 35 alumnos (58%) dijeron “nunca” y 2 alumnos (3%) no contestaron.

En fin, esto es un ejemplo que da cuenta (aparte de hacerlos rutinarios) de la utilización limitada de recursos didácticos de parte del docente del cuarto al sexto grado de primaria en su quehacer de enseñanza de la Historia, por lo que esta forma de abordar la Historia de parte del profesor (directa o no) hace que el alumno intuya que la clase de Historia debe ser distinta a como se la da siempre su profesor.

Sin embargo, aquí nuevamente notamos que la utilización de limitados recursos didácticos para enseñar Historia por parte del profesor se debe (parcialmente) a la ignorancia total o parcial de éste (utilización que también refleja la deficiente formación que recibió en la normal para su labor de enseñanza-aprendizaje de Historia en su aula) por conocer, idear y aplicar los variados medios que la Historia admite en su enseñanza a nivel primaria⁶⁵, ya que de haber tenido el profesor una más o menos sólida formación sobre qué y cómo enseñar Historia muy probablemente en mucho evitaría la apatía (en general) del alumno de los últimos tres grados de la escuela primaria por la Historia⁶⁶.

Con esto hablamos de una formación institucional para enseñar Historia que esté más allá de la que últimamente (refiriéndome al discurso al respecto de la más reciente reforma educativa para acá) han y están recibiendo los egresados de la escuela normal, ya que, repito, el enseñar Historia al alumno de los últimos tres grados de la escuela primaria (incluso de toda la primaria) está más allá del modelo de profesor de escuela primaria que para este menester pregona e implícitamente defiende la más reciente y vigente reforma educativa para nivel básico (de preescolar a secundaria): de un profesor práctico (técnico) de la enseñanza de dicha ciencia social.

De la relación entre el rubro 5 (ignorancia sobre hechura de recursos didácticos de tipo histórico) de la variable 3A (ausencia de recursos didácticos) con el rubro 5 (no hacer tareas) de la variable 3B (desinterés del alumno por aprender Historia) de la tercer hipótesis esbozamos las siguientes ideas:

Los profesores manifiestan cierta ignorancia sobre la hechura de recursos didácticos de tipo histórico que en verdad coadyuven al proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia⁶⁷ y ejemplo de esto es que todo material al respecto debe (y esto más corresponde o compete al profesor) intentar ceñirse lo mejor que se pueda a la edad cognoscitiva del alumno: un personaje histórico (si el profesor usa como recurso didáctico una biografía) en toda su dimensión histórica no lo comprende el alumno sí previamente no se le ubica en el lugar, tiempo y espacio que vivió determinado personaje; el alumno no podrá comprender a dicho personaje de la Historia del país (o del mundo) si el profesor no introduce a éste al contexto de tal o cual personaje histórico vía previos ejercicios de razonamiento contextual.

⁶⁵ Pregunta 55 sobre recursos didácticos hecha a los docentes.

⁶⁶ Por ejemplo en la pregunta 22 sobre recursos didácticos hecha a los profesores (“¿Qué cosas deja de tarea de Historia al alumno?”) un 40% de profesores contestó más o menos de forma completa y 60% contestó incompletamente.

⁶⁷ Refiriéndonos a la pregunta 34 sobre recursos didácticos planteada a profesores; 40% de profesores dijeron no satisfacerles los recursos y técnicas didácticas que les enseñaron en la normal para enseñar Historia en la primaria, 20% dijeron que solamente en forma regular y 40% de profesores dijeron que sí les satisfacen.

En otras palabras, también aquí es obvio que muchos profesores, para enseñar Historia, utilizan recursos didácticos sin saber qué, cómo y cuándo utilizarlos⁶⁸, pues (directa o no) esto generalmente influye negativamente en el alumno⁶⁹.

Del nexo entre el rubro 6 (tradicional concepción sobre enseñanza de Historia) de la variable 3A (ausencia de recursos didácticos) con el rubro 6 (no-comprensión de Historia) de la variable 3B (desinterés del alumno por aprender Historia) se esbozan las ideas siguientes:

- ◆ Se corrobora una vez más que la mayoría de los profesores de los últimos tres grados de primaria tienen una tradicional concepción sobre la enseñanza de Historia y ésta se ve, como antes se dijo, en el no uso apropiado de los recursos didácticos que la escuela⁷⁰ pueda proporcionarles y en la incapacidad de éstos por idear, hacer e instrumentar recursos didácticos al respecto en el aula⁷¹.
- ◆ En fin, la utilización inapropiada de recursos didácticos con los que pueda contar el profesor de primaria (recursos didácticos que le da la institución escolar) y la incapacidad de éste por idear, hacer e instrumentar recursos didácticos para la enseñanza de Historia, aparte de contribuir generalmente a que el alumno no comprenda (ya que comprender es diferente a memorizar) contenidos de Historia planteados en los planes y programas vigentes⁷², se enmarcan en una problemática nacional de construcción de una didáctica ya de tipo histórica para el nivel primaria⁷³: didáctica que en otros países sí se le da importancia al nexo entre investigación (porque si tienen departamentos de investigación educativa) y práctica educativa a nivel primaria.

Esto último lo afirmamos porque es curioso que buen número de profesores interrogados negó que el problema de enseñar Historia en cuarto, quinto y sexto grado de la escuela primaria también se relacione con la dificultad de construcción de una didáctica propia para el nivel primaria del país.

⁶⁸ Pregunta 55 (“¿Cree usted que la Historia admite en su enseñanza cierta diversidad de recursos didácticos y que de algún modo éstos adiestran la mente del alumno en la práctica del análisis, de la observación, inducción y del juicio histórico?”) sobre recursos didácticos hecha a los profesores: 60% de profesores no contestaron y 40% de ellos contestaron afirmativamente.

⁶⁹ Por ejemplo en la pregunta 22 sobre recursos didácticos hecha a los profesores; 40% de profesores contestó de forma más o menos completa y 60% contestó incompletamente.

⁷⁰ En la pregunta 19 (“¿Considera que el problema de idear, elaborar e instrumentar recursos didácticos de tipo histórico se engloba en una problemática de construcción de una didáctica de tipo histórico para su grupo de primaria, didáctica que está más allá del bagaje, ahora sí didáctico, recibido al respecto en la escuela normal?”) sobre recursos didácticos planteada a los profesores; 60% de los profesores no contestaron y 40% dijeron que no-y (¿?); ¡! ninguno dijo que sí (que el problema de idear, elaborar e instrumentar recursos didácticos de tipo histórico se enmarca en una problemática de construcción de una didáctica de tipo histórico a nivel primaria).

⁷¹ Pregunta 3 sobre recursos didácticos planteada a los alumnos: 42 alumnos (70%) “quieren la clase de Historia distinta a como siempre acostumbra dárselas el profesor”.

⁷² En la pregunta 27 (“¿Le satisfacen las orientaciones institucionales que en forma documental le proporcionan para ayudarlo a abordar la Historia de México en el aula primaria?”); 20% de profesores no contestaron, 20% dijeron que poco les satisfacen, 20% dijeron sí satisfacerles y 40% dijeron que no les satisfacen.

⁷³ Idem.

5.4. Análisis teórico de los resultados arrojados por el cuestionario aplicado a la muestra con respecto a la hipótesis 4

Hay una notoria contradicción entre los profesores ⁷⁴ de cuarto, quinto y sexto grado de primaria; aunque 60% de los profesores dijeron que es vital que (ellos) manejen los contenidos de Historia en relación a la edad cognoscitiva del alumno esta noción pedagógica no la llevan a cabo en su labor docente, puesto que 27 alumnos (45%) dijeron que sí entienden cuando su profesor expone clase de Historia⁷⁵ esto no implica aprendizaje porque 28 alumnos (47%) necesitan memorización para sus exámenes.

En otras palabras, se quiere decir con esto que el profesor de cuarto, quinto y sexto grado de primaria casi siempre no maneja los contenidos de los programas vigentes y oficiales en relación a la edad cognoscitiva del alumno de dichos grados de primaria y, por lo tanto, el tipo de enseñanza que al respecto lleva a cabo el profesor en nada promueve o fomenta el aprendizaje analítico de Historia en el alumno, un aprendizaje donde él se da cuenta que el alumno entiende y explica procesos históricos acaecidos a lo largo de la Historia del país.

A la par, si a esto que decimos le sumamos que el texto oficial de Historia (libro que actualmente muy poco o nada coadyuva al alumno a aprender tal ciencia social) casi se ha convertido en la única fuente bibliográfica del alumno; pero si nos ceñimos a la idea original por el que se creó dicho libro (para hacer tareas, etcétera) notaremos que hoy en día tal material bibliográfico deja mucho que desear comparándolo con el de la “Madre Patria” del plan de once años de Jaime Torres Bodet.

Obvio que aquí hay que hacer ver que aunque 40% de profesores contestaron que no influyen las características didácticas del libro oficial de Historia⁷⁶, contrariamente al 35% de alumnos⁷⁷ que respondieron que “muy poco entienden” el contenido del libro, también indirectamente reconocen que el interés por aprender Historia de parte del alumno está más en una enseñanza adecuada (60% de profesores dijeron que es vital que ellos manejen

⁷⁴ En la pregunta 15 (“¿Considera vital el manejo de los contenidos de Historia de México en relación a la edad cognoscitiva o intelectual del alumno de primaria y, por lo tanto, esencial la ideación, elaboración e instrumentación de determinados recursos didácticos?”) sobre contenidos didácticos 60% de los profesores contestaron que sí es vital y 40% no contestaron.

⁷⁵ En la pregunta 21 (“¿Entiendes cuando tu profesor expone clase de Historia de México?”) 27 alumnos (45%) dijeron que sí entienden, 3 alumnos (5%) dijeron que no entienden, 23 alumnos (38%) dijeron que completamente entienden y 7 alumnos (12%) no contestaron.

⁷⁶ Pregunta 22 del cuestionario aplicado al profesor (“¿Las características didácticas de los últimos libros de texto de Historia de México -1992-1995- para los últimos tres grados de la primaria de alguna manera influyen en el no-interés del alumno por aprender Historia de México?”): 40% de los profesores dijeron que no, 40% dijeron que sí influye y 20% de éstos no contestó.

⁷⁷ Pregunta 16 del cuestionario sobre recursos didácticos aplicado a los alumnos (“¿Qué tanto comprendes del contenido del libro de Historia de México oficial que te regaló tu escuela?”); 21 alumnos (35%) dijeron que “muy poco”, 15 alumnos (25%) dijeron “poco”, 2 alumnos (3%) dijeron que “nada”, 19 alumnos (32%) dijeron que “totalmente” y 3 alumnos (5%) no contestaron.

contenidos de Historia de México y que, también, ideen, elaboren e instrumenten recursos didácticos de tipo histórico según la edad mental del alumno) **de tal ciencia social**⁷⁸: claro, repito, esto último hace ver la contradicción en que **caen los profesores porque en los hechos tal noción pedagógica no la llevan a cabo ellos en su aula escolar.**

También es interesante que los profesores remarquen que el multirreferido texto, para considerarlo como coadyuvante didáctico de Historia, debe intentar hacerse lo mejor posible a los rasgos cognoscitivos del alumno (y también muy por encima de motivos políticos) de cuarto, quinto y sexto grado de la escuela primaria: prueba de esto, por ejemplo, es el 35% de alumnos que “muy poco entienden” el contenido de dicho libro y el 25% de alumnos que dijeron “poco” entender su libro de Historia.

Otra muestra de que el multirreferido libro no mucho ayuda como material didáctico (bibliográfico) al alumno es el 80% de profesores que afirmaron sí utilizar un texto extra a aquél⁷⁹.

Pero, aparte de esto que se dice, los profesores expresan que tampoco les satisfacen otros documentos institucionales (guías, etcétera) que se les dan para ayudarlos para mejorar la enseñanza de Historia: **60% de los profesores dijeron no satisfacerles las orientaciones institucionales que en forma documental se les proporcionan**⁸⁰.

En fin, lo que debe quedar claro sobre esta hipótesis cuatro es que ningún profesor sabe qué bondades didácticas debe tener el libro oficial de Historia de cuarto a sexto grado de primaria para considerarlo como coadyuvante bibliográfico de dicha ciencia social⁸¹, aunque, al igual que los alumnos⁸², sienten que dicho texto debe ser más formativo y/o didáctico para con el alumno.

⁷⁸ En la pregunta 15 (“¿Considera vital el manejo de los contenidos de Historia de México en relación a la edad cognoscitiva o intelectual del alumno de primaria y, por lo tanto, esencial la ideación, elaboración e instrumentación de determinados recursos didácticos?”) de recursos didácticos el **60% de los profesores consideran que sí es vital manejar los contenidos de Historia en relación a la edad cognoscitiva del alumno y 40% de los restantes profesores no contestó.**

⁷⁹ Pregunta 41 (“¿Utiliza algún otro libro extra para abordar o trabajar algún determinado tema de la Historia del país?”) sobre recursos didácticos que se les planteó a los profesores: **20% de los profesores dijo que no y el restante 80% de éstos dijeron que sí usan un libro extra al oficial.**

⁸⁰ Pregunta 27 (“¿Le satisfacen las orientaciones institucionales que en forma documental le proporcionan para ayudarlo a abordar la Historia en el aula primaria?”) sobre recursos didácticos planteada a los profesores: **20% dijeron sí satisfacerles, 20% no contestaron y 60% dijeron no satisfacerles.**

⁸¹ Preguntas 40, 43 y 44 sobre recursos didácticos son ejemplo de esto.

Pregunta 40 (“¿Puede indicar cuáles características didácticas tiene el libro de Historia del grado en que usted imparte clase?”) **80% responden incorrectamente y 40% no contestaron.**

Pregunta 43 (“¿Esas características del libro oficial de Historia deben estar más adecuadas a los rasgos cognoscitivos del alumno debido a que éste lo usa para aprender Historia?”): **60% contestó afirmativamente y 40% dijo no.**

La pregunta 44 (“¿Las características didácticas del libro de Historia son adecuadas para considerarlo como auxiliar didáctico?”): **40% de profesores contestó que no son adecuadas y 60% dijeron que sí son adecuadas.**

⁸² Pregunta 13 (“¿Entiendes o comprendes el libro de Historia de México que te regaló tu escuela?”) sobre recursos didácticos hecha a los alumnos: **12 alumnos (20%) dijeron que poco entienden, 5 alumnos (8%) dijeron que muy poco entienden, 2 alumnos (3%) dijeron que nada entienden, 26 alumnos (43%) dijeron que regular entienden, 14 alumnos (23%) dijeron que totalmente entienden y 1 alumno (2%) no contestó.**

También cabe decir que aunque el profesor esté consciente de llevar a cabo una enseñanza de la Historia según las características intelectuales del alumno en los hechos se nota que esto él no lo instrumenta en su salón escolar⁸³: indicio de carencia de material didáctico al respecto en calidad y variedad necesarios para dicho fin como, también, indicio de rutinización de un quehacer docente que, en gran proporción, se distingue por su sello tradicional y que refleja un modelo de formación institucional basado en criterios instrumentales (de un profesor técnico, de un profesor práctico de la educación, donde la práctica es el espacio privilegiado y/o exclusivo de formación ante la ausencia de una sólida o más o menos fuerte formación teórica de la Historia) que lejos está de coadyuvar a generar un real proceso de enseñanza-aprendizaje de tal ciencia social en cuarto, quinto y sexto grado de primaria.

Asimismo, si 100% de los profesores no saben de determinadas características intelectuales del alumno de los últimos tres grados de la escuela primaria, obviamente, tampoco saben de cómo debería ser el contenido de dicho libro, ejemplo de esto es:

- ◆ 40% de profesores dijeron utilizar en un 100% el libro oficial de Historia, 40% de profesores dijeron usar tal libro en un 75% y 20% de profesores dijeron usarlo en un 50%⁸⁴.
- ◆ 80% de profesores que incorrectamente contesta cuáles rasgos didácticos tiene o debería tener el libro oficial de Historia y 20% que prefirió no contestar ⁸⁵.
- ◆ 80% de profesores no contestaron y/o ejemplificaron someramente algunos casos donde el citado libro no se presta para abordar algún determinado tema de la Historia y 20% solamente contestaron con un no⁸⁶.

⁸³ Pregunta 18 (“¿Cuando el profesor explica la lección de Historia de México a ésta la acompaña de algún dibujo?”) sobre recursos didácticos hecha a los alumnos: 22 alumnos (37%) dijeron que “siempre”, 30 alumnos (50%) dijeron que “a veces”, 5 alumnos (8%) dijeron que “nunca” y 3 alumnos (5%) no contestaron.

⁸⁴ Pregunta 29 (“¿La proporción de uso del libro de texto gratuito de Historia vigente en la primaria como auxiliar didáctico para la enseñanza de Historia es de?”) sobre recursos didácticos hecha a los profesores: 40% dijeron usar en un 100% tal libro, 40% dijeron que en un 75% usan tal libro y el 20% restante lo usa en un 50%.

⁸⁵ Pregunta 40 (“¿Puede indicar cuáles características didácticas tiene el libro de Historia con que usted imparte clase?”) de recursos didácticos hecha a los profesores: 80% de los profesores contesta incorrectamente y el 20% no contestó.

⁸⁶ Pregunta 45 de recursos didácticos (“¿Puede ejemplificar someramente algunos casos donde el citado texto de Historia no se presta para abordar algún determinado tema al respecto?”) hecha a los profesores: 80% de los profesores no contestó y el restante 20% de éstos dijo que no puede ejemplificar.

CONCLUSIONES

En este apartado presentamos los resultados obtenidos de la investigación en relación al problema de la **práctica docente en la enseñanza de Historia de México** en cuarto, quinto y sexto grado de la educación primaria.

La presentación de los resultados obtenidos se apoyó en las cuatro hipótesis que intentamos corroborar:

- ◆ *La formación histórica del profesor de primaria no coadyuva al aprendizaje de esta ciencia en el alumno de primaria.*
- ◆ *La ausencia de instrumentos de evaluación constantes ocasionan desarticulación de productos de aprendizaje de la Historia de México en los alumnos.*
- ◆ *La ausencia de recursos didácticos genera desinterés del alumno por aprender Historia.*
- ◆ *El contenido didáctico de los libros de Historia de México vigentes no promueven el aprendizaje analítico de Historia en el alumno de primaria.*

Hipótesis 1: La formación histórica del profesor de primaria no coadyuva al aprendizaje de esta ciencia en el alumno

Se corrobora la relación entre la variable independiente (la formación histórica del profesor de primaria) y la variable dependiente (no coadyuva al aprendizaje de esta ciencia en el alumno de primaria) de la primer hipótesis.

Quizá los profesores tengan un más o menos sólido bagaje de conocimientos de nuestra Historia, pero se les dificulta a casi todos llevar a cabo una clase de Historia que tienda a ir introduciendo al alumno a formarse juicios probables de importantes hechos históricos acaecidos en nuestro país en base a indicios (vía cierta película, escenificación, etcétera) y, por lo tanto, aprovechar ese bagaje de conocimientos de la Historia de nuestro país; se ve que la mayoría de los profesores carecen de elementos sobre qué y cómo enseñar Historia didácticamente.

Es decir, la corroboración de esta primer hipótesis revela que el criterio del profesor de la escuela primaria respecto a que la enseñanza de la Historia es un mal necesario que hay que cumplir, por lo que dicha enseñanza la llevará a cabo de la manera más “cómoda” ordenando, por ejemplo, al alumno memorizar o copiar páginas de su texto de Historia aunque casi nunca advierta que el alumno cumplió y, por lo tanto, orilla a que el alumno también (cuando se da cuenta del nulo o poco interés del profesor por instrumentar una enseñanza de Historia con sentido formativo) ignore tal ciencia social y haga tareas, etcétera, al respecto sólo por cumplir; manifestación de que el profesor, independientemente de llevar o no materias sobre la Historia de nuestro país en la currícula de su licenciatura, la normal llevó muy pocas materias sobre qué y cómo enseñar Historia.

Una muestra de esto es cuando a los profesores se les pregunta si consideran vital abordar la Historia de México como una labor de ayudar a aprender Historia al alumno (ver anexo A, pregunta 10 de recursos didácticos), pues aunque 60% de los profesores consideró vital abordar la Historia de México como una tarea de coadyuvar a hacer pensar al alumno históricamente, los hechos demuestran que los alumnos no conocen o tienen una idea errónea de los acontecimientos de la Historia de México (ver anexo B, pregunta 32 sobre contenidos de Historia planteada a los alumnos) así el profesor dice, pero no enseña cómo interpretar los hechos históricos en los alumnos por los siguientes motivos:

- ◆ Porque desconoce el grado de madurez mental del alumno para que éste pueda interpretar la Historia.
- ◆ Porque hubo un gran porcentaje de erróneas respuestas de los alumnos cuando éstos tienen que contestar preguntas que tienen (de varias) una sola opción correcta y preguntas abiertas, preguntas que (más las preguntas abiertas) aluden a la utilización de parte del alumno de cierto grado de racionalización histórica.

