



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**El pensamiento histórico en profesores de secundaria:
un estudio etnográfico**

TESIS

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
DOCTORA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

Claudia Victoria Barón

Tutor:

Dr. Armando Pavón Romero. IISUE

Comité tutor:

Dra. Patricia de Guadalupe Mar Velasco. IISUE

Dra. María Concepción Barrón Tirado. IISUE

Mtra. Martha Corenstein Zaslav. FF y L

Dra. María de Lourdes Alvarado y Martínez Escobar. IISUE

Ciudad Universitaria, CD. MX. enero 2021



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

Agradecimiento

Mis estudios de Doctorado en Pedagogía recibieron apoyo de la beca CONACYT, sin ella hubiese sido difícil la compra de libros, materiales para esta investigación y el periodo de estancia en Barcelona.

Dedicado a mis padres:

Silvia Barón Escudero

Por enseñarme a ahorrar, a ser puntual, responsable, ordenada y tener sentido del humor.

Onésimo Victoria Castellanos

Por enseñarme a ser astuta, puntual, tener solvencia económica y perseverar.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	I
CAPÍTULO 1. PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	1
1.1 Origen de la investigación	1
1.2 Justificación de la investigación	3
1.3 Planteamiento del problema y fundamentos de la investigación	28
1.4 Breve historia de la escuela secundaria mexicana	34
CAPÍTULO 2. BASES TEÓRICAS DE LA INVESTIGACIÓN	38
2.1 Diversidad profesional	38
2.2 Saberes docentes: curricular, experiencial, profesional y disciplinarios	38
2.3 Maestro normalista o profesor universitario: planes y programas de estudio	43
2.3.1 Universitarios: Licenciada en Socióloga, Ciencias de la Comunicación e Historia	44
2.3.1.1 La profesora Melisa, Licenciada en Sociología: UAM-X	44
a) ¿Qué es? y ¿a qué se dedica?	45
b) Campo de trabajo	45
c) Plan de estudios 1999	45
2.3.1.2 La profesora Dina, Licenciada en Ciencias de la Comunicación: UNAM	48
a) ¿Qué es? y ¿a qué se dedica?	48
b) Campo laboral	49
c) Plan de estudios 1980	50
2.3.1.3 El profesor Rey, Licenciado en Historia: UNAM	52
a) ¿Qué es? y ¿a qué se dedica?	52
b) Campo laboral	53
c) Plan de estudios 1975	53

2.3.2 Normalistas: Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Historia y Licenciatura en Ciencias Sociales: Aidé, Xochiquetzalli y Reina	55
2.3.2.1 Aidé y Xochiquetzalli: dos profesoras nóveles	55
a) ¿Qué es? y ¿a qué se dedica?	55
b) Habilidades, conocimientos y actitudes de acuerdo con el Plan de estudios de la SEP	56
c) Líneas de formación de la especialidad de Historia	58
d) Plan de estudios 1999	60
2.3.2.2 La profesora Reina: una maestra con experiencia	62
a) ¿A qué se dedican?	62
b) Plan de estudios 1976	63
2.4 Categorías de análisis que orientan la investigación	67
2.4.1 Imaginación histórica	68
2.4.2 Interpretación histórica	70
2.4.3 Temporalidad histórica	72
2.4.4 Representación histórica	74
2.5 Marco educativo para la enseñanza de la Historia en secundaria: <i>Plan y programa de educación secundaria 2011</i>	76
2.5.1 La enseñanza de la historia en educación básica	76
CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO Y SU INSTRUMENTACIÓN	80
3.1 Consideraciones metodológicas	80
3.2 Reingreso a las escuelas secundarias	82
3.3 Sistematización de la información e instrumentos	85
3.4 Los participantes: seis profesores de escuelas secundarias	92
3.4.1 Escuelas secundarias Técnicas	92
a) Aidé	93
b) Melisa	96
3.4.2 Escuelas Secundarias Generales	98
a) Reina	98
b) Rey	100

3.4.3	Escuelas Secundarias Particulares	102
a)	Diana	102
b)	Xochiquetzalli	104
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS CONCEPTOS- RECURSOS DE LOS CUALES HACEN USO LOS PROFESORES DE HISTORIA		108
4.1	Rumbo al análisis	108
4.2	Fuentes Históricas	109
4.2.1	Libro de texto	116
a)	De la utilidad del libro de texto	117
4.2.2	Museo	122
4.2.3	Videos	125
4.2.4	Imágenes	126
4.2.5	Vestigios	127
4.3	Tiempo Histórico	128
4.3.1	Línea de tiempo	130
4.3.2	Cronología	133
4.3.3	Cambio-continuidad	134
4.3.4	Periodización de la Historia	136
4.3.5	Siglos y años	137
4.4	Imaginación Histórica	137
4.4.1	Dramatización	143
4.4.2	Maqueta	144
4.4.3	Caracterizar a un personaje histórico	144
4.4.4	¿Qué hubiera pasado si...?	145
4.5	Representación histórica	145
4.5.1	Narrar un hecho	150
4.5.2	Escribir un ensayo	151
4.5.3	Redactar reflexiones	151
CAPÍTULO 5. DEL PENSAMIENTO HISTORICO A LA PRÁCTICA DOCENTE DE LOS PROFESORES DE HISTORIA		155

5.1 De la teoría a la práctica	155
5.2 Lo que se hace en el salón de clase	158
5.2.1 El desarrollo de la clase de historia con base en una secuencia didáctica: las normalistas Aidé y Xochiquetzalli	158
a) La normalista Aidé	158
b) La normalista Xochiquetzalli	167
5.2.3 El desarrollo de la clase de historia desde la vida cotidiana del alumno: la socióloga Melisa	169
5.2.4 El desarrollo de la clase de historia desde el dominio del tema: la comunicóloga Diana y la normalista Reina	175
a) La comunicóloga Diana	175
b) La normalista Reina	179
5.2.5 El desarrollo de la clase de historia desde el conocimiento de la disciplina histórica: el historiador Rey	182
5.3 La evaluación	186
CONCLUSIONES PARTE I	195
CONCLUSIONES PARTE II	205
Bibliografía	214
Hemerografía	219
Páginas de internet	220
Videos	222
Anexo 1 Distribución del tiempo de trabajo para secundaria, Plan de estudios 2011.	223
Anexo 2 Plan de estudios 1999 Licenciatura en Sociología UAM-X	224
Anexo 3 Plan de estudios 1980 Licenciatura en Ciencias de la Comunicación	225
UNAM	
Anexo 4 Plan de estudios 1975 Licenciatura en Historia UNAM	226
Anexo 5 Licenciatura en Educación Secundaria	228
Anexo 6 Plan de estudios 1976 (Reestructurado) para la licenciatura en: Ciencias Sociales Escuela Normal Superior de México	230
Anexo 7 Distribución del tiempo de trabajo para cuarto, quinto y sexto grado de primaria	231

Anexo 8 Programa de educación secundaria	232
Anexo 9 Ejemplo de formato de observación	252
Anexo 10 Instrumentos de la investigación	254
Anexo 11 Horario de profesores	278
Anexo 12 Características de los profesores	279
Anexo 13 Libros de texto gratuitos utilizados por los seis profesores	281
Anexo 14 Libros de apoyo del profesor Rey	284
Anexo 15 Actividades que permiten el desarrollo del pensamiento histórico en el libro de texto <i>Historia II</i> de Federico Navarrete, Eulalia Ribó y Edith Llamas	286

INTRODUCCIÓN

*No sólo soy objeto de la Historia,
sino también su sujeto. En el mundo
de la Historia, de la cultura,
de la política, no constato para
adaptarme sino para cambiar.*
Paulo Freire

Cuando recordamos nuestras clases de Historia¹ en secundaria vienen a nuestra mente diferentes profesores: los narradores de hechos que con su gran elocuencia describen los procesos históricos; los prácticos que convierten a la asignatura en aburrida y sin sentido a partir únicamente de la elaboración de cuestionarios o transcripciones literales de los libros al cuaderno; los creativos que elaboran diferentes estrategias didácticas para desarrollar los temas; los que se ciñen al libro de texto y con él imparten su clase; los que dictan todas las sesiones; los reflexivos que plantean preguntas o actividades que tienen como objetivo repensar la historia de forma crítica², y así podemos continuar describiendo diferentes tipos de profesores de historia.

Por lo anterior, podemos percibir a la historia como una materia sin sentido, lejana e inconexa de nuestro presente (memorización de nombres y fechas, por ejemplo), o como una materia que permite comprender los hechos históricos a partir de su contextualización y ubicación temporal y espacial, además de la comparación de fuentes históricas, lo que fomenta la reflexión y la crítica, y tiene como finalidad el desarrollo del pensamiento histórico.

En ese sentido, el presente trabajo indaga sobre la relación entre pensamiento histórico y profesores de nivel secundaria. Se decidió trabajar con profesores por dos motivos, el primero, porque son ellos quienes transmiten el conocimiento histórico, y segundo, no se pretende evaluar el pensamiento histórico como se ha realizado en diferentes investigaciones con los estudiantes. En específico se investigó el desarrollo de cuatro

¹ Reinhart Koselleck fue un historiador alemán que se ocupó en diversas ocasiones de los términos Historia (*Historie*) y de cómo ésta se ocupa de la historia (*Geschichte*). El primer término, dado que el alemán posee dos para diferenciarlos entre ambos, se refiere “a la historia como relato, conocimiento e investigación”; el segundo “corresponde a la historia acontecida (*geschehen*: acontecer, suceder). (Raga Pascual, 2007: 209)

² Los diferentes tipos de profesores que se enuncian son de acuerdo con las experiencias personales de la investigadora como alumna u observadora de clase.

competencias³ de pensamiento histórico, las cuales fueron tomadas del marco teórico de Antoni Santisteban y Joan Pages⁴: conciencia histórico-temporal, imaginación histórica, representación histórica e interpretación histórica⁵.

Se decidió utilizar este referente teórico por tres razones: primero, se presenta de forma esquemática, lo que permite comprender fácilmente las características y conexiones de cada competencia; segundo, se tuvo la oportunidad de conocer a los autores de esta propuesta durante una estancia doctoral en Barcelona, lo que generó un diálogo, y tercero, los autores de dicha propuesta son historiadores que se especializan en temas sobre didáctica de la historia y que han escrito propuestas sobre enseñanza de la historia en educación básica⁶.

Para comprender la relación entre pensamiento histórico y profesores se decidió utilizar el enfoque etnográfico, que a decir de Murillo y Martínez (2010) “es probablemente el método sobre el que más ha crecido el interés, tanto teórico como práctico, en la investigación educativa para analizar la práctica docente, describirla y enfatizar sobre las cuestiones descriptivas e interpretativas de un ámbito sociocultural concreto”. Este enfoque permitió adentrarse en el escenario de los participantes, en este caso las escuelas secundarias y aulas de clase, pero “no consistió solo en describir, sino en inscribir e interpretar la cultura escolar” (Bertely, 2000:28); asimismo, se desarrolló una observación participante que inició con la selección de un escenario en relación con un determinado tema de investigación, y a partir de las técnicas para recoger datos, como observaciones de clases, entrevistas y ejercicios con los profesores, se obtuvo abundante información, la cual fue sistematizada y analizada para establecer una interpretación de los profesores respecto al pensamiento histórico.

Se seleccionaron a seis profesores que imparten clases de Historia en secundaria siguiendo el enfoque etnográfico.⁷ La elección se basó en la heterogeneidad, expresada en su

³ Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado. (Flores, 2014: 3)

⁴ Actualmente son profesores de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB).

⁵ Cabe mencionar que existen otras propuestas sobre pensamiento histórico (Seixas, 2013; Wineburg, 2013; Lee, 2000; Barton, 2012; Trepát, 2012; Plá, 2005).

⁶ En el sistema educativo español se denomina Escuela Secundaria Obligatoria (ESO), misma que atiende a estudiantes de 12 a 16 años.

⁷ Los profesores desarrollan su práctica docente a partir del *Plan de estudios 2011*, el cual señala los contenidos, los temas, los aprendizajes esperados, etc., es decir, es el marco normativo que establece la Secretaría de Educación Pública para desarrollar las clases de Historia en secundaria.

formación profesional, sus años de experiencia frente a grupo, su edad y en sus centros de trabajo: dos escuelas técnicas, dos generales y dos particulares. De esta manera, la muestra quedó conformada de la siguiente forma:

- La profesora Reina egresó en 1983 de la Escuela Normal Superior de México, cuenta con más de treinta años de experiencia frente a grupo y trabajó en una escuela secundaria general en el turno vespertino⁸.
- La profesora Aidé egresó en 2008 de la Escuela Normal Superior de México, cuenta con siete años de experiencia y trabaja en una escuela secundaria técnica en el turno matutino.
- La profesora Xochiquetzalli egresó en 2008 de la Escuela Normal Superior de México, tiene seis años de experiencia y trabaja en un colegio particular católico en el turno matutino.
- La profesora Diana estudió la carrera de Ciencias de la Comunicación en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, cuenta con dieciséis años de experiencia y trabaja en un colegio particular en el turno matutino.
- La profesora Melisa estudió Sociología en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco y trabaja en una secundaria técnica en el turno matutino y cuenta con cinco años de experiencia.
- El profesor Rey quien estudió la carrera de Historia en la Facultad de Filosofía y Letras en Ciudad Universitaria, imparte clases en una secundaria general en el turno matutino y cuenta con nueve años de experiencia.

Así, la muestra queda conformada por cinco mujeres y un hombre. Tres maestras son normalistas, una de ellas se formó con el plan de estudios de 1976 y las otras dos, con el plan de estudios de 1999⁹; los otros tres profesores son universitarios, la comunicóloga estudió con el plan de 1988, la socióloga se formó con el plan de estudios de 1999 y el profesor es el único que cuenta con una formación de historiador que se basa en el plan de 1975. Para Medina (2005) existen “sujetos híbridos” que se refieren, por una parte, a los normalistas que incursionan en el ámbito universitario y, por otra parte, a los universitarios que se desarrollan

⁸ La maestra se jubiló en 2015.

⁹ Los planes de estudio de las normalistas de 1999 y el de socióloga del mismo año actualmente están vigentes.

profesionalmente en los espacios legítimos de los normalistas, como la docencia en secundaria o en la Escuela Normal Superior.

De esta forma, a decir de Tardif (2004), el profesor es un ser heterogéneo que conforma su práctica a partir de saberes docentes: los curriculares, en donde los educandos se forman a través de diversos objetivos, contenidos y métodos que la institución escolarizada selecciona y define como los “modelos de la cultura erudita y de formación para su cultura”; los experienciales que se generan en “la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y saber ser”; los profesionales que “son el conjunto de saberes transmitidos por las instituciones de formación del profesorado”, y los disciplinarios que “corresponden a los diversos campos del conocimiento, en forma de disciplinas”.

A partir de la diversidad que presentan los seis profesores se utilizaron diversos instrumentos (entrevistas, ejercicios y observación de clase) para conocer cómo desarrollan cuatro competencias de pensamiento histórico: interpretación histórica, representación histórica, imaginación histórica y conciencia histórico-temporal.

A continuación, se presentan el objetivo general y los particulares, así como los supuestos.

- Objetivo general. Analizar cómo desarrollan seis profesores de Historia de nivel secundaria cuatro competencias de pensamiento histórico.
- Supuesto 1. El pensamiento histórico es una propuesta teórico-metodológica más o menos reciente y se empezó a incorporar de forma paulatina en la política educativa mexicana en los planes y programas de estudios 2011; por lo tanto, los profesores que empiezan su labor docente no están familiarizados con dicha propuesta, mientras que los profesores con una larga trayectoria no se separan de su práctica docente habitual.
- Objetivo particular 1. Conocer cómo influye la diversidad del profesorado en el conocimiento propio de la disciplina histórica y el conocimiento de competencia de pensamiento histórico.
- Supuesto 2. Los seis profesores representan una heterogeneidad en su formación profesional, esta diversidad incide en el conocimiento del bagaje discursivo de la disciplina, así como en la comprensión de los elementos que integran el pensamiento histórico. Por un lado, el profesor que egresó de la licenciatura de Historia posee mayor bagaje de la ciencia histórica y, por lo tanto, conoce y podría desarrollar

actividades que fomentan las competencias de pensamiento histórico, mientras que los profesores que no tuvieron una formación como historiadores carecen del bagaje teórico-metodológico y, por lo tanto, no desarrollarían actividades que fomentan el pensamiento histórico. Asimismo, los profesores que no se formaron como historiadores podrían desarrollar competencias de pensamiento histórico de forma empírica.

- Objetivo particular 2. Indagar cómo es la práctica docente de los seis profesores respecto al marco teórico de pensamiento histórico.
- Supuesto 3. Cada profesor desarrolla su práctica docente con un estilo propio, en donde las profesoras que egresaron de la Normal Superior desarrollan la asignatura de Historia a través de diferentes estrategias didácticas, mientras que los universitarios se ciñen a la cátedra tradicional de lecciones magistrales; sin embargo, ningún grupo desarrolla ejercicios que fomenten el pensamiento histórico.

La tesis está organizada

El trabajo se divide en cinco capítulos. El primero se titula “Presentación y justificación de la investigación”, en éste se presenta, en primer lugar, el origen de la investigación, el cual se basa en las experiencias personales de la investigadora como docente y su formación académica como historiadora. En segundo lugar, la justificación, se fundamenta en la escasa investigación que existe en torno al nivel secundaria desde el enfoque etnográfico y en la disminución de trabajos en torno a este nivel educativo, se presenta un breve estado de la cuestión de cinco trabajos de corte etnográfico sobre la secundaria, sin embargo, se incluyó la revisión de otros dieciséis trabajos que abarcan una temporalidad de 2009 a 2019, lo anterior para actualizar el estado de la cuestión. Este encuadre es importante para conocer las aportaciones de otros investigadores y ubicar las principales contribuciones de la presente investigación, misma que se realiza desde el enfoque etnográfico, ya que permitirá estudiar a los seis profesores de historia de nivel secundaria a través de observaciones de clase, entrevistas y ejercicios. La sistematización y el análisis de la información recabada permitirán conocer el desarrollo de cuatro competencias de pensamiento histórico. En tercer lugar, el planteamiento del problema y los fundamentos de la investigación: los profesores son los principales participantes de este trabajo y sobre ellos recae el planteamiento del problema;

para ello, se seleccionó una muestra de seis profesores que imparten clases de Historia en secundaria, todos ellos presentan características diferentes: su formación profesional, sus experiencias personales, los años de experiencia frente a grupo, etc. En cuarto lugar, se presenta una breve historia de la escuela secundaria mexicana, la cual se estructura de forma cronológica y se muestra la carga horaria que se le ha designado a la asignatura en los currículos.

El segundo capítulo se titula “Bases teóricas de la investigación”, el cual tiene como propósito presentar la parte teórica que sustenta la presente investigación. Se divide en tres apartados, en el primero se enuncian los saberes docentes estudiados por Tardif, los curriculares, los experienciales, los profesionales, los pedagógicos y los disciplinares, todos los cuales forman un proceso de construcción de conocimientos cognitivos en mundos socializados. Segundo, se presentan los planes y programas con los cuales se formaron los seis profesores, con ello podremos constatar la heterogeneidad en su formación profesional. Tercero, se expone el marco teórico sobre pensamiento histórico de Santisteban y Pages, este referente teórico hace alusión a cuatro categorías de análisis: conciencia histórico-temporal, imaginación histórica, representación histórica e interpretación histórica, cada una de ellas cuenta con sus propias características y las líneas de convergencia entre unas y otras.

El tercer capítulo lleva por título “Marco metodológico y su instrumentación”, en él se desarrolla la metodología que hace alusión al enfoque etnográfico. Se presenta, en primer lugar, el proceso para ingresar a las escuelas secundarias, es decir, cómo se estableció la relación con las instituciones educativas y los profesores, ello, con la finalidad de adentrarse en la realidad del desarrollo cotidiano de las clases de historia y poder analizarlas. En segundo lugar, se aplicaron diversos instrumentos (entrevistas, observaciones de clase y ejercicios) a los profesores, para conocer y estudiar su práctica docente, mismos que se implementaron a partir de un cronograma, los cuales fueron elaborados con base en las cuatro categorías de pensamiento histórico: conciencia histórico-temporal, imaginación histórica, representación histórica e interpretación histórica, de ellos se obtuvo abundante información, misma que fue sistematizada. En tercer lugar, era necesario caracterizar al profesorado, puesto que no todos reciben formación disciplinaria y de contenidos propios de la materia que imparten en las secundarias, por ello, se presentan las características de cada profesor, cómo recibieron las clases de Historia en los diferentes niveles educativos, desde primaria hasta licenciatura; se

mencionan los años que tienen frente a grupo, y su contexto escolar, es decir, a cuántos alumnos atienden, si es una secundaria pública o privada, en el turno matutino o vespertino. Todo ello nos permite analizar e interpretar los conceptos, el pensamiento histórico y la práctica docente, daremos cuenta de todo eso en los capítulos cuatro, cinco y seis.

El cuarto capítulo lleva por título “Análisis e interpretación de los conceptos-recursos de los cuales hacen uso los profesores de Historia”, este capítulo es el resultado de la sistematización de la información que se obtuvo de los instrumentos que se aplicaron a los profesores, dando como resultado cuatro categorías: fuentes históricas, tiempo histórico, imaginación histórica y representación histórica, de cada una de ellas se desprenden subcategorías, las cuales se exponen a través de los registros de las entrevistas u observaciones de clase.

El quinto capítulo se titula “Del pensamiento histórico a la práctica docente de los profesores de historia”, éste tiene como finalidad analizar la práctica docente de los seis profesores, para ello se desarrollará una triangulación entre la información que los maestros proporcionaron en las entrevistas, los ejercicios sobre pensamiento histórico y lo que hacen en su práctica docente (observaciones de clase), es decir, entre lo que se dijo y lo que se hace en el aula. Este trabajo analítico nos permitirá vislumbrar a partir de sus clases qué elementos están presentes y cuáles no están del pensamiento histórico. Así como la forma de evaluar de cada docente, actividad que es parte del desarrollo de las clases.

Finalmente, se exponen las conclusiones, éstas se desarrollaron en dos partes, la primera está dedicada a presentar un balance del pensamiento histórico; por lo tanto, se enuncian los alcances y límites que presenta la propuesta teórica de pensamiento histórico basada en sus cuatro categorías: tiempo histórico, representación histórica, imaginación e interpretación históricas, respecto a dos situaciones: por un lado, la realidad que se desarrolla en la vida cotidiana de los salones de clase; por el otro, las competencias contenidas en el programa de estudio 2011 de la asignatura de Historia. Sin embargo, es necesario mencionar que también se registraron hallazgos que no estaban incluidos en el marco teórico o en el programa, pero que pueden favorecer el desarrollo del pensamiento histórico. Y además de los compromisos que cumplen a cabalidad los profesores durante su práctica docente.

En la segunda parte, se exponen las conclusiones respecto al objetivo general, los objetivos particulares, los supuestos y las cuestiones que surgieron a lo largo de la investigación respecto a la enseñanza de la historia y el pensamiento histórico.

CAPÍTULO 1. PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Pienso en una enseñanza de la historia que aspire no tanto a acumular conocimientos como enseñar a pensar, a dudar, a conseguir que nuestros alumnos no acepten los hechos de los libros de historia como si fuesen datos que hay que memorizar, certezas como las que se enseñan en el estudio de las matemáticas sino como opiniones e interpretaciones que se pueden y se deben analizar y discutir.
Josep Fontana

1.1 Origen de la investigación

Los orígenes de la presente investigación se encuentran en dos vertientes. Primero, mi formación profesional como historiadora egresada de la Facultad de Filosofía y Letras, en donde los temas de mi interés se encaminaron hacia la enseñanza de la historia en educación básica. Muestra de ello fue mi tesis de licenciatura que versa sobre la primera edición del libro de texto gratuito; segundo, mi experiencia como docente de una secundaria particular en donde impartí clases a jóvenes de segundo y tercer grado. Por lo anterior, la combinación del conocimiento histórico y la práctica docente generaron preguntas y problemáticas que se afinaron y delimitaron con el transcurrir del tiempo; dichas interrogantes me mostrarían el camino para continuar en la investigación, mismo que se alejaría de la historia para acercarme a la enseñanza de la historia.

En 2003, ingresé a la Facultad de Filosofía y Letras para cursar la carrera de Historia, la cual tiene una duración de ocho semestres. El programa está dividido en materias obligatorias y optativas; en las primeras, se incluyen asignaturas que brindan un marco teórico-metodológico sobre la historia; las segundas se refieren a materias de contenido histórico, que abordan desde lo prehispánico hasta el México contemporáneo; desde la prehistoria hasta la universal contemporánea.

En el plan de estudios de la licenciatura existe la asignatura de Enseñanza de la Historia, la cual algunos pensamos que estaba relacionada con la didáctica, pero su contenido iba encaminado a la investigación sobre la enseñanza de la historia, mas no a técnicas o estrategias para impartir clases. No obstante, fue en esta asignatura en donde descubrí mi interés por la enseñanza de la historia en educación básica después de leer el libro de Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*. Esta lectura me inspiró para

desarrollar mi tesis que presenté en 2009 y en la cual planté el tema de la primera edición del libro de texto gratuito de tercer año de Historia y Civismo.

Cuando egresé de la licenciatura deseaba realizar una maestría, misma que cursé en la Universidad Autónoma Metropolitana, en ella continué con el análisis del libro de texto gratuito de Historia, pero ahora desde la historiografía. Aunque el trabajo me dejó satisfecha, me hubiera gustado realizar entrevistas a las personas que habían estudiado con dicho material educativo; por lo tanto, era otro mi interés por la historia y desde otro enfoque.

En la primavera de 2012 presenté mi examen de grado mientras que impartía cursos a jóvenes que deseaban ingresar a una escuela de nivel medio superior, mejor conocido como examen COMIPEMS.¹⁰ Esta experiencia frente a grupo me brindó la seguridad para impartir clases y fue en ese mismo año cuando ingresé como docente a una secundaria particular. En pocos meses había transitado de alumna a profesora con un escaso bagaje teórico-metodológico y de experiencia práctica-didáctica para incorporarme en el campo de la docencia. La directora me asignó las materias de Historia I e Historia II, la primera se imparte en segundo año y se revisan temas de historia universal; y la segunda, en tercer año y se desarrollan temas de historia de México.

Con mucho ánimo comencé a desarrollar mis clases; sin embargo, mi escasa experiencia frente a grupo y la formación profesional que recibí en la licenciatura no me brindaron herramientas suficientes, ya que el programa de la carrera estaba encaminado hacia la investigación no a la formación de profesores. Estas dos situaciones hicieron que mis clases se tornaran tediosas, aburridas y sin sentido, aunado a estas problemáticas, la indisciplina de los jóvenes se volvió desafiante y fue un obstáculo más para desarrollar la materia, por lo que pronto mi interés por impartir clases de historia se esfumó. Sin embargo, esta experiencia como docente me despertó varias preguntas en torno al tiempo destinado para la clase, los contenidos del libro de texto, el abundante contenido de los planes y programas, y la forma de evaluar el conocimiento histórico; pero como historiadora también me hizo repensar en el conocimiento histórico que se imparte en secundaria y su finalidad. Esta experiencia generó

¹⁰ Los alumnos que egresan de la secundaria deben inscribirse al Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior de México (COMIPEMS) para ingresar a una de las siguientes instituciones: Bachilleres, Preparatoria (UNAM), CCH (UNAM), Vocacional (IPN), Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) o Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI).

en mí el interés por investigar la enseñanza de la historia en secundaria, lo cual me llevó a pensar en cursar un doctorado.

A principios de 2013 elaboré dos anteproyectos, uno encaminado a desarrollar un recorrido historiográfico de la enseñanza de la historia a través de los planes y programas de estudio; y el otro, enfocado en la enseñanza de la historia en los tiempos del neoliberalismo. Sin embargo, ninguno terminó por convencerme, esa vorágine de ideas que asaltaba mi mente no me permitía estructurar un proyecto. Después de leer algunos materiales, analizar mis intereses, conocimientos y experiencias, sabía que quería desarrollar una investigación sobre un tema de la enseñanza de la historia en la actualidad y, gracias a las constantes conversaciones con mi amigo y maestro Ángel Cabellos, quien me recomendó bibliografía sobre etnografía, se clarificó el enfoque con el cual desarrollaría el estudio. Fue así como en el verano de ese mismo año ingresé al doctorado en Pedagogía en la UNAM, con el proyecto “La enseñanza de la historia en dos escuelas secundarias del Distrito Federal. Un estudio etnográfico”. Más adelante haré alusión a los cambios que tuvo dicho proyecto.

1.2 Justificación de la investigación

Se determinó trabajar la secundaria por tres motivos. El primero, alude a que las investigaciones referentes a la enseñanza de la historia en educación básica han disminuido de 2000 a 2010, en comparación con el número de trabajos que se desarrollaron para el nivel medio superior (Plá y Latapí, 2014: 204); el segundo, refiere a un interés más personal (Goulder [citado en Woods, 1998] hace alusión a las “realidades personales” que son los factores más relevantes para elegir y dirigir la investigación). Debo señalar que mi gusto por la historia nació en tercer año de secundaria, cuando la maestra suplente de Historia nos organizó en equipos de cinco alumnos y debatimos en torno a un tema de la Revolución Mexicana, que ella previamente nos había dejado leer del libro de texto, actividad que se alejaba del monólogo, la transcripción textual del libro al cuaderno, la memorización y los cuestionarios, prácticas comunes de la profesora titular. Aunado a este recuerdo, se suma mi experiencia como docente, la cual ya ha sido mencionada. Finalmente, el tercer motivo radica en que las investigaciones en torno al tema de la secundaria en México son exiguas.

Al parecer, la secundaria no es sólo el nivel educativo que ha tenido más problemas para delimitar la duración de sus estudios, precisar su vinculación con la primaria y

preparatoria o definir su función en la sociedad mexicana (Sandoval, 2008: 37), sino que también ha sido relegada por los investigadores, quienes no la han visto con interés para generar investigación y “los escasos trabajos que se han producido sobre este nivel son estudios estadísticos sobre matrícula y satisfacción de la demanda o análisis de planes y programas de estudio” (Díaz, 1998: 129). Mientras que en México la investigación cualitativa referente a la secundaria es aún menor, la producción de trabajos en Inglaterra y Estado Unidos ya cuenta con una larga tradición.

En el trabajo de Martha Corenstein titulado “Panorama de la investigación etnográfica en la educación en México”, la autora contabiliza las investigaciones que se han generado en los distintos niveles educativos: preescolar, primaria, secundaria, medio superior, superior y posgrado, de 1961 a 1991.

Número de investigaciones que se han realizado en torno a los niveles educativos

Nivel educativo	Fecha			
	1961-70	1971-79	1980-89	1990-91
Preescolar			6	4
Primaria	1	6	25	13
Secundaria			4	1
Medio superior			7	5
Superior		1	13	9
Posgrado			1	

Información obtenida de M. Corenstein (1992). Panorama de la investigación etnográfica en la educación en México: una primera aproximación. En M. Rueda y M. Á. Campos (coords.). *Investigación etnográfica en educación*, México: UAM, p. 363.

Como podemos observar, el nivel educativo que registra una mayor cantidad de investigaciones es la primaria con cuarenta y cinco, después el nivel superior con veintitrés, enseguida la educación media superior con doce, posteriormente el preescolar con diez, a continuación, la secundaria con cinco y finalmente el posgrado con un trabajo.

Otro estudio más reciente titulado “Los alumnos ante el aprendizaje, el conocimiento y el desempeño escolar”, el autor Alfonso Cuevas Jiménez presenta el número de investigaciones por nivel educativo que se elaboraron en el periodo 2002-2011, así como las temáticas y las metodologías de las cuales hicieron uso los investigadores, a continuación, se presentan las cifras:

Niveles educativos tratados 2001-2011

Nivel educativo	Número de investigaciones
Primaria	5
Secundaria	6
Bachillerato	11
Licenciatura	47
Posgrado	5

Información obtenida de A. Cuevas Jiménez (2013). “Los alumnos ante el aprendizaje, el conocimiento y el desempeño escolar”. En C. Saucedo Ramos, *et al.* (coords.). *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011*, México: ANUIES, COMIE, p. 67.

Como podemos observar, las cifras nos muestran que el nivel educativo con más número de trabajos es la licenciatura con cuarenta y siete, le sigue el bachillerato con once, después encontramos a la secundaria con seis y primaria y posgrado con cinco trabajos cada uno. Por lo tanto, podemos concluir que, aunque ha transcurrido el tiempo entre las investigaciones citadas, la secundaria continúa mostrando un bajo nivel en la producción de investigaciones.

No obstante, en las dos décadas anteriores, la producción de trabajos de corte etnográfico en torno a la secundaria ha mostrado un crecimiento, mismo que se expresa en el desarrollo de diversos temas y problemáticas. A continuación, se presenta un breve estado de la cuestión que muestra el planteamiento de cinco trabajos en los que se ha desarrollado el tema de la secundaria desde la etnografía. Este encuadre es importante, ya que permite apreciar con una mayor claridad el trabajo realizado por otros investigadores y, asimismo, ubicar las principales contribuciones que aporta la presente investigación.

Los trabajos son los de Bradley Levinson, *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una secundaria mexicana* (2002), Etelvina Sandoval, *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes* (2008), Rafael Quiroz, *El tiempo cotidiano en la escuela secundaria* (1992), Mónica Díaz, *Estrategias de enseñanza en la escuela secundaria: un estudio etnográfico* (1998) y el de Ronald Evans, *Concepciones del maestro sobre la historia* (1989).

El análisis de estos cinco trabajos muestra que la secundaria ya no es un tema exclusivo para los pedagogos, debido a que se ha convertido en un tema de estudio para los antropólogos e historiadores, quienes aplicaron herramientas teórico-metodológicas que generaron novedosas rutas de investigación.

En la selección de los trabajos, dos son elaborados por especialistas en ciencias de la educación (Quiroz y Díaz), uno por un historiador (Evans), otro por una pedagoga (Sandoval) y otro por un antropólogo (Levinson), lo que implica que cada uno desarrolló su tema de acuerdo con su disciplina y que, por lo tanto, cada uno llegó a conclusiones particulares de acuerdo al enfoque y a la metodología aplicada. Sin embargo, considero que los cinco investigadores apelan al uso del enfoque etnográfico porque ven en él un medio para acercarse a la realidad que se desarrolla en las instituciones educativas y, más específicamente, en los salones de clase. De los cinco trabajos, los de Levinson y Sandoval son libros y presentan en un apartado la historia de la secundaria en México, mientras que los de Quiroz y Evans son artículos y el Díaz es el capítulo de un libro.

En sus textos, los autores muestran como particularidad del enfoque etnográfico su larga permanencia en los lugares escolares para captar de una mejor manera la vida cotidiana en las aulas, asimismo hacen alusión a los materiales recolectados durante sus visitas a los centros escolares (fotografías, folletos, planes y programas), las técnicas por medio de las cuales recabaron información (entrevistas, observaciones de clase y la aplicación de cuestionarios) y también señalan los parámetros que emplearon para seleccionar las secundarias y los participantes en donde desarrollaron su trabajo de campo. A continuación, se presenta el planteamiento de los temas de investigación que se elaboran en cada uno de los trabajos.

El trabajo de Levinson, *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una secundaria mexicana*, es el resultado de su tesis de doctorado en Antropología Cultural que cursó en la Universidad de Carolina del Norte. La primera idea con la cual se acercó el autor a la secundaria fue con la de encontrar “profundas divisiones étnicas y de clase social que se reflejaría en el lenguaje y en las acciones de los alumnos” (Levinson, 2002: 24). Sin embargo, se topó con la afirmación de igualdad: “Es probable que el juego ‘de todos somos iguales’ haya servido para prevenir o detener el surgimiento de subculturas estudiantiles bien definidas y opuestas. Les brindó a los jóvenes un importante lenguaje común mediante el cual pudieron ajustar sus identidades” (Levinson, 2008: 24).

Su marco teórico se basó en la teoría de la reproducción social, misma que señala que las escuelas de las sociedades modernas reproducen la desigualdad entre los grupos, a partir de la etnia, clase, género u otra característica. Los primeros estudios señalaron “la función

que cumple la escuela al clasificar injustamente a los alumnos y prepararlos de manera diferenciada para ocupar un lugar en la vida” (Levinson, 2008: 25). Sin embargo, estudios más recientes han mostrado la complejidad de cómo funcionan las escuelas y menciona la capacidad de los alumnos para responder creativamente ante los contextos escolares. Por lo tanto, los alumnos le brindan significado a su experiencia en la escuela a través de su relación con los maestros, compañeros y padres de familia; además de las materias en sí, los alumnos “aprenden a ser cierto tipo de persona y este aprendizaje se transfiere a sus vidas posteriores” (Levinson, 2008: 25); por ello, la identidad de los alumnos no se basa sólo en las prácticas oficiales de la escuela, sino en la interacción simbólica que se construye en la vida cotidiana de la escuela.

El objetivo central de su investigación se basó en “analizar cómo se estructuran las relaciones de una escuela secundaria mexicana de manera que la igualdad es la principal preocupación de todos los participantes” (Levinson, 2008: 26). Para desarrollar su trabajo, el investigador estableció como parámetro de selección la heterogeneidad. Debido a ello, eligió una escuela secundaria pública y el turno matutino, porque ahí se expresaba la diversidad en las clases sociales de los alumnos: alta, media y baja. Además, decidió estudiar la secundaria porque fue un nivel educativo que creció en demanda, pues en 1993 el gobierno mexicano la decretó como parte del sistema oficial obligatorio y se convirtió en el último ciclo de educación básica en México.

De esta manera, el investigador decidió trabajar con grupos de tercer año porque “probablemente adquirieron un alto grado de competencia social en las reglas y los significados de la escuela secundaria, pero lo más importante era que habían llegado a conocer muy de cerca a sus compañeros [...] y debían tomar decisiones sobre seguir estudiando y en dónde” (Levinson, 2008: 31, 33). Seleccionó cuatro grupos de tercero y de cada uno eligió cinco alumnos -un total de 20 alumnos, 10 hombres y 10 mujeres-; sin embargo, se incluyeron a dos alumnos más por ser informantes clave. Entrevistó dos o tres veces a cada alumno, esto con la finalidad de establecer un perfil.