Hipótesis 2: La ausencia de instrumentos de evaluación constantes ocasionan desarticulación de productos de aprendizaje de la Historia de México en los alumnos

Se demostró la relación entre la variable independiente (ausencia de instrumentos de evaluación constantes) y la variable dependiente (desarticulación de productos de aprendizaje) de la segunda hipótesis.

Si la pregunta 23 de evaluación (ver anexo B) 35 alumnos (58%) dijeron que a veces hacen pruebas de Historia, 9 alumnos (15%) dijeron siempre hacer pruebas de Historia, 14 alumnos (23%) dijeron que muy pocas veces hacen pruebas de Historia y 2 alumnos (3%) no respondieron refleja que el profesor no lleva a cabo un constante proceso evaluativo que realmente le permita cerciorarse si el alumno entiende y explica por sí mismo procesos históricos.

Esto hace pensar que si el profesor llevase a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje más real de Historia en donde el alumno se forme un juicio probable de determinado hecho histórico por indicios (una película, etcétera), como sinónimo de trabajar en base a deducciones lógicas que el alumno procese para que se forme un juicio probable de determinado hecho histórico, obviamente tendría que evaluar constantemente que el alumno entiende y explica por sí mismo contenidos de Historia.

Sin embargo, las respuestas de los alumnos a esta pregunta 23 revelan que el profesor evalúa esporádicamente solamente para obtener una calificación (generalmente aplicando el cuestionario de preguntas cerradas, el cuestionario de respuestas opcionales y, raramente, el cuestionario de preguntas abiertas).

Y si el profesor generalmente se ve orillado a calificar y no a evaluar es porque él se enfrenta a la disyuntiva de intentar evaluar más realmente un proceso de enseñanza-aprendizaje de Historia utilizando adecuados y constantes instrumentos evaluativos al respecto o solamente evaluar para obtener una calificación para la administración escolar. Dedicarse a un

tiempo productivo relacionado con actividades de la enseñanza de Historia (preparar clase, conseguir material, etcétera) o dedicarse a un tiempo inerte de:

- ◆ Papeleo administrativo que origina muchas veces elaborar informes y reportes, llenado de formas, etcétera.
- ◆ Trabajos adicionales de supervisar áreas ajenas a los salones como los patios, corredores y demás.
- ◆ Interrupciones ya sea de parte de algún aviso de la dirección, de parte de un colega que prolonga mucho su visita, de parte de las presiones de tiempo (que nacen de la administración escolar) o de los límites de tiempo que originan interrumpir las actividades.

Mucho influye el factor tiempo para que el profesor no instrumente un constante proceso evaluativo que le permita ver **(siempre y cuando llevara a cabo una enseñanza de la Historia más formativa)** que el alumno entiende y explica por sí mismo procesos históricos, reflejo de que en él predomina una concepción de evaluación de contenidos de Historia basada en aplicar (no frecuentemente sino esporádicamente) el cuestionario de preguntas cerradas, el cuestionario de respuestas opcionales y, raramente, el cuestionario de preguntas abiertas aunque con esto no se quiere decir que el profesor de cuarto a sexto de primaria no tenga interés en llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje más auténtico sobre la Historia **(proceso basado en una constante evaluación que le permita ver que el alumno entiende y explica por sí mismo hechos históricos)**, lo que pasa es que el factor tiempo también mucho influye para que el docente ni siquiera intente concretar un más formativo proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia.

Así, el factor tiempo mucho incide para que al alumno de cuarto a sexto grado de primaria le fomente el profesor la memorización histórica para “pasar su examen” y no lo introduzca a la racionalización histórica.

También con esto se quiere decir que el tiempo institucional para enseñar Historia (marcado en un documento llamado programa) o algún determinado contenido de Historia no considera que aprender una ciencia como la Historia lleva más tiempo (digamos si el profesor se propone enseñar Historia intentando introducir al alumno a aprender a pensar en un sentido histórico se encontrará con que tal aprendizaje conlleva avances y retrocesos) y, por lo tanto, lleva su tiempo para evaluar **(cualitativa y no cuantitativamente)**, su tiempo para instrumentar una clase, etcétera.

Hipótesis 3: La ausencia de recursos didácticos genera desinterés del alumno por aprender Historia

Se corrobora la relación entre la variable independiente (ausencia de recursos didácticos) y la variable dependiente (desinterés del alumno por aprender Historia).

Casi el 100% de los alumnos afirmaron gustarles la Historia y que les gusta esa clase (ver anexo B, preguntas 1 y 5 sobre recursos didácticos planteadas al alumno).

Pero, los alumnos **intuyen** que su desinterés por la Historia está en que su profesor generalmente utiliza un inadecuado, pobre o nulo material de tipo didáctico que sirva para enseñar Historia; reflejo de una inapropiada y ahistórica sesión de Historia que no se cife a la edad mental del alumno y que hace ver quizá hasta ciertas deficiencias del profesor **(independientemente de que tenga o no un más o menos fuerte bagaje de conocimientos históricos)** respecto a ayudarse de determinado material didáctico que más se preste para coadyuvar a aprender Historia al alumno del cuarto al sexto grado de primaria.

Y si no es de gratis que más del 50% de alumnos **intuyan** que su clase de Historia sea distinta a como casi siempre acostumbra dárselas su profesor (con inadecuado, pobre o nulo material didáctico) es porque también el profesor carece total o en gran proporción de ciertos elementos didácticos de tipo formativo para aprovechar espacios extra aula que ayuden a enseñar Historia **si a nivel aula hay inadecuado, pobre o nulo material didáctico.**

Esto es importante, pues si se aprovechan espacios extra aula para enseñar Historia también se ayudaría a enfatizar en el alumno su desarrollo moral y autoestima (crear un espíritu de respeto a la dignidad humana en la familia y en la sociedad) a fin de cultivarle un espíritu de independencia soberana aprovechando eventos o actividades escolares: las **ceremonias patrias, reconstrucción de escenarios, grabaciones audio y videograbadas, etcétera, serian espacios extra aula para enseñar Historia más adecuadamente.**

Hipótesis 4: El contenido didáctico de los libros de Historia de México vigentes no promueven el aprendizaje analítico de Historia en el alumno de primaria

Se corroboró el nexo entre la variable independiente (el contenido didáctico de los libros de Historia de México) y la variable dependiente (no promueven el aprendizaje analítico de Historia en el alumno de primaria) de la cuarta hipótesis.

Aunque 40% de los profesores (ver anexo A, pregunta 22 sobre recursos didácticos) dijeron que no influyen las características didácticas del texto oficial de Historia en el desinterés de los alumnos por aprender Historia, contrariamente al 35% de alumnos que dijeron muy poco entender el contenido de su libro de Historia (ver anexo B, pregunta 16 sobre recursos didácticos) se ve que (implícita o no) los profesores reconocieron que el interés por aprender Historia de parte del alumnado está más en una adecuada enseñanza de tal ciencia (el 60% de profesores dijeron lo vital que es manejar los contenidos de Historia y que también es importante que ideen, elaboren e instrumenten recursos didácticos de tipo histórico según la edad mental del alumno, contradicción en que cayeron porque en los hechos tal noción pedagógica no la llevan a cabo generalmente.

Es interesante que aquí también los profesores remarcaran que el texto oficial de Historia, para considerarlo como coadyuvante didáctico en la enseñanza de Historia, **debe elaborarse lo mejor que se pueda a las características cognoscitivas del alumno del cuarto al sexto grado de la escuela primaria; muestra ejemplo de esto es el 35% de**

alumnos que afirmaron “muy poco entienden el contenido de su libro de Historia” como también otro 25% de éstos que dijeron “poco entender el contenido de su libro”.

De alguna forma la corroboración de las cuatro hipótesis dieron respuesta al problema planteado por esta investigación (¿Cuáles son algunas causas que obstaculizan el aprendizaje analítico de Historia en el alumno del cuarto al sexto grado de la escuela primaria?) y, a la vez, lleva a bosquejar ciertos comentarios generales que involucran a los personajes que giran en torno a tal problema.

RECOMENDACIONES

Secretaría de Educación Pública (SEP)

Intentar hacer realidad lo mejor posible para el nivel primaria una educación obligatoria y gratuita dando libros y materiales educativos más que suficientes al alumno.

No simple y llanamente hacer por hacer escuelas primarias sino que para hacerlas antes hay que estudiar e indagar el tipo de edificio que reúna las necesidades del plan de estudios vigente en turno, documento en donde está la materia de Historia, para que de alguna forma así también se ayude a estimular el pensamiento independiente, iniciativa y creativas experiencias de enseñanza-aprendizaje.

El profesor

- ◆ La necesidad de que cada escuela primaria tienda a tener un más amplio, variado y adecuado material didáctico para que se coadyuve a enseñar Historia como debería ser (reconociendo que mínima porción de este material está en idearlo, hacerlo y “ponerlo en práctica” por parte del profesor siempre y cuando él tenga los elementos, digamos teórico-prácticos, para concretar en la realidad dicho idear, hacer y “poner en práctica” determinado material que coadyuve a que el alumno aprenda Historia).
- ◆ Aunque el profesor de primaria tenga suficiente y necesario material didáctico que se preste para enseñar Historia más adecuadamente es imposible que éste lleve a cabo una sesión de Historia más formativa si no tiene los elementos históricos (saber y/o comprender contenidos históricos) y didácticos (qué y cómo enseñar Historia) como tampoco es posible que instrumente una clase de Historia más formativa (aún suponiendo que tenga los elementos histórico-didácticos adecuados) sin suficiente y necesario material didáctico al respecto y, obviamente, tampoco puede llevar a cabo una más adecuada y formativa sesión de Historia si no tiene los adecuados elementos histórico-didácticos y el suficiente y necesario material didáctico para tal menester.
- ◆ La necesidad de que al profesor de la escuela primaria, no necesariamente para los últimos tres grados de ésta, se le prepare en la normal más auténticamente para que lleve a cabo una más verdadera y adecuada enseñanza de Historia en el aula como sinónimo de ir ya estructurando, cuando menos para primaria, una didáctica de la Historia; de elementos que estén más allá de la fugaz instrumentación didáctica que para este menester se socorre la gran

mayoría del magisterio “porque” es la “manera más adecuada y práctica” que lleva a cabo el colega de “más experiencia docente” o “porque” es la forma que al respecto propone la SEP en documentos oficiales, etcétera.

- ◆ Ir estructurando para primaria una didáctica de la Historia al profesor, el personaje más involucrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Historia, por lo que a nivel oficial se le debe considerar como un hacedor, inventor, etcétera, de maneras más adecuadas para enseñar Historia; institucionalmente se debe fomentar una constante y permanente relación entre teoría y práctica sobre la enseñanza de la Historia (maneras asequibles, vía cursos, etcétera, al magisterio con el fin de que éstas no se pierdan o se conviertan en casos aislados); un nexo constante y permanente.
- ◆ Que el profesor de primaria tenga una preparación in situ de formador de formadores (del profesor del futuro profesor de primaria).
- ◆ Que institucionalmente al profesor se le de la importancia que le corresponde en los procesos de elaboración y de gestión de políticas educativas.
- ◆ Que al profesor de primaria ya no se le de una remuneración inferior (en promedio de más del 50% según la UNESCO) a la de profesionales con una formación comparable, pues es una disparidad que impide atraer o retener a profesores más calificados y motivados.
- ◆ Aparte de remunerar debidamente al profesor de primaria hay que garantizarle a él una mejor perspectiva de su carrera con un amplio programa (nada selectivo ni excluyente como el que hoy estila la SEP) de readiestramiento y de una formación más coherente y mejor ceñida a lo que la sociedad espera del magisterio.

Padres de familia

Son tiempos en que los alumnos son proclives, por la razón que sea, a deteriorar su comportamiento en la escuela debido a la pérdida de valores en la sociedad, por lo que es necesario crear y operar en cada escuela primaria un organismo (en gran proporción financiado por el gobierno) que amalgame y fomente la participación de padres de familia y docentes en tareas a beneficio de alumnos e institución escolar; a modo de que sea un mecanismo que realmente garantice y promueva la constante participación de los padres de familia en la educación de sus hijos por medio de conferencias, cursos, etcétera, que eleven su nivel cultural y educativo.

También se reconoce que a esta investigación se le escaparon otros detalles como la reducción por aula del número de alumnos, etcétera, pero, obviamente, aquí se reconoce que para ir remediando el problema de la enseñanza de Historia de México a nivel primaria se requiere ya que las autoridades a cargo de la educación primaria lleven a cabo cambios no para que no cambie nada (como la susodicha “reforma educativa” de 1992) sino cambios que coadyuven a que se generalicen en el aula de primaria estrategias para enseñar Historia.

ANEXOS

A1. CUESTIONARIOS A ALUMNOS

Nombre del alumno:

Grado de primaria que cursas:

Instrucciones: responde tachando falso o verdadero las siguientes afirmaciones.

1. La Historia de México corresponde a todo aquello que ha sucedido en el curso de los siglos desde que los primeros pobladores se establecieron en el territorio que hoy ocupa México hasta la actualidad.
a. Falso b. Verdadero
2. Se llama época prehispánica al período de la Historia anterior a la llegada de los españoles al continente americano.
a. Falso b. Verdadero

INSTRUCCIONES; tacha lo que se te pide.

3. Tacha cuando menos 5 rasgos de las culturas mesoamericanas (tacha o marca solamente las letras).
 - a. Predominio de la casta sacerdotal sobre el pueblo.
 - b. Construcciones religiosas ornadas con pinturas y relieves.
 - c. Se esculpen estelas (piedras con datos) con fechas conmemorativas.
 - d. La cerámica distingue una cultura de otra.
 - e. Numeración vigesimal.
 - f. Calendario solar y religioso (365 y 260 respectivamente).
 - g. Uso indistinto del hierro.
 - h. Se bañan cada 8, 15 días o al mes.
 - i. Hablan español.
 - j. Son monoteístas.
4. Tacha o marca algunos pueblos pobladores del México prehispánico (tacha o marca solamente las letras).
 - a. Incas.
 - b. Quechuas.
 - c. Olmecas.
 - d. Mayas.
 - e. Navajos.
 - f. Pieles rojas.
 - g. Mixtecos.
 - h. Zapotecos.
 - i. Siux.
 - j. Teotihuacanos.
 - k. Toltecas.
 - l. Hurones.
 - m. Tarascos.

INSTRUCCIONES: marca o tacha la respuesta correcta.

5. Culminada la conquista el país recibe por nombre:

- a. Nuevo México b. Nueva Galicia c. Nueva España d. Tenochtitlán
6. Las mezclas interraciales (entre blanco, indígena y negro) en el México colonial originan las:
- a. Castas b. Combinaciones c. Matrimonios d. Ligas familiares
7. El encuentro del nuevo continente para España significa:
- a. Algo impresionante.
b. Agrandar sus dominios territoriales, aprovechando las nuevas riquezas y tener súbditos nuevos.
c. Tener noticias de tierras extrañas.
d. Conocer un nuevo continente.
8. Para los pueblos nativos del continente americano la llegada de los españoles les significó:
- a. Beneficiarse en muchos aspectos.
b. Ser el mejor navegante de aquellos tiempos.
c. Ser pueblos libres.
d. Aprender cosas nuevas.
9. El proyecto de Cristóbal Colón se basa en:
- a. Descubrir un nuevo continente.
b. Ser el mejor navegante de aquellos tiempos.
c. Descubrir una nueva ruta marítima para llegar a oriente.
d. Descubrir una nueva ruta marítima para llegar a oriente apoyándose en la teoría de la esfericidad de la tierra.
10. Es una actividad económica de tipo agrícola realizada por los aztecas para ganarle tierra al lago que los rodeaba:
- a. Fundar Tenochtitlán en 1325.
b. Cultivo de chinampas.
c. Exterminar pueblos.
d. Sembrar trigo y cebada.
11. Marca o tacha algunas herencias recibidas por nuestros antepasados prehispánicos; tacha o marca solamente las letras.
- a. Uso de la rueda indistintamente.
b. Huso indistinto del hierro.
c. Dejar magníficas esculturas.
d. El calendario.
e. Cultivos como maíz, chocolate, etc.

INSTRUCCIONES; marca o tacha la respuesta correcta de las preguntas siguientes.

12. Hernán Cortés se lanza a la conquista de México porque;
- a. Es un aventurero.
b. Se entera de las grandes riquezas que acá hay (oro, joyas, etc.).
c. Quiere granjearse al rey de España.
d. Quiere independizarse del gobernador de Cuba.
13. Son dos factores vitales que ayudaron a que Hernán Cortés se adueñara de la ciudad azteca México Tenochtitlán.
- a. La ayuda de pueblos dominados por los aztecas y la infección de la viruela.
b. La inteligencia militar de Hernán Cortés y la ayuda de la Malinche.
c. Las armas de hierro de los españoles y los perros bravos de éstos.
d. La ayuda de esclavos negros y la inteligencia militar de Pedro de Alvarado.

14. En el México colonial ocupaban los mejores puestos como ser dueños de los negocios más productivos, etcétera, y rigen la vida económica del país:
 - a. Indígenas
 - b. Negros.
 - c. Criollos
 - d. Españoles peninsulares
 - e. Anglosajones
15. En el México colonial son personas cultas a pesar de ocupar posiciones poco importantes:
 - a. Criollos b. Mestizos c. Indígenas d. Negros
16. En el México colonial vivían en molesta y difícil situación que después los obligo a unirse a los criollos para preparar el ambiente a favor de la lucha por la independencia.
 - a. Negros b. Criollos c. Indígenas d. Franceses
17. En la Nueva España existía un tipo de propiedad individual de la tierra y que se obtenía como regalo del rey de España por pago de servicios o despojo hecho a los indígenas;
 - a. Propiedad privada b. Propiedad comunal c. Propiedad ajena d. Propiedad intransferible
18. Otra forma de propiedad de la tierra en la Nueva España es aquella que pertenece a un grupo de individuos o a un pueblo y a cuyo sostenimiento se les destinaba;
 - a. Propiedad privada b. Propiedad comunal c. Propiedad intransferible d. Propiedad permutable
19. En la Nueva España existían grandes extensiones de tierra que pertenecían a un solo individuo o a la iglesia:
 - a. Hectárea b. Latifundio c. Rancho d. Tierras ociosas.
20. Para recompensar a los españoles que conquistaron México o que habían prestado otros servicios el rey español ordena repartirles tierras encomendándoles (a la vez) a los indígenas de algún pueblo o pueblos circunvecinos para que los cuidaran y cristianizaran:
 - a. Hectárea b. Reparto c. Encomienda d. Parque
21. En el México colonial el trabajo industrial se hacía en:
 - a. Complejos industriales.
 - b. Fabricas.
 - c. Talleres artesanales y obrajes
 - d. Iglesias.

INSTRUCCIONES; responde como falso o verdadero las preguntas siguientes.

22. ¿La iglesia católica ejercía gran dominio espiritual, económico y político en casi toda la población del país durante la colonia?
 - a. Falso b. Verdadero
 ¿Por qué?

INSTRUCCIONES; responde marcando o tachando lo que se te pide.

23. Tacha o marca unos aspectos negativos que caracterizaron al México colonial:
 - a. Arraigo de ciencias y artes provenientes de Europa.
 - b. El idioma español.
 - c. Pobreza y discriminación para mestizos e indígenas.
 - d. Descontento y rencor contra el abuso de la autoridad.
 - e. Explotación y monopolización de la riqueza (minas, tierras, etc.) en manos de unos cuantos.
 - f. Exagerados impuestos.

- g. Ignorancia para la mayoría del pueblo.
 - h. Los mejores trabajos y propiedades son para los españoles peninsulares.
24. Tacha o marca unos aspectos positivos que caracterizan al México colonial (tacha o marca la o letras que consideres sean las respuestas a lo que se te pregunta).
- a. Introducción de animales de carga.
 - b. Creación de caminos.
 - c. Creación de ciudades.
 - d. Misiones.
 - e. Mejora de la agricultura.
 - f. Creación de ganadería.
 - g. Fábrica de hilados.
 - h. La inquisición.
 - i. La esclavitud.
 - j. Pobreza.
 - k. Exagerados impuestos.
 - l. Despojo de tierras a indígenas.

INSTRUCCIONES: marca o tacha la respuesta correcta de las preguntas siguientes (tacha o marca la letra que consideres es la respuesta a lo que se te pregunta).