Durante su estancia en la escuela secundaria, recopiló una gran cantidad de documentos, folletos, exámenes y propaganda política. Dedicó buen tiempo para recolectar información sobre la historia social e institucional de la escuela, además entrevistó a varios maestros y realizó observación en el salón de clases y durante el recreo.

El trabajo quedó dividido en nueve capítulos. En el primero, se desarrolla el contexto histórico, político e institucional de los discursos de igualdad y solidaridad en la secundaria; en el capítulo dos, se expone la historia de la secundaria en México; en el capítulo tres, se describe la historia de su viaje a la localidad donde se encuentra la secundaria, su primera visita en 1985, dos posteriores en 1988 y 1989, y su llegada definitiva en 1990 para realizar un año de trabajo de campo; en el cuatro, se desarrolla el relato histórico de la escuela secundaria en donde realizó sus observaciones; en el cinco, la narrativa se enfoca en cómo y por qué los alumnos construyen un “juego cultural de la igualdad” en el grupo escolar, asimismo describe cómo era la vida en cada grupo; en el capítulo seis, se presenta un perfil de los lugares de socialización fuera de la escuela, para mostrar una diferenciación social que converge en la escuela; en el capítulo siete, se exponen las tensiones y contradicciones que los alumnos presentan ante los significados de igualdad y solidaridad; el capítulo ocho refiere los cambios en la localidad de 1991 a 1997, así como la actualización de los 22 alumnos, y en el capítulo nueve se presenta una sinopsis de los hallazgos.

El trabajo de Sandoval, *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saber*, fue la mezcla de su experiencia como orientadora en varias secundarias de 1970 a 1980 y de su papel como investigadora. El objetivo central de su investigación se basó en “estudiar la vida cotidiana de la escuela secundaria en México” (Sandoval 2008: 16); por ello, el nombre de la investigación se divide en dos partes, el primero “analiza la trama de significados y relaciones que se tejen en la escuela misma, y en la que se entrecruzan normas escolares, condiciones de trabajo y concepciones de los sujetos” (Sandoval 2008: 16); la segunda parte refiere a la institución, relaciones y saberes que vislumbra el enfoque del estudio y el marco teórico. La autora parte de la idea de que la secundaria es una institución configurada social e históricamente y, se acerca a ella en dos niveles: uno, el sistema educativo de secundaria, en donde se muestran los cambios y las continuidades en los alumnos y maestros; dos, la escuela singular, en donde no interviene únicamente la política institucional o la planeación educativa, sino que está mediada por su historia, tradiciones generales, particulares y por los sujetos que a la vez tienen historia; por ello, el objetivo es analizar la institución escolar histórica que al mismo tiempo está en constante cambio, por la intervención de los sujetos: director, maestros y alumnos.

En la parte teórica, Sandoval recurre a Heller para dar cuenta que el sujeto, desde su vida cotidiana, se forma a sí mismo y a su “pequeño mundo” y, de manera indirecta, forma el “gran mundo”, la sociedad. “El sujeto cotidiano entonces no es irrelevante ni pasivo, contribuye con su acción diaria a darle sentido y forma a la compleja trama social desde su propio ámbito, por pequeño que éste pudiera parecer, y sus acciones repercuten más allá de su estrecho universo” (Sandoval, 2008: 18). A partir de esta idea, la autora observa a la secundaria como una institución escolar en movimiento y constante transformación por acción de los sujetos, “pero en donde al mismo tiempo se centraban huellas, señales e indicios de ciertos paradigmas sociales a lo largo de su devenir, que se presentan como realidades indiscutibles” (Sandoval, 2008: 19); por lo que vislumbra a la secundaria como una institución producto de su historia, pero también creada por la práctica cotidiana de sus participantes.

Otro aspecto teórico del cual hace uso es el de cultura, el cual es revisado desde la sociología de Durkeim y Bordieu, y por la antropología. Sandoval define este complejo concepto de la siguiente manera:

‘en términos de un diálogo, en el cual la comunicación intercultural constituye un espacio de construcción de nuevos significados y prácticas’, concepción que me permite recuperar la complejidad de las relaciones, el intercambio de esquemas culturales diversos, la influencia de las tradiciones, el sentido de los cambios y los significados heterogéneos que contiene la acción de los sujetos. (Sandoval, 2008: 24)

El estudio se desarrolló en una escuela secundaria de Ciudad de México y el trabajo de campo se realizó en dos años. El texto se divide en cuatro apartados: el primero se refiere a la institución, y se hace alusión a la historia de la secundaria en México; el segundo alude a los saberes de los sujetos: maestros, alumnos y directores; el tercero versa sobre la dinámica que se desarrolla en la secundaria a partir de la acción de los distintos participantes, directores, maestros y alumnos, en donde intervienen sus saberes e intereses, y el cuarto presenta hallazgos, reflexiones y propuesta de cambio para la secundaria.

El trabajo de Quiroz, titulado *El tiempo cotidiano en la escuela secundaria*, es un artículo que pertenece a una investigación más amplia que desarrolló en el Departamento de Investigación Educativa, “cuyo objeto de estudio es la práctica escolar cotidiana en dos escuelas secundarias del Distrito Federal” (Quiroz, 1992: 1). El autor comenta que su trabajo tiene el propósito de explorar cómo los usos y significados del tiempo contribuyen a configurar los procesos escolares que viven y piensan de diferente manera los directores,

maestros y estudiantes en la escuela secundaria. Para desarrollar su investigación, Quiroz realizó observaciones de clase y entrevistas abiertas con maestros y alumnos, asimismo hizo uso de las categorías de Heller. Su trabajo se divide en tres apartados: la distribución del tiempo, el ritmo del tiempo y el momento.

Las autoridades, haciendo alusión específicamente a los directores de las secundarias, los profesores y los alumnos, deben organizar el tiempo cotidiano en la escuela y el suyo propio; por ello, para los directores, “el tiempo representa el cumplimiento de la normatividad oficial en cuanto a calendario escolar y horarios” (Quiroz, 1992: 3). Para los maestros, significa aumentar las horas en las secundarias para compensar su salario paupérrimo y conservar su plaza en primaria, lo que significa estar con un solo grupo, y ello se expresa en atender a menos estudiantes. Lo anterior exige la habilidad de los profesores para desplazarse de una escuela a otra y organizar su tiempo personal y familiar con el de la escuela, lo que conserva a los maestros en un estado constante de estrés y, al mismo tiempo, los dota de habilidades para atender a su familia, calificar cuadernos, exámenes, trabajos y planear la clase del día siguiente. Asimismo, la distribución del tiempo que hacen los maestros al interior de los salones influye fuertemente en el trabajo académico, se priorizan algunas actividades y otras se relegan, cada profesor hace énfasis en diferentes actividades, lo que permite considerar la heterogeneidad en el uso del tiempo y se crea la relación que pueden establecer los alumnos con los contenidos escolares. Para los alumnos, la distribución del tiempo significa trabajar con varias materias diferentes cada día, cumplir con las actividades que pide el profesor, aunado a esto, se presentan los amigos, los programas de televisión, los deportes u otras actividades.

Por lo tanto, a decir de Quiroz, la distribución del tiempo en la escuela se refleja en la fragmentada jornada escolar por la normatividad escolar, el currículum y las condiciones laborales del profesor, lo que impide conocer a fondo a sus grupos y alumnos; para éstos últimos, la fragmentación temporal se percibe como una “experiencia escolar no integrada”.

En tanto que el ritmo del tiempo no cambia, es decir, no se hace más rápido o más lento, cada quien percibe el tiempo de acuerdo a sus intereses o al momento que esté viviendo, por ello, la secundaria es vista como un “mundo particular,” en donde se crean ritmos propios entre la normatividad y los maestros y alumnos. Los maestros siempre se observan preocupados por terminar con el programa, lo cual pocas veces se cumple, pero se desea

cubrir lo más posible, los cincuenta minutos que dura la clase, sus traslados de una escuela a otra, la revisión de cuadernos, exámenes y trabajos que pide la evaluación bimestral. A decir de Quiroz, para que los ritmos del tiempo no rebasen al maestro, éstos desarrollan diferentes estrategias para aprovechar cada minuto de la clase, que los alumnos se califiquen entre ellos, apoyándose en los jefes de fila para la revisión de tareas, entre otras. Por su parte, los alumnos deben adaptarse al ritmo de la vida cotidiana de la secundaria, el cual es casi siempre rápido y está determinado por el profesor.

El momento significa la realización de actividades en momentos precisos, “en su sentido general indica que los estudiantes no pueden ejercitar cualquier acción en cualquier momento y al mismo tiempo señala la ineludible realización de tareas precisas en momentos específicos” (Quiroz, 1992: 9). Así, existen momentos clave, en donde algunas veces corresponde sólo al maestro (explicación de la clase), otras únicamente para algunos alumnos (explicar algo que se le pregunta), o para todo el grupo (la evaluación, examen) (Quiroz, 1992: 9).

De esta manera, el autor llega a la conclusión de que en la secundaria “el tiempo cotidiano en la escuela está definido por tres elementos de la normativa escolar que preexisten a las prácticas en los sujetos: planes y programas de estudio, normas de evaluación y las condiciones de trabajo docente” (Quiroz, 1992: 10-11); por lo anterior, el tiempo cotidiano en la escuela secundaria de cada salón está determinado por el cruce entre la normatividad y las prácticas de los sujetos que condicionan las prácticas escolares y “no solo lo que debe hacerse cada día sino también cómo debe hacerse” (Quiroz, 1992: 12).

Díaz, en su trabajo *Estrategias de enseñanza en la escuela secundaria: un estudio etnográfico*, que se desprende de su investigación de maestría y tuvo por objetivo mostrar “cómo los maestros de distintas asignaturas construyen y ponen en marcha diversas estrategias de enseñanza para trabajar los contenidos escolares y cómo estas estrategias se encuentran orientadas hacia fines más amplios, que pueden ser identificados como proyectos-meta que dan lugar al establecimiento de distintas zonas de sentido” (Díaz, 1998: 130), recurre al enfoque etnográfico, pues a decir de ella, se necesitaba dar “contenido concreto a los conceptos que se fueron elaborando y a las relaciones que se establecieron entre ellos: estrategias, proyectos-meta y zonas de sentido” (Díaz, 1998: 131). El trabajo lo desarrolló en una escuela ubicada al norte de Ciudad de México, esa institución cuanta con prestigio

gracias al reconocimiento por parte de los padres de familia y de los maestros al señalar que es una buena escuela. La investigadora implementó observaciones en el salón de clases durante las asignaturas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Matemáticas, tres observaciones de reuniones de padres de familia, una entrevista con un padre de familia, entrevistas abiertas con maestros observados y entrevista colectiva con alumnos de un grupo.

Para la autora, en la puesta en marcha de las estrategias de enseñanza y las zonas de sentido intervienen diversos factores: el ritmo, el tiempo, etc., así como el conocimiento que tienen los profesores. En este caso, los docentes de secundaria tienen un saber especializado que “marca su oficio como docente”. La investigadora trabajó con seis estrategias de enseñanza: exposición oral del maestro, exposición oral de los alumnos, interrogatorio a los alumnos, la resolución de ejercicios y cuestionarios, el dictado y la lectura en voz alta por parte de los alumnos. En lo que respecta a las zonas de sentido, la autora enuncia la informativa, la explicativa, la evaluativa, la valorativa o de opinión, de formación de habilidad y destrezas y el debate. Las observaciones que realizó en las tres asignaturas le mostraron que la estrategia más usada es la exposición oral del maestro.

El último trabajo al que se hace alusión respecto al breve estado de la cuestión es el de Evans, *Concepción de los maestros sobre la historia*. El objetivo central de la investigación es “explora[r] las concepciones sobre el significado de la historia del maestro, la relación entre las concepciones históricas de los maestros y su estilo de enseñanza y los factores ambientales que pueden influir en dichas concepciones” (Evans, 1989: 61). Para desarrollar el trabajo, el autor recurrió a entrevistas, encuestas y observaciones; analizó el contenido de las observaciones de campo, y las frecuencias y tabulaciones cruzadas de los cuestionarios. La información obtenida derivó en la formulación de tipologías de los maestros que incluyeron cinco concepciones sobre la historia: el narrador de historia, el historiador científico, el reformador/relativista, el filósofo cósmico y el ecléctico. A decir de Evans “las concepciones sobre la historia del maestro parecen estar relacionadas con la ideología y la orientación pedagógica del mismo” (1989: 61). La justificación que menciona el investigador sobre su estudio es que los alumnos describen a la historia como aburrida y poco pragmática; aunque considera que la historia no desaparecerá como conocimiento de la escuela, si piensa que los jóvenes deben aprender un conocimiento histórico que les ayude a captar el significado del pasado, por ello es la importancia de estudiar a los maestros, “la concepción

del maestro sobre el significado de la historia puede moldear las decisiones curriculares” (Evans, 1989: 63).

El desarrollo de la investigación inició con el significado de la historia de forma que incluyera cuatro tipos de concepción: primero examinó las relativas a los objetivos de la historia en las personas investigadas y las valoraciones de los mismos sobre su utilidad; segundo, exploró las concepciones sobre los modelos históricos y sus opiniones sobre el proceso y el declive; tercero, analizó el grado de generalización que cada uno considera adecuado, y cuarto, investigó sobre sus concepciones sobre la aplicabilidad de la historia, “es decir, la relación de los acontecimientos históricos pasados con el presente” (Evans, 1989: 64). Asimismo, elaboró un cuestionario que envió a todos los maestros de Historia de secundaria de seis distritos del centro y este de Maine, el objetivo del cuestionario era encontrar profesores potencialmente entrevistables y que fueran voluntarios. Las preguntas estaban encaminadas a conceptos sobre la historia y a los antecedentes personales de los maestros, de esta forma se fueron analizando las respuestas y se elaboraron diferentes tipologías de los maestros.

Finalmente, decidió trabajar con trece profesores, los cuales fueron seleccionados por sus respuestas y por la cercanía geográfica al investigador, con cada maestro se desarrollaron entrevistas que tuvieron una duración de cincuenta minutos aproximadamente. De esta manera, Evans llegó a la conclusión de que, a partir de la información recabada de entrevistas y encuestas, se podrían elaborar tipologías que no buscaran generalizar la práctica docente de todos los profesores. Asimismo, señala que “la mayoría de los estudiados poseía elementos de más en una tipología, aunque también la mayoría exhibía una tendencia dominante” (Evans, 1989: 66).

El breve estado de la cuestión que se presentó hace alusión a cinco trabajos que se podrían considerar como “clásicos” en las temáticas sobre secundaria y etnografía; por lo tanto, la temporalidad de las investigaciones también es significativa, es decir, una se realizó en la década de 1980 y dos más en la de 1990, y las otras dos fueron desarrolladas en la primera década del siglo XXI. Es importante incluir estas investigaciones, ya que se establece un antecedente teórico-metodológico para la presente investigación. No obstante, atendiendo las observaciones realizadas por el asesor y sinodales, se decidió elaborar una nueva revisión para actualizar el estado de la cuestión, mismo que abarca de 2009 a 2019; para ello, se

seleccionaron dieciséis trabajos, de los cuales trece son artículos, dos son tesis: una de maestría y otra de doctorado, y otro es un libro; además, trece trabajos están elaborados desde enfoques cualitativos, mientras que las otras tres investigaciones hacen alusión a la política educativa y planes y programas de estudio. Los trabajos se dividieron en tres temáticas; la primera hace referencia a nueve trabajos sobre pensamiento histórico; la segunda, a tres investigaciones sobre profesores, y la tercera, a cuatro trabajos sobre secundaria. Como se podrá observar, las temáticas están relacionadas entre sí. Se decidió realizar esta pesquisa en torno a estas tres temáticas porque hacen referencia al tema que se desarrolla en la presente investigación: El pensamiento histórico en profesores de secundaria desde un enfoque etnográfico.

Los artículos seleccionados sobre pensamiento histórico son: *Pensar históricamente sobre el pasado reciente en México* (2013), *Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de historia de España* (2014), *Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria* (2014), *La percepción del alumnado de educación secundaria sobre el desarrollo de pensamiento histórico en el proceso evaluador* (2014), *Relaciones entre pensamiento histórico y pensamiento crítico en la enseñanza de las Ciencias Sociales en estudiantes de educación básica secundaria* (2015), *Pensar históricamente: una estrategia de evaluación formativa* (2016) y *Primeros resultados de una prueba piloto para evaluar el pensamiento histórico de los estudiantes* (2017). En cuanto a los trabajos de posgrado se encuentran la tesis de maestría titulada *La comprensión de textos históricos como estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento histórico en el Colegio de Ciencias y Humanidades* (2014) y la tesis de doctorado titulada *El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de casos a partir de narraciones históricas* (2014).

Por su parte, los trabajos que desarrollan el tema del profesorado son: *Prácticas educativas y creencias de profesores de secundaria pertenecientes a escuelas de diferentes contextos socioeconómicos* (2011), *Ser profesor de educación secundaria en el Perú: última opción, un paso transitivo y una oportunidad de empleo* (2014) y *Concepciones de profesores de secundaria sobre enseñar y aprender Historia con TIC* (2015).

Finalmente, los trabajos que refieren las investigaciones sobre secundaria son: *La enseñanza de la historia en la escuela secundaria mexicana* (2010), *Aprender historia en la*

escuela secundaria. El caso de Morelia, Michoacán México (2011) y *La escuela secundaria hoy. Problemas y retos* (2017).

A continuación, se presentan los objetivos y las herramientas teórico-metodológicas de las cuales hicieron uso los autores.

En el trabajo de Sebastián Plá y Margarita Pérez Caballero titulado *Pensar históricamente sobre el pasado reciente en México*, los autores mencionan que pensar históricamente consiste en privilegiar las habilidades y competencias históricas, es decir, “significar el pasado a través del uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores como son el tiempo histórico, la causalidad, la objetividad, la intertextualidad y se representa en una forma escriturística particular”. (Plá, 2005: 16)

La investigación corresponde a un enfoque cualitativo en la cual se realizaron entrevistas semiestructuradas a quince personas con diferentes niveles de escolaridad. El objetivo fue analizar el uso de habilidades de pensamiento histórico para la interpretación de un acontecimiento del pasado reciente de México: el levantamiento armado del EZLN en 1994. Se utilizaron imágenes como fuentes históricas “para motivar o fomentar la interpretación histórica por parte de los individuos entrevistados” (Plá y Pérez, 2013: 6). Para analizar las habilidades de pensamiento histórico, los autores hacen uso de dos de las cuatro competencias que señalan los españoles Santisteban, González y Pages, a saber: interpretación de la historia a partir de las fuentes y representación de la historia a través de la narración.

Después del análisis de los resultados, los autores llegaron a las siguientes conclusiones: “las habilidades de pensamiento histórico para el uso de fuentes gráficas en la interpretación del pasado reciente no parecen ser lo suficientemente satisfactorias” (Plá y Pérez, 2013: 26). Las causas podrían ser varias, entre ellas los autores refieren “la permanencia de la historia oficial en el aula, la falta de capacitación docente en la enseñanza del pensamiento histórico y la exclusión de la historia reciente de los programas de estudio” (Plá y Pérez, 2013: 26). Por último, Plá y Pérez señalan que las personas entrevistadas al realizar su interpretación del pasado reciente mezclan aspectos de la memoria colectiva con el pensamiento histórico, sin que este último llegue a desarrollar un nivel de análisis para cuestionar al primero.

Jorge Sáiz Serrano y Carlos Fuster García, autores del artículo titulado *Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de la historia de España*, utilizaron las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) como materiales que permiten evaluar qué nivel de pensamiento histórico alcanzan los alumnos en los estudios preuniversitarios; para ello, los autores plantean la siguiente pregunta: “¿favorecen las PAU de Historia de España el aprendizaje del pensamiento histórico a los estudiantes o acaban mostrando únicamente la capacidad de memorización y reproducción de contenidos históricos?” (Sáiz y Serrano, 2014: 48), ya que los exámenes son tipo de narrativa y fuente excepcional para examinar niveles de aprendizaje de pensamiento histórico. Sáiz y Fuster describen el pensamiento histórico como:

representar el pasado recurriendo a conocimientos de ese pasado, los contenidos sustantivos o de primer orden (fechas, datos, personajes, conceptos, etc.) pero también a habilidades estratégicas para significarlo, entendidas como contenidos de segundo orden o metaconceptos históricos. Éstas son competencias para significar cuestiones históricas y para entender el pasado como se hace desde la investigación histórica. (Sáiz y Serrano, 2014: 49)

La investigación es de corte cualitativo y se revisaron ciento sesenta y ocho exámenes. Estas pruebas se analizaron a partir de dos niveles de aprovechamiento, un nivel bajo o medio (descriptivo y algorítmico) y un nivel alto (heurístico y creativo). Los autores hacen uso de la propuesta metodológica de los canadienses Lévesque, Seixas y Morton, mismos que señalan las siguientes competencias históricas: importancia o relevancia histórica, pruebas históricas, perspectiva histórica y dimensión ética de la historia, cambio-continuidad, causa-consecuencia.

Los resultados a los que llegaron los autores es que la estructura de los exámenes no permite a los estudiantes acabar con el abuso de la memorización y es de suma importancia introducir el trabajo con fuentes como alfabetización histórica básica en los niveles previos al universitario para desarrollar competencias de pensamiento histórico, para terminar con una “historia escolar [que] sigue presentándose de forma mayoritaria como un contenido cerrado para recordar, una narrativa histórica a memorizar y reproducir en forma de textos académicos derivados del desarrollo de contenidos curriculares muchos de ellos con una narrativa nacional y eurocéntrica”. (Sáiz y Serrano, 2014: 54)

El artículo de Jorge Sáiz Serrano y Ramón López-Facal, titulado *Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles*

de educación secundaria, es una investigación de corte cualitativo, en la que participaron ciento diecisiete estudiantes, treinta y dos cursan el máster de Profesor de Educación Secundaria, la mayoría graduados en Historia, Geografía e Historia del Arte y ochenta y cinco alumnos de bachillerato, a quienes se les solicitó elaborar una síntesis de la historia de España del siglo XX. Dichas narrativas históricas permiten determinar cómo piensan y organizan históricamente un discurso y cómo usan conceptos de segundo orden o metaconceptos (Sáiz y López, 2014: 88). Los metaconceptos que se utilizaron como categorías de análisis son relevancia histórica, causa y consecuencia, cambio y continuidad y dimensión ética o conciencia histórica, los cuales fueron tomados de Seixas y Morton. Para los autores el pensamiento histórico tiene las siguientes características:

no es un conocimiento intuitivo y natural, sino que requiere un proceso formativo gradual. Se considera que el pensamiento histórico tiene dos componentes a) la forma de representar el pasado recurriendo a su conocimiento, fechas, datos, personajes, conceptos, etcétera, lo que se denomina contenido sustantivo o de primer orden; y b) destrezas estratégicas para dar significado al conocimiento, entendidas como contenidos de segundo orden o metaconceptos, y que se concretan en competencias para responder significar cuestiones históricas y para entender el pasado como se hace en la investigación histórica. (Sáiz y López, 2014: 89)

Los autores llegan a las siguientes conclusiones: al analizar las narrativas de los estudiantes de bachillerato, el 67% alcanzan un conocimiento mínimo de contenidos sustantivos, utilizan pocos o ningún metaconcepto, desarrollan una descripción lineal sobre el ámbito político. Por su parte, las narrativas de los estuantes del máster presentan conceptos de segundo orden, además no se limitan a una narración lineal del ámbito político, se presentan un mayor número de narrativas críticas y con una complejidad cognitiva. Por lo tanto, es urgente mejorar en España la formación en educación histórica de los docentes de historia en los niveles básicos (primaria y secundaria), ya que en estos niveles educativos predomina una historia memorística y reproducción de contenidos factuales o conceptuales. Los futuros profesores deben adquirir contenidos sustantivos, pero también metaconceptos para el desarrollo del pensamiento histórico.

Los trabajos de Francisco Javier Trigueros Cano, Jorge Ortuño Molina y Sebastián Molina Puche reunidos bajo el título *La percepción del alumnado de educación secundaria sobre el desarrollo de pensamiento histórico en el proceso evaluador* desarrollan su investigación con mil ciento diecisiete alumnos de educación secundaria en Murcia. Los participantes respondieron un cuestionario en relación con el examen, que si bien no es la

única herramienta para evaluar al estudiante sí es la principal. El instrumento sirve para apreciar si el examen permite la adquisición de conocimientos sustantivos o de primer orden y metaconceptos que forman parte del pensamiento histórico.

Las categorías que utilizan los autores para establecer sus preguntas son identificar la relevancia histórica, fundamentación en evidencias, causas y consecuencias, perspectiva histórica y valoración ética del pasado, mismas que fueron tomadas de Seixas y Lee.

Trigueros, Ortuño y Molina llegan a la conclusión de que cuarenta y cinco alumnos de mil ciento diecisiete muestran un mínimo de habilidades propias del historiador, lo cual representa una cantidad mínima con el total de alumnos encuestados. Por otra parte, los autores refieren que ese escaso número no es por la dificultad de la materia, el examen como medio de evaluación o la legislación vigente, sino que la problemática recae en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la signatura de Historia, la cual fomenta el aprendizaje memorístico; por lo tanto, los exámenes que se presentan en los dos últimos cursos de la Escuela Secundaria Obligatoria (ESO) en la materia de Ciencia Sociales, además de fomentar un aprendizaje memorístico, también son repetitivos y poco críticos. Asimismo, “es muy escaso el uso de fuentes que fomenten la fundamentación en evidencias históricas [...] esta dimensión del pensamiento histórico no es algo que suelen tener muy en cuenta los examinadores” (Trigueros, Ortuño y Molina, 2014: 84). Finalmente, los autores mencionan que:

el grueso de las preguntas que conforman los exámenes está formuladas de forma muy parecida, cuando no idéntica, a cuestiones tratadas en el aula o que aparecen en el libro de texto. Obsta decir que con estos datos queda en evidencia que, si lo que se pide, en buena parte de los casos, es la mera repetición del discurso ofrecido en el aula o en el manual, poco queda para la reflexión y la crítica en el desarrollo del pensamiento histórico. (Trigueros, Ortuño y Molina, 2014: 84)

Liliana Mejía Botero y Ángela Liliana Mejía Mejía escribieron el artículo titulado *Relaciones entre pensamiento histórico y pensamiento crítico en la enseñanza de las Ciencias Sociales en estudiantes de educación básica secundaria*, donde definen el pensamiento histórico siguiendo a Santisteban:

Dotar a los estudiantes de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión y de interpretación que les permitan abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que sean capaces de contextualizar o juzgar los hechos históricos, conscientes de la distancia que los separa del presente (Mejía y Mejía, 2015: 416).

El objetivo de este trabajo es establecer la relación entre el pensamiento histórico y el pensamiento crítico; asimismo, determinar cómo contribuye la figura del docente para la formación de ciudadanos con pensamiento histórico y así potenciar los niveles de pensamiento crítico. Para determinar el pensamiento histórico, las autoras hicieron uso de las siguientes categorías: cambio, permanencia o continuidad, relación pasado remoto-presente, presente, relación presente-futuro, simultaneidad y empatía, estas categorías fueron tomadas de Santisteban. Por su parte, las categorías sobre pensamiento crítico son las siguientes: argumentación, solución de problemas, metacognición y componente afectivo emotivo, mismas que asume la Universidad Autónoma de Manizales en su línea de investigación en la maestría en la Enseñanza de las Ciencias.

Para establecer la interrelación entre categorías de pensamiento histórico y pensamiento crítico, se desarrolló una investigación de corte cualitativo, en la cual se aplicó un cuestionario a cuarenta y cinco estudiantes de secundaria, dicho instrumento tuvo la finalidad de determinar el conocimiento y manejo de las categorías de pensamiento histórico y pensamiento crítico. Algunas conclusiones a las que llegaron Mejía y Mejía fueron que el pensamiento crítico y el pensamiento histórico son elementos indispensables en la formación ciudadana, el profesor tiene el deber de potenciar ambos pensamientos con el apoyo de materiales, “la historia que se debe enseñar en las instituciones educativas debe optar por la comprensión más que por la mecanización” (Mejía y Mejía, 2015: 435).

Sergio Manuel Méndez Lozano y Felipe Tirado Segura elaboraron el artículo que lleva por título *Pensar históricamente: una estrategia de evaluación formativa*. El objetivo de este trabajo fue “diseñar una estrategia de evaluación formativa para desarrollar y evaluar los conceptos sustantivos y predicamentales del pensamiento histórico” (Méndez y Tirado, 2016: 62). Los autores definen el pensamiento histórico a partir de los programas de estudio para secundaria 2011, en donde señalan que

Pensar históricamente implica reconocer que [...] nuestro actual presente y futuro está estrechamente relacionado con el pasado [...] implica un largo proceso de aprendizaje que propicia que los alumnos [...] tomen conciencia del tiempo, [...] del espacio en que se producen los hechos y procesos históricos. (SEP, 2011: 16)

Para llevar a cabo la investigación se solicitó la participación de ciento noventa y cuatro estudiantes de segundo grado de educación secundaria, a los cuales se les aplicó un

cuestionario sobre ubicación temporal, con base en los resultados fueron seleccionados doce alumnos para formar cuatro casos de estudio, también participó el profesor.

Algunas conclusiones a las que llegaron los autores fueron que “al diseñar e implementar una estrategia de evaluación formativa, donde a partir de un procedimiento de indagación disciplinada y brindar retroalimentación por medio de rúbricas se logra desarrollar en los alumnos la progresión de ideas de los conceptos procedimentales para pensar históricamente, y de este modo enriquecer su conciencia histórica” (Méndez y Tirado, 2016: 73).

Jesús Domínguez escribió el artículo titulado *Primeros resultados de una prueba piloto para evaluar el pensamiento histórico de los estudiantes*, en este trabajo se analiza el estudio piloto y los primeros resultados de una prueba de historia que ha sido pensada como posible modelo para evaluar el pensamiento histórico de estudiantes que terminan la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Domínguez define pensar históricamente a partir de autores como Lee, Shemilt, Rösen y Seixas: “entender cómo es el conocimiento del pasado que construyen los historiadores, en qué bases empíricas descansa, cómo explican e interpretan lo ocurrido, e incluso de qué forma tal conocimiento del pasado condiciona nuestra visión del presente y del futuro” (Domínguez, 2017: 39). Entre las competencias de pensamiento histórico el autor utiliza las siguientes: fuentes y pruebas, causas y consecuencias, empatía histórica, y cambio y continuidad. Es un estudio de corte cualitativo en el cual se aplicaron cuestionario a treientos dieciséis alumnos de educación secundaria. Los resultados que arrojaron las pruebas mostraron que el instrumento es pertinente para evaluar el pensamiento histórico de los alumnos al finalizar la ESO.

Por su parte, los trabajos de posgrado consisten en dos tesis; la primera es un trabajo de maestría titulada *La comprensión de textos históricos como estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento histórico en el Colegio de Ciencias y Humanidades*, elaborada por Mariel A. Robles Valadez, para obtener el grado de maestra en educación media. Este trabajo tiene como objetivo presentar una estrategia didáctica basada en la comprensión de textos literarios y que a partir de ésta se logre construir un pensamiento histórico. La autora apunta diversas definiciones sobre pensamiento histórico y las categorías de las que hacen uso los autores; no obstante, elige las categorías de Santisteban: conciencia histórico-temporal, representación de la historia a través de la narración y la explicación de la historia,

empatía histórica y las competencias para contextualizar e interpretación de la historia a partir de las fuentes. Y define el pensamiento histórico como un “largo proceso de aprendizaje que propicia que los alumnos tomen conciencia de la historicidad de los hechos, de que ellos están inmersos en la propia historia” (Robles, 2014: 8). La autora llega a las conclusiones de que la enseñanza de la historia debe dejar de ser memorística y de datos factuales, para ser una historia crítica y analítica; por lo tanto, el docente debe buscar nuevos métodos o estrategias. En este caso, el análisis de textos con estudiantes de cuarto semestre del CCH permitió que los estudiantes construyeran sus propias ideas, fomentando el análisis y la interpretación.

El último trabajo que hace alusión al pensamiento histórico es una tesis de doctorado titulada *El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de casos a partir de narraciones históricas*, escrita por Gabriela Margarita Soria López. El objetivo de este trabajo es analizar la narrativa histórica escolar y como ésta contribuye al desarrollo del pensamiento histórico. El estudio es de corte cualitativo en una modalidad de estudios de caso donde se analizaron los textos creados por cincuenta y siete alumnos de sexto año de primaria.

Soria apunta diversas definiciones sobre pensamiento histórico, sin embargo, se ajusta a la definición y categorías de Santisteban: conciencia histórico-temporal, representación de la historia a través de la narración y la explicación de la historia, empatía histórica y las competencias para contextualizar e interpretación de la historia a partir de las fuentes. Éstas son algunas conclusiones a las que llegó la autora: “es posible reconocer que la estrategia de producción de guiones históricos escolares es una forma de narración histórica ya que implica un trabajo crítico-creativo por parte de los alumnos sustentado en una actividad cognitiva permanente que transita por diversos momentos”. (Soria, 2014: 234)

De los nueve trabajos que se presentaron en torno al tema pensamiento histórico, tres se desarrollan en un contexto mexicano, cinco en uno español y otro en uno colombiano; de esos nueve trabajos, cinco hacen alusión al nivel secundaria, dos al bachillerato, uno a primaria y otro a diversos niveles educativos. Todos los trabajos fueron elaborados desde un enfoque cualitativo, en donde los autores recurrieron a instrumentos como entrevistas, cuestionarios, síntesis, narraciones, exámenes y fotografías, dichos instrumentos fueron aplicados a los estudiantes, principales participantes de estas investigaciones. La mayoría de

los investigadores refieren la importancia de incorporar el análisis de fuentes históricas en los planes y programas de estudio, lo cual es un elemento de suma importancia del pensamiento histórico. En el contexto mexicano a partir de la reforma de 1993 se presentaron cambios en los programas de estudio que mencionan que la enseñanza de la historia se basaba en el método del historiador.

En los trabajos expuestos podemos observar diferentes tradiciones teóricas; por una parte, se encuentran los españoles historiadores didactas, que desarrollan el pensamiento histórico a partir de cuatro competencias: representación histórica, imaginación histórica, interpretación histórica y conciencia histórico temporal. Por otra parte, están Seixas y Morton, equipo canadiense, que se dedican a la investigación educativa; ellos identifican seis metaconceptos: relevancia histórica; pruebas históricas; cambio y continuidad; causas y consecuencias; perspectiva histórica, y dimensión ética de la historia.

Finalmente, se puede observar que existen dos líneas de investigación; por un lado, encontramos las que se refieren a propuestas didácticas para desarrollar el pensamiento histórico, y por el otro, la necesidad de evaluar el pensamiento histórico en los alumnos.

Para continuar con el estado de la cuestión presentamos los trabajos que se han desarrollado en torno al tema del profesorado de secundaria:¹¹ *Prácticas educativas y creencias de profesores de secundaria pertenecientes a escuelas de diferentes contextos socioeconómicos* (2011), *Ser profesor de educación secundaria en el Perú: última opción, un paso transitivo y una oportunidad de empleo* (2014) y *Concepciones de profesores de secundaria sobre enseñar y aprender Historia con TIC* (2015).

María Teresa Fernández Nistal, Ana María Tuset Bertran, Ricardo Ernesto Pérez Ibarra y Claudia García Hernández son autores del artículo titulado *Prácticas educativas y creencias de profesores de secundaria pertenecientes a escuelas de diferentes contextos socioeconómicos*, en donde plantearon dos objetivos: el primero consistió en “identificar las diferencias en las prácticas educativas de sesenta y dos maestros de secundaria que laboran en treinta y nueve centros escolares al sur de Sonora y que imparten clases de biología y que

¹¹ Los estudios en torno al profesorado se concentraron en su mayoría en el nivel primaria con 38%, seguido del de secundaria con 21% y después las escuelas normales con 19%, el nivel escolar que se estudió menos fue el preescolar con 6%. El 85% de los estudios se realizó desde el enfoque cualitativo y el 10% utilizó la metodología cuantitativa o mixta. *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011*, México: ANUIES, COMIE, 2013, p. 389.

se sitúan diferentes contextos socioeconómicos (muy bajo, bajo, medio, medio alto y alto) y segundo, determinar sus creencias sobre el aprendizaje y la influencia del nivel socioeconómico bajo en este factor” (Fernández, Tuset, Pérez y García, 2011: 43).

Para desarrollar su trabajo los autores llevaron a cabo una investigación mixta, la cual consistió en cuantificar los datos obtenidos a partir de observaciones de clase y entrevistas semiestructuradas con los profesores. Con base en la información obtenida se establecieron tres dimensiones: ¿qué enseñan los profesores?, ¿cómo enseñan? y ¿qué hacen los alumnos?; sin embargo, en el artículo sólo se presenta información sobre la primera y tercera dimensión. Los autores obtuvieron diversas conclusiones, de las cuales se debe resaltar que “en este proceso de formación y actualización docente hay que tener en cuenta que las creencias de los maestros sobre la pobreza y educación pueden influir en sus comportamientos en el aula y obstaculizar el proceso de formación hacia la equidad de sus prácticas educativas”. (Fernández, *et al.* 2013: 18)

Jerson Chuquilin-Cubas es autor del artículo titulado *Ser profesor de educación secundaria en el Perú: última opción, un paso transitivo y una oportunidad de empleo*. Este trabajo tiene como objetivo “analizar las percepciones y apreciaciones a través de las cuales los profesores construyen una imagen de lo que significa ser maestro y el interés que los llevó a serlo” (Chuquilin, 2014: 63). El trabajo es de corte cualitativo y utiliza elementos etnográficos, ya que se desarrollan entrevistas con profesores y el discurso obtenido es analizado. Se plantean dos cuestiones a lo largo de la investigación: la primera, por qué los entrevistados decidieron estudiar para docentes, y segunda, qué significa ser profesor de secundaria. El autor llega a las siguientes conclusiones respecto a la primera cuestión, “si bien es difícil determinar con exactitud cuál ha podido ser el interés que impulsó a los profesores entrevistados a elegir la carrera de profesor, sí es posible hablar de una multiplicidad de intereses” (Chuquilin, 2014: 82), entre los que podemos encontrar circunstancias externas asociadas a la situación socioeconómica y geográfica que les tocó vivir, además del origen social, es decir, que provienen de familias desfavorecidas en cuanto al volumen y estructura del capital material, cultural y simbólico. Otra respuesta fue que la carrera de docencia era fácil y con mayores posibilidades para obtener un trabajo seguro inmediatamente después de haberla concluido. Los entrevistados también señalaron que en el lugar donde vivían no existían otras universidades con diferente oferta académica y sólo

quedaba estudiar en el Instituto Superior Pedagógico. En cuanto a la segunda cuestión el autor señala que los maestros entrevistados esperan que los alumnos utilicen adecuadamente los contenidos de la asignatura, pero “los profesores se interesan también por contribuir al fortalecimiento de otros aspectos relacionados con el desarrollo armónico de las diversas dimensiones de la personalidad del estudiante”. (Chuquilin, 2014: 84)

Marcelo Mauricio Arancibia Herrera y Antoni Badia Garganté son autores del trabajo titulado *Concepciones de profesores de secundaria sobre enseñar y aprender Historia con TIC*. Este trabajo tiene como objetivo “identificar y caracterizar dimensiones, categorías y subcategorías sobre las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje con TIC en profesores de Historia” (Arancibia y Badia, 2015: 65). Para desarrollar esta investigación los autores entrevistaron a diez profesores de Historia de secundaria que usan frecuentemente las TIC en su clase. Las entrevistas semiestructuradas se dividieron en tres apartados: conocer el perfil del docente y su contexto, las concepciones sobre el aprendizaje y enseñanza de la historia y las concepciones sobre aprender y enseñar con TIC. Para el análisis de la entrevista se utilizó el enfoque fenomenográfico, el cual “identifica y delimita un rango de categorías descriptivas y subcategorías que los profesores expresan o tienen respecto de aprender y enseñar con TIC organizados en dimensiones” (Arancibia y Badia, 2015: 67). La información obtenida arrojó tres dimensiones, doce categorías y treinta y cinco subcategorías, mismas que son esquematizadas por los autores.