25. Los trabajos reservados para los indígenas en el México colonial eran:
- a. De oficinista, profesor y carpintero.
 - b. De minero, campesino, pastor y de trabajador doméstico.
 - c. De artesano, sacerdote y soldado.
 - d. De hacendado, comerciante e impresor.
26. Tacha o marca tres causas externas que originan la lucha por la independencia de México:
- a. La guerra entre el norte y el sur de los Estados Unidos.
 - b. La invasión de Francia a España.
 - c. La influencia de las ideas nacidas de la revolución francesa.
 - d. La independencia de los Estados Unidos.
 - e. El Tratado de Libre Comercio (TLC entre México, Estados Unidos y Canadá).
 - f. La independencia de Inglaterra.
27. El padre de nuestra independencia es:
- a. Miguel de la Madrid Hurtado.
 - b. Carlos Salinas de Gortari.
 - c. Miguel Hidalgo y Costilla.
 - d. Jaime Serra Puche.
 - e. José María Morelos y Pavón.
28. Hidalgo y Allende mueren:
- a. Fusilados por Calleja y sus cabezas exhibidas.
 - b. En la batalla del Monte de las Cruces.
 - c. Desterrados en una solitaria isla mexicana del pacífico.
 - d. Envenenados.
29. Los planteamientos del Plan de Iguala o de las Tres Garantías son ;
- a. Religión, fraternidad e independencia.
 - b. Libertad de cultos, insurgencia e independencia.
 - c. Dependencia, infraternidad y ateísmo.
 - d. Libre pensamiento, dictadura y no libertad de cultos.

30. Son cuatro problemas que tiene que resolver el país después de su independencia.
- Organización de la economía, desordenes de guerra, ordenar las comunicaciones y el comercio.
 - No organizar la economía, sostener desordenes de guerra, no arreglar las comunicaciones y el comercio.
 - Declarar la guerra a Francia, combatir la entrada de norteamericanos en busca de trabajo a México y combatir el narcotráfico.
31. Políticamente el rasgo que caracteriza al país después de su independencia es:
- Estabilidad política.
 - Represión.
 - Inestabilidad política.
 - Prolongada monarquía.
32. El movimiento de La Reforma es un:
- Cambio de actitud de algunos gobernantes y legisladores del país que establecieron la separación entre el Estado y el clero.
 - La negativa de algunos gobernantes y legisladores del país a separar al Estado del clero.
 - Movimiento político extranjerizante contrario a las buenas costumbres y a la soberanía nacional.
 - Régimen militar que combate las garantías ciudadanas.
33. Después que fue derrotado militarmente y haber perdido más de la mitad de su territorio ante los Estados Unidos el país pasaba por un periodo de:
- Inestabilidad social, económica y política.
 - Estabilidad social, económica y política.
 - Una dictadura militar.
 - Desastres naturales.
34. Los principales puntos de La Reforma son:
- Religión y fueros.
 - Pérdida de los clérigos y militares a votar y a tener propiedades.
 - Cambiar para que no cambie nada.
 - Enseñanza laica, libertad de expresión, de trabajo y supresión de los derechos a votar y a tener propiedades de clérigos y militares.
35. Los que estaban a favor y en contra de las Leyes de Reforma son:
- Los liberales y los conservadores.
 - Los clérigos e indígenas.
 - Los grandes terratenientes y comerciantes.
 - Los extranjeros y los aristócratas.
36. El plan de Ayutla (1854) nace para:
- Terminar con las prolongadas dictaduras de Santa Anna.
 - Quitar a Benito Juárez de presidente.
 - Establecer un gobierno interino.
 - Imponer la paz.
37. Son medidas adoptadas por Sebastián Lerdo de Tejada (sucesor del fallecido Juárez) que originan el enojo de ciertos grupos:
- Leyes para cuidar bienes del clero.
 - Leyes para vender bienes del clero.
 - Leyes que protegen ampliamente la inversión externa.
 - Leyes de libertad de cultos.

38. Podemos llamar al porfiriato:
- A los 33 años de gobierno personal ejercido por Porfirio Díaz con un período de gobierno donde gobernó uno de sus compadres.
 - A la etapa donde Porfirio Díaz esta a las ordenes de Benito Juárez.
 - A la etapa donde Porfirio Díaz se revela y es derrotado militarmente y desterrado en Oaxaca (en La Noria).
 - Al tiempo en que se le destierra en Francia.
39. Son cuatro nefastas acciones de gobierno hechas por Díaz.
- Anular libertades, luchar contra el bandolerismo y rebelión, respetar la democracia e implantar pacíficamente la paz social.
 - Establecer y proteger libertades, no luchar contra el bandolerismo y rebelión, respetar la democracia e implantar pacíficamente la paz social.
 - Proteger y cuidar a los indígenas como ciudadanos, repartir equitativamente la tierra, respetar las libertades ciudadanas y el cuidar el respeto al voto.
40. Con salarios mínimos, mucho trabajo y tiendas de raya los indígenas en el porfiriato se convierten en;
- Gente libre.
 - Esclavos.
 - Gente físicamente fuerte.
 - Peones.
41. Sufren explotación del gobierno y de gente muy rica en el porfiriato:
- Campesinos, obreros, escritores y artesanos.
 - Hacendados, rancheros y clérigos.
 - Extranjeros, comerciantes e industriales.
42. Subraya 4 grandes negocios que en el porfiriato estaban en manos extranjeras:
- Textiles
 - Petróleo
 - Minas y bancos
 - Ferrocarriles
 - Comercios.
43. En el porfiriato los trabajadores del campo eran tratados por la gran mayoría de los hacendados como:
- Trabajadores que merecen trato digno y humano.
 - Esclavos.
 - Trabajadores calificados.
44. En el porfiriato hay dos centros de trabajo obrero (minero y textil) que estallan en huelga en 1906 y 1907: tales centros de trabajo son:
- Cancún y Acapulco.
 - Cananéa y Río Blanco.
 - Toluca y Pachuca.
 - Guanajuato y Hermosillo.

Preguntas sobre recursos didácticos

INSTRUCCIONES; responde tachando la respuesta correcta.

1. ¿Te gusta la Historia de México?
a. Sí. b. No.
2. ¿Es aburrido el modo como tu profesor (a) te da clase de Historia de México?
a. Sí. b. No.

INSTRUCCIONES; responde con letra clara.

3. ¿Cómo quisieras que fuera la clase de Historia de México?.

INSTRUCCIONES; responde tachando la respuesta correcta.

4. ¿El profesor (a) es quien siempre les da clase de Historia de México?
a. Sí. b. No.
5. ¿Te gusta la manera como el profesor (a) da clase de Historia de México?
a. Sí. b. No.
6. ¿El profesor (a) hace que participes cuando da clase de Historia de México?
a. Siempre.
b. A veces.
c. Raramente.
7. ¿Cuando hay clase de Historia tu profesor (a) utiliza biografías, mapas, películas, maquetas, etcétera? .
a. A veces.
b. Siempre.
c. Raramente.
8. ¿Visitas con tu profesor (a) y compañeros museos de Historia de México?
a. Casi siempre.
b. Pocas veces.
c. Muy pocas veces.
d. Nunca.
9. ¿El profesor (a) da apuntes de Historia de México?
a. Casi siempre
b. Pocas veces
c. Muy pocas veces
d. Nunca
10. ¿Hacen teatralización (teatro) sobre algún hecho histórico como la independencia, conquista, etcétera, donde simulen el papel de Hidalgo, Zapata, Morelos, etcétera? .
a. A veces.
b. Nunca.
c. Casi siempre.
11. ¿Usan mapas para la clase de Historia de México? .

- a. Siempre.
 - b. A veces.
 - c. Nunca.
12. ¿Utiliza el profesor (a) en su clase de Historia de México películas sobre la Historia de México?.
- a. Nunca.
 - b. A veces.
 - c. Muy raramente.
 - d. Siempre.
13. ¿Entiendes o comprendes el libro de Historia de México que te regaló tu escuela?.
- a. Poco.
 - b. Muy poco.
 - c. Nada.
 - d. Regular.
 - e. Totalmente.
14. ¿Para hacer tareas, apuntes, etcétera, de Historia de México consultas otro u otros libros diferentes al que te regaló tu escuela? .
- a. A veces
 - b. Nunca
 - c. Siempre
15. ¿Te gusta tu libro de Historia de México?.
- a. Sí. b. No.
16. ¿Qué tanto comprendes del contenido del libro de Historia de México oficial que te regaló tu escuela?.
- a. Muy poco.
 - b. Poco.
 - c. Nada.
 - d. Totalmente.
17. ¿Siempre que hay clase de Historia de México trabajan con el mismo libro de Historia de México que les regaló la escuela?.
- a. Siempre.
 - b. Raramente.
 - c. Nunca.
18. ¿Cuándo el profesor explica la lección de Historia de México a ésta la acompaña de algún dibujo?.
- a. Siempre
 - b. A veces
 - c. Nunca
19. ¿La Historia de México sirve para comprender el pasado, presente y futuro del país?.
- a. Sí. b. No.

Preguntas sobre evaluación.

20. ¿Tu profesor (a) da siempre de la misma forma la clase de Historia de México?
 - a. Siempre.
 - b. A veces.
 - c. Nunca.
21. ¿Entiendes cuando tu profesor (a) expone clase de Historia de México?
 - a. A veces
 - b. Nada
 - c. Completamente.
22. ¿Te gustan o no las pruebas que haces de Historia de México?
 - a. Sí. b. No.
23. ¿Cada cuándo haces pruebas de Historia de México?
 - a. A veces
 - b. Siempre
 - c. Muy pocas veces
24. ¿Les deja el profesor tareas de Historia de México?
 - a. Siempre
 - b. Nunca
 - c. De vez en cuando
 - d. Muy raramente
25. ¿Te revisa tus apuntes de Historia de México?
 - a. Siempre.
 - b. De vez en cuando.
 - c. Nunca.
 - d. Muy pocas veces.
26. ¿Toda tarea de Historia de México que deja el profesor (a) te la revisa?
 - a. Siempre
 - b. Nunca
 - c. Muy pocas veces (raramente)
27. ¿Necesitas aprenderte de memoria héroes, fechas históricas y lugares geográficos para responder una prueba de Historia de México? .
 - a. Muy pocas veces.
 - b. Nunca.
 - c. De vez en cuando (raramente).
 - d. Siempre.
28. ¿Te ayuda en tu calificación de Historia de México el profesor si participas en la clase?
 - a. A veces.
 - b. Raramente.
 - c. Siempre.
 - d. Nunca.

A2. CUESTIONARIOS A PROFESORES

PREGUNTAS DE CONTENIDOS DE HISTORIA.

Instrucciones; responda las preguntas siguientes como falso o verdadero.

1. La Historia de México comprende todos aquellos hechos sociales que han pasado desde que los primeros pobladores se establecieron en el territorio que hoy es México.
 - a. Falso.
 - b. Verdadero.
2. Epoca prehispánica se llama al período de la Historia precedente a la llegada de los españoles al continente americano.
 - a. Falso.
 - b. Verdadero.
3. Tache o subraye cuando menos cinco rasgos de las culturas mesoamericanas.
 - a. Predominio de los sacerdotes sobre el pueblo.
 - b. Construcciones religiosas ornadas con relieves y pinturas.
 - c. Se esculpen estelas (piedras con datos) con fechas conmemorativas.
 - d. La cerámica distingue una cultura de otra.
 - e. Numeración vigesimal.
 - f. Calendario solar y religioso (365 y 226 días respectivamente).
 - g. Uso indistinto del hierro.
 - h. Se bañan cada ocho, quince días o al mes.
 - i. Hablan español.
 - j. Son monoteístas.

Instrucciones; subraya las respuestas correctas de las preguntas siguientes

4. Son algunos pueblos pobladores del México prehispánico.
 - a. Incas.
 - b. Quechuas.
 - c. Olmecas.
 - d. Zapotecas.
 - e. Navajos.
 - f. Pieles rojas.
 - g. Mixtecos.
 - h. Tarascos.
 - i. Siux.
 - j. Teotihuacanos.
 - k. Hurones.
5. Culminada la conquista el país recibe por nombre:
 - a. Nuevo México.
 - b. Nueva Galicia.
 - c. Nueva España.
 - d. Tenochtitlán.
6. Las mezclas interraciales entre blanco, indígena y negro en el México colonial originan las:
 - a. Ligas familiares.
 - b. Castas.
 - c. Discriminaciones raciales.
 - d. Combinaciones raciales.

7. El encuentro del Nuevo Mundo significa para España:
- Conocer en varios aspectos (científico, etc.) un nuevo continente.
 - Agrandar sus dominios territoriales, aprovechar las nuevas riquezas y tener súbditos nuevos.
 - Tener el monopolio del comercio de esclavos africanos.
 - Algo impactante.
8. Para los pueblos nativos del continente americano la llegada de los españoles (en sí de europeos a lo largo y ancho del continente) significó:
- El impacto de enfrentarse desventajosamente con gente desconocida, desde hábitos, lengua, etc.
 - Progresar como pueblos.
 - Ser pueblos libres.

¿Por qué?

9. El proyecto de Cristóbal Colón se basa en:
- Descubrir un nuevo continente.
 - Ser el mejor navegante del mundo de aquellos tiempos.
 - Descubrir una nueva ruta marítima para llegar a oriente (tierra de las especias) apoyándose en la teoría de la redondez de la tierra.
10. El imperio azteca poco antes de la llegada de los españoles abarcaba:
- Gran parte del centro y sur del país.
 - Norte y sur del país hasta grandes porciones del norte de Sudamérica.
 - La región centro del país conocida como Valle de México.
 - Todo lo largo y ancho del país.
11. Subraye algunas herencias culturales que nos dejaron nuestros antepasados prehispánicos.
- Uso de la rueda.
 - Uso indistinto del hierro.
 - Magníficas esculturas.
 - El calendario.
 - Cultivos como maíz, chocolate, vainilla, etc.

Instrucciones: subraye la respuesta correcta a las preguntas siguientes.

12. Hernán Cortés se lanza a conquistar México Tenochtitlán porque:
- Es un aventurero.
 - Se entera de las grandes riquezas que existían (joyas, etc.).
 - Quiere granjearse al rey español.
13. Son dos factores vitales que ayudan a que Cortés se adueñe y tome México Tenochtitlán.
- La ayuda de pueblos dominados por los mexicas y la viruela.
 - La inteligencia militar de Cortés y Alvarado.
 - Las armas de hierro españolas y los perros.
 - La introducción de animales de carga y esclavos negros.
14. En la Nueva España tienen los mejores puestos como ser dueño de los negocios más productivos, los mejores puestos del gobierno y rigen la vida económica de la sociedad.
- Indígenas.
 - Negros.
 - Mestizos.
 - Anglosajones.
 - Criollos.

- f. Españoles peninsulares.
15. En la colonia son personas cultas aunque en los negocios y en el gobierno ocupan puestos secundarios.
- Mestizos.
 - Indígenas.
 - Criollos.
 - Negros.
 - Españoles peninsulares.
 - Anglosajones.
16. En el México colonial viven en molesta y difícil situación que más tarde los orilla a unirse a los españoles nacidos acá para preparar el ambiente a favor de la lucha por la independencia.
- Negros.
 - Criollos.
 - Españoles peninsulares.
 - Gachupines.
 - Mestizos.
 - Anglosajones.
17. En la Nueva España se dio un tipo de propiedad individual de la tierra obtenida como regalo del rey español por pago de servicios o mediante despojo (legal o ilegal) a los indígenas.
- Propiedad privada.
 - Propiedad mancomunada.
 - Propiedad comunal.
 - Propiedad intransferible.
18. En la Nueva España había grandes extensiones de tierra que pertenecían a un sólo individuo o a la iglesia.
- Latifundio.
 - Rancho.
 - Tierras Ociosas.
 - Hectárea.
19. La iglesia católica ejercía gran dominio espiritual, económico y político en casi todos los sectores sociales del México colonial.
- Falso.
 - Verdadero.
- ¿Por qué?

INSTRUCCIONES; subraye lo que se le pide en las siguientes preguntas.

20. Subraye los aspectos negativos que caracterizan al México colonial.
- Arraigo de ciencias y artes provenientes de Europa.
 - El idioma español.
 - Pobreza y discriminación para mestizos e indígenas.
 - Descontento y rencor contra el abuso de la autoridad.
 - Explotación y monopolio de la riqueza (minas, etc.) en minas de un grupo pequeño y privilegiado.
 - Impuestos exagerados.
 - Ignorancia para la mayoría del pueblo.
21. Subraye, etc., tres causas externas que originan la lucha por la independencia de México.
- La guerra entre el norte y sur de los Estados Unidos.
 - La invasión de Francia a España.
 - Influencia de las ideas nacidas de la revolución francesa.

- d. La independencia de los Estados Unidos.
22. Los planteamientos del Plan de Iguala o de las Tres Garantías son:
- a. Religión, fraternidad e independencia.
 - b. Libertad de cultos, independencia e igualdad.
 - c. Libre pensamiento, libertad de cultos y fraternidad.
 - d. Fraternidad, catolicismo y libertad de pensamiento.
23. ¿Cuál es son los cuatro problemas básicos que hay que solucionar después que el país obtiene su independencia?.
24. ¿Cuál es el rasgo político que caracteriza al país después de su independencia de España?.

INSTRUCCIONES; subraye la respuesta correcta de las siguientes preguntas.

25. El movimiento de La Reforma es:
- a. Un movimiento político negativo proveniente del extranjero que permea la vida social y política del país.
 - b. El cambio de actitud de ciertos gobernantes y legisladores del país que establecen la separación entre el Estado y el clero.
 - c. Reacomodo y predominio en el poder de grupos tradicionales en el gobierno.
 - d. Epidemias endémicas.
26. ¿Qué características económicas tenía el país después de su independencia?
27. Los principales puntos que enarbola La Reforma son:
- a. Religión y fueros.
 - b. Pérdida de clérigos y militares a tener derecho a votar y a tener propiedades.
 - c. Enseñanza laica, libertad de trabajo, de expresión y supresión de los derechos a votar y a tener propiedades de parte de militares y clérigos.
28. Los que estaban a favor y en contra de las Leyes de Reforma son:
- a. Liberales y conservadores.
 - b. Clérigos e indígenas.
 - c. Grandes comerciantes y terratenientes.
 - d. Extranjeros y aristócratas
- ¿Por qué?.
29. Son leyes adoptadas por Sebastián Lerdo de Tejada (sucesor de Juárez) que causan el enojo de ciertos grupos que llamaríamos reaccionarios:
- a. Leyes para cuidar bienes clericales.
 - b. Leyes para vender bienes del clero.
 - c. Leyes que protegen ampliamente la inversión externa.
 - d. Leyes de libertad de cultos.
- ¿Por qué?.
30. Al porfiriato podríamos llamarlo:
- a. A la etapa donde Díaz esta a las ordenes de Juárez.
 - b. A los 33 años de gobierno personal y dictatorial ejercido por Díaz y que se refleja en su frase "Mátenlos en caliente".
 - c. A la etapa donde Díaz se revela y es derrotado militarmente.
 - d. A la etapa donde Díaz vive la invasión francesa.
31. Subraye las condiciones políticas y sociales que dieron pie al movimiento armado de 1910 en México.

POLITICAS:

- a. Los hermanos Flores Magón tienen en jaque al porfirismo con su anarcosindicalismo.
- b. Los grupos nortefios (terratenientes) quieren entrar al grupo gobernante porque "es necesario hacer ligeros cambios al régimen".
- c. Aval de Díaz para la conformación de partidos políticos contrarios a él.
- d. División del grupo gobernante entre reeleccionistas (reyistas) y antirreeleccionistas.
- e. Los grupos aspirantes al cambio político solo aprovechan la situación del trabajador para sus fines políticos.
- f. El gobierno tirano de Díaz.
- g. La buena voluntad y buena fe de Díaz.
- h. La influencia política del gobierno de los Estados Unidos.
- i. La cercanía de los vientos de la primera guerra mundial.
- j. El incesante tráfico de armas que se da en la frontera con los Estados Unidos, el golfo de México y el océano pacífico.
- k. La ya urgente necesidad de Díaz por dejar el poder.
- l. La edición del libro "México Bárbaro" de Turner.