La siguiente es una conclusión a la que llegaron los autores:

para este grupo de profesores de Historia, en concordancia con lo expuesto en los antecedentes teóricos del estudio, las concepciones son de naturaleza situada, con expresiones focalizadas en sus realidades y vivencias, que pueden transformarse en conocimiento explícito, y obedecen a contextos específicos y a sus campos disciplinares de formación. (Arancibia y Badia, 2015: 73)

De los tres trabajos presentados en torno al tema de los profesores de secundaria, uno es mexicano, otro peruano y otro chileno. Todas las investigaciones se desarrollan desde un enfoque cualitativo; por lo que los autores hicieron uso de técnicas para la recolección de la información, como entrevistas y observación de clases.

Finalmente, los trabajos que refieren las investigaciones sobre secundaria son *La enseñanza de la historia en la escuela secundaria mexicana* (2010), *Aprender historia en la escuela secundaria. El caso de Morelia, Michoacán México* (2011), *La escuela secundaria*

hoy. *Problemas y retos* (2017) y *La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria* (2017).

Laura Lima Muñiz, Felipe Bonilla Castillo y Verónica Arista Trejo son los autores del artículo *La enseñanza de la historia en la escuela secundaria mexicana*, en el cual desarrollan su investigación a partir de la pregunta para qué sirve la historia en los contextos escolares de primaria y secundaria y responden que la función de la historia es formar pensamiento y conciencia histórica; asimismo, uno de los valores formativos de la historia es que cuando los alumnos egresen de la educación básica aprendan a pensar históricamente. Esta función de la enseñanza de la historia en educación básica supera a la simple transmisión y repetición de datos que promueve un aprendizaje memorístico.

A partir de la reforma de planes y programas para primaria y secundaria de 1993, la Secretaría de Educación Pública (SEP) propuso un cambio para la historia al brindar un enfoque formativo a su enseñanza, en donde se “pretende que los alumnos centren su atención en la explicación del pasado a partir de la ubicación temporal y espacial, la comprensión de la multicausalidad de los hechos y procesos históricos, así como en el análisis crítico de la información y en el fortalecimiento de la identidad nacional”. (Lima, Bonilla y Arista; 2010: 4-5)

Posteriormente, se hicieron nuevas reformas educativas, las cuales tuvieron como resultado los programas de 2009 para primaria y 2006 para secundaria. A partir de éstos, los autores señalan los temas históricos que se desarrollan en cada nivel educativo, así como los cambios, mismos que se reflejan en el desarrollo de tres competencias históricas: “Comprensión del tiempo y del espacio históricos”, “Manejo de información histórica” y “Formación de una conciencia histórica para la convivencia”.

Por último, los autores mencionan la importancia de los libros de texto de historia en primaria y secundaria, pues son el principal material de apoyo para los alumnos, los cuales deben contribuir al desarrollo de una historia que permita a los alumnos comprender su realidad superando aquella historia memorística.

El siguiente trabajo titulado *Aprender historia en la escuela secundaria. El caso de Morelia, Michoacán México* fue elaborado por Silvana Casal. Los objetivos de este estudio fueron conocer cómo construyen aprendizajes significativos los alumnos, cómo es el modelo didáctico que los profesores implementan en el salón de clases y qué significa aprender y estudiar historia para los estudiantes. Para ello, se seleccionaron tres escuelas secundarias de

Michoacán y se entrevistaron a quinientos alumnos y a sus maestros, ello con la finalidad de comparar respuestas. Cabe mencionar que la investigación se realizó cuando estaba vigente el programa de 1993.

Para sistematizar la información se establecieron cuatro apartados: aprendizaje de la historia, motivación ante el aprendizaje de la historia, aprendizaje de la historia y su relación con temas de actualidad y la utilidad de la historia para los estudiantes. Cada apartado presenta gráficas sobre las respuestas de los alumnos.

Para el apartado aprendizaje de la historia, la mayoría de las respuestas hacen alusión a que la enseñanza de la historia es memorística; en cuanto a la motivación ante el aprendizaje de la historia, una gran cantidad de los alumnos respondieron que la asignatura es aburrida; por su parte, el apartado aprendizaje de la historia y su relación con temas de actualidad muestran “que los temas que relacionarían a México con América Latina no están presentes en las aulas, como tampoco lo están temas de actualidad, que permitirían establecer un vínculo pasado-presente y considerar a la historia como un proceso en construcción permanente” (Casal: 2011: 12). Finalmente, en el apartado la utilidad de la historia para los estudiantes, los alumnos mencionan que “la historia sirve fundamentalmente para conocer el pasado y para aprender sobre otras culturas. Es decir, no encuentran dinamismo, es algo sucedido, cerrado, terminado, relacionado con grandes personajes y que nada tiene que ver con los sucesos actuales y mucho menos son su realidad” (Casal: 2011: 19). Las respuestas de los alumnos parecerían ser sólo quejas respecto a sus maestros, pero éstos son los que planean, los que enseñan a través de un método y evalúan; por lo tanto, son ellos quienes tienen la capacidad de cambiar la forma en cómo los alumnos perciben a la historia y su enseñanza.

La autora concluye su estudio haciendo alusión a la importancia de la formación inicial y continua de los profesores de historia de secundaria, fomentando la capacidad crítica y creativa. Sólo así se cambiará la perspectiva que los estudiantes tienen sobre la asignatura.

En el trabajo titulado *La escuela secundaria hoy. Problemas y retos*, escrito por Patricia Ducoing Watty y Concepción Barrón Tirado, se hace alusión a las reuniones celebradas en Jomtien (1990) y Dakar (2000), en donde “más de 150 Estados y organizaciones del mundo asumieron el compromiso de incrementar de manera significativa las oportunidades de acceso a la educación de niños y jóvenes para 2015” (Ducoign y

Barrón, 2017: 2). Después de veinticinco años se llevó a cabo el Foro Mundial de la Educación 2015, celebrado en República de Corea, a cargo de la Unesco. Por su parte en América Latina se llevó a cabo en Lima, en donde los veintitrés ministros de educación se comprometieron a abordar las problemáticas en torno a la exclusión, la deserción, el acceso y conclusión de los ciclos de aprendizaje. Asimismo, en 2015 se llevó a cabo la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Desarrollo Sostenible, en la cual se formularon objetivos, en específico, el objetivo cuarto hace alusión a la calidad de la educación, la calidad “es conceptualizado como la base para la mejora de la vida de los miembros de la sociedad y como elemento capital para contribuir al desarrollo sostenible” (Ducoign y Barrón, 2017: 5). Este objetivo debía ser acatado por los Estados latinoamericanos y en específico por México; sin embargo, como lo mencionan las autoras, la educación secundaria en Latinoamérica enfrenta grandes problemas:

no acaba por posicionarse con finalidades específicas en el marco de los diversos sistemas educativos de la región. El tramo de edad comprendido de los 10, 11 o 12 a los 14 o 15 años, correspondiente a la pubertad y la adolescencia, es ubicado en los diversos países de la región de manera muy diversificada, situación que confluye en la indefinición de la orientación y sentido de este ciclo. Para algunos países, la educación secundaria se encuentra fuertemente ligada a la primaria, al concebirse como una continuidad de esta última, aunque para otros más, su vínculo es mayor con la educación superior. (Ducoign y Barrón, 2017: 6)

La secundaria tiene retos que cumplir como la obligatoriedad, su conclusión, que sea de calidad y universal. Las autoras cierran su artículo con una reseña sobre trabajos que se han escrito en torno a la secundaria y sus problemáticas en América Latina.

Finalmente, el último trabajo sobre secundaria coordinado por Patricia Ducoing se titula *La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria*. Los objetivos fundamentales de esta obra son analizar la educación secundaria en países latinoamericanos y europeos en su espacio sociohistórico, político y cultural a partir de estudios de caso nacionales y desarrollar un estudio comparado de ambas regiones con base en determinadas categorías: sistemas escolares, currículo, formación de profesores y escolaridad de los adolescentes (Ducoing, 2017: 10). Los países que fueron seleccionados para desarrollar la investigación fueron Austria, Bélgica, España, Colombia, Costa Rica, México, Perú, Uruguay y Venezuela, dicha selección obedeció a la afinidad que tuvieron los investigadores con cada país. Asimismo, este trabajo alude a la ambigüedad de este ciclo

escolar; por un lado, refiere a la finalidad de este nivel, por el otro, establecer una sola modalidad o diversificarla.

Los cuatro trabajos que se expusieron brevemente sobre secundaria hacen alusión al contexto mexicano; sin embargo, los últimos dos señalan otros casos de América Latina y Europa. El trabajo de Silvana Casal se elaboró a partir de un enfoque cualitativo, en donde la autora hizo uso de entrevistas con los alumnos, y el libro coordinado por Patricia Ducoing desarrolla estudios de caso. Por su parte, los otros dos trabajos se refieren a planes y programas de secundaria y a la política educativa internacional que incide en la política educativa mexicana.

Después de la revisión de los dieciséis trabajos sólo me resta señalar que mi investigación desarrolla un tema educativo del México contemporáneo que ha sido poco estudiado, que es el pensamiento histórico en profesores de secundaria desde el enfoque etnográfico. Con ello pretendo analizar cuatro competencias de pensamiento histórico -las cuales son tomadas del marco teórico de Santisteban, Gonzáles y Pages-, en seis profesores de educación secundaria, tema que no ha sido abordado como se pudo observar en los trabajos expuestos, en donde los alumnos eran los principales participantes de las investigaciones. Para ello, pretendo utilizar las herramientas teórico-metodológicas que brinda el enfoque etnográfico, como son observación de clases, entrevistas y ejercicios.

1.3 Planteamiento del problema y fundamentos de la investigación

En el apartado anterior señalé los motivos por los cuales decidí elaborar una investigación sobre la escuela secundaria. Asimismo, en el estado de la cuestión, siete de los veintiún trabajos refieren como figura central a los docentes (Sandoval, Quiroz, Díaz, Evans, Fernández, Tuset, Pérez, García, Chuquilin, Arancibia y Badia), a su vez, dichos trabajos desarrollan diversos temas en torno a los profesores, a saber: el ritmo, el tiempo y el momento que deben tener en cuenta los docentes para realizar sus actividades, las estrategias de enseñanza, los saberes que deben poseer y su interacción con los otros sujetos (directivos, alumnos y padres de familia), además de la concepción que tienen los profesores sobre la historia, los motivos que impulsaron a los docentes a estudiar para profesor y el trabajo de los profesores con las TIC.

De la misma forma, los profesores son los principales participantes del presente trabajo, y sobre ellos se basan el problema y los fundamentos de la investigación. Por lo tanto, llegados a este punto es necesario mencionar los cambios que hubo respecto al primer planteamiento de investigación. En un principio, se pensó trabajar únicamente con dos profesoras, una con varios años de experiencia y otra con pocos años de experiencia, una escuela de mayor prestigio y otra de menor prestigio. Sin embargo, después de pláticas con el asesor y cotutoras se pensó que sería más interesante ampliar el campo de trabajo, pasando de dos a seis profesores, basando la búsqueda de maestros en la heterogeneidad de su formación, los centros de trabajo y sus años de experiencia, entre otros parámetros.

Por lo tanto, la muestra para la presente investigación quedó conformada de la siguiente manera: seis maestros que imparten clases en secundaria, cinco son mujeres y un hombre, la maestra Reina, Aidé y Xochiquetzalli son egresadas de la Escuela Normal Superior de México (ENSM), la profesora Melisa es socióloga y egresó de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco (UAM-X) y los profesores Diana y Rey egresaron de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Diana es comunicóloga y Rey es historiador. Las escuelas en las que imparten clase son las siguientes: las profesoras Aidé y Melisa trabajan en escuelas secundarias técnicas, los maestros Reina y Rey laboran en escuelas secundarias generales y las profesoras Diana y Xochiquetzalli imparten clases en secundarias particulares. A continuación, se presentarán las características del grupo de profesores normalistas y universitarios que trabajan en secundaria.

Los profesores que imparten clases de Historia I e Historia II en secundaria forman un grupo heterogéneo debido a que egresaron de diferentes instituciones de nivel superior. Por un lado, encontramos a los normalistas¹² con especialidad en Historia y, por el otro, están los universitarios¹³ que a su vez se subdividen en las diferentes disciplinas que estudiaron: Sociología, Pedagogía, Derecho, entre otras y, los profesores del área, es decir, los que egresaron de la licenciatura en Historia. “En la actualidad, se reconoce que alrededor de un

¹² En México, a partir de 1984 la tendencia de “elevación de los estudios normalistas al nivel de licenciatura” fue interpretada a través de la política gubernamental denominada *Revolución Educativa*, al emitir el decreto en donde la educación Normal adquiere el carácter de licenciatura” (Medina, 2000: 19).

¹³ A partir de las entrevistas que sostuve con los profesores universitarios o normalista identifiqué un “sujeto híbrido”, que a decir de Medina son “normalistas que por su trayectoria profesional se han insertado al campo universitario o aquellos que, de manera inversa, se formaron en el ámbito universitario y mantienen su desarrollo profesional en espacios legitimados como ‘propios para normalistas’, tanto en la docencia como en las escuelas normales” (Medina, 2000: 56).

50% de los profesores de secundaria son normalistas, mientras que la otra mitad se formaron en otras instituciones, en profesiones que muchas veces son ajenas a una orientación pedagógica y de enseñanza” (Sandoval, 2009: 185). Todos ellos con una profesión, la cual se ha llevado a cabo a través de su formación profesional y su práctica docente. No obstante, Montaña (citado en Sandoval, 2009) en su investigación realizada en 2005 en dos escuelas secundarias de la ahora Ciudad de México, permite vislumbrar que

Los profesores no normalistas representaban el 80 y el 85% respectivamente del total del personal docente y alrededor de una tercera parte cubrían materias alejadas de su formación, en ocasiones muy distantes, como un licenciado en ciencias políticas y administración pública que impartía física y química, o un pasante de economía que daba clase de inglés. (Sandoval, 2009: 187)

En este sentido, los docentes que imparten clases de Historia en secundaria representan una diversidad. No obstante, esta diversidad entre normalistas y universitarios tiene un origen entrelazado el cual inicia en 1910 con la fundación de la Universidad Nacional y la Escuela de Altos Estudios, ésta sería sustituida por la Facultad de Filosofía y Letras y para 1942 a través de la Ley Orgánica se creó la Escuela Normal Superior de México, a la cual se le confirió la función principal de formar maestros para escuelas secundarias (Ducoing, 1990: 17; Bahena, 1996: 140).

En México, formalmente, los profesores que atienden la educación básica son egresados de una escuela normal, lo que implica haber recibido una formación pedagógica y para la enseñanza en una institución específicamente destinada para ello, que los califica y certifica para trabajar en la docencia. No obstante, esto sólo es cierto para preescolar y primaria, pues la secundaria tuvo desde sus orígenes a profesionales de muy distintas procedencias integrados a su cuerpo docente. (Sandoval, 2009: 184)

De esta forma, el cuerpo docente que integran los profesores de secundaria se conformó por tres vías, a decir de Sandoval: “la asignación de una plaza inicial, la libre selección y las propuestas de Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación”; sin embargo, en 2016 el secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño, señaló que

las normales dejarán de ser los únicos semilleros de maestros [...] La educación inicial de los maestros ya no es únicamente responsabilidad de las normales, lo es también, a partir de la reforma, de las universidades. Hoy, cualquiera que tenga un título de licenciatura se puede presentar al examen para ser maestro, y si obtiene el puntaje adecuado, puede ser maestro. (Robles, L. [5 de julio de 2017]. “Cualquiera podrá dar clases: SEP; abre concurso a universitarios”, *Excelsior*. Recuperado de <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2016/03/22/1082282>)

Por lo tanto, ahora toda aquella persona que posea un título de licenciatura podrá concursar por una plaza docente¹⁴; sin embargo, es importante señalar que existen dos formas de iniciarse como maestro de secundaria: primero, los profesores que se formaron en una escuela normal, y segundo, los profesores que se formaron directamente en el aula (Sandoval, 2009: 85). A continuación, veremos las diferencias que presentan universitarios y normalistas para integrarse en el ámbito laboral.

La reforma de 1996 al plan de estudio de la escuela normal planteó un modelo de acercamiento a la docencia, que consistió en que

en el último año de la carrera, los futuros maestros permanecen en la escuela de práctica a cargo de grupo alrededor de dos terceras partes del ciclo escolar y el resto asisten a la normal para analizar esta experiencia y realizar trabajo académico en torno a ellas. Es este periodo una forma especial de iniciarlos en la docencia. (Sandoval, 2009: 185)

Los normalistas que se forman con este plan de estudios tienen la oportunidad de practicar en el salón de clases con situaciones reales, convivir con los compañeros maestros, conocer los horarios, trabajar con los alumnos, planear las clases, conocer al director del plantel, etc. De esta forma se pone especial énfasis en la vinculación de la formación inicial con la educación básica, es decir, en los primeros semestres se inicia con la observación de clases y en el cuarto año de la carrera se dedica al trabajo docente, así pues:

El trabajo docente, que se desarrolla mediante la práctica intensiva, durante periodos prolongados, en grupos de secundaria; implica la realización de actividades sistemáticas de enseñanza que, al tiempo que demandan la integración de los aprendizajes adquiridos tanto en el ámbito pedagógico como en lo relativo a los propósitos, contenidos y enfoques de la asignatura de educación secundaria de su especialidad, contribuyen al perfeccionamiento de las competencias profesionales. (Sandoval, 2009: 186)

Asimismo, los profesores que se forman como normalistas cuentan con el acompañamiento de un tutor y un asesor. El tutor “es el profesor responsable del grupo y su papel consiste en orientar al normalista en la preparación y realización de las actividades y hacerle recomendaciones y sugerencias para mejorar su trabajo”; por su parte, el asesor “es el profesor de la escuela normal asignado para atender un número reducido de estudiantes a

¹⁴ A decir de Imbernon “durante mucho tiempo la formación inicial ha sido insuficiente para suministrar, a los futuros profesores, los conocimientos, generales y específicos, y los principios psicopedagógicos y científicos necesarios para desarrollar posteriormente una buena tarea profesional” (Imbernon, 89: 488). Si ha sido insuficiente la formación inicial que reciben los estudiantes que se forman como futuros profesores, ¿qué se puede esperarse de los universitarios que no cuentan con una formación inicial docente? Por lo tanto, es necesario modificar el plan y programa de estudios para los que deseen dedicarse a la docencia.

los que da seguimiento en su trabajo, les brinda apoyo, orientación e indicaciones académicas y les asesora en el diseño de estrategias didácticas y el análisis de su trabajo docente” (Sandoval, 2009: 86). Por lo tanto, el profesor novel es acompañado por maestros de experiencia que sugieren actividades, dan consejos para el desarrollo de las actividades en clase, estrategias para el control de grupo, la evaluación, los contenidos de la asignatura, el manejo con los padres de familia, la normatividad de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y las diversas actividades correspondientes al calendario escolar. Todas estas actividades las desarrolla el futuro profesor antes de insertarse en el ámbito laboral formalmente.

Por su parte, los universitarios que forman parte de la plantilla de la SEP como profesores de asignatura iniciaron su labor docente sin ningún proceso de inducción. “El profesor que se incorpora directamente en el trabajo de aula en una secundaria sin haber pasado por un periodo de formación previa en la normal, aprende a ser docente en la práctica misma y sin el apoyo formal de otro maestro con experiencia” (Sandoval, 2009: 190). No obstante, el maestro novel universitario recuerda algunos consejos de maestros colegas, y entiende que el control de grupo es un referente para considerar la calidad de su trabajo docente, ello alude a que falta la formación pedagógica entre los universitarios.

De esta forma, los profesores de secundaria tienen una formación profesional diversa que se refleja en el inicio en el ámbito laboral y que implica que aprendieron con planes y programas diferentes que tienen objetivos, contenidos y métodos propios.

Otro aspecto que debemos señalar entre los maestros radica en cuanto a los años de experiencia que tienen frente a grupo. A los que tienen pocos años se les llama noveles y a los que cuentan con una larga trayectoria se les denomina profesores con experiencia, ambas temporalidades se reflejan en la práctica del docente: en el conocimiento y manejo de los contenidos, la distribución de tiempo en el salón de clases, la implementación de estrategias de enseñanza, la elaboración de materiales didácticos, la planeación de clases, la forma de evaluar, el control de grupo, y las relaciones que establecen con otros maestros, directivos y padres de familia.

De esta manera, la heterogeneidad de la formación profesional de los docentes se expresa en la manera de impartir sus clases; por lo tanto, cabe formular la siguiente pregunta:

¿cómo desarrollan seis profesores de Historia de nivel secundaria cuatro competencias de pensamiento histórico?

Las investigaciones elaboradas en torno a los docentes presentan una abundante bibliografía como lo podemos constatar en Imbernón (1989: 20-12); sin embargo, los fundamentos de la presente investigación se ciñen en la formación profesional docente. Elbaz (citado por Evans, 1989), en su investigación sobre el conocimiento del profesor, distingue tres niveles de conocimiento práctico: “las normas prácticas, los principios básicos y las imágenes mentales”; por su parte, Wilson y Wineburg “han encontrado que la especialización del maestro y la profundidad de su base tienen un profundo impacto en lo que los maestros de Historia enseñan y en la forma de hacerlo. Además, sugieren que el conocimiento de la asignatura es importante para enseñar, aunque no es el único factor que interviene en una buena enseñanza” (Evans, 1989: 64). Imbernón (1989) menciona cuatro componentes: el científico, el psicológico, el cultural y la práctica docente que “forman los ejes fundamentales de la formación y configuran una determinada manera de entender la profesión de enseñar” (p. 53); Shulman (citado en Zamudio, 2012) “identificó tres componentes principales del conocimiento del profesor: el conocimiento disciplinario, el conocimiento didáctico del contenido (CDC) y el conocimiento curricular”. No obstante, haré uso del trabajo de Tardif titulado *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, para comprender cómo está constituido el conocimiento profesional de los docentes.

El saber docente, según Tardif, se compone de diversos saberes provenientes de diferentes fuentes, los saberes son el disciplinar, el curricular, el profesional y el experiencial, estos temas serán desarrollados en el capítulo dos que versa sobre la parte teórica de la investigación.

En el mismo capítulo dos, se presentan los planes y programas con los cuales se formaron profesionalmente los seis profesores; asimismo, se expone el marco teórico sobre pensamiento histórico que expone cuatro competencias: representación histórica, imaginación histórica, interpretación histórica y conciencia histórico-temporal. Éstas marcarán la pauta como categorías de análisis del trabajo desarrollado por los profesores. Finalmente, en el capítulo dos, se presenta el *Plan y programa de educación secundaria 2011*, a partir del cual los profesores imparten sus clases.

El capítulo tres está destinado a la parte metodológica de la investigación, es decir, el desarrollo del enfoque etnográfico, el ingreso a las escuelas secundarias, la sistematización de la información y las características de los contextos escolares en los que trabaja cada profesor. Por su parte, en el capítulo cuatro, se presenta el análisis e interpretación de la información obtenida a través del trabajo etnográfico y que arroja cuatro categorías de análisis: fuentes históricas, tiempo histórico, imaginación histórica e interpretación histórica, en éstas se agrupan los conceptos-recursos de los cuales hacen uso los profesores.

Como el nivel educativo que se pretende estudiar es la secundaria, es necesario conocer de forma sucinta la historia de dicha institución, cómo surgió, que personajes participaron en su creación, cuándo se vuelve obligatorio este nivel educativo, asimismo, como el tema de la presente investigación gira en torno a la asignatura de la Historia es necesario apuntar la transformación que tuvo dicha materia en los planes y programas. Por ello, a continuación, se presenta una breve historia de la secundaria mexicana.

1.4 Breve historia de la escuela secundaria mexicana

Como el propósito de la presente investigación gira en torno al pensamiento histórico en profesores de secundaria, se hará alusión a la asignatura de Historia en un breve recorrido histórico por los planes y programas de educación secundaria; esto con la finalidad de establecer la carga horaria y los aprendizajes esperados que le marcó la SEP a dicha asignatura, desde sus inicios hasta la actualidad.

La creación de la educación secundaria en México fue producto del movimiento social de la Revolución Mexicana de 1910 que implementó el Distrito Federal (a partir de ahora Ciudad de México). Sin embargo, la escuela secundaria atravesó por diversos conflictos respecto a su definición, pues era vista como escuela que preparaba para el trabajo, como estudios posprimarios o continuación para los estudios universitarios (Sandoval, 2009: 37). Pero no fueron sólo estos los problemas a los que se enfrentó la secundaria, también se deben mencionar las dificultades para establecer su duración, su vinculación con la primaria y preparatoria, y la definición de su función en la sociedad mexicana.

En 1915, el Congreso Pedagógico Estatal de Veracruz fue convocado con el objetivo específico de vincular a la primaria superior y a la preparatoria. Ahí se planteó un nivel que funcionara como vínculo entre ambos: la secundaria, aunque sin las características definidas

de la estructura legal (Gómez, 1997: 4). En 1923, el entonces subsecretario de Educación Pública, Bernardo Gastelum, propuso reorganizar los estudios preparatorios de tal manera que los primeros años correspondieran a una ampliación de la primaria (Santos, 1998: 47). Así, durante el gobierno del general Plutarco Elías Calles y siendo secretario de Educación Pública José María Puig, se legitimó la secundaria como un ciclo específico y pasó a depender directamente de la SEP, mediante dos decretos inspirados por el creador de este ciclo, Moisés Sáenz. Un primer decreto del 29 de agosto de 1925 autorizó a la SEP la creación de la escuela secundaria a nivel nacional; otro, del 1º de enero de 1926, negó la aceptación de alumnos egresados de primaria a la Escuela Nacional Preparatoria dándose una separación orgánica: “el ciclo preparatoria que constaba de cinco años de estudio quedaba en dos años dependiendo de la Universidad, por su parte, la secundaria se instituye con duración de tres años dependiendo de la Dirección General de Educación Secundaria de la SEP” (González, 1998: 79).

Después de señalar de forma muy breve el nacimiento de la secundaria, veamos algunos eventos importantes que han sucedido a lo largo de más de ochenta años de vida de esta institución, que serán descritos de forma cronológica; además, se integrará la enseñanza de la historia en este nivel educativo a partir de los planes y programas.

La enseñanza de la historia estuvo presente desde los primeros planes y programas de secundaria, es decir, los de 1925. Esta asignatura se impartió en tercer año dividida en Historia General e Historia de México, ambas con una carga horaria de 3 horas semanales (López, 2011: 34).

Durante el gobierno de Pascual Ortiz Rubio se diseñó el reglamento del Sistema de Escuelas Secundarias que contiene las bases normativas de organización y administración. Con Lázaro Cárdenas se reformó el artículo tercero constitucional dándole a la educación un sentido socialista, por lo que se abolió el cobro de \$10.00 como cuota para la enseñanza secundaria que se había instituido en 1932 y que atentaba contra la gratuidad. Por su parte, la enseñanza de la historia se impartió en primer año dos horas y en los siguientes grados tres horas a la semana (González, 1998: 83). La educación socialista llegó a su fin con el general Manuel Ávila Camacho, pues se reformuló el artículo tercero y se eliminó el sentido socialista; además, se promovió un ambiente de unidad nacional; por ello, la opinión pública

señaló que “la escuela secundaria debía ser el más eficaz homogeneizador cultural del ambiente mexicano” (Santos,1998: 53).

En 1942, la asignatura de Historia se anuló en el primer grado, en segundo se impartió Historia de México y en tercero Historia General, ambas con tres horas a la semana. Dentro de este plan se agregaron algunas materias optativas, como Historia de la Revolución Mexicana e Historia de América (López, 2011: 34). Sin embargo, dos años después la historia formó parte nuevamente de los tres años escolares; en primer año, Historia Universal con dos horas semanales; en segundo se dividió en Historia Universal con dos horas semanales e Historia de México con dos horas semanales, y en tercero Historia de México con tres horas semanales.

Durante la etapa del desarrollo estabilizador, en el sexenio de Adolfo López Mateos, se trató de vincular más directamente a la secundaria con la esfera productiva, es decir, producir mano de obra para las fábricas. En la década de 1970 los planes y programas se reformularon al establecer el estudio por áreas sustituyendo al anterior por materias; asimismo, se crearon las secundarias agropecuarias, técnicas y pesqueras. Con el cambio de planes, la historia ya no recibió la carga horaria propia, pues ella se englobó dentro del área de las ciencias sociales, siendo ésta impartida en cinco horas semanales en cada uno de los grados escolares (Santos, 1998: 57).

Con José López Portillo se establecieron las telesecundarias como repuesta a la demanda de este nivel educativo y por el difícil acceso a zonas rurales del país. Para 1993, durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, se instauró la obligatoriedad de la escuela secundaria. Al reformular los planes y programas, la historia recobró su lugar, es decir, en primero se impartió Historia Universal, tres horas semanales; en segundo Historia Universal, dos horas semanales, y en tercero Historia de México, tres horas semanales (González, 1983: 85 y 86).

Para los siguientes sexenios el reto fue brindar educación primaria para toda la población infantil en edad escolar; ello propició de manera indirecta la demanda de escuelas secundarias para los egresados de las primarias. Por su parte, la enseñanza de la historia con la Reforma Integral de la Escuela Secundaria (RIES) sólo está presente en segundo año (Historia Universal) y tercer año (Historia de México), con cuatro horas a la semana cada una (ver anexo 1).

Como se ha visto, el nacimiento, la definición y la consolidación de la escuela secundaria ha recorrido un largo andamiaje; por su parte, la enseñanza de la historia también ha experimentado cambios en su carga horaria, temática e ideológica; sin embargo, ha estado presente en el currículo escolar desde el inicio de la secundaria.

CAPÍTULO 2. BASES TEÓRICAS DE LA INVESTIGACIÓN

*...no todos los maestros eran normalistas,
ni todos los normalistas eran maestros.*
Patricia Medina

2.1 Diversidad profesional

El objetivo del presente capítulo es desarrollar los tres ejes teóricos sobre los cuales se fundamenta esta investigación. Primero, se mostrarán los saberes docentes que forman a los profesores, a decir de Tardif, “el saber del docente es plural, compuesto heterogéneo, porque se envuelve en el propio ejercicio del trabajo, conocimientos y su saber hacer bastante diverso, provenientes de fuentes variadas y, probablemente de naturaleza diferente”. Segundo, se analizarán los planes y programas de licenciatura con los cuales se formaron los seis profesores de secundaria. Tercero, se expondrán las características del pensamiento histórico que formularon los historiadores Joan Pagès y Antoni Santisteban. La parte final del capítulo está destinada a exponer el marco educativo que se expresó en el plan y programa 2011, sobre el cual se enseña la historia en secundaria y con el que los profesores deben impartir sus enseñanzas cada ciclo escolar.

2.2 Saberes docentes: curricular, experiencial, profesional y disciplinarios

Los saberes docentes “no son innatos, sino producidos por la socialización, es decir, a través del proceso de inmersión de los individuos en los diversos mundos socializados (familia, grupos, amigos, escuela, etc.) en los que se construyen, en interacción con los demás, su identidad personal y social” (Tardif, 2004: 54). Asimismo, el saber docente “no es un conjunto de conocimientos cognitivos definidos de una vez por todas”, es en cambio un “proceso de construcción a lo largo de su recorrido profesional en el que el maestro aprende a dominar su ambiente de trabajo, al mismo tiempo que se inserta en él y lo interioriza” (Tardif, 2004: 12-13), es decir, conoce las normas de la institución, aprende a convivir con los compañeros de trabajo, asimila los horarios de las actividades propias de la escuela, sabe cómo dirigirse a los alumnos, conoce sus tareas y responsabilidades, identifica las jerarquías entre docentes y reconoce que su trabajo es con sujetos no con objetos.

El saber docente se compone de cinco saberes a decir de Tardif, que provienen de diferentes fuentes: saber curricular, saber profesional, saber pedagógico, saber disciplinario y saber experiencial. A continuación, se presentan las características de cada uno.

Saberes docentes

Saber	Características
1.-Curricular	A lo largo de sus estudios, los educadores deben apropiarse de unos saberes que podemos llamar “curriculares”, que corresponden con los diversos objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y selecciona como modelos de la cultura erudita y de formación para su cultura.
2.- Profesional	Son el conjunto de saberes transmitidos por las instituciones de formación del profesorado (Escuela de Magisterio o Facultades de Ciencia de la Educación). Los saberes profesionales incluyen las ciencias de la educación, que no se limitan a producir conocimiento, sino a integrarla en la práctica del profesor. Por ejemplo, la tecnología del aprendizaje.
3.- Pedagógico	Se presentan como doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa, reflexiones racionales y normativas que conducen a sistemas más o menos coherentes de representación y orientación de la actividad educativa.
4.- Disciplinar	Son los saberes de que dispone nuestra sociedad, que corresponden a los diversos campos del conocimiento en forma de disciplinas (Matemáticas, Historia, Literatura) dentro de las distintas facultades y cursos.
5.- Experiencial	Los mismos maestros, en el ejercicio de sus funciones y en la práctica de su profesión, desarrollan saberes específicos, basados en su trabajo cotidiano y en el conocimiento de su medio. Esos saberes brotan de la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y saber ser.

Información obtenida de M. Tardif (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid: Narcea, pp. 29 y 30.

La relación que mantienen los profesores con los saberes docentes es la de transmisores, portadores u objetos de saber, pero no de productores. Esta división de trabajo se expresa cuando los teóricos o científicos de las ciencias de la educación no están presentes en el medio escolar, en contacto con los docentes; por lo tanto, se crea la división de trabajo entre los productores de saber y los ejecutores técnicos. Asimismo, “los docentes no son responsables de los saberes que transmiten la escuela y la Universidad” (Tardif, 2004: 31). Por ello, no se satisfacen las necesidades reales del campo educativo al existir esta falta de intercambio entre investigador y profesor.

Hemos presentado la definición de lo que entendemos por saber docente y las características de cada uno de los saberes que lo integran, a continuación, se presentan algunos fragmentos que ejemplifican cada uno de los saber docente: experienciales, curriculares, disciplinarios, profesionales y pedagógico:

Saber experiencial:

Entrevistador: ¿Cómo enseña usted la materia de Historia de México a sus estudiantes?

Profesora Xochiquetzalli: ...lo primero que hago es revisar mi plan de estudios y mi programa de estudios, qué es lo que me está pidiendo el programa que trabaje con los alumnos. Lo segundo que hago es revisar un poco del tema, revisar o buscar algunos materiales que me puedan servir, buscar alternativas, de pronto aquí en escuelas particulares sí utilizamos mucho el libro de texto porque es parte del requisito; como los chicos compran el material, entonces hay que usarlo. En cuanto a la implementación durante la clase pues sí depende también del grupo, ya tengo una clase organizada para todos, pero dependiendo del grupo la puedo modificar en ese momento [improvisado], si los veo muy apáticos a veces, a veces de verdad me saco de la manga un juego, una dinámica. (Xochiquetzalli, 03-12-15 E1)

La profesora Xochiquetzalli comenta que revisa el programa de estudios para conocer los contenidos y a partir de esto buscar materiales que sirvan de apoyo para su clase. El saber experiencial de la maestra se aprecia en dos momentos; primero, en torno a la utilización del libro de texto como herramienta fundamental en las escuelas particulares, y segundo, en el desarrollo de la clase, ya que con base en su experiencia sabe que, aunque tenga preparada una clase, el desarrollo de ésta depende del ánimo del grupo; por lo tanto, implementa actividades que despierten el interés del alumnado y deja de lado su planeación.

En cuanto al saber pedagógico, la profesora Reina, llegaba el salón de clases, dictaba el título, el subtítulo y continuaba dictando el contenido de la clase. En otras ocasiones, platicaba la lección convirtiéndola en un monólogo con poca participación del alumnado. Ello hace alusión a una pedagogía tradicional en donde el profesor es el poseedor del conocimiento y lo brinda a los alumnos quienes actúan de forma pasiva ante el aprendizaje.

El maestro Rey, por su parte, hace alusión al saber curricular, pues cuando cursó la licenciatura de Historia en la Facultad de Filosofía y Letras el materialismo histórico estaba presente en los contenidos que se impartían; por ello, señala su filiación a esta postura teórica e indica que es importante que se siga impartiendo en las universidades.

Saber curricular:

Entrevistador: ¿Pertenece o se identifica usted con alguna postura teórica o corriente de interpretación de la ciencia histórica en general?