SOCIALES;

- a. Relación social laboral entre peón y hacendado de tipo feudal.
 - b. Grandes extensiones de tierra que se les quita a las comunidades indígenas por medios legales e ilegales.
 - c. Condiciones infrahumanas de campesinos y obreros.
 - d. Paz social hecha a la fuerza.
 - e. Acuerdo patronal para mejorar las condiciones laborales y económicas de los obreros.
 - f. Entrada al país de agitadores sociales profesionales provenientes del extranjero para desestabilizar al país.
 - g. Desastres naturales que orillan a la gente a movilizarse y organizarse socialmente.
 - h. La deserción de la mayoría del grupo científico del gobierno para buscar el poder mediante la creación de un partido político.
32. Ordene ascendentemente (1, 2, etc.) las etapas principales por las que pasa la revolución mexicana.
- () Etapa donde se hace un primer gobierno constitucional donde hay pacificación y un marcado caudillismo.
 - () Etapa donde se da una lucha de facciones y se plasma en un documento un proyecto de Estado y de aspiraciones populares.
 - () Etapa donde cae el viejo y anquilosado régimen donde se experimentan o experimenta un proceso de cocinamiento de un gobierno democrático.
 - () Etapa donde se da el golpe y dictadura huertista y, a la par, la lucha entre carrancismo contra huertismo.
33. Explique brevemente el por qué de las enlistadas características de la participación obrera a lo largo de la revolución mexicana.
- a. Tiende a buscar determinadas reformas y no a expropiar medios de producción.
 - b. Se cae en dogmatismo sin considerar el peso de la gran mayoría campesina sobre la minoría obrera.
 - c. Utilizada por partidos políticos con promesas de demandas de reformas económicas y sociales y el derecho a huelga.
 - d. Caer en el error de centrar su lucha solamente al cambio político como sinónimo de solución a su situación de clase.
 - e. Estar diseminada en pequeños grupos urbanos.
 - f. No sigue ideales sino líderes.
 - g. Organizada sindicalmente muy heterogéneamente debido a que no tiene fines ni metas claramente definidos y ni comprende su papel respecto a su situación de clase social.
34. ¿La constitución mexicana de 1917 es el punto de partida del México actual (si/no ¿Por qué?)?.

INSTRUCCIONES; subraye la respuesta correcta o respuestas correctas de la pregunta siguiente.

35. Del siguiente listado de personajes que participaron en el proceso de la revolución mexicana marque con una "X" a quienes buscaron solamente ligeros cambios al régimen y con una "L" a quienes quisieron e intentaron un cambio

radical de sistema.

- a. Francisco I. Madero.
- b. Emiliano Zapata.
- c. Alvaro Obregón.
- d. Venustiano Carranza.
- e. Francisco Villa.
- f. V. Huerta.
- g. Ricardo y Enrique Flores Magón.

INSTRUCCIONES; responde breve y claramente lo que se le pregunta.

36. ¿Por qué en el proceso de la Revolución Mexicana unos querían cambio radical y otros no?

Preguntas sobre evaluación.

1. ¿Qué entiende por evaluación del aprendizaje de Historia de México?.
2. ¿Qué tipo de instrumentos de evaluación conoce que pueda elaborar e instrumentar para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de México?.
3. Independientemente de que institucionalmente se den 3 o 4 evaluaciones por año lectivo; ¿Cada cuándo (días, semanas fin de tema, etcétera) evalúa el proceso de enseñanza-aprendizaje de Historia de México de sus alumnos?.
4. ¿Qué instrumentos de evaluación hace y/o utiliza generalmente para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de México en sus alumnos?.
5. ¿Con qué frecuencia lleva a cabo o aplica instrumentos para evaluar el aprendizaje de contenidos de Historia de México planteados en el plan o programa vigente al respecto?.
6. Del siguiente listado de recursos para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de Historia de México de su grupo tache el o a los que recurre.
 - a. Planeación de observaciones.
 - b. Informes de observación.
 - c. Informes de investigación o de campo.
 - d. Fichas de trabajo.
 - e. Diario de campo.
 - f. Fichas de evaluación.
 - g. Informes de actividades hechas en la escuela primaria.
 - h. Fichas para mejorar el estilo o formas de enseñar.
 - i. Determinada propuesta para mejorar la realidad de la práctica docente.
 - j. Registro de conclusiones.
 - k. Memoria de trabajo del grupo.
 - l. Exposiciones.
 - m. Reporte de visitas a museos, zonas arqueológicas, etc.
 - n. Análisis de películas.
7. ¿Qué entiende por evaluar permanentemente el proceso de aprendizaje de contenidos de Historia de México en el alumno?.
8. ¿Analiza e interpreta la información que recibe de las evaluaciones de sus alumnos?.
 - a. Siempre.
 - b. Nunca.
 - c. Casi nunca.
 - d. De vez en cuando.¿Por qué?.
9. ¿En qué le sirve analizar e interpretar la información de las evaluaciones de sus alumnos con respecto al aprendizaje de contenidos de la Historia de México?.
10. ¿Qué contenidos de aprendizaje considera que están mal ubicados en su grupo?.
¿Por qué?.
11. ¿Evalúa permanentemente el proceso de enseñanza-aprendizaje de Historia de México?.
12. ¿Evalúa permanentemente los logros alcanzados en forma individual por el alumno?.

13. La evaluación permanente es aquella que se lleva a cabo en y durante los tres momentos de ella: ¿Podría explicar qué es evaluación diagnóstica, formativa y sumaria?
14. ¿Cada vez que termina un determinado tema recurre a la evaluación para saber si el alumno de primaria ha aprendido cierto (s) concepto (s), etcétera, y a qué instrumentos de evaluación acude?
- ¿Por qué sí o por qué no?
- Instrumento evaluativo;
15. ¿Qué idea tiene de algún determinado instrumento de evaluación que evalúe conocimientos de Historia del país para su grupo escolar?
16. De ser afirmativa su anterior respuesta de unos cinco ejemplos más al respecto.
17. ¿En sus materias de contenido de aprendizaje (1, 2, etcétera) llevadas en la normal recibió cierto bagaje teórico-práctico para elaborar ciertos instrumentos evaluativos para sondear como anda el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de México en el alumno?
18. Ordene los aspectos cognoscitivos (intelectuales) que debe llevar un instrumento de evaluación de la Historia de México para retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje maestro-alumno de primaria.
- () Participación.
 - () Atención.
 - () Descomposición lógica de los elementos que contiene un hecho histórico de México.
 - () Ejercicios de razonamiento en la interpretación del hecho histórico.
 - () Ubicar los hechos en el momento y circunstancia en que sucedieron.
 - () Ordenamiento de los elementos que constituyen un hecho histórico de México.
 - () Manejo de conceptos históricos.
 - () Explicación de algunos conceptos básicos de la Historia de México.
19. ¿Es importante aplicar instrumentos de evaluación (en sus tres momentos) en la materia de Historia de México al alumno?

INSTRUCCIONES; tache la respuesta correcta.

20. ¿Toda tarea de Historia de México que deja al alumno de primaria la revisa?
- a. Nunca.
 - b. Raramente.
 - c. De vez en cuando.
21. ¿Qué es un instrumento de evaluación?
22. ¿Qué cosas deja de tarea de Historia de México al alumno de primaria?
23. ¿Revisa apuntes de Historia de México al alumno de primaria?
- a. Siempre.
 - b. A veces.
 - c. Nunca.
24. ¿Evalúa la participación del alumno de primaria en la clase de Historia de México?
25. ¿Cómo?
26. ¿Qué y cuáles instrumentos de evaluación utiliza más comúnmente para evaluar el proceso de enseñanza-

aprendizaje de Historia de México en sus alumnos?.

27. ¿Con qué frecuencia aplica instrumentos de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de Historia de México para sus alumnos?.
28. ¿Evalúa la participación del alumno en la sesión de Historia?.
29. ¿Qué problemas tiene para evaluar a sus alumnos en la materia de Historia de México?.
30. ¿Qué criterios toma en cuenta para evaluar a sus alumnos en Historia de México?.

Preguntas sobre recursos didácticos.

1. ¿Qué materias se le hacen más difíciles de impartir en la primaria?.
2. ¿Por qué las materias que anotó en la pregunta 1 le cuestan más trabajo enseñar y a qué se debe?.
3. ¿Puede mencionar someramente la manera como le impartieron material de corte histórico-social en la normal siendo usted alumno de ella?.
4. ¿Cuando estudió le enseñaron a idear, elaborar y utilizar cierto material didáctico para la enseñanza de Historia de México?.
5. ¿Qué contenidos del programa de Historia de México vigentes le cuestan más trabajo enseñar y por qué?.
6. ¿De qué manera daba su clase un maestro de determinada materia de corte histórico-social en la normal siendo usted alumno de tal institución educativa?.
7. ¿Qué importancia le ve al idear, elaborar e instrumentar material didáctico de tipo histórico para los últimos tres grados de primaria?.
8. ¿Considera que le impartieron adecuadamente las materias de corte histórico-social en la normal?.
9. Desde un punto de vista histórico; ¿Cree vigente aún la idea de *que los maestros saben qué enseñar, pero no saben cómo hacerlo?*.
10. ¿Considera de vital importancia abordar la Historia de México en el alumno de cuarto a sexto año de primaria como una labor de hacer pensar históricamente a éste?.
11. Si es afirmativa su respuesta anterior; ¿Qué tipo de recursos didácticos se necesitan para tal labor en el alumno de su grupo?.
12. ¿Cómo considera la manera de abordar la Historia de México en su grupo de primaria?.
13. ¿Cómo conceptúa la Historia?
14. ¿Cuáles son las maneras más adecuadas que usted considera impliquen abordar la Historia de México como una labor de hacer pensar al alumno de su grupo?.
15. ¿Considera vital el manejo de los contenidos de Historia de México con relación a la edad cognoscitiva o intelectual del alumno de primaria y, por tanto, esencial la ideación, elaboración e instrumentación de determinados recursos didácticos?.
16. ¿Qué formas de enseñanza de Historia de México utiliza para que al alumno de primaria se le facilite el aprendizaje?.
17. Del siguiente listado de recursos didácticos que pueden coadyuvar a abordar la Historia de México en el aula de primaria subraye los que recurre y diga por qué:
 - a. Novelas.
 - b. Películas.
 - c. Mapas
 - d. Dibujos esquemáticos.
 - e. Otros;

INSTRUCCIONES; tache la respuesta correcta.

18. ¿Con qué frecuencia utiliza los siguientes recursos didácticos?

1. NOVELAS	2. PELICULAS	3. DIBUJOS ESQUEMATICOS	3. MAPAS
a. A veces	a. A veces	a. A veces	a. A veces
b. Casi siempre	b. Casi siempre	b. Casi siempre	b. Casi siempre
c. Nunca	c. Nunca	c. Nunca	c. Nunca

19. ¿Considera que el problema de idear, elaborar e instrumentar recursos didácticos de tipo histórico se engloba en una problemática de construcción de una didáctica de tipo histórica (cuando menos aquí en México para su grupo de primaria), didáctica que está más allá del bagaje (ahora sí didáctico) recibido al respecto en la escuela normal?
20. ¿Qué material didáctico usa en la enseñanza de la Historia de México en su aula?
21. ¿Cree que la no-disposición y/o instrumentación de variados recursos didácticos históricos para abordar científicamente a la Historia en el aula de la primaria puede inactivar o atrofiar capacidades cognitivas o intelectuales del alumno relacionadas con el análisis histórico?
22. ¿Las características didácticas de los últimos libros de texto de Historia de México (1992-1995) para los últimos tres grados de la primaria de alguna manera influyen en el no-interés del alumno por aprender Historia de México?
23. ¿Qué método utiliza para enseñar Historia?. ¿Por qué?
24. ¿El método o métodos que usted usa para abordar la Historia de México en el aula de la primaria los puede calificar como imaginativo o aburrido para sus alumnos?
25. ¿Qué método le ha servido como "catalizador" de las capacidades intelectuales del alumno en la formación de definiciones, observaciones y cuestionamientos históricos?
26. ¿La escuela primaria donde actualmente labora tiene material didáctico variado de tipo histórico que usted pueda adquirir, tomar prestado, etcétera, para ayudar al alumno de primaria a aprender la Historia?
27. ¿Le satisfacen las orientaciones institucionales que en forma documental le proporcionan para ayudarlo a abordar la Historia de México en el aula primaria?
28. ¿Qué material didáctico de tipo histórico considera que le hace falta para abordar más adecuadamente algún determinado contenido histórico contemplado en el programa de Historia de México de la primaria?

MATERIAL DIDÁCTICO	¿POR QUE?

29. La proporción de uso del libro de texto gratuito de Historia de México hoy vigente en la primaria como auxiliar didáctico para la enseñanza de Historia de México es de (subraye una sola respuesta):
- a. 25%

- b. 50%
 - c. 75%
 - d. 100%
- ¿Por qué?.

30. ¿La escuela primaria donde actualmente labora como profesor (a) le proporciona material didáctico de tipo histórico para ayudarlo (a) a su quehacer de enseñanza?.
31. A grandes rasgos; ¿Qué tipo de material didáctico de tipo histórico tiene la escuela primaria donde actualmente labora como profesor para ayudarlo en la enseñanza de tal ciencia (obviamente refiriéndome a material didáctico que a usted realmente se le pueda proporcionar y sin que implique enfrentar o sortear traba alguna)?.
32. ¿Qué tipo de material didáctico de tipo histórico utiliza usted para la enseñanza de la Historia de México?.

Instrucciones; subraye la respuesta correcta.

33. ¿Con qué frecuencia utiliza el libro de texto oficial de Historia de México hoy vigente para la enseñanza de tal ciencia?.
- a. Casi siempre.
 - b. A veces.
 - c. Muy esporádicamente.
34. ¿Le satisfacen las sugerencias, digamos didácticas, que le plantean en el plan y programa de Historia vigentes para su grupo escolar?.
35. ¿Le satisface el libro oficial vigente de Historia del país como auxiliar didáctico para la enseñanza de la Historia de México?.
36. ¿Cree usted que buen número de escuelas primarias padece el problema de no tener material didáctico de tipo histórico para facilitarles su trabajo de enseñanza de la Historia a sus profesores?.
37. ¿Qué clase de material didáctico de tipo histórico considera usted que es vital para ayudar al magisterio de primaria a abordar la enseñanza de Historia de México en el aula primaria?.
38. ¿Considera que las autoridades educativas en turno (bajo el contexto de la más reciente reforma educativa iniciada desde el año lectivo 92-93) deben crear o generar el ambiente necesario para que éstas proporcionen al magisterio de primaria el material didáctico de tipo histórico que más necesite el mentor para “elear la calidad de enseñanza” al respecto?.
39. ¿Le satisfacen los recursos didácticos y las técnicas didácticas que le enseñaron (desde ideación, elaboración e instrumentación) en la normal para la enseñanza de Historia de México en el aula primaria de cuarto, quinto y sexto año?.
40. ¿Puede indicar cuáles características didácticas tiene el libro de Historia de México oficial del grado en el que usted imparte clase?.
41. ¿Utiliza algún otro libro extra para abordar o trabajar algún determinado tema de la Historia del país (por qué sí o por qué no)?.
42. ¿Por qué usa tal libro extra u otros al texto oficial y vigente de la Historia de México de la primaria?.
43. ¿Esas características didácticas del libro oficial de Historia de México deben estar más adecuadas a los rasgos cognoscitivos del alumno debido a que éste lo utiliza para aprender Historia (investigar, etc.)?.

44. ¿Las características didácticas del libro de Historia de México oficial son adecuadas para considerarlo como auxiliar didáctico?.
45. ¿Puede ejemplificar someramente algunos casos donde el citado texto de Historia del país no se preste para abordar o trabajar algún determinado tema al respecto?.
46. ¿Qué es lo que usted recibe de la SEP como material didáctico de tipo histórico que lo ayude a la enseñanza de la Historia de México?.
47. ¿El material didáctico de tipo histórico lo recibe?
- Al arrancar el año lectivo
 - Antes que arranque el año lectivo.
 - Nunca lo recibe.
 - A mitad del año lectivo.
 - Unos tres meses después de arrancar el año lectivo.
48. ¿Le da tiempo para ver, estudiar, etcétera, dicho material didáctico que recibe de la SEP así como para estructurar ya algún programa y/o sus sesiones de Historia de México?.
49. ¿Qué es un recurso didáctico?.
50. ¿Qué es un recurso didáctico de tipo histórico?.
51. ¿Qué es una técnica de enseñanza?.
52. ¿Qué es una técnica de enseñanza de tipo histórico?.
53. ¿Defíname qué es un método didáctico?.
54. ¿Qué método o métodos utiliza para abordar la clase de Historia de México para (obviamente) coadyuvar al aprendizaje de esta ciencia en el alumno?.
55. ¿Cree usted que la ciencia de la Historia admite en su enseñanza cierta diversidad de recursos didácticos y que de algún modo éstos adiestran la mente del alumno en la práctica del análisis, de la observación, inducción y del juicio histórico?.
- Sí
 - No.
56. De ser afirmativa o no su anterior respuesta; ¿Puede dar algunos ejemplos de esos recursos didácticos?.
57. ¿Usted utiliza la enseñanza (en la medida de lo posible) de Historia de México para hacer que el alumno de primaria inicie a ir madurando su capacidad de interpretar los fenómenos sociales del presente?.
58. ¿Puede dar algunos ejemplos respecto a la anterior pregunta?.

INSTRUCCIONES; subraye o marque (“tache”, etc.) la respuesta correcta.

59. ¿En sus sesiones de Historia de México le da mucha importancia a hechos acaecidos en el ámbito militar y político?.
- Sí
 - No
- ¿Por qué?.

60. ¿El tiempo para cubrir el plan o programa vigente de Historia de México de primaria es?
- Insuficiente.
 - Suficiente.
- ¿Por qué?

Instrucciones; responda lo más claro posible.

61. ¿Puede ejemplificar someramente algunos casos donde el citado libro de Historia de México de primaria vigente no se preste para abordar o trabajar adecuadamente algún determinado tema de la Historia del país?
62. ¿Qué maneras o formas de enseñanza utiliza para que el alumno de primaria se le facilite más el aprendizaje de tal ciencia social?
63. ¿Qué Historia de México se le hace más difícil impartir, la de cuarto, quinto o sexto?
- ¿Por qué sí o por qué no?
64. ¿Qué tipo de recursos didácticos son los que más comúnmente usa o a los que acude para ayudar al alumno de su grupo a aprender mejor determinado concepto histórico como familia, etcétera?
65. ¿Qué es la Historia?
66. ¿Qué es un concepto histórico?
67. ¿Por qué es importante la Historia de México en primaria?
68. ¿El método pedagógico (digamos para enseñar Historia para cuarto, quinto o sexto año de primaria) implica tres fases
- Selección (lo que se va a enseñar)
 - Ordenamiento (cómo se va a enseñar)
 - Exposición (transmisión del conocimiento)
- ¿Por qué sí o por qué no?
69. ¿Qué fases realiza usted cuando enseña Historia?

B. ESTADISTICAS

Estadísticas de la hipótesis 1: La formación histórica del profesor de primaria no coadyuva al aprendizaje analítico de esta ciencia al alumno.

Preguntas del rubro 1 (acientífica concepción de la Historia) de la variable 1A (la formación histórica del profesor de primaria).

La pregunta 3 (“¿Puede mencionar la manera como le impartieron materias de corte histórico-social en la escuela normal?”) un 20% de profesores contestó que **con investigaciones y exposiciones de temas**, 20% que **con comentarios y resúmenes**, 20% que **con lecturas de textos**, 20% **no contestaron** y el restante 20% también contestó que **con lecturas de textos**.

La pregunta 8 (“¿Considera que le impartieron adecuadamente las materias de corte histórico-social en la normal?”) un **20% de profesores no contestaron**, 40% **contestó que sí** y el restante 40% **contestó que no**.

La pregunta 9 (¿Cree vigente aún la idea de que “Los maestros saben qué enseñar, pero no saben cómo?”) **un 40% de los profesores dijeron que sí es vigente**, otro 40% de los profesores **no contestaron** y el restante **20% dijeron que tal idea no esta vigente**.

La pregunta 10 (“¿Considera vital abordar la Historia en el alumno de cuarto a sexto grado de la escuela primaria como una labor de hacer pensar históricamente a éste?”) un **60% de los profesores contestó que sí es vital** y el restante 40% **no contestó**.

La pregunta 23 (“¿Qué método utiliza para enseñar Historia?”) un 40% de los profesores interrogados contestó que **utiliza el método inductivo**, 40% **contestó que utiliza el método científico** y el restante 20% **dijo usar el método deductivo**.

La pregunta 24 (“¿El método o métodos que usted utiliza para abordar la Historia de México en el aula primaria los puede calificar como imaginativo -s- o aburrido -s- para sus alumnos?”) un 60% **no contestaron** y 40% **dijeron que son imaginativos**.