Profesor Rey: Sí, el materialismo histórico. Me encanta, sigo teniendo la firme idea de que la lucha de clases hace la diferencia, desafortunadamente en algunos programas de nivel licenciatura ha desaparecido. En CU al parecer todavía permanece, pero en las FES ha desaparecido porque un sobrino está estudiando historia y es triste. (Rey, 01-09-15, E1)

Por su parte, la maestra Reina hace alusión a los saberes disciplinarios cuando menciona las lecturas que realizó cuando cursó la licenciatura en la Normal Superior, las cuales tuvieron un sentido político, económico y filosófico. También menciona la importancia de la visita a museos, ya que a partir de ellas comprendió la importancia de que los alumnos los visitaran, y el acercamiento que tuvo a centros arqueológicos fue una experiencia novedosa para ella, pues era salir del aula de clase y trabajar en el campo.

Saber profesional:

Entrevistadora: ¿Cómo fueron las clases de Historia cuando usted fue estudiante de licenciatura?

Maestra Reina: En la Normal la visión cambió y las lecturas eran encaminadas a lo económico y/o político. Había que leer a Marx, Engels u otras doctrinas filosóficas, la materia dejó de ser divertida, se volvió formal, seria y analítica; la continua visita a museos y zonas arqueológicas me dieron una forma diferente de ver la materia y la importancia de que los chicos los conocieran.

La Normal Superior se centró en la didáctica, el conocimiento de los adolescentes y muchas lecturas de historia económica, política, arte, religión y arqueología; la más interesante fue la última, sobre todo porque era más de campo que en el aula. (Texto escrito por la profesora Reina, 30-09-15)

La profesora Aidé estudió en el CCH Azcapotzalco. Ella recuerda la forma de trabajo que impartía el profesor de la asignatura de Historia Universal que se da en el primer semestre: el trabajo en clase con cuestionarios, comparación de fuentes -el libro que utilizaba era de la editorial el Quinto Sol- y la forma de evaluación.

Saber profesional:

Entrevistadora: ¿Cómo fueron las clases de Historia cuando usted fue estudiante de preparatoria?

Maestra Aidé: En el primer semestre recuerdo que me costó mucho trabajo la materia de Historia Universal. El profesor realizaba mapas históricos de procesos, cuestionarios, lecturas y análisis (comparación de fuentes). Utilizaba los libros de ediciones Quinto Sol y de ahí debíamos estudiar para el examen que consistía en la realización de un ensayo, entregaba una hoja que tenía cuatro columnas con 10 palabras cada una y teníamos que elegir una columna y relacionar de manera coherente los conceptos históricos en la redacción de un ensayo. (Texto escrito por la maestra Aidé, 01-09-15)

Las escuelas a las que ingresan los normalistas como docentes son, como señala Davini (citado en Sandoval, 2009:188), “instituciones formadoras de docentes, tanto en el periodo de prácticas iniciales como en la posterior inserción laboral, que modelan las formas de pensar, percibir y actuar, garantizando la regularidad de las prácticas y su continuidad a través del tiempo”; de esta forma, los normalistas tienen una formación docente previa en la Normal Superior, antes de ingresar como profesores de una institución, la cual consiste en:

el último año de la carrera, los futuros maestros permanecen en la escuela de práctica a cargo de grupo alrededor de dos terceras partes del ciclo escolar y el resto asisten a la normal para analizar esta experiencia y realizar trabajo académico en torno a ella. Es este periodo una forma especial de iniciarlos en la docencia. (Sandoval, 2009: 185)

Esto es el resultado de la reforma de 1996 a los planes de estudio de la Normal, la cual propone que la formación inicial de los futuros docentes esté relacionada con la escuela; por ello, se intensifican progresivamente las observaciones y el trabajo en el aula, pero es en el cuarto año cuando aumenta la permanencia en las escuelas.

Por su parte, los universitarios carecen de una formación pedagógica que les brinde las herramientas necesarias para desarrollar las clases que sean acordes a los estudiantes de nivel secundaria, y mucho menos tienen un acercamiento a las escuelas y a la vida cotidiana que en ella se desarrolla. En los universitarios se prioriza el conocimiento más que la didáctica o las estrategias de enseñanza aprendizaje.

Sin embargo, tanto normalistas como universitarios “forman la base de sus saberes profesionales al inicio de su carrera” (Tardiff, 2004: 61). A decir de varios autores, “los tres primeros años de trabajo docente es un periodo en el cual se producen experiencias y aprendizajes que complementan su formación” (Sandoval: 2009: 185). Asimismo, en esa temporalidad, se produce lo que varios autores llaman “choque con la realidad”, “choque de transición” o “choque cultural”, que básicamente se refiere a confrontar la dura realidad de la profesión docente que genera desilusión y frustración, en comparación con la idea que se creó durante los años de estudiante. En esta tónica, los profesores noveles critican la formación recibida en las escuelas, pues no es acorde con la realidad; además, los profesores están limitados por las condiciones del trabajo: “las relaciones e interacciones que establecen y desarrollan con los demás agentes en el campo de su práctica, las diversas obligaciones y normas a las que se debe someter su trabajo y la institución en cuanto medio organizado y compuesto de funciones diversificadas” (Tardif, 2004: 39). Aunado a lo anterior, Eddy

(citado en Tardif, 2004) menciona que existen tres fases que caracterizan la carrera del profesor:

- a) La transición del idealismo a la realidad: los profesores entran en contacto con el trabajo del docente y se alejan de sus clases como estudiantes.
- b) La iniciación en el sistema informal y en la jerarquía de las posiciones ocupadas en la escuela que están establecidas por la antigüedad de los profesores.
- c) El descubrimiento de los alumnos reales.

Lo anterior implica la necesidad de desarrollar estrategias que permitan establecer el orden y el respeto en el salón de clases, así como el desarrollo de la asignatura, a lo que comúnmente se le denomina control de grupo.

Después de transitar por los primeros años de docencia, los profesores se “estabilizan y se consolidan”, es decir, ya conocen el sistema de organización jerárquico de los profesores, el cumplimiento de la normatividad de la escuela, las estrategias que deben implementar en el salón para desarrollar a cabalidad las clases y el manejo de los temas de su asignatura. A decir de Tardif (2004), “el profesor ideal es el que conoce su materia, su disciplina y su programa, además de poseer ciertos conocimientos relativos a las ciencias de la educación y a la pedagogía y que desarrollan un saber práctico, basado en su experiencia cotidiana con los alumnos” (p. 31).

En el desarrollo diario de las clases, los profesores acumulan experiencias, conocimientos y saberes que son heterogéneos, es decir, provienen de las diferentes instituciones de formación profesional, de los currículos y la práctica docente. Con el transcurrir de los años, los profesores crean una trayectoria profesional: “gran parte de lo que saben los docentes sobre la enseñanza, sobre sus funciones y sobre cómo enseñar proviene de su propia historia vital, principalmente de su socialización con los alumnos. Los profesores son trabajadores que han estado inmersos en su lugar de trabajo durante unos 16 años, antes incluso de empezar a trabajar” (Tardif, 2004: 52).

2.3 Maestro normalista o profesor universitario: planes y programas de estudio

Después de revisar algunas características de los saberes docentes como se planteó al inicio del capítulo, toca en los siguientes apartados mostrar los planes y programas con los cuales se formaron los seis profesores de secundaria. En el capítulo anterior se mencionó que los

profesores cursaron distintas carreras en diferentes casas de estudio. Es importante incluir esta información por tres motivos, primero, se muestra el objetivo de cada carrera; segundo, se menciona el campo laboral para el cual fueron preparados, y tercero, en los planes y programas de estudio se plasman los saberes disciplinares, profesionales, pedagógicos y curriculares a partir de los cuales se formaron profesionalmente. Todos estos elementos influyen en su práctica docente e intervienen en el desarrollo de las cuatro competencias de pensamiento histórico que investigaremos más adelante; por lo tanto, establecen un perfil muy específico de cada uno de los profesores que participaron en esta investigación.

Cabe mencionar que existe una diferencia entre los profesores universitarios y los normalistas, a decir de Sandoval:

Los profesores de secundaria “universitarios”, parecen estar muy de acuerdo con esa denominación e incluso suelen mostrarse orgullosos de su origen profesional distinto, ya que es una idea generalizada que ellos poseen una mejor preparación académica que los normalistas. Es común escuchar que “los universitarios tienen más conocimientos, pero no saben cómo enseñar”, o que “los normalistas sólo nos ganan en la cuestión pedagógica, pero eso lo aprendes al paso del tiempo”. (Sandoval, 2009: 187)

Sin embargo, de acuerdo con los criterios de la SEP para la contratación del profesorado de secundaria en el momento de insertarse en el campo educativo el origen formativo no tiene mayor relevancia. A continuación, se expondrán los planes y programas con los cuales se formó cada maestro.

2.3.1 Universitarios: Licenciada en Sociología, Ciencias de la Comunicación e Historia

2.3.1.1 La profesora Melisa, Licenciada en Sociología: UAM-X

La maestra Melisa cursó la licenciatura en Sociología en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco (UAM-X), es generación 2006-2010.

La licenciatura en Sociología de la UAM-X inició en 1974, cuando se inauguró la Universidad.¹⁵ De ese año a la fecha han egresado más de 1790 profesionales, que en su mayoría se han insertado en el ámbito profesional de la sociología.

¹⁵ Después del movimiento estudiantil de 1968 y otros movimientos subsecuentes en favor de la educación y del reclamo de mejoras sociales, se hizo evidente la necesidad de una reforma integral de la educación en México. Fue por ello que, en 1973, durante el sexenio del presidente Luis Echeverría Álvarez, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) hizo entrega de un documento al presidente de la República señalando la necesidad de establecer una nueva universidad en el área metropolitana de Ciudad de México. Fue así como el 1° de enero de 1974 entró en vigor la ley para la creación de la

a) ¿Qué es? y ¿a qué se dedica?

La licenciatura en Sociología en la UAM-X tiene el objetivo de formar profesionales que investiguen las problemáticas de la realidad mexicana y elaboren propuestas para la solución de dichas problemáticas, considerando las condiciones sociales nacionales e internacionales, sus propuestas estarán elaboradas con base en los conocimientos teóricos, históricos y metodológicos para realizar investigaciones sociales.

La “sociología es la ciencia que estudia los fenómenos colectivos; es decir, todas aquellas modalidades de la subsistencia, coexistencia y convivencia bajo las cuales los seres humanos se relacionan y se organizan en sociedad”. (UAM-X. Recuperado de <http://csh.xoc.uam.mx/index.php/lsoc-campo-de-trabajo> [01-06-17])

b) Campo de trabajo

Una de las características que presenta la carrera de Sociología es “elasticidad del campo de actividad en el que pueden desarrollarse sus egresados”. Posiblemente se refieren al amplio campo de trabajo en el que puede insertarse el egresado, como investigación, asesor, analista, docente o consultor. Asimismo, los estudiantes pueden integrarse a instituciones gubernamentales, universidades y centros de investigación, empresas paraestatales y privadas, ONG, organizaciones sociales y consultorías, tanto en el ámbito nacional como en el internacional.

c) Plan de estudios 1999¹⁶

En la UAM el sistema educativo es el Sistema Modular, que constituye una alternativa para la formación profesional. En este sistema no se cursan materias o asignaturas de manera aislada, sino un módulo cada trimestre.

El módulo es una unidad de enseñanza-aprendizaje (UEA), apoyada por diferentes talleres, en donde los alumnos son parte de un proceso educativo que les permite integrar el conocimiento en diferentes disciplinas en torno a los problemas que emergen de la realidad. El docente asume el papel de coordinador de la actividad grupal y fomenta el desarrollo de una actitud participativa, crítica y creativa. Todo ello a partir de un proceso académico que

Universidad Autónoma Metropolitana. (UAM-X. *Breve semblanza de la UAM*. Recuperado de http://www.izt.uam.mx/la_uami/historia.htm)

¹⁶ El plan de estudio de 1999 es el que está actualmente vigente.

integra la docencia, la investigación y el servicio. (Recuperado de <http://csh.xoc.uam.mx/index.php/lsoc-campo-de-trabajo> [01-06-17])

El plan de la licenciatura se cursa en 12 trimestres, lo que equivale a cuatro años. La modalidad de la licenciatura es de tiempo completo. Esta licenciatura se ofrece en los turnos matutino y vespertino.

Los objetivos generales del plan de estudio son:

Formar profesionales de la Sociología con un sólido conocimiento de la realidad social, con énfasis en la nacional, capacitados para investigar la problemática social y preparados para coadyuvar en la formulación de alternativas viables para la solución de problemas desde una perspectiva que considere las necesidades sociales del país. (Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. (Recuperado de <http://csh.xoc.uam.mx/index.php/lsoc-campo-de-trabajo> [01-06-17])

Es decir, conocer las problemáticas de la realidad mexicana y proponer soluciones que tomen en cuenta las necesidades del país. Mientras que los objetivos específicos consisten en

1. [ser] Capaces de aplicar creativamente los conocimientos teóricos sociológicos en el análisis de la realidad y de la problemática social.
2. Con una sólida información sociohistórica, que les permita la comprensión de la realidad social y de la problemática social surgida de ella.
3. Con las bases metodológicas y técnicas, cualitativas y cuantitativas, para realizar investigaciones sociales.
4. Apoyados en conocimientos metodológicos y técnicos para participar en la formulación de proyectos de planeación social.
5. Capacitados metodológica y técnicamente para participar en la organización y promoción de formas asociativas.

(Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Recuperado de <http://csh.xoc.uam.mx/index.php/lsoc-campo-de-trabajo> [01-06-17])

Los objetivos específicos hacen alusión a la necesidad de formar profesionistas con un cúmulo de bases teóricas, metodológicas y sociohistóricas para participar en proyectos de planeación social.

La estructura del plan de estudios se divide en dos niveles, el primero consiste en el tronco general, éste a su vez se divide en el primer subnivel que corresponde al tronco interdivisional que tiene como objetivos:

Integrar en el alumno una noción clara de lo que es el conocimiento científico. Desarrollar su capacidad crítica y una visión interdisciplinaria de los problemas. Desplegar habilidades para la utilización de los elementos metodológicos, técnicos e instrumentales. Señalar las relaciones de la actividad científica con la sociedad. (Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. (Recuperado de <http://csh.xoc.uam.mx/index.php/lsoc-campo-de-trabajo> [01-06-17])

La materia que se imparte en este primer subnivel es:

- Conocimiento y sociedad. Esta asignatura se da en el trimestre uno, es obligatoria y tiene una carga horaria teórica de catorce horas al trimestre y cubre veintiocho créditos.

Por su parte, el segundo subnivel refiere al tronco divisional que tiene como objetivo:

Proporcionar los conocimientos básicos de las disciplinas sociales para que el alumno pueda obtener una visión integrada de la realidad del país; así como aplicar los elementos teóricos, conocimientos de matemáticas, técnicas de investigación lógica y redacción, a un problema específico del país. (Recuperado de <http://csh.xoc.uam.mx/index.php/lsoc-campo-de-trabajo> [01-06-17])

La asignatura que se imparte en el segundo subnivel es:

- Historia, Sociedad y México: Economía, Política. Esta asignatura se imparte los trimestres dos y tres, son obligatorias, tienen una carga horaria teórica de quince horas y seis horas prácticas trimestrales cada asignatura, cada materia cubren treinta y seis créditos.

Por su parte, el segundo nivel que corresponde al tronco básico profesional tiene como objetivo:

Que el alumno, mediante el estudio teórico y la investigación, se apropie de los conocimientos sociológicos fundamentales que posibiliten la explicación de las estructuras y los procesos de la sociedad, que le permitan colaborar en propuestas y alternativas de solución a los problemas sociales, en particular los relativos a la sociedad mexicana. (Recuperado de <http://csh.xoc.uam.mx/index.php/lsoc-campo-de-trabajo> [01-06-17])

Las asignaturas que se imparten en este tronco básico profesional son:

- Estructuración de la Sociedad Moderna
- Estructuración de la Sociedad Contemporánea
- Sociedad y Economía
- Poder y Procesos Políticos
- Trabajo y Organización Social
- Desarrollo y Organización Rural
- Educación y Cultura
- La Ciudad y sus Actores Sociales
- Sociología y Sociedad

Las nueve asignaturas del tronco básico profesional se imparten del trimestre cuatro al doceavo; todas las materias son obligatorias; tienen una carga horaria teórica de quince horas a excepción de Sociología y Sociedad que tienen una carga horaria teórica de 10 horas. Asimismo, tienen una carga horaria práctica de seis horas cada materia a excepción de Sociología y Sociedad que tiene dieciséis horas (ver anexo 2).

En el apartado Campo laboral se menciona que una opción para los egresados de Sociología es la docencia; sin embargo, no se aprecian asignaturas en el plan de estudios que desarrollen un marco teórico-metodológico para dicha actividad, y mucho menos la inclusión de alguna materia que desarrolle prácticas profesionales que se inserten en la práctica docente. Lo que sí se observa son materias encaminadas a temas de política, economía y sociedad.

2.3.1.2 La profesora Dina, Licenciada en Ciencias de la Comunicación: UNAM

Por su parte, la maestra Diana realizó estudios de licenciatura en Ciencias de la Comunicación en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, es generación 1988-1992.

La carrera de Ciencias de la Comunicación que se imparte en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales tiene sus orígenes a mediados del siglo XX. Desde 1951 a la fecha, siete han sido los planes de estudio con los cuales se ha regido esta carrera. El primer plan (1951-1958) expedía el título de licenciado en Periodismo; en el segundo plan (1959-1966) el título que se le daba a los estudiantes era licenciado en Periodismo y Ciencias de la Información; en el tercer plan (1967-1970) se otorgaba el título de licenciado en Periodismo y Ciencias de la Comunicación; en el cuarto plan (1971-1976) se continúa con el mismo título; en el quinto plan (1976) se establece el título de licenciado en Ciencias de la Comunicación (Florido y Nieto, 1990: 135-138). Los dos siguientes planes de estudio (2008 y 2016) continúan expidiendo el mismo título. De esta manera, es en 1976 cuando se instituye formalmente la carrera de Ciencias de la Comunicación, nombre con el que la conocemos hasta el día de hoy.

a) ¿Qué es? y ¿a qué se dedica?

El profesionista en Ciencias de la Comunicación es un experto en la elaboración y emisión de mensajes periodísticos, así como en la teoría y los métodos de la comunicación colectiva.

Obtiene, analiza y comenta la información, relacionándola con eventos, en su mayoría recientes, con el fin de ubicarla con exactitud dentro del contexto en el que éstos surgen. De esta manera, proporciona al público elementos con los que éste pueda fundar su opinión y dar una dirección a su acción social (UNAM, 1980: 139). No obstante, los profesionistas que estudian esta carrera también se pueden dedicar a la investigación de los antecedentes de los eventos, la elaboración de crónicas de acontecimientos, redacción y corrección de estilo, en actividades de publicidad y propaganda.

b) Campo laboral

El estudio de la comunicación y la información es uno de los objetivos primordiales de esta carrera. El aspirante a ella deberá adquirir la habilidad en el manejo, análisis e interpretación de los sucesos, así como en poseer un buen archivo que le permita la asociación y organización de datos a fin de divulgar un material informativo sistematizado, verídico y actualizado. También habrá de desarrollar sus capacidades en cuanto al uso apropiado del lenguaje y la facilidad para expresarse por escrito, ya que el correcto uso del idioma será su principal instrumento de trabajo (UNAM, 1980: 139-140).

El campo de trabajo de este profesionista es muy amplio, ya que puede trabajar en empresas radiofónicas, televisivas y cinematográficas, en diarios y revistas, en compañías de publicidad y propaganda. La industria periodística también es un área de trabajo del periodista, así como las agencias de información nacional e internacional, y las oficinas de prensa e información del sector público y descentralizado. Puede, asimismo, realizar tareas de investigación científica o aplicada -dentro de los centros de información públicos y privados- como analista de contenidos y diseñador de información (UNAM, 1980: 139-140).

c) Plan de estudios 1980¹⁷

El plan de estudios de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación se conforma por ocho semestres. Las asignaturas se dividen en obligatorias y optativas,¹⁸ las primeras se cursan del primero al sexto semestre, mientras que las segundas se cursan en el séptimo y octavo semestres. A decir del plan de estudios, “las materias que se imparten del 1º, 2º y 3er semestres, corresponden a lo que se ha denominado Formación Básica Común, cuyo objetivo es introducir al estudiante en la problemática científica de las Ciencias Sociales, así como proporcionarle los fundamentos teóricos y metodológicos propios de estas disciplinas” (UNAM, 1980: 141).

Primer semestre:

- Historia Mundial Económica y Social I
- Formación Social Mexicana I
- Teoría Social I
- Taller de Investigación y Redacción
- Economía Política I

Segundo semestre:

- Historia Mundial Económica y Social II
- Formación Social Mexicana II
- Teoría Social II
- Metodología I
- Economía Política II

Tercer semestre:

- Historia Mundial Económica y Social III
- Formación Social Mexicana III
- Metodología II

¹⁷ Actualmente la licenciatura de Ciencias de la Comunicación se imparte a través del plan de estudios 2016. “Consta de 360 créditos y tiene una duración de ocho semestres, a lo largo de los cuales el alumno cursa 45 asignaturas en total, organizadas en Etapa Básica, en la que se estudian 24 asignaturas, 12 son básicas comunes y las 12 restantes corresponden a asignaturas disciplinares de Ciencias de la Comunicación, una de las cuales es optativa de elección”. Recuperado de <http://oferta.unam.mx/carrera/archivos/planes/cienciasdla comunicacion-fcpys-plandestudios17.pdf>

¹⁸ Entre la optativas podemos encontrar Estadística, Antropología Social, Sociología Médica, Métodos Históricos, El Estado Mexicano, Evolución del Lenguaje Audiovisual, Fluctuaciones, Políticas, Económicas y Sociales, por mencionar algunas (UNAM, 1980: 142-144).

- Economía Política III
- Teoría Social III

Cuarto semestre:

- Teorías de la Comunicación y la Información
- Introducción a la Lingüística
- Psicología Social
- Desarrollo, régimen y estructura de los medios de comunicación colectiva en México I
- Géneros Periodísticos Informativos (nota informativa, crónica noticiosa y entrevista)

Quinto semestre:

- Teoría de los Medios de Comunicación Colectiva
- Lenguaje y Sociedad
- Sociología de la Comunicación Colectiva
- Desarrollo, régimen y estructura de los medios de comunicación colectiva en México II
- Géneros Periodísticos Interpretativos (reportaje)

Sexto semestre:

- Técnicas de Información por Cine
- Técnicas de Información por Radio y Televisión
- Psicología de la Comunicación Colectiva
- Introducción al Estudio de la Opinión Pública
- Géneros Periodísticos de Opinión (editorial, artículo de fondo y comentario)

Séptimo semestre:

- Cinco optativas

Octavo semestre:

- Cinco optativas

Se imparte cinco asignaturas por semestre y cada una tiene ocho créditos (ver anexo 3).

Ni en el objetivo, ni en el campo de trabajo o el plan de estudios se hace alusión a una formación profesional docente, mucho menos se incluye alguna asignatura relacionada con la docencia. Los egresados fueron formados para adquirir habilidades para manejar información y saberla comunicar a partir de métodos específicos.

2.3.1.3 El profesor Rey, Licenciado en Historia: UNAM

El maestro Rey cursó la licenciatura en Historia en la Facultad de Filosofía y Letras en el periodo de 1993 a 1997.

La licenciatura de Historia tiene su origen a principios del siglo XX en la Escuela de Altos Estudios; sin embargo, es durante la década de 1940 que la historia se vuelve una profesión universitaria (González, 1999: 46). En 1950 comienza la construcción de la Facultad de Filosofía y Letras en Ciudad Universitaria y para 1954 se inician formalmente las actividades en este campus; de esta forma, licenciatura se traslada a dicha sede (UNAM, 1992: 22-23).

a) ¿Qué es? y ¿a qué se dedica?

En la guía de carreras de 1975, señala que “el historiador es el profesionista que se dedica al estudio de los hechos del hombre, a través de los acontecimientos pasados y presentes, esforzándose por hacer una síntesis explicativa de los mismos y o meramente cronológica” (UNAM, 1975: 29).

Dada la vastedad del tema, elige y limita su investigación a una determinada época, país o aspecto, estableciendo en forma objetiva el porqué de los sucesos. Es decir, interpreta los datos obtenidos en índices, catálogos, archivos, actas judiciales, diarios y toda clase de documentación, analizando su autenticidad y la significación relativa en el devenir histórico.

El aspirante a esta carrera debe contar principalmente con una amplia disposición hacia la lectura, ya que debe dedicar la mayor parte de tiempo a ésta para realizar sus investigaciones. Debe hacerlo, además de una forma crítica, para analizar, descubrir y organizar el material obtenido en relación con sus propósitos, llegando a verificar la autenticidad de los datos según técnicas específicas de esta disciplina que debe aprender a manejar.

Necesita, asimismo, contar con capacidad para llegar al conocimiento objetivo de los acontecimientos y no caer en interpretaciones subjetivas de los mismos, deformando los datos históricos que va a legar, enseñar o investigar. Por la necesidad de comunicación que tiene este profesionista, se requiere de él un gran dominio del lenguaje escrito y hablado, que le facilite sus actividades docentes o le permita presentar adecuadamente los resultados de sus investigaciones (UNAM, 1975: 29). Para mejores logros en su trabajo debe tener, además,

buena memoria que le ayude a relacionar diversos acontecimientos, aunada a una alta capacidad de concentración y perseverancia que le permita llegar a la consecución de los planes propuestos (UNAM, 1975: 29).

b) Campo laboral

En el aspecto de la docencia, el historiador imparte cursos en instituciones de enseñanza media y superior. Participa y dirige también seminarios de investigación y enseñanza de la historia.

Como investigador, puede laborar en organismos gubernamentales, descentralizados y paraestatales, universidades y centros de investigación especializada, tales como el Instituto Nacional de Antropología e Historia, el Instituto de Investigaciones Históricas, el Archivo General de la Nación o el Instituto de Investigaciones Bibliográficas (UNAM, 1975: 29).

c) Plan de estudio 1975¹⁹

El plan de estudios de la licenciatura de Historia se conforma por ocho semestres, las asignaturas se dividen en obligatorias, optativa del área de teoría socioeconómica, optativa por área y seminarios.²⁰ En el primero, segundo y tercer semestre se cursan seis materias mientras que, en cuarto, quinto, sexto, séptimo y octavo se cursan siete asignaturas.

Primer semestre:

- Metodología y Técnica de la Investigación Histórica I
- Comentario de Textos I
- Historiografía General (de la Antigüedad al Renacimiento)
- Historiografía de México (Prehispánico y Colonial)
- Optativa del área de teoría socioeconómica
- Optativa del área de teoría socioeconómica

¹⁹ El plan de estudios con el que se forman actualmente los historiadores en la Facultad de Filosofía y Letras (UNAM) es el de 1999. “Cuenta con 52 asignaturas, 26 obligatorias, con valor de 196 créditos y 26 optativas, con 108 créditos. No existe seriación de asignaturas. El número total de créditos es de 304”. Recuperado de <http://oferta.unam.mx/carrera/archivos/planes/historia-cu-plan-de-estudios13.pdf>

²⁰ Las optativas del área de teoría socioeconómica incluían: Introducción a la Teoría Económica, Teoría Política Contemporánea, Materialismo Histórico y Metodología de las Ciencias Sociales. Mientras que las optativas por área incluían Historia de México e Historia Universal, por su parte los seminarios abordan temáticas tan variadas como Cultura Maya, México Colonial, México Contemporáneo, Historia de las Ideas de China y de Japón, Arte Colonial Mexicano, por mencionar algunas (UNAM, 1975: 32-34).

Segundo semestre:

- Metodología y Técnica de la Investigación Histórica II
- Comentario de Textos II
- Historiografía General (del siglo XVII al XIX)
- Historiografía de México (siglo XIX)
- Optativa del área de teoría socioeconómica
- Optativa del área de teoría socioeconómica

En el primero y segundo semestre cada asignatura tiene una carga de créditos de seis, dando un total de 36 créditos por semestre.

Tercer semestre:

- Historiografía General Contemporánea
- Historiografía Contemporánea de México
- Optativa del área de teoría socioeconómica
- Tres optativas por área

Las tres primeras asignaturas suman 18 créditos en total, es decir, seis por asignatura, mientras que las tres optativas por área tienen cuatro créditos cada una.

Cuarto semestre:

- Historia de la Filosofía de la Historia
- Optativa del área de teoría socioeconómica
- Cinco optativas por área

Quinto semestre:

- Filosofía de la Historia I
- Didáctica de la Historia I
- Cinco optativas por área

Sexto semestre:

- Filosofía de la Historia II
- Didáctica de la Historia II
- Cinco optativas por área.

En el cuarto, quinto y sexto semestre, las dos primeras materias suman doce créditos, seis para cada una, mientras que las cinco optativas tienen cuatro créditos cada una.

Séptimo semestre:

- Dos seminarios
- Tres optativas por área
- Dos optativas

Octavo semestre:

- Dos seminarios
- Tres optativas por área
- Dos optativas

En séptimo y octavo semestre, los cuatro seminarios tienen una carga de créditos de ocho cada uno, mientras que las optativas por área y optativas tienen una carga de créditos de cuatro cada una. Las optativas que se mencionan en estos dos últimos semestres eran las optativas generales u optativas por área que no habían cursado los estudiantes (ver anexo 4).

En el campo de trabajo se ofrece al egresado de Historia la opción de impartir clases en la educación media y superior; no obstante, en el plan de estudios sólo se ofrecen dos cursos de Didáctica en quinto y sexto semestre de tres horas semanales. Con esta formación profesional el maestro Rey se insertó como docente de historia de secundaria.

2.3.2 Normalistas: Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Historia y Licenciatura en Ciencias Sociales: Aidé, Xochiquetzalli y Reina

2.3.2.1 Aidé y Xochiquetzalli: dos profesoras nóveles

a) ¿Qué es? y ¿a qué se dedica?

Las profesoras Aidé y Xochiquetzalli cursaron sus estudios de licenciatura con especialidad en Historia en la Escuela Normal Superior, son generación 2004-2008.

Los futuros profesores que se forman para maestros de secundaria en la Escuela Normal Superior de México necesitan el dominio de los conocimientos disciplinares, un conocimiento profundo de los procesos que los alumnos experimentan en ese periodo de su

vida, así como el desarrollo de las competencias didácticas que requiere el trabajo con los adolescentes.

Es necesario tener en cuenta que los alumnos que atiende la escuela secundaria provienen de diversos ambientes socioculturales y cuentan con diversos antecedentes y logros escolares. Para afrontar este reto se requiere un profesor dotado de las competencias profesionales; en primer lugar, para comunicarse en diversos momentos con los adolescentes, conocer sus preocupaciones e intereses siempre variados y, en segundo lugar, con base en el conocimiento de este escenario educativo, ser capaz de seleccionar contenidos, proponer diversas formas de tratamiento, de tal modo que logre despertar el interés y la curiosidad de los adolescentes para el conocimiento histórico (SEP, 2001: 5).

b) Habilidades, conocimientos y actitudes de acuerdo con el Plan de estudios de la SEP

Atendiendo a los argumentos expresados anteriormente, la formación especializada para la enseñanza de la historia en la escuela secundaria debe garantizar que los futuros profesores adquieran las habilidades, los conocimientos y las actitudes que se señalan enseguida, además de los que corresponden a la formación común:

- El dominio de los contenidos de enseñanza y el conocimiento de las características principales del conocimiento histórico. La formación inicial debe garantizar que los futuros profesores alcancen una comprensión profunda, sistemática y ordenada de las grandes épocas de la historia de la humanidad y, en particular, de México, y que al estudiar estos contenidos desarrollen sus capacidades para formular sus propias explicaciones respecto a diversos hechos; especial importancia tiene en esta formación el estudio de diversos objetos del conocimiento histórico, y no sólo los que corresponden a la historia política y militar: la vida material, las transformaciones de la vida cotidiana, la organización social, el pensamiento científico (SEP, 2001: 6).

El dominio de los contenidos disciplinarios no se refiere sólo al conocimiento de los contenidos que se establecen en los programas de estudio de la educación secundaria, sino que implica el conocimiento de algunas de las interpretaciones más relevantes que se han producido en torno a una misma época o proceso, los factores (ideas, acontecimientos, recursos de investigación) que han influido en

las transformaciones de paradigmas y explicaciones históricas. Es decir, se requiere también que los profesores conozcan las condiciones en las que se produce el conocimiento histórico, reflexionen acerca de los fines y funciones de este conocimiento en diversos momentos, los criterios académicos que rigen la producción de este conocimiento, así como la influencia del historiador. Estos elementos permitirán el ejercicio de una docencia más autónoma, pues el profesor dispondrá de criterios que puede aprovechar con creatividad para guiar a sus alumnos hacia la elaboración de ideas y explicaciones propias.

- La comprensión de los procesos que implica el aprendizaje del conocimiento histórico para los adolescentes y de los factores que lo favorecen u obstaculizan, tales como las nociones previas que los alumnos poseen acerca del tiempo, el pasado, los hechos sociales, así como los intereses vitales de los adolescentes que pueden aprovecharse para introducirlos al estudio de la historia y a la comprensión del lenguaje histórico. El estudio de estos procesos favorecerá que los futuros maestros sean más sensibles a las reacciones de los estudiantes en la clase y a identificar las formas de trabajo que mejor contribuyan al logro de los propósitos educativos (SEP, 2001: 7).
- La competencia didáctica para seleccionar, diseñar y aplicar estrategias y recursos de enseñanza que contribuyan al logro de los propósitos educativos del nivel. Para superar la forma de enseñanza basada principalmente en la exposición oral o el encargo de tareas de estudio es fundamental que los futuros profesores conozcan estrategias para aprovechar los intereses y preguntas de los alumnos y encauzarlos de tal modo que les permita introducirse al conocimiento histórico, diseñar y plantear problemas de indagación adecuados a las capacidades y posibilidades de los alumnos, formular explicaciones y argumentos para que los alumnos avancen en la elaboración de sus propias explicaciones y, en su conjunto, diseñar estrategias y formas de enseñanza y evaluación congruentes con los propósitos educativos. Una cuestión que requiere atención especial es la capacidad para usar diversas fuentes de información disponibles en la escuela y en el entorno: materiales impresos (periódicos, revistas, libros), material videograbado y programas transmitidos por televisión, museos y sitios de interés histórico. La

disposición y usos de estos recursos en la mayoría de las escuelas permitirá, además del desarrollo de habilidades para usar y seleccionar información, una enseñanza más cercana a los intereses de los alumnos y evitará que la clase se reduzca al trabajo con el libro de texto. Para lograr estos propósitos, además de las asignaturas dedicadas específicamente al conocimiento y experimentación de estrategias didácticas, es indispensable que en todas las clases impartidas en la Escuela Normal se emplee un enfoque similar al que se pretende en la enseñanza en la escuela secundaria (SEP, 2001: 8).

- La capacidad para organizar y desarrollar el trabajo de enseñanza con alumnos de secundaria en distintos grupos y grados escolares. Las experiencias de observación y práctica docente que realicen los normalistas durante su formación inicial les brindarán los elementos necesarios para conocer las condiciones reales en las que desarrollarán su trabajo como futuros profesores; asimismo, les permitirá adquirir un conjunto de conocimientos profesionales prácticos que son indispensables para todo educador: la capacidad de observación, la capacidad de interpretación de los sucesos del aula y de las reacciones de los alumnos, la capacidad de reflexionar sobre la práctica. El logro de los rasgos descritos hace necesario replantear la organización de los estudios en la formación inicial de profesores. Una parte importante de esta reorganización se expresa en los campos de asignaturas correspondientes a la formación general de profesores de educación básica y al de formación común para todas las especialidades de educación secundaria (SEP, 2001: 8-9).

c) **Líneas de formación de la especialidad de Historia**

Para contribuir al logro del perfil descrito, la formación disciplinaria y didáctica en la especialidad de Historia se propiciará mediante el estudio de las asignaturas agrupadas en las siguientes líneas de formación:

- **Formación disciplinaria.** Esta línea se compone de tres cursos dedicados a la Historia Universal, cuatro cursos dedicados a la Historia de México, y dos cursos enfocados al estudio de las finalidades y características del conocimiento histórico. A

continuación, se presenta el estudio de la Historia Universal y de la Historia de México.

La finalidad de estos cursos es que los estudiantes normalistas obtengan una visión ordenada y de conjunto de los principales acontecimientos y procesos históricos que posteriormente, con otro nivel de profundidad, enseñarán a los adolescentes. Por esta razón, el tratamiento de los contenidos es semejante al propuesto en el enfoque de enseñanza de la educación secundaria; es decir, se trata de una selección de contenidos que den cuenta de transformaciones importantes y de prolongada influencia en la historia de la humanidad y que pongan énfasis en los procesos de cambio de la vida material, la organización social, la cultura, el uso de la tecnología, entre otros. Esta selección pretende disminuir el excesivo énfasis que tradicionalmente se ha puesto en la historia política y militar, y dar mayor peso al estudio de procesos históricos, cuya influencia se prolonga hasta el presente.

Dos de estos espacios se realizarán en la modalidad de seminario, en los cuales se tendrá oportunidad de realizar análisis diacrónicos y sincrónicos, resolver problemas históricos, estudiar temas de distinta naturaleza, emplear diversas técnicas de indagación, análisis y organización de información y plantear hipótesis sobre la interpretación de hechos y expresar argumentos que las fundamenten. Los seminarios se dedicarán al estudio de procesos de evolución de aspectos de la vida social, el pensamiento científico o la tecnología, entre otros. Adicionalmente, en las asignaturas opcionales, podrá incluirse el estudio de la historia regional o estatal (SEP, 2001: 10). Estos cursos aportan elementos para que los estudiantes se desenvuelvan con seguridad y eficacia durante su desempeño como profesores; sin embargo, esta pretensión se logrará mejor si los maestros que atiendan estas disciplinas promueven constantemente entre sus alumnos la reflexión y vinculación de los temas estudiados con la enseñanza.

El propósito de estos cursos es que los futuros maestros conozcan y comprendan la forma en la que se elabora el conocimiento histórico (en cuanto a sus finalidades, elaboración, escritura, usos, etc.) para incorporar a la enseñanza los principios que caracterizan a la disciplina histórica. Aunque estos cursos comprenden, en buena medida