La pregunta 50 (“¿Qué es un recurso didáctico de tipo histórico?”) un 40% de profesores contestó **incorrectamente**, 20% **no contestó** y 40% restante **contestó correctamente**.

La pregunta 59 (¿En sus sesiones de Historia le da mucha importancia hechos acaecidos en el ámbito militar y político?) un 40% de los profesores **no contestó**, 40% **contestaron que sí** y un 20% **dijo que no**.

La pregunta 65 (“¿Qué es la Historia?”) un 60% de los profesores no contestó y 40% incorrectamente contestó.

Preguntas del rubro 1 (memorización de fechas, nombres y lugares) de la variable 1B (Aprendizaje analítico).

La pregunta 3 (“¿Cómo quisieras que fuera la clase de Historia de México?”) 8 alumnos (13%) dijeron como siempre se las han dado, 42 alumnos (70%) dijeron que de diferente forma y 9 alumnos (15%) no contestaron.

La pregunta 5 (“¿Te gusta la manera como el profesor da clase de Historia de México?”) 56 alumnos (93%) dijeron que sí les gusta, 3 alumnos (5%) dijeron que no les gusta y 1 alumno (2%) no contestó.

La pregunta 21 (“¿Entiendes cuando tu profesor expone clase de Historia de México?”) 27 alumnos (45%) dijeron que sí entienden, 3 alumnos (5%) dijeron que no entienden, 23 alumnos (38%) dijeron que completamente entienden y 7 alumnos (12%) no contestaron.

La pregunta 22 (“¿Te gustan o no las pruebas que haces de Historia de México?”) 56 alumnos (93%) dijeron que sí les gustan, 1 alumno (2%) dijo que no y 3 alumnos (5%) no contestaron.

La pregunta 27 (“¿Necesitas aprenderte de memoria héroes, fechas históricas y lugares geográficos para responder una prueba de Historia de México?”) 10 alumnos (17%) dijeron que muy pocas veces entienden, 5 alumnos (8%) dijeron que nunca memorizan, 14 alumnos (23%) dijeron que de vez en cuando usan la memorización, 28 alumnos (47%) dijeron que siempre usan la memorización para resolver una prueba de Historia de México y 2 alumnos (3%) no contestaron.

La pregunta 55 (“¿Cree usted que la ciencia de la Historia admite en su enseñanza cierta diversidad de recursos didácticos y que de algún modo éstos adiestran la mente del alumno en la práctica del análisis, de la observación, inducción y del juicio histórico?”) un 40% de los profesores dijeron que sí y el restante 60% de éstos no contestaron.

Preguntas del rubro 2 (incomprensión de hecho histórico) de la variable 1A (La formación histórica del profesor de primaria).

La pregunta 22 (“¿Qué cosas deja de tarea de Historia de México al alumno de primaria?”) el 40% de los mentores más o menos contestó de manera completa y 60% incompletamente contestó.

La pregunta 13 (“¿Cómo conceptúa a la Historia?”) un 60% de los profesores respondió incorrectamente, 20% contestó correctamente y hubo un 20% de profesores que no contestaron.

La pregunta 50 (“¿Qué es un recurso didáctico de tipo histórico?”) un **40% de los profesores contestó correctamente**, 40% incorrectamente contestó y el **restante 20% de éstos no contestó**.

La pregunta 32 (“Ordene ascendentemente - 1, 2, etcétera - las etapas principales por las que pasa la Revolución Mexicana”) **40% de los mentores no contestaron y 60% contestó incorrectamente**.

La pregunta 33 (“Explique brevemente el por qué de las enlistadas características de la participación obrera a lo largo de la Revolución Mexicana”) **40% de los profesores incorrectamente contesta y 60% no contestó**.

La pregunta 34 (“¿La constitución mexicana de 1917 es el punto de partida del México actual?”) **20% de los profesores correctamente responde, 40% no contestó y el restante 40% responde incorrectamente**.

La pregunta 35 (“Del listado de personajes que participaron en el proceso de la Revolución Mexicana marque con una “X” a quienes buscaron ligeros cambios al régimen y con una “L” a quienes quisieron e intentaron un radical cambio de sistema) el **80% de los profesores interrogados incorrectamente responde y 20% no contestó**.

La pregunta 36 (“¿Por qué en el proceso de la Revolución Mexicana unos querían cambio radical y otros no?”) un **60% de los profesores incorrectamente responde y el restante 40% no contestó**.

Preguntas del rubro 2 (acientífica concepción de la Historia) de la variable 1B (Aprendizaje analítico).

La pregunta 7 (“¿Cuándo hay clase de Historia tu profesor usa biografías, mapas, películas, maquetas, etcétera?”) 37 alumnos (62%) dijeron que a veces, **6 alumnos (10%) dijeron que siempre, 13 alumnos (22%) dijeron que raramente y 4 alumnos (7%) no contestaron**.

La pregunta 8 (“¿Visitas con tu profesor y compañeros museos de Historia de México?”) 1 alumno (2%) dijo que casi siempre, **11 alumnos (18%) dijeron que pocas veces, otros 11 alumnos (18%) dijeron que muy pocas veces, 35 alumnos (58%) dijeron que nunca y 2 alumnos (3%) no contestaron**.

La pregunta 9 (“¿El profesor da apuntes de Historia? ”) **41 alumnos (68%) dijeron que casi siempre, 12 alumnos (20%) dijeron que a veces, 4 alumnos (6%) dijeron que muy pocas veces, ningún alumno (0%) dijo que nunca y 3 alumnos (5%) no contestaron**.

La pregunta 18 (“¿Cuando el profesor explica la lección de Historia a ésta la acompaña de algún dibujo?”) **22 alumnos (37%) dijeron que siempre, 30 alumnos (50%) dijeron que a veces, 5 alumnos (8%) dijeron que nunca y 3 alumnos (5%) no contestaron**.

La pregunta 19 (“¿La Historia de México sirve para comprender el pasado, presente y futuro del país?”) **47 alumnos (78%) dijeron que sí**, 9 alumnos (15%) dijeron que no y **4 alumnos (7%) no contestaron**.

La pregunta 27 (“¿Necesitas aprenderte de memoria héroes, fechas históricas y lugares geográficos para responder una prueba de Historia?”) **10 alumnos (17%) dijeron muy pocas veces**, 5 alumnos (8%) dijeron que nunca, **14 alumnos (23%) dijeron que de vez en cuando**, 28 alumnos (47%) dijeron que siempre y 2 alumnos (3%) no contestaron.

Preguntas del rubro 3 (dificultad para enseñar Historia) de la variable 1A (La formación histórica del profesor de primaria).

La pregunta 10 (“¿Qué contenidos de aprendizaje considera que están mal ubicados en su grado?”) **40% de profesores interrogados responde que ninguno**, 20% dijeron que TODOS, **20% respondió que la mayoría y 20% contestó que determinados**.

La pregunta 1 (“¿Qué materias se le hacen más difíciles impartir en la primaria?”) 20 de los profesores dijeron que ninguna, **40% dijo que una**, 20% responde que dos y **20% dijeron que más de dos**.

La pregunta 2 (“¿Por qué las materias que anotó en la pregunta 1 le cuestan más trabajo enseñar y a qué se debe?”) **40% de mentores dijeron por lo árido de la materia**, 40% dijeron que no les gustan y **20% no contestó**.

La pregunta 27 (“¿Le satisfacen las orientaciones institucionales que en forma documental le proporcionan para ayudarlo a abordar la Historia en el aula primaria?”) **un 20% de profesores no contestó**, 20% dijeron que sí, **40% dijeron que no y 20% dijeron que poco les satisfacen**.

La pregunta 34 (“¿Le satisfacen las sugerencias, digamos didácticas, que le plantean en el plan y programas de Historia vigentes para su grupo escolar?”) **60% de los profesores contestó que no**, 20% contestó que sí y **20% dijeron regular**.

La pregunta 48 (“¿Le da tiempo para ver, estudiar, etcétera, dicho material didáctico que recibe de la SEP así como para estructurar ya algún programa y/o sesiones de Historia de México?”) **20% dijeron que sí**, 20% dijeron que no, **20% contestó que sobre la marcha y 40% no contestaron**.

La pregunta 60 (“El tiempo para cubrir el plan o programa vigente de Historia de México es suficiente”) **40% de los profesores dijeron que es insuficiente** y el restante 60% de los profesores restantes no contestó.

Preguntas del rubro 3 (incomprensión de hecho histórico) de la variable 1B (Aprendizaje analítico).

La pregunta 22 (“¿La iglesia católica ejercía gran dominio espiritual, económico y político en casi toda la población del país durante la colonia?”) **11 alumnos (18%) contestaron falso (erradamente)**, 45 alumnos (75%) contestaron verdadero (correcto) y **3 alumnos (5%) no contestaron**.

La pregunta 32 (“El movimiento de La Reforma es un...”) 24 alumnos (40%) correctamente contestaron, **34 alumnos (57%) incorrectamente contestaron** y 2 alumnos (4%) no contestaron.

La pregunta 34 (“Los principales puntos de La Reforma son...”) 28 alumnos (47%) correctamente contestaron, **30 alumnos (50%) incorrectamente contestaron** y 2 alumnos (4%) no contestaron.

La pregunta 46 (“La Revolución Mexicana es un...”) 30 alumnos (5%) correctamente contestaron, **28 alumnos (47%) incorrectamente contestaron** y 2 alumnos (4%) no contestaron.

La pregunta 27 (“¿Necesitas aprenderte de memoria héroes, fechas históricas y lugares geográficos para responder una prueba de Historia...?”) 10 alumnos (17%) dijeron que muy pocas veces, **5 alumnos (8%) dijeron que nunca**, **14 alumnos (23%) dijeron que de vez en cuando**, 28 alumnos (47%) dijeron que siempre y **2 alumnos (3%) no contestaron**.

Preguntas del rubro 4 (ahistóricos recursos didácticos) de la variable 1A (La formación histórica del profesor de primaria).

La pregunta 9 (Desde un punto de vista histórico; ¿Cree vigente aun la idea de que “Los maestros saben qué enseñar, pero no saben cómo hacerlo” ?) **40% de profesores dijeron que esta vigente**, **20% dijeron que no esta está vigente** y 40% de profesores no contestaron.

La pregunta 10 (“¿Considera de vital importancia abordar la Historia de México en el alumno de cuarto a sexto año de primaria como una labor de hacer pensar históricamente a éste?”) **un 40% de profesores no contestaron** y el restante 60% de éstos **dijeron que sí es vital**.

La pregunta 11 (“Si es afirmativa su respuesta anterior; ¿Qué tipos de recursos didácticos son necesarios para tal labor en el alumno de su grupo?”) 40% de profesores no contestaron, **40% de los mentores dijeron que según las necesidades del grupo** y 20% dijeron que según los recursos didácticos con los que puedan contar.

La pregunta 15 (“¿Considera vital el manejo de los contenidos de Historia en relación a la edad cognoscitiva o intelectual del alumno de primaria y, por lo tanto, esencial la ideación, elaboración e instrumentación de determinados recursos didácticos?”) un 40% de profesores no contestó y **60% de profesores dijeron que sí es vital (afirmativo)**.

La pregunta 18 (“¿Con qué frecuencia utiliza los siguientes recursos didácticos?”) **20% de profesores dijo que nunca usa novelas**, **que a veces usa películas**, **que a veces usan mapas** y **que nunca usan dibujos esquemáticos**; 20% no

contestó si usa o no novelas, no contestó si usa o no películas, dijo que a veces usa mapas y que casi siempre usa dibujos esquemáticos; 20% no contestó si usa o no novelas, no contestó si usa o no películas, que casi siempre usa mapas y no contestó si usa o no dibujos esquemáticos; **20% dijo que nunca usa novelas, que casi siempre usa películas, que a veces usa mapas y que casi siempre usa dibujos esquemáticos; 20% no contestó su usa o no novelas, que casi siempre usa películas, que casi siempre usa mapas y que casi siempre usa dibujos esquemáticos.**

La pregunta 19 (“¿Considera vital que el problema de idear, elaborar e instrumentar recursos didácticos de tipo histórico se engloba en una problemática de construcción de una didáctica de tipo histórico?”) 60% de mentores no contestaron y **el 40% respondió que no.**

La pregunta 23 (“¿Qué método utiliza para enseñar Historia?”) señala que **40% de los profesores usa el método inductivo, 40% usa el método científico y 20% dijo usar el método deductivo.**

La pregunta 25 (“¿Qué método le ha servido como “catalizador” de las capacidades intelectuales del alumno en la formación de definiciones, observaciones y cuestionamientos históricos?”) 40% de los profesores no contestaron, **20% dijeron usar el método inductivo, 20% dijo usar otro método distinto al inductivo, deductivo y científico y 20% dijo usar el método científico.**

Preguntas del rubro 4 (no-comprensión de Historia) de la variable 1B (Aprendizaje analítico).

La pregunta 22 (“La iglesia católica ejercía gran dominio espiritual, económico y político en casi toda la población del país durante la colonia”) **11 alumnos (18%) contestaron falso (erradamente), 45 alumnos (75%) contestaron verdadero (correcto) y 3 alumnos (5%) no contestaron.**

La pregunta 32 (“El movimiento de La Reforma es un...”) **24 alumnos (40%) contestaron correctamente, 34 alumnos (57%) incorrectamente contestaron y 2 alumnos (4%) no contestaron.**

La pregunta 34 (“Los principales puntos de La Reforma son...”) **28 alumnos (47%) correctamente respondieron, 30 alumnos (50%) responden incorrectamente y 2 alumnos (4%) no contestaron.**

La pregunta 38 (“Podemos llamar al porfiriato”) **28 alumnos (47%) correctamente respondieron, 33 alumnos (55%) incorrectamente respondieron y 1 alumno (2%) no contestó.**

La pregunta 46 (“La Revolución Mexicana es un...”) **30 alumnos (50%) correctamente respondieron, 28 alumnos (47%) incorrectamente respondieron y 2 alumnos (4%) no contestaron.**

La pregunta 21 (“¿Entiendes cuando tu profesor expone clase de Historia de México?”) **27 alumnos (45%) dijeron que sí, 3 alumnos (5%) dijeron que no entienden, 23 alumnos (38%) dijeron que completamente entienden y 7 alumnos (12%) no contestaron.**

La pregunta 27 (“¿Necesitas aprenderte de memoria héroes, fechas históricas y lugares geográficos para responder una prueba de Historia de México?”) 10 alumnos (17%) dijeron que muy pocas veces, 5 alumnos (8%) dijeron que nunca, 14 alumnos (23%) dijeron que de vez en cuando, 28 alumnos (47%) dijeron que siempre y 2 alumnos (3%) no contestaron.

Estadísticas de la hipótesis 2; La ausencia de instrumentos de evaluación constantes ocasionan desarticulación de productos de aprendizaje de la Historia de México en los alumnos.

Preguntas del rubro 1 (deficientes nociones de evaluación de Historia) de la variable 2A (ausencia de instrumentos de evaluación constantes).

La pregunta 27 (“¿Necesitas aprenderte de memoria héroes, fechas históricas y lugares geográficos para responder una prueba de Historia de México?”) 10 alumnos (17%) dijeron que muy pocas veces, 5 alumnos (8%) dijeron que nunca, 14 alumnos (23%) dijeron que de vez en cuando, 28 alumnos (47%) dijeron que siempre y 2 alumnos (3%) no contestaron.

La pregunta 28 (“¿Te ayuda en tu calificación de Historia de México el profesor si participas en la clase?”) 28 alumnos (47%) dijeron que muy pocas veces, 3 alumnos (5%) dijeron que nunca, 21 alumnos (35%) dijeron que de vez en cuando, 4 alumnos (7%) dijeron que siempre y 4 alumnos (7%) no contestaron.

La pregunta 2 (“¿Qué tipo de instrumentos de evaluación conoce que pueda elaborar e instrumentar para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de Historia de México?”) el 100% de los profesores (o sea; en total cinco) contestaron incompleta esta pregunta.

La pregunta 7 (“¿Qué entiende por evaluar permanentemente el proceso de aprendizaje de contenidos de Historia de México en el alumno?”) el 60% de los profesores contestó que “es medir el conocimiento” y el 40% de estos no contestó.

La pregunta 8 (“¿Analiza e interpreta la información que recibe de las evaluaciones de sus alumnos?”) el 100% de los profesores interrogados contestaron que siempre.

La pregunta 12 (“¿Evalúa permanentemente los logros alcanzados en forma individual por el alumno?”) 60% de los profesores contestó que sí y el 40% dijeron que “a veces”.

La pregunta 13 (“La evaluación permanente es aquella que se lleva a cabo en y durante los tres momentos de ella; ¿Podría explicar qué es evaluación diagnóstica, formativa y sumaria?”) **20% de profesores no contestó, 60% incorrectamente contestaron y 20% respondieron correctamente.**

La pregunta 19 (“¿Es importante aplicar instrumentos de evaluación, en sus tres momentos, en la materia de Historia de México al alumno?”) **60% de profesores dijeron que sí, 20% no contestó y 20% respondieron que no.**

La pregunta 21 (“¿Qué es un instrumento de evaluación?”) **60% de los profesores no contestó, 20% contestó incorrectamente y 20% correctamente contestó.**

Preguntas del rubro 2 (reducidos instrumentos de evaluación) de la variable 2A (ausencia de instrumentos de evaluación constantes).

La pregunta 2 (“¿Qué tipo de instrumentos de evaluación conoce que pueda elaborar e instrumentar para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de México?”) **el 100% de los profesores contestó incorrectamente (incompletamente), aunque en la mayoría predomina la idea de evaluar vía cuestionarios de pregunta cerrada, de opción y, secundariamente, de pregunta abierta.**

La pregunta 6 (“Del siguiente listado de recursos para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de México de su grupo “tache”, marque, el o a los que recurre”) **un 20% de profesores no contestó (un mentor en sí).**

En esta pregunta son muy variadas las respuestas que dan los profesores, aunque la mayoría de sus respuestas (directa o no) las contradicen los alumnos en las respuestas que al respecto también dan.

Repetimos, es de dudarse las respuestas que los profesores dan a esta pregunta porque (según estadísticas obtenidas sobre esta pregunta) para su labor docente de Historia éstos se socorren de **fichas de evaluación (60% dijo usar tales fichas), reportes de visitas a museos (40% dijo utilizarlos), análisis de películas (que 40% de mentores dice usar), fichas de trabajo (60% dice usar), fichas para mejorar estilo o formas de enseñar Historia (que 20% de mentores dice usar), propuesta para la mejora del quehacer docente sobre Historia (que 40% dice usar), planes de observaciones (que 20% de maestros dice usar), informes de observación (que ningún mentor dice usar), informes de investigación de campo (que 20% dice usar), diario de campo (que ninguno dice usar), informes de actividades realizadas (que 40% dice usar), registro de conclusiones (que 40% dice usar), memoria de trabajo de grupo (que 40% dice usar) y que el 80% de los profesores interrogados utiliza la exposición para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de Historia en el alumno.**

La pregunta 16 (“De ser afirmativa su anterior respuesta -¿Qué idea tiene de algún determinado instrumento de evaluación que evalúe conocimientos de Historia del país para su grupo escolar?- de unos cinco ejemplos al respecto”) **60% incompletamente contestó y 40% no contestó.**

La pregunta 17 (“¿En sus materias de contenido de aprendizaje llevadas en la normal recibió cierto bagaje teórico-práctico para elaborar ciertos instrumentos evaluativos para sondear cómo anda el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de México en el alumno?”) un 20% de profesores no contestó, 60% dijeron que sí y 20% dijeron que no.

Preguntas del rubro 3 (tradicionales instrumentos evaluativos) de la variable 2A (ausencia de instrumentos de evaluación constantes).

La pregunta 2 (“¿Qué tipo de instrumentos de evaluación conoce que pueda elaborar e instrumentar para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de México?”) el 100% de los profesores incorrectamente contestó (incompletamente), aunque en la mayoría predomina la idea de evaluar vía cuestionarios de pregunta cerrada, de opción y, secundariamente, de pregunta abierta.

La pregunta 6 (“Del siguiente listado de recursos para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de Historia de México de su grupo “tache” el o a los que recurre”) solamente 20% de los profesores interrogados no contestó.

En esta pregunta son muy variadas las respuestas que dan los profesores, aunque la mayoría de las respuestas de éstos (directa o no) las contradicen los alumnos en las respuestas de éstos al respecto.

Repetimos, es de dudarse las respuestas que los profesores dan a esta pregunta porque (según estadísticas obtenidas sobre esta pregunta) para su labor docente se socorren de **fichas de evaluaciones (60% contesta que utiliza tales fichas), reportes de visitas a museos (que 40% responde que los utiliza), análisis de películas (que 40% de profesores dice usar), fichas de trabajo (que 60% de docentes dice usar), fichas para mejorar estilo o formas de enseñar Historia (que 20% dice utilizar), propuesta para la mejora del quehacer docente sobre Historia (que 40% dice usar), planeación de observaciones (que 20% dice usar), informes de observación (que ningún mentor usa), informes de investigación de campo (que 20% dice usar), diario de campo (que ninguno dice usar), informes de actividades realizadas (que 40% dice usar), registro de conclusiones (que 40% de profesores dice usar), memoria de grupo (que 40% dice usar) y que el 80% de los profesores interrogados utiliza la exposición para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de Historia en el alumno.**

La pregunta 16 (“De ser afirmativa su respuesta anterior -¿Qué idea tiene de algún determinado instrumento de evaluación que **EVALUE** conocimientos de Historia del país para su grupo escolar?- de unos cinco ejemplos mas al respecto”) 60% de los profesores contestó incompletamente y 40% no contestaron.

La pregunta 26 (“¿Qué y cuáles instrumentos de evaluación utiliza mas comúnmente para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de Historia de México en sus alumnos?”) 20% de los profesores contestaron que utilizan el cuestionario escrito de preguntas cerradas y el cuestionario oral, otro 20% que utiliza el cuestionario escrito de preguntas cerradas, de opción, periódicos murales, la exposición y la escenificación, otro 20% dijo usar los

cuestionarios (cerrados o de opción) y las investigaciones, otro 20% dijo usar preguntas orales, investigaciones y la exposición, 20% usa los cuestionarios de opción o cerrados junto con preguntas orales que plantea al grupo.

En general, en esta pregunta 26, la más común respuesta que los profesores dan es que para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de Historia de México se socorren (básicamente) casi siempre del cuestionario escrito de preguntas cerradas y (secundariamente) del cuestionario oral.

Preguntas del rubro 4 (aplicación esporádica de instrumentos de evaluación) de la variable 2A (ausencia de instrumentos de evaluación constantes).

La pregunta 5 (“¿Con qué frecuencia lleva a cabo o aplica instrumentos para evaluar el aprendizaje de contenidos de Historia de México planteados en el plan o programa vigente al respecto?”) 40% de los profesores interrogados contestó que “cada fin de tema” (por semana) y el restante 60% dijeron que “cada evaluación de mes” (cada mes).

La pregunta 12 (“¿Evalúa permanentemente los logros alcanzados en forma individual por el alumno?”) 40% de los profesores contestó que “a veces” y el restante 60% dijeron “que sí evalúan permanentemente al alumno”.

La pregunta 23 (“¿Cada cuándo hace pruebas de Historia de México?”) hecha a los alumnos hace ver que 35 alumnos (58%) dijeron que a veces, 9 alumnos (15%) dijeron que siempre, 14 alumnos (23%) dijeron que muy pocas veces y 2 alumnos (3%) no contestaron.

Preguntas del rubro 5 (rutinización de instrumentos de evaluación) de la variable 2A (ausencia de instrumentos de evaluación constantes).

La pregunta 23 (“¿Cada cuándo haces pruebas de Historia de México?”) indica que 35 alumnos (58%) dijeron que a veces, 9 alumnos (15%) dijeron que siempre, 14 alumnos (23%) dijeron que muy pocas veces y 2 alumnos (3%) no contestaron.

La pregunta 27 (“¿Necesitas aprenderte de memoria héroes, fechas históricas y lugares geográficos para responder una prueba de Historia de México?”) 10 alumnos (17%) dijeron que muy pocas veces, 5 alumnos (8%) dijeron que nunca, 14 alumnos (23%) dijeron que de vez en cuando, 28 alumnos (47%) dijeron que siempre y 2 alumnos (3%) no contestaron.

La pregunta 2 (“¿Qué tipo de instrumentos de evaluación conoce que pueda elaborar e instrumentar para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de México?”) el 100% de profesores interrogados incorrectamente contestó (incompletamente), aunque en la mayoría predomina la idea de evaluar vía cuestionarios de pregunta cerrada, de opción y, secundariamente, de pregunta abierta.

La pregunta 4 (“¿Qué instrumentos de evaluación hace y/o utiliza generalmente para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de México en sus alumnos?”) el 20% de los profesores (en si uno de sexto) contestó que básicamente **usa cuestionarios escritos de respuesta opcional y los cuestionarios de respuesta cerrada**; otro 20% contestó que **usa cuestionarios escritos (de opción y de pregunta cerrada) y preguntas orales**; 20% contestó que **usa cuestionarios escritos de respuesta opcional y cerrada, investigaciones, exposiciones y explicaciones**; otro 20% usa cuestionarios de respuesta opcional o de respuesta cerrada; 20% dijo que **usa los cuestionarios escritos de opción o cerrados, cuestionarios orales, exposición, periódicos murales y la escenificación**.

La pregunta 6 (“Del siguiente listado de recursos para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de Historia de México de su grupo “tache” el o a los que recurre”) **solamente un 20% de los profesores (uno en si) no contestó**.

En esta pregunta son muy variadas las respuestas que dan los profesores, aunque la mayoría de las respuestas de éstos (directa o no) las contradicen los alumnos.

Repetimos, es de dudarse las respuestas que los profesores dan a esta pregunta porque (según estadísticas obtenidas sobre esta pregunta) para su labor docente de Historia éstos se socorren de **fichas de evaluación (60% dijo usarlas), reportes de visitas a museos (que 40% de los profesores dice usar), análisis de películas (que 40% dice usar), fichas de trabajo (que 60% dice usar), fichas para mejorar estilo o formas de enseñar Historia (que 20% dice usar), propuesta para la mejora del quehacer docente sobre Historia (que 40% dice usar), planeación de observaciones (que 20% dice usar), informes de observación (que ninguno dice usar), informes de investigación de campo (que 20% dice usar), diario de campo (que ninguno dice usar), informes de actividades realizadas (que 40% dice usar), registro de conclusiones (que 40% dice usar), memoria de trabajo de grupo (que 40% de maestros dice usar) y que el 80% de los profesores interrogados utiliza la exposición para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de Historia en el alumno.**

La pregunta 14 (“¿Cada vez que termina un determinado tema recurre a la evaluación para saber si el alumno ha aprendido cierto-s- concepto-s, etcétera, y que o a qué instrumentos de evaluación acude?”) **20% de los profesores interrogados contestó que recurre a aplicar cuestionario y éste puede ser de respuesta cerrada o de respuesta abierta y/o opcional, 40% contestó ambiguamente y el restante 40% dijo que usa cuestionario de preguntas cerradas, opcionales o abiertas y si la evaluación es negativa nuevamente explica el tema.**

La pregunta 4 (“¿Qué instrumentos de evaluación hace y/o utiliza generalmente para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de México en sus alumnos?”) **20% de los profesores dijo que básicamente usa cuestionarios escritos de respuesta opcional y cuestionarios de respuesta cerrada; otro 20% dijo que usa cuestionarios escritos (de opción y cerrado) y preguntas orales; otro 20% contestó que usa cuestionarios escritos de respuesta opcional como cerrada, investigaciones, exposiciones y explicaciones; otro 20% solamente contestó que usa únicamente los cuestionarios de respuesta de opción múltiple o de respuesta cerrada; otro 20% contestó que usa los cuestionarios escritos de opción o cerrados, cuestionarios orales, la exposición, periódicos murales y la escenificación.**

La pregunta 6 (“Del siguiente listado de recursos para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de Historia de México de su grupo tache el o a los que recurre”) solamente un 20% de profesores interrogados (uno en si) no contestó.

En esta pregunta son muy variadas las respuestas que dan los profesores, aunque la mayoría de las respuestas de éstos (directa o no) las contradicen los alumnos en las respuestas que al respecto también ellos dan.

Repetimos, es de dudarse las respuestas que los profesores dan a esta pregunta porque (según estadísticas obtenidas sobre esta pregunta) para su labor docente de Historia éstos se socorren de **fichas de evaluación** (que 60% dice usar), **reportes de visitas a museos** (que 40% dice usar), **análisis de películas** (que 40% dice usar), **fichas de trabajo** (que 60% dice utilizar), **fichas para mejorar estilo o formas de enseñar Historia** (que 20% de docentes dice usar), **propuesta para la mejora del quehacer docente sobre Historia** (que 40% dice usar), **planeación de observaciones** (que 20% dice usar), **informes de observación** (que ninguno dice usar), **informes de investigación de campo** (que 20% dice usar), **diario de campo** (que ninguno dice usar), **informes de actividades realizadas** (que 40% dice usar), **registro de conclusiones** (que 40% dice usar), **memoria de trabajo de grupo** (que 40% de profesores dice utilizar) y que el **80% de los profesores interrogados utiliza la exposición para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de Historia en el alumno.**

La pregunta 14 (“¿Cada vez que termina un determinado tema recurre a la evaluación para saber si el alumno... ha aprendido cierto-s- concepto-s, etcétera, y a que instrumentos de evaluación acude?”) 20% de los profesores contestó que “recurre a aplicar un cuestionario y éste puede ser de respuesta cerrada o de respuesta abierta y/o opcional”, 40% contestaron ambigualmente y el restante 40% dijo que usa cuestionario de preguntas cerradas, opcionales o abiertas y si la evaluación es negativa nuevamente explica el tema.

La pregunta 17 (“¿En sus materias de contenidos de aprendizaje -1, 2, 3, etcétera - llevadas en la normal recibió cierto bagaje teórico-práctico para elaborar ciertos instrumentos evaluativos para sondear cómo anda el proceso de enseñanza-aprendizaje de Historia de México en el alumno?”) 20% de los profesores no contestó, 60% dijeron que sí y 20% dijeron que no.

La pregunta 21 (“¿Qué es un instrumento de evaluación?”) 60% de los profesores no contestaron, 20% incorrectamente contestó y 20% contestó correctamente.

La pregunta 18 (“Ordene los aspectos cognoscitivos -intelectuales- que debe llevar un instrumento de evaluación de la Historia de México para retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje maestro-alumno de primaria”) un 20% de los profesores contestó en forma completa y 80% de ellos contestó incompletamente.

Preguntas del rubro 1 (información histórica) de la variable 2B (desarticulación de productos de aprendizaje).

La pregunta 1 (“¿Qué entiende por evaluación del aprendizaje de Historia de México?”) el 100% de los profesores contestaron incorrectamente, pues aquí es ver si el alumno entiende (comprende) y explica procesos históricos.

La pregunta 2 (“¿Qué tipo de instrumentos de evaluación conoce que pueda elaborar e instrumentar para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de México?”) el 100% de los profesores contestaron incompletamente esta pregunta.

La pregunta 18 (“Ordene los aspectos cognoscitivos -intelectuales- que debe llevar un instrumento de evaluación de la Historia de México para retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje maestro-alumno de primaria”) un 20% de los profesores contestó en forma completa y 80% incompletamente contestó.

Preguntas del rubro 2 (no-dominio de contenidos de aprendizaje) de la variable 2B (desarticulación de productos de aprendizaje).

La pregunta 22 (“La iglesia católica ejercía gran dominio espiritual, económico y político en casi toda la población del país durante la colonia”) 11 alumnos (18%) falso contestaron, 45 alumnos (75%) verdadero contestaron y 3 alumnos (5%) no contestaron.

La pregunta 32 (“El movimiento de La Reforma es un...”) 24 alumnos (4%) correctamente contestaron, 34 alumnos (57%) incorrectamente contestaron, y 2 alumnos (4%) no contestaron.

La pregunta 34 (“Los principales puntos de La Reforma son...”) 28 alumnos (47%) correctamente contestaron, 30 alumnos (50%) incorrectamente contestaron y 2 alumnos (4%) no contestaron.

La pregunta 38 (“Podemos llamar al porfiriato...”) 28 alumnos (47%) correctamente contestaron, 33 alumnos (55%) incorrectamente respondieron y 1 alumno (2%) no contestó.

La pregunta 46 (“La Revolución Mexicana es un...”) 30 alumnos (50%) correctamente responden, 28 alumnos (47%) incorrectamente responden y 2 alumnos (4%) no contestaron.

La pregunta 22 (“¿Te gustan o no las pruebas que haces de Historia de México?”) 56 alumnos (93%) dijeron que sí les gustan, 1 alumno (2%) dijo que no le gustan y 3 alumnos (5%) no contestaron.

La pregunta 27 (“¿Necesitas aprenderte de memoria héroes, fechas históricas y lugares geográficos para responder una prueba de Historia de México?”) 10 alumnos (17%) dijeron que muy pocas veces, 5 alumnos (8%) dijeron que nunca, 14 alumnos (23%) dijeron que de vez en cuando, 28 alumnos (47%) dijeron que siempre y 2 alumnos (3%) no contestaron.

Preguntas del rubro 3 (no-comprensión de Historia) de la variable 2B (desarticulación de productos de aprendizaje).

La pregunta 27 (“¿Necesitas aprenderte de memoria héroes, fechas históricas y lugares geográficos para responder una prueba de Historia de México?”) 10 alumnos (17%) dijeron que muy pocas veces, **5 alumnos (8%) dijeron que nunca**, 14 alumnos (23%) dijeron que de vez en cuando, **28 alumnos (47%) dijeron que siempre** y 2 alumnos (3%) no contestaron.

La pregunta 22 (“¿Te gustan o no las pruebas que haces de Historia de México?”) 56 alumnos (93%) dijeron que sí, **1 alumno (2%) dijo que no** y 3 alumnos (5%) no contestaron.

La pregunta 23 (“¿Cada cuándo haces pruebas de Historia de México?”) **35 alumnos (58%) dijeron que a veces**, 9 alumnos (15%) dijeron que siempre, **14 alumnos (23%) dijeron que muy pocas veces** y 2 alumnos (3%) no contestaron.

La pregunta 1 (“¿Te gusta la Historia de México?”) **57 alumnos (95%) dijeron que sí**, 1 alumno (2%) dijo que no y **2 alumnos (3%) no contestaron**.

La pregunta 28 (“¿Te ayuda en tu calificación de Historia de México el profesor si participas en clase?”) 28 alumnos (47%) dijeron que muy pocas veces, **3 alumnos (5%) dijeron que nunca**, 21 alumnos (35%) dijeron que de vez en cuando, **4 alumnos (7%) dijeron que siempre** y 4 alumnos (7%) no contestaron.

La pregunta 29 (“¿Qué problemas tiene para evaluar a sus alumnos en la materia de Historia de México?”) **un 20% de profesores dijo que los alumnos no estudian**, otro 20% dijo que **ningún problema tiene**, 40% dijeron que la capacidad de análisis del alumno y **20% dijo que enfrenta la retención de contenidos**.

Preguntas del rubro 4 (incomprensión de hecho histórico) de la variable 2B (desarticulación de productos de aprendizaje).

La pregunta 22 (“La iglesia católica ejercía gran dominio espiritual, económico y político en casi toda la población del país durante la colonia”) 11 alumnos (18%) incorrectamente contestaron (falso), **45% alumnos (75%) correctamente contestaron (verdadero)** y 3 alumnos (5%) no contestaron.

La pregunta 32 (“El movimiento de La Reforma es un...”) 24 alumnos (40%) correctamente responden, **34 alumnos (57%) incorrectamente responden** y 2 alumnos (4%) no contestaron.

La pregunta 34 (“Los principales puntos de La Reforma son...”) **28 alumnos (47%) correctamente responden**, **30 alumnos (50%) incorrectamente responden** y 2 alumnos (4%) no contestaron.

La pregunta 46 (“La Revolución Mexicana es un...”) 30 alumnos (50%) responden correctamente, **28 alumnos (47%) incorrectamente responden y 2 alumnos (4%) no contestaron.**

La pregunta 27 (“¿Necesitas aprenderte de memoria héroes, fechas históricas y lugares geográficos para responder una prueba de Historia de México?”) 10 alumnos (17%) dijeron que muy pocas veces, **5 alumnos (8%) dijeron que nunca, 14 alumnos (23%) dijeron que de vez en cuando, 28 alumnos (47%) dijeron que siempre y 2 alumnos (3%) no contestaron.**

Preguntas del rubro 5 (memorización de fechas, nombres y lugares) de la variable 2B (desarticulación de productos de aprendizaje).

La pregunta 3 (“¿Cómo quisieras que fuera la clase de Historia de México?”) 8 alumnos (13%) dijeron que como siempre se las han dado, **42 alumnos (70%) dijeron que de manera distinta a como se las dan y 9 alumnos (15%) no contestaron.**

La pregunta 5 (“¿Te gusta la manera como el profesor da clase de Historia de México?”) **56 alumnos (93%) dijeron que sí les gusta, 3 alumnos (5%) dijeron que no les gusta y 1 alumno (2%) no contestó.**

La pregunta 21 (“¿Entiendes cuando tu profesor expone clase de Historia de México?”) **27 alumnos (45%) dijeron que sí entienden, 3 alumnos (5%) dijeron que no entienden y 7 alumnos (12%) no contestaron.**

La pregunta 22 (“¿Te gustan o no las pruebas que haces de Historia?”) **56 alumnos (93%) dijeron que sí, 1 alumno (2%) dijo que no y 3 alumnos (5%) no contestaron.**

La pregunta 27 (“¿Necesitas aprenderte de memoria héroes, fechas históricas y lugares geográficos para responder una prueba de Historia de México?”) 10 alumnos (17%) dijeron que muy pocas veces, 5 alumnos (8%) dijeron que nunca, **14 alumnos (23%) dijeron que de vez en cuando, 28 alumnos (47%) dijeron que siempre y 2 alumnos (3%) no contestaron.**

La pregunta 55 (“¿Cree usted que la ciencia de la Historia admite en su enseñanza cierta diversidad de recursos didácticos y que de algún modo éstos adiestran la mente del alumno en la práctica del análisis, la observación y del juicio histórico?”) **40% de los profesores interrogados dijeron que sí y el restante 60% de éstos no contestaron.**

Estadísticas de la hipótesis 3; La ausencia de instrumentos de evaluación constantes ocasiona desarticulación de productos de aprendizaje de Historia de México en los alumnos.

Preguntas del rubro 1 (ahistóricos recursos didácticos) de la variable 3A (ausencia de recursos didácticos).

La pregunta 9 (“Desde un punto de vista histórico, ¿Cree vigente aún la idea de que “Los maestros saben qué enseñar, pero no saben cómo hacerlo”) un 40% de profesores respondió que es vigente, otro 40% de profesores no contestaron y 20% dijeron que esta vigente.

La pregunta 10 (“¿Considera vital abordar la Historia en el alumno de cuarto a sexto año de primaria como una labor de hacer pensar históricamente a éste?”) un 60% de profesores dijeron que sí es vital y 40% no contestaron.

La pregunta 11 (“Si es afirmativa su respuesta anterior, ¿Qué tipos de recursos didácticos son necesarios para tal labor en el alumno de su grupo?”) un 40% de los profesores no contestó, 40% contestó según las necesidades del grupo y el restante 20% dijo que según los recursos didácticos con los que se pueda contar.

La pregunta 15 (“¿Considera vital el manejo de los contenidos de Historia de México en relación a la edad cognoscitiva o intelectual del alumno de primaria y, por tanto, esencial la ideación, elaboración e instrumentación de determinados recursos didácticos?”) un 40% de los profesores no contestó y el restante 60% dijeron que sí es vital.

La pregunta 18 (“¿Con qué frecuencia utiliza los siguientes recursos didácticos?”);

1. NOVELAS;

- a. A veces: 0%.
- b. Casi siempre: 0%.
- c. Nunca: 40%.
- d. No contestaron. : 60%.

2. PELICULAS;

- a. A veces: 20%.
- b. Casi siempre: 40%.
- c. Nunca: 0%.
- d. No contestaron: 40%.

3. MAPAS;

- a. A veces: 60%.
- b. Casi siempre: 40%.

- c. Nunca: 0%.
- d. No contestaron: 0%.

4. DIBUJOS ESQUEMATICOS;

- a. A veces: 0%.
- b. Casi siempre: 60%.
- c. Nunca: 20%.
- d. No contestaron: 20%.

La pregunta 19 (“¿Considera que el problema de idear, elaborar e instrumentar recursos didácticos de tipo histórico se engloba en una problemática de construcción de una didáctica de tipo histórico?”) **un 40% de los profesores dijeron que no es una problemática de construcción de una didáctica de tipo histórico** y 60% de profesores prefirieron no contestar.

La pregunta 23 (“¿Qué método utiliza para enseñar Historia?”) 40% de profesores dijeron utilizar el método inductivo, 40% dijeron usar el método científico y 20% dijeron utilizar el método deductivo.

La pregunta 25 (“¿Qué método le ha servido como “catalizador” de las capacidades intelectuales del alumno en la formación de definiciones, observaciones y cuestionamientos históricos?”) un 40% de los profesores no contestaron, 20% dijeron usar el método científico, 20% dijeron usar el método inductivo y 20% afirmaron utilizar otro método distinto al inductivo, deductivo y científico.

Preguntas del rubro 2 (formación teórica-práctica pobre sobre elaboración de recursos didácticos de tipo histórico) de la variable 3A (ausencia de recursos didácticos).

La pregunta 1 (“¿Qué materias se le hacen más difíciles impartir en la primaria?”) **un 20% de profesores dijeron que ninguna**, 40% dijeron que dos materias se les dificulta y 40% dijeron que una materia se les dificulta impartir.

La pregunta 2 (“¿Por qué las materias que anoto en la pregunta uno le cuestan más trabajo enseñar y a qué se debe?”) un 40% de los profesores dijeron que no les gustan, 40% dijeron que la dificultad que enfrentan para enseñar determinada materia y 20% de los profesores no contestaron.

La pregunta 3 (“¿Puede mencionar someramente la manera como le impartieron materias de corte histórico-social en la normal siendo usted alumno de ella?”) un 40% de profesores dijeron que con comentarios y resúmenes, 20% dijeron que con investigaciones y exposiciones de temas, 20% dijeron que con lecturas de textos y 20% no contestaron.

La pregunta 4 (“¿Cuando estudió le enseñaron a idear, elaborar y utilizar cierto material didáctico para la enseñanza de Historia de México?”) un **60% de los profesores dijeron que sí**, 20% dijeron que no y **20% no contestaron**.

La pregunta 49 (“¿Qué es un recurso didáctico?”) un **40% de los profesores no contestaron** y 60% de éstos dijeron que es el medio que ayuda al proceso de enseñanza aprendizaje.

La pregunta 50 (“¿Qué es un recurso didáctico de tipo histórico?”) 40% de profesores contestó incorrectamente, **20% no contestó** y **40% correctamente contestó**.

La pregunta 51 (“¿Qué es una técnica de enseñanza?”) un **80% de profesores incorrectamente respondió** y 20% no contestó.

La pregunta 52 (“¿Qué es una técnica de enseñanza de tipo histórico?”) un 60% de profesores incorrectamente respondió, **20% no contestó** y **20% correctamente respondió**.

La pregunta 53 (“¿Defíname qué es método didáctico?”) un **80% de profesores no contestó** y 20% incorrectamente contestó.

La pregunta 54 (“¿Qué método o métodos utiliza para abordar la clase de Historia de México para coadyuvar al aprendizaje de esta ciencia en el alumno?”) un 20% de profesores dice usar el método deductivo, **40% dijo usar el método inductivo**, **20% dijo usar el método científico** y 20% no contestó.

La pregunta 55 (“¿Cree usted que la Historia admite en su enseñanza cierta diversidad de recursos didácticos y que de algún modo éstos adiestran la mente del alumno en la práctica del análisis, de la observación, inducción y del juicio histórico?”) un **60% de profesores no contestó** y 40% dijeron que sí.

La pregunta 57 (“¿Usted utiliza la enseñanza, en la medida de lo posible, de Historia para hacer que el alumno de primaria inicie a ir madurando su capacidad de interpretar fenómenos sociales del presente?”) hace ver que **20% de los profesores a veces utilizan la enseñanza de Historia para que el alumno inicie a madurar su capacidad de interpretar fenómenos sociales del presente**, 40% de profesores sí dijo hacerlo y **40% de profesores no contestó**.

La pregunta 58 (“¿Puede dar algunos ejemplos respecto a la anterior pregunta?”) un 60% de profesores no contestaron, **20% correctamente respondió** y 20% incorrectamente respondió.

Preguntas del rubro 3 (tradicionales recursos didácticos) de la variable 3A (ausencia de recursos didácticos).

La pregunta 6 (“¿De qué manera daba su clase un profesor de determinada materia de corte histórico-social en la normal siendo usted alumno de tal institución educativa?”) un 20% de profesores interrogados no contestaron, **60% dijeron que con comentarios y resúmenes** y 20% dijeron que **tenían un excelente profesor**.

La pregunta 9 (“Desde un punto de vista histórico; ¿Cree vigente aún la idea de que “Los maestros saben qué enseñar, pero no saben cómo hacerlo?”) un 40% de profesores no contestaron, **40% dijeron que sí esta vigente** y **20% dijeron que no esta vigente**.

La pregunta 14 (“¿Cuáles son las maneras más adecuadas que usted considera impliquen abordar la Historia como una labor de hacer pensar históricamente al alumno de su grupo?”) un 60% de profesores no contestaron, **20% contestaron de manera completa** y 20% incompletamente respondieron.

La pregunta 19 (“¿Considera que el problema de idear, elaborar e instrumentar recursos didácticos de tipo histórico se engloba en una problemática de construcción de una didáctica de tipo histórica didáctica que está más allá del bagaje recibido al respecto en la normal?”) un **60% de profesores no contestaron** y 40% de éstos dijeron que no es una problemática de construcción de una didáctica de tipo histórica.

La pregunta 21 (“¿Cree que la no-disposición y/o instrumentación de variados recursos didácticos históricos para abordar científicamente a la Historia en el aula primaria puede inactivar o atrofiar capacidades cognoscitivas o intelectuales del alumno relacionadas con el análisis histórico?”) un **40% de los profesores dijeron que sí**, 40% dijeron que no y **20% no contestaron**.

La pregunta 23 (“¿Qué método utiliza para enseñar Historia?”) un 40% de los profesores dijeron que utilizan el método científico, **40% usan el método inductivo** y **20% dijeron usar el método deductivo**.

La pregunta 24 (“¿El método o métodos que usted usa para abordar la Historia de México en el aula primaria los puede calificar como imaginativos o aburridos para sus alumnos?”) un **40% de profesores dijeron que son imaginativos** y **60% no contestaron**.

La pregunta 28 (“¿Qué material didáctico de tipo histórico considera que le hace falta para abordar más adecuadamente algún determinado contenido histórico contemplado en el programa de Historia de México de la primaria?”) **60% de los profesores no contestaron**, 20% dijeron que quieren material rico y variado y **20% dijeron que solamente quieren material básico**.

Preguntas del rubro 4 (limitados recursos didácticos) de la variable 3A (ausencia de recursos didácticos).

La pregunta 18 (“¿Con qué frecuencia utiliza los siguientes recursos didácticos?”) así la contestaron los profesores:

1. **NOVELAS;**

- a. A veces: 0%.
- b. Casi siempre: 0%.
- c. Nunca: 40%.
- d. No contestó: 60%.

2. **PELICULAS;**

- a. A veces: 20%.
- b. Casi siempre: 40%.
- c. Nunca: 0%.
- d. No contestó: 40%.

3. **MAPAS;**

- a. A veces: 60%.
- b. Casi siempre: 40%.
- c. Nunca: 0%.
- d. No contestó: 0%.

4. **DIBUJOS ESQUEMATICOS;**

- a. A veces: 0%.
- b. Casi siempre: 60%.
- c. Nunca: 20%.
- d. No contestó: 20%.

La pregunta 23 (“¿Qué método utiliza para enseñar Historia?”) un 40% de profesores dijeron utilizar el método científico, **40% dijeron usar el método inductivo**, 20% dijeron usar el método deductivo.

La pregunta 64 (“¿Qué tipo de recursos didácticos son los que más comúnmente usa o a los que acude para ayudar al alumno de su grupo a aprender determinado concepto histórico como familia, etcétera?”) **80% de profesores no contestaron**, 20% de profesores incompletamente (incorrecto) contestaron.

Preguntas del rubro 5 (ignorancia sobre hechura de recursos didácticos de tipo histórico) de la variable 3A (ausencia de recursos didácticos).

La pregunta 39 (“¿Le satisfacen los recursos didácticos y las técnicas didácticas que le enseñaron, desde ideación, elaboración e instrumentación, en la normal para la enseñanza de Historia de México?”) 40% de maestros no contestó, 40% dijeron que sí les satisfacen y 20% dijeron que les satisfacen como técnicas didácticas que les enseñaron en la normal.

Preguntas del rubro 6 (tradicional concepción sobre enseñanza de la Historia) de la variable 3A (ausencia de recursos didácticos).

La pregunta 19 (“¿La Historia de México sirve para comprender el pasado, presente y futuro del país?”) hecha a los alumnos hace ver que 47 alumnos (78%) dijeron que sí, 9 alumnos (15%) dijeron que no y 4 alumnos (7%) no contestaron.

La pregunta 16 (“¿De qué manera daba su clase un profesor de determinada materia de corte histórico-social en la normal siendo usted alumno de tal institución educativa?”) un 20% de profesores no contestaron, 60% dijeron que con comentarios y resúmenes y 20% dijeron tener un excelente maestro.

La pregunta 3 (“¿Puede mencionar someramente la manera como le impartieron materias de corte histórico-social en la normal siendo usted alumno de ella?”) 40% de profesores dijeron que con comentarios y resúmenes, 20% dijeron que con investigaciones y exposiciones de temas, 20% que mediante lectura de textos y 20% no contestaron.

La pregunta 5 (“¿Qué contenidos del programa de Historia de México vigentes le cuestan más trabajo enseñar y por qué?”) un 60% de profesores dijeron que ningún contenido del programa de Historia hoy vigente se les dificulta, 20% no contestó y 20% dijeron que la enseñanza de fechas festivas.

La pregunta 9 (“¿Desde un punto de vista histórico; ¿Cree vigente aún la idea de que “Los maestros saben qué enseñar, pero no saben cómo hacerlo?”) un 40% no contestó, 40% dijeron que es una idea vigente y 20% dijo que no está vigente.

La pregunta 12 (“¿Cómo considera la manera de abordar la Historia de México en su grupo de primaria?”) 40% no contestó, 40% dijeron que motivándolos en base a fechas históricas y 20% dijeron que comprando situaciones, lugares y espacios históricos.

La pregunta 19 (“¿Considera que el problema de idear, elaborar e instrumentar recursos didácticos de tipo histórico se engloba en una problemática de construcción de una didáctica de tipo histórica didáctica que está más allá del bagaje

recibido al respecto en la normal?") un 60% no contestó, **40% dijeron que no es una problemática de construcción de una didáctica de tipo histórica a nivel primaria.**

La pregunta 21 ("¿Cree que la no-disposición y/o instrumentación de variados recursos didácticos para abordar científicamente a la Historia en el aula primaria puede inactivar o atrofiar capacidades cognoscitivas o intelectuales del alumno relacionadas con el análisis histórico?") un **40% de profesores contestaron afirmativamente**, 40% dijeron que no y **20% no contestó.**

La pregunta 25 ("¿Qué método le ha servido como "catalizador" de las capacidades intelectuales del alumno en la formación de definiciones, observaciones y cuestionamientos históricos?") **40% no contestó**, 20% dijeron usar el método inductivo, **20% el método científico** y 20% dijeron usar un método diferente al inductivo, deductivo y científico.

La pregunta 29 ("¿Qué problema tiene para evaluar a sus alumnos en la materia de Historia de México?") sobre evaluación planteada a los profesores hace ver que **20% remarcan que "los alumnos no estudian"**, 20% dijo que ningún problema tienen para evaluar a sus alumnos, **40% dijeron enfrentar el problema de la "incapacidad de análisis del alumno"** y 20% dijo que enfrentan el problema de "retención de contenidos"

Preguntas del rubro 1 (apatía, falta de interés) de la variable 3B (desinterés del alumno por aprender Historia).

Pregunta 1 ("¿Te gusta la Historia de México?"): **57 alumnos (95%) dijeron que sí les gusta la Historia de México**, 1 alumno (2%) dijo que no le gusta la Historia de México y **2 alumnos (3%) no contestaron.**

Pregunta 2 ("¿Es aburrido el modo como tu profesor te da clase de Historia?"): **9 alumnos (15%) dijeron que sí es aburrido el modo como su profesor da clase de Historia**, 50 alumnos (83%) dijeron que no es aburrido y **1 alumno (2%) no contestó.**

Pregunta 3 ("¿Cómo quisieras que fuera la clase de Historia?") 8 alumnos (13%) dijeron que **como siempre se las han dado**, 42 alumnos (70%) dijeron que **de distinta manera quieren la clase** y 9 alumnos (15%) no contestaron.

Pregunta 4 ("¿El profesor es quien siempre les da clase de Historia de México?") **49 alumnos (82%) dijeron que sí**, 10 alumnos (17%) dijeron que no y **1 alumno (2%) no contestó.**

Pregunta 5 ("¿Te gusta la manera como el profesor da clase de Historia de México?") 56 alumnos (93%) dijeron que sí les gusta, **3 alumnos (5%) dijeron que no les gusta** y **1 alumno (2%) no contestó.**

Pregunta 7 (“¿Cuando hay clase de Historia tu profesor utiliza biografías, mapas, películas, maquetas, etcétera, ?”) 37 alumnos (62%) dijeron que a veces, 6 alumnos (10%) dijeron que siempre, 13 alumnos (22%) dijeron que raramente y 4 alumnos (7%) no contestaron.

Pregunta 9 (“¿El profesor da apuntes de Historia de México?”) 41 alumnos (68%) dijeron que casi siempre, 12 alumnos (20%) dijeron que pocas veces, 4 alumnos (6%) dijeron que muy pocas veces, ningún alumno dijo nunca y 3 alumnos (5%) no contestaron.

Preguntas del rubro 2 (no-participación en clase) de la variable 3B (desinterés del alumno por aprender Historia).

Pregunta 4 (“¿El profesor es quien siempre les da clase de Historia de México?”) 49 alumnos (82%) dijeron que sí, 10 alumnos (17%) dijeron que no y 1 alumno (2%) no contestó.

Pregunta 24 (“¿Evalúa la participación del alumno de primaria en la clase de Historia de México?”) 100% de los profesores dijeron que “siempre evalúan la participación del alumno” y hubo ninguna respuesta de “a veces” o “nunca”.

Pregunta 5 (“¿Te gusta la manera como el profesor da clase de Historia de México?”) 56 alumnos (93%) dijeron que si les gusta, 3 alumnos (5%) dijeron que no les gusta y 1 alumno (2%) no contestó.

Pregunta 7 (“¿Cuando hay clase de Historia tu profesor utiliza biografías, mapas, películas, maquetas, etcétera, ?”) 37 alumnos (62%) dijeron que “a veces”, 6 alumnos (10%) dijeron que “siempre”, 13 alumnos (22%) dijeron que “raramente” y 4 alumnos (7%) no contestaron.

Pregunta 8 (“¿Visitas con tu profesor y compañeros museos de Historia de México?”) 1 alumno (2%) dijo que casi siempre, 11 alumnos (18%) dijeron que “muy pocas veces”, 35 alumnos (58%) dijeron que nunca y 2 alumnos (3%) no contestaron.

Pregunta 9 (“¿El profesor da apuntes de Historia de México?”) 41 alumnos (68%) dijeron que casi siempre, 12 alumnos (20%) dijeron que pocas veces, 4 alumnos (6%) dijeron que muy pocas veces, ningún alumno dijo nunca y 3 alumnos (5%) no contestaron.

Pregunta 10 (“¿Hacen teatralización sobre algún hecho histórico como la independencia, conquista, etcétera, donde simulen el papel de Hidalgo, Zapata, etcétera?”) 27 alumnos (45%) dijeron que a veces, 23 alumnos (38%) dijeron que nunca, 8 alumnos (13%) dijeron que casi siempre y 2 alumnos (3%) no contestaron.

Pregunta 20 (“¿Tu profesor da siempre de la misma forma la clase de Historia de México?”) 16 alumnos (27%) dijeron que siempre, **27 alumnos (45%) dijeron que a veces**, **14 alumnos (23%) dijeron que nunca** y 3 alumnos (5%) no contestaron.

Pregunta 21 (“¿Entiendes cuando tu profesor expone clase de Historia de México?”) 27 alumnos (45%) dijeron que sí, **3 alumnos (5%) dijeron que no**, **23 alumnos (38%) dijeron que completamente entienden** y 7 alumnos (12%) no contestaron.

Preguntas del rubro 3 (apatía, falta de interés) de la variable 3B (desinterés del alumno por aprender Historia).

Pregunta 2 (“¿Es aburrido el modo como tu profesor te da clase de Historia?”) 9 alumnos (15%) dijeron que sí, **50 alumnos (83%) dijeron que no** y **1 alumno (2%) no contestó**.

Pregunta 5 (“¿Te gusta la manera como el profesor te da clase de Historia de México?”) **56 alumnos (93%) dijeron que sí**, 3 alumnos (5%) dijeron que no y **1 alumno (2%) no contestó**.

Pregunta 6 (“¿El profesor hace que participes cuando da clase de Historia de México?”) 10 alumnos (17%) dijeron que siempre, **43 alumnos (72%) dijeron que a veces**, 4 alumnos (7%) dijeron que raramente y **3 alumnos (5%) no contestaron**.

Pregunta 7 (“¿Cuando hay clase de Historia tu profesor utiliza biografías, mapas, películas, maquetas, etcétera?”) **37 alumnos (62%) dijeron que a veces**, 6 alumnos (10%) dijeron que siempre, **13 alumnos (22%) dijeron que raramente** y 4 alumnos (7%) no contestaron.

Pregunta 8 (“¿Visitas con tu profesor y compañeros museos de Historia de México?”) 1 alumno (2%) dijo que casi siempre, 11 alumnos (18%) dijeron que pocas veces, **11 alumnos (18%) dijeron que muy pocas veces**, **35 alumnos (58%) dijeron que nunca** y 2 alumnos (3%) no contestaron.

Pregunta 9 (“¿El profesor da apuntes de Historia de México?”) 41 alumnos (68%) dijeron que casi siempre, **12 alumnos (20%) dijeron que pocas veces**, 4 alumnos (6%) dijeron que muy pocas veces, **ningún alumno dijo “nunca”** y 3 alumnos (5%) no contestaron.

Pregunta 28 (“¿Te ayuda en tu calificación de Historia de México el profesor si participas en clase?”) 28 alumnos (47%) dijeron que muy pocas veces, **3 alumnos (5%) dijeron que nunca**, 21 alumnos (35%) dijeron que de vez en cuando, 4 alumnos (7%) dijeron que siempre, **4 alumnos (7%) no contestaron**.

Preguntas del rubro 4 (apatía, falta de interés) de la variable 3B (desinterés del alumno por aprender Historia).

Pregunta 2 (“¿Es aburrido el modo como tu profesor te da clase de Historia?”) **9 alumnos (15%) dijeron que sí, 50 alumnos (83%) dijeron que no y 1 alumno (2%) no contestó.**

Pregunta 3 (“¿Cómo quisieras que fuera la clase de Historia?”) **8 alumnos (13%) dijeron que como siempre se las han dado, 42 alumnos (70%) dijeron que de distinta manera a como se las dan y 9 alumnos (15%) no contestaron.**

Pregunta 6 (“¿El profesor hace que participes cuando da clase de Historia de México?”) **10 alumnos (17%) dijeron que siempre, 43 alumnos (72%) dijeron que a veces, 4 alumnos (7%) dijeron que raramente y 3 alumnos (5%) no contestaron.**

Pregunta 7 (“¿Cuando hay clase de Historia tu profesor utiliza biografías, mapas, películas, maquetas, etcétera?”) **37 alumnos (62%) dijeron que a veces, 6 alumnos (10%) dijeron que siempre, 13 alumnos (22%) dijeron que raramente y 4 alumnos (7%) no contestaron.**

Pregunta 8 (“¿Visitas con tu profesor y compañeros museos de Historia de México?”) **1 alumno (2%) dijo que casi siempre, 11 alumnos (18%) dijeron que pocas veces, otros 11 alumnos (18%) dijeron que muy pocas veces, 35 alumnos (58%) dijeron que nunca y 2 alumnos (3%) no contestaron.**

Pregunta 9 (“¿El profesor da apuntes de Historia de México?”) **41 alumnos (68%) dijeron que casi siempre, 12 alumnos (20%) dijeron que pocas veces, 4 alumnos (6%) dijeron que muy pocas veces, ningún alumno dijo “nunca” y 3 alumnos (5%) no contestaron.**

Pregunta 28 (“¿Te ayuda en tu calificación de Historia el profesor si participas en clase?”) **28 alumnos (47%) dijeron que muy pocas veces, 3 alumnos (5%) dijeron que nunca, 21 alumnos (35%) dijeron que de vez en cuando, 4 alumnos (7%) dijeron que siempre y 4 alumnos (7%) no contestaron.**

Preguntas del rubro 5 (no hacer tareas) de la variable 3B (desinterés del alumno por aprender Historia).

Pregunta 20 (“¿Toda tarea de Historia que deja al alumno de primaria la revisa?”) **60% de profesores dijeron que siempre y 40% dijeron que de vez en cuando.**

Pregunta 22 (“¿Qué cosas deja de tarea de Historia de México al alumno de primaria?”) **40% de los profesores contestaron en forma completa y 60% incompletamente contestaron.**

Pregunta 14 (“¿Para hacer tareas, apuntes, etcétera, de Historia de México utilizas otro u otros libros diferentes al que te regaló tu escuela?”) **29 alumnos (48%) dijeron que a veces, 16 alumnos (27%) dijeron que nunca, 13 alumnos (22%) dijeron que siempre y 2 alumnos (3%) no contestaron.**

Pregunta 24 (“¿Les deja el profesor tareas de Historia de México?”) 12 alumnos (20%) dijeron que siempre, **4 alumnos (7%) dijeron que nunca**, **38 alumnos (63%) dijeron que de vez en cuando**, 5 alumnos (8%) dijeron que muy raramente y 2 alumnos (3%) no contestaron.

Pregunta 26 (“¿Toda tarea de Historia de México que deja el profesor te la revisa?”) **36 alumnos (60%) dijeron que siempre**, 2 alumnos (3%) dijeron que nunca, **20 alumnos (33%) dijeron que muy pocas veces** y 2 alumnos (3%) no contestaron.

Preguntas del rubro 6 (no-comprensión de Historia) de la variable 3B (desinterés del alumno por aprender Historia).

Pregunta 29 (“¿Qué problemas tiene para evaluar a sus alumnos en la materia de Historia de México?”) **20% de profesores remarcan que “los alumnos no estudian”**, 20% dijeron que “ningún problema tienen para evaluar”, **40% dijeron que enfrentan el problema de la “no-capacidad de análisis del alumno”** y 20% dijeron que enfrentan el problema de “retención de contenidos”.

Pregunta 27 (“¿Le satisfacen las orientaciones institucionales que en forma documental le proporcionan para ayudarlo a abordar la Historia de México en el aula primaria?”) 20% de profesores no contestaron, **20% dijeron que sí**, **40% dijeron que no** y 20% dijeron que poco les satisfacen.

Pregunta 34 (“¿Le satisfacen las sugerencias, digamos didácticas, que le plantean en el plan y programas vigentes para su grupo escolar?”) **60% de profesores dijeron que no les satisfacen**, 20% dijeron que sí y **20% dijeron que regular**.

Pregunta 46 (“¿Qué es lo que usted recibe de la SEP como material didáctico de tipo histórico que lo ayude a la enseñanza de Historia de México?”) **80% de los profesores dijeron que reciben libros** y **20% dijeron que nada reciben**.

Pregunta 3 (“¿Cómo quisieras que fuera la clase de Historia de México?”) 8 alumnos (13%) dijeron que como siempre se las han dado, **42 alumnos (70%) dijeron que de distinta manera a como se las dan** y **9 alumnos (15%) no contestaron**.

Pregunta 5 (“¿Te gusta la manera como el profesor da clase de Historia de México?”) **56 alumnos (93%) dijeron que sí**, 3 alumnos (5%) dijeron que no y **1 alumno (2%) no contestó**.

Pregunta 27 (“¿Necesitas aprenderte de memoria héroes, fechas históricas y lugares geográficos para responder una prueba de Historia de México?”) **10 alumnos (17%) dijeron que muy pocas veces**, **5 alumnos (8%) dijeron que nunca**, **14 alumnos (23%) dijeron que de vez en cuando**, **28 alumnos (47%) dijeron que siempre** y 2 alumnos (3%) no contestaron.

Estadísticas de la hipótesis 4; El contenido didáctico de los libros de Historia de México vigentes no promueven el aprendizaje analítico de Historia de México en el alumno de primaria.

Preguntas del rubro 1 (inadecuado a rasgos cognoscitivos del alumno) de la variable 4 A (El contenido didáctico de los libros de Historia de México vigentes).

La pregunta 15 (“¿Considera vital el manejo de los contenidos de Historia de México en relación a la edad cognoscitiva o intelectual del alumno de primaria y, por lo tanto, esencial la ideación, elaboración e instrumentación de determinados recursos didácticos?”) **60% de los profesores contestaron que sí es vital y el restante 40% de ellos no contestaron.**

La pregunta 22 (“¿Las características didácticas de los últimos libros de texto de Historia de México -1992-1995- para los últimos tres grados de la escuela primaria de alguna manera influyen en el no-interés del alumno por aprender Historia de México?”) **el 40% de los profesores contestó que no, 40% contestó que sí y el restante 20% de éstos no contestó.**

La pregunta 35 (“¿Le satisface el libro oficial vigente de Historia del país como auxiliar didáctico para la enseñanza de la Historia de México?”) **20% de profesores dijeron que no les satisface, 40% dijeron que sí les satisface y el restante 20% de éstos no contestó.**

La pregunta 40 (“¿Puede indicar cuáles características didácticas tiene el libro de Historia de México oficial del grado en que usted imparte clase?”) **80% de los profesores incorrectamente contesta y el restante 20% no contestó.**

La pregunta 41 (“¿Utiliza algún otro libro extra para abordar o trabajar algún determinado tema de la Historia del país, porqué sí o porqué no?”) **un 20% de los profesores dijo que no y el restante 80% de éstos dijeron que sí.**

La pregunta 43 (“¿Esas características didácticas del libro oficial de Historia de México deben estar más adecuadas a los rasgos cognoscitivos del alumno debido a que éste lo utiliza para aprender Historia - investigar, etcétera?”) **60% de los profesores contestó que sí y el restante 40% contestó que no.**

La pregunta 44 (“¿Las características didácticas del libro de Historia de México oficial son adecuadas para considerarlo como auxiliar didáctico?”) **un 40% de los profesores dijeron que no y el restante 60% de éstos dijeron que sí.**

La pregunta 45 (“¿Puede ejemplificar someramente algunos casos donde el citado texto de Historia no se preste para abordar o trabajar algún determinado tema al respecto?”) **80% de los profesores no contestó y el restante 20% de éstos dijo que no.**

Preguntas del rubro 1 (no-comprensión de Historia) de la variable 4 B (aprendizaje analítico de Historia de México en el alumno).

La pregunta 16 (“¿Qué tanto comprendes del contenido del libro de Historia de México que te regaló tu escuela?”):

21 alumnos (35%) **muy poco entienden.**

15 alumnos (25%) **poco entienden.**

2 alumnos (3%) **nada entienden.**

19 alumnos (32%) **totalmente entienden.**

3 alumnos (5%) **no contestaron.**

La pregunta 27 (“¿Le satisfacen las orientaciones institucionales que en forma documental le proporcionan para ayudarlo a abordar la Historia de México en el aula primaria?”) un 20% de profesores dijeron sí, **otro 20% no contestó y el restante 60% dijeron que no les satisfacen.**

La pregunta 13 (“¿Entiendes o comprendes el libro de Historia de México que te regaló tu escuela?”):

12 alumnos (20%) **poco entienden.**

5 alumnos (8%) **muy poco entienden.**

2 alumnos (3%) **nada entienden.**

26 alumnos (43%) **regular entienden.**

14 alumnos (23%) **totalmente entienden.**

1 alumno (2%) **no contestó.**

La pregunta 21 (“¿Entiendes cuando tu profesor expone clase de Historia de México?”):

27 alumnos (45%) **dijeron que sí entienden.**

3 alumnos (5%) **dijeron que no entienden.**

23 alumnos (38%) **dijeron que completamente entienden.**

7 alumnos (12%) **no contestaron.**

La pregunta 27 (“¿Necesitas aprenderte de memoria héroes, fechas históricas y lugares para responder una prueba de Historia?”):

10 alumnos (17%) **dijeron que muy pocas veces.**

5 alumnos (8%) **dijeron que nunca.**

14 alumnos (23%) dijeron que de vez en cuando.

28 alumnos (47%) dijeron que siempre.

2 alumnos (3%) no contestaron.

Preguntas del rubro 2 (equilibrio entre contenido e imagen) de la variable 4A (El contenido de los libros de Historia de México a nivel primaria vigentes).

La pregunta 22 (“¿Las características didácticas de los últimos libros de texto de Historia de México - 1992-1995 - para los últimos tres grados de la primaria de alguna manera influyen en el no-interés del alumno por aprender Historia de México?”) **60% de los profesores contestó que sí, 20% no contestaron y otro 20% contestó que no.**

La pregunta 29 (“¿La proporción de uso del libro de texto gratuito de Historia de México vigente en la primaria como auxiliar didáctico para la enseñanza de Historia de México es de?”) **40% de los profesores (uno de quinto año y otro de sexto) contestaron que en un 100% utilizan tal libro, otro 40% (uno de cuarto y uno de quinto) contestaron que en un 75% usan dicho libro y el restante 20% (uno de cuarto año) dijo que en un 50% utiliza el mencionado libro.**

La pregunta 34 (“¿Le satisfacen las sugerencias, digamos didácticas, que le plantean en el plan o programas de Historia vigentes para su grupo escolar?”) **60% de los profesores dijeron que no, 20% dijo que más o menos y el restante 20% dijo que sí.**

La pregunta 40 (“¿Puede indicar cuáles características didácticas tiene el libro de Historia de México oficial del grado en que usted imparte clase?”) **80% de los profesores contestó incorrectamente y el restante 20% no contestó.**

La pregunta 43 (“¿Esas características didácticas del libro oficial de Historia de México deben estar más adecuadas a los rasgos cognoscitivos del alumno debido a que éste lo utiliza para aprender Historia - investigar, etcétera ?”) **el 60% de los profesores dijeron que sí, 20% no contestó y el restante 20% de los profesores contestó que no.**

La pregunta 45 (“¿Puede ejemplificar someramente algunos casos donde el citado texto no se presta para abordar o trabajar algún determinado tema al respecto?”) **80% de los profesores no contestaron y 20% dijeron que no.**

Preguntas del rubro 2 (contexto y presentación de hechos) de la variable 4B (aprendizaje analítico de Historia de México en el alumno).

La pregunta 27 (“¿Le satisfacen las orientaciones institucionales que en forma documental le proporcionan para ayudarlo a abordar la Historia de México en el aula primaria?”) **20% de los profesores respondieron que sí, 20% no contestaron y el restante 60% de los profesores contestaron que no.**

La pregunta 18 ("¿Cuando el profesor explica la lección de Historia de México a ésta la acompaña de algún dibujo, etcétera?"):

22 alumnos (37%) dijeron que siempre.

30 alumnos (50%) dijeron que a veces.

5 alumnos (8%) dijeron que nunca.

3 alumnos (5%) no contestaron.

BIBLIOGRAFIA

Libros

- Abruch Linder Miguel, **Metodología de las ciencias sociales**, Ed. UNAM/Acatlán, México, 1989.
- Alumnos de Barbiana, **Carta a una profesora**, Ed. El Caballito, México, 1987.
- Arguello Morales Silvia, et al **Teoría de la Historia**, Ed. UNAM/CCH-sur, México, 1980.
- Baena Guillermina, **Instrumentos de investigación**, Ed. Editores Unidos Mexicanos, México, 1986.
- Barbero B. R. **Historia de un libro de texto**, Ed. Instituto de Capacitación del Magisterio, México, 1963.
- Barboza Antonio, **Cien años de la educación en México**, Ed. Pax, México, 1982.
- Beggs K. Walter, **La formación del maestro**, Ed. Troquel, México, 1969.
- Bejar Navarro Raúl, **El mexicano (aspectos culturales y psicoculturales)**, Ed. UNAM, México, 1986.
- Bini Giorgio, **Los textos escolares en primaria**, Ed. Nueva Imagen, México, 1977.
- Blat Gimeno, et al, **La formación del profesorado de educación primaria y secundaria**, Ed. Taide (UNESCO), España, 1980.
- Bolaños Martínez Víctor Hugo, **Introducción al estudio de la pedagogía**, Ed. Educación, Ciencia y Cultura, México, 1983.
- Briggs J. Leslie, **Los medios de instrucción**, Ed. Guadalupe, Argentina, 1973.
- Brom Juan, **Para comprender la Historia**, Ed. Nuestro Tiempo, México, 1980.
- Bunge Mario, **La ciencia, su método y su filosofía**, Ed. Logos, Colombia, 1985.
- Díaz Barriga Angel, **Ensayo sobre la problemática curricular**, Ed. Trillas, México, 1986.

- Engels, Federico, **El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado**, Ed. Progreso, Rusia, 1979.
- Flamarión S. Cardoso Ciro, **Los métodos de la Historia**, Ed. Universidad de Costa Rica, Costa Rica, 1975.
- Galan G. María Isabel, et al, **Investigación para evaluar el currículo universitario**, Ed. UNAM, México, 1987.
- Larroyo Francisco, **Historia general de la pedagogía**, Ed. Porrúa, México, 1984.
- Lerner Sigal Victoria, **La enseñanza de Clío (prácticas y propuestas para una didáctica de la Historia)**, Ed. Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), UNAM, México, 1990.
- Linch James, et al, **Como formar a los docentes para una sociedad en cambio**, Ed. Ateneo, Argentina, 1977.
- López Gallo Manuel, **Economía y política en la Historia de México**, Ed. El Caballito, México, 1980.
- Mills, **La sociedad**, Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1987.
- Miranda Basurto Angel, **Didáctica de la Historia**, Ed. Fernández Editores, México, 1965.
- Pansza González Margarita, et al, **Operatividad de la didáctica**, Ed. Gernika, México, 1986.
- Pansza González Margarita, **Fundamentación de la didáctica**, Ed. Gernika, México, 1986.
- Pereyra Carlos, et al, **Historia ¿Para qué?**, Ed. Siglo XXI, México, 1980.
- Rojas Soriano Raúl, **Guía para realizar investigaciones sociales**, Ed. Plaza Valdez, México, 1989.
- Rojas Soriano Raúl, **El proceso de la investigación científica**, Ed. Trillas, México, 1981.
- Rockwell Elsie, **Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente**, Ed. SEP-Caballito, México, 1985.
- Steele Commager Henry, **La Historia, su naturaleza, sugerencias didácticas**, Ed. Hispanoamericana, México, 1967.
- Torres Septien V. **Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet**, Ed. SEP-Caballito, México, 1986.

Periódicos

- Avila Sotomayor Armando, "Amor al libro", **Excélsior**, diario, artículo, México, 12-11-92, página 7 y 8, sección A.
- Anónimo, "Textos Fieles y Exactos", **Excélsior**, diario, artículo, México, 10-9-92, sección editorial.
- González Mendoza Luis Héctor, "Impactos a la Enseñanza de la Historia Nacional", **Excélsior**, diario, artículo, México, 19-9-92, página 1 y 10, sección metropolitana.
- González Mendoza Luis Héctor, "Enseñanza de la Historia Nacional", **Excélsior**, diario, artículo, México, 23-9-92, página 1 y 10, sección metropolitana.
- González Llaca Edmundo, "Textos Pretextos", **Excélsior**, diario, artículo, México, 1-10-92, página 7 y 9, sección A.
- Hernández Rosas Fernando, "Bibliotecas Escolares, Mejor Opción que los Libros de Texto", **Excélsior**, diario, artículo, México, 6-10-92, página 1 y 8, sección metropolitana.
- Labastida Jaime, "Eliminen los Libros de Texto", **Excélsior**, diario, artículo, México, 30-9-92, página 16 y primera plana, sección A.
- Martín Moreno Francisco, "Las Ventajas de la Polémica", **Excélsior**, diario, artículo, México, 10-10-92, primera plana y página 14, sección A.
- Mendez Acosta Mario, "Nuestro Destino Manifiesto (La Nueva Historia)", **Excélsior**, diario, artículo, México, 10-9-92, página 2, sección C.
- Mendez Acosta Mario, "Triunfo de la prensa (Libros de Historia)", **Excélsior**, diario, artículo, México, 26-9-92, página 7 y 9, sección A.
- Ortega Juárez César, "Polémicos Libros de Historia, Maestros y Alumnos, ¿qué opinan?", **Excélsior**, diario, artículo, México, 21-9-92, página 1 y 12, sección metropolitana.
- Ramírez Carlos, "Indicador Político (Las posibilidades de Zedillo, Sacrifican al grupo "A" Nexos)", **El Financiero**, diario, artículo, México, 1992, página 59.
- Ramírez Carlos, "Indicador Político (Viene la reforma educativa, Una candidatura en cierne)", **El Financiero**, diario, artículo, México, 1992. Página 59.

- Ramírez Carlos "Indicador Político (El por qué de la crítica, HAC: lección de Historia)", **El Financiero**, diario, artículo, México, 1992, página 59.
- Ramírez Carlos "Indicador Político (Libros de texto y EU, HAC en 1988 y 1992)", **El Financiero**, diario, artículo, México, 18-9-92, página 33.
- Ramos María Elena, "Dogmáticos en su Totalidad los Libros de Historia (dice Juan Brom)", **Excélsior**, diario, noticia, México, 4-10-92, página 4 y 8, sección A.
- Robles Martha, "La Triple Alianza (Educación, Congreso y Justicia)", **Excélsior**, diario, artículo, México, 6-10-92, primera plana y página 9.
- Rodríguez Trejo Agustín, "Rumbo a la Excelencia (Federalización Educativa)", **Excélsior**, diario, artículo, México, 10-12-92, primera plana y página 10, sección A.
- Rodríguez Trejo Agustín, "Sólo Demagogia (La Historia Verdadera)", **Excélsior**, diario, artículo, México, 22-9-92, página 1 y 10, sección financiera.

Revistas

- Beillerot Jacky, "Los profesores en la encrucijada".
Perfiles del Maestro.
México, D.F.
Bahgat Elnadi y Adel Rifaat.
S/N, septiembre de 1992.
pp. 37-40.
- Cabello Bonilla Víctor, "Consideraciones generales sobre la transmisión del conocimiento y el problema de la didáctica".
Perfiles Educativos.
México, D.F.
Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), UNAM.
No. 45-46, julio-diciembre de 1989.
pp. 27-36.
- Hallak Jacques, "Hacia una nueva concepción de la enseñanza (La docencia, ¿una profesión en crisis?)".
Perfiles del Maestro.
México, D.F.
Bahgat Elnadi y Adel Rifaat.
S/N, septiembre de 1992.
pp. 40-42.
- Lerner Sigal Victoria, "Hacia una didáctica de la Historia".
Perfiles Educativos.
México, D.F. Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), UNAM.
No. 45-46, julio-diciembre de 1989.
pp. 38-53.
- Lokisso Lú Epotu André, "La UNESCO y la formación de maestros".
Perfiles del Maestro.
México, D.F.
Bahgat Elnadi y Adel Rifaat.
S/N, septiembre de 1992.
pp. 42-43.
- Quesada Castillo Rocío, "La didáctica crítica y la tecnología educativa".
Perfiles Educativos.
México, D.F.
Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), UNAM.
No. 49-50, julio-diciembre de 1990.

pp.3-13.

- Reyes Esparsa Ramiro, “La formación inicial del profesor de educación básica”
Cero en Conducta.
México, D.F.
Educación y Cambio, A.C.
No. 33-34, mayo de 1993.
pp.4-14.
- Reyes Esparsa Ramiro, “El aula como espacio de formación”.
Cero en conducta.
México, D.F.
Educación y Cambio.
No. 33-34, mayo de 1993.
pp. 32-41.
- Reyes Esparsa Ramiro, “La práctica docente de los normalistas”.
Cero en Conducta.
México, D.F.
Educación y Cambio, A.C.
No. 33-34, mayo de 1993.
pp. 47-66.
- Reyes Esparsa Ramiro, “La investigación y la formación en las escuelas normales”.
Cero en Conducta.
México, D.F.
Educación y Cambio, A.C.
No. 33-34, mayo de 1993.
pp. 72-88.
- E. Maciel Jara Miriam, “Una Historia de la Historia en la educación primaria (1940-1994)”.
Amie.
Asociación Mexicana de Investigadores de la Educación (AMIE).
S/N, enero-abril de 1994.
pp. 45-48.

Documentos oficiales consultados

- **Perfiles de Desempeño para Preescolar, Primaria y Secundaria**, Ed. CONALTE (Consejo Nacional Técnico de la Educación), México, 1990.
- **Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación Básica**, México, 18 de mayo de 1992.
- **Ley General de Educación**, México, julio de 1993.
- **Recomendación sobre la Condición del Personal Docente**, UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), Francia, 1966.
- **Declaración Mundial Sobre Educación para Todos, Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje**, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Tailandia, 1990.
- **Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria**, Secretaría de Educación Pública (SEP), México, septiembre de 1984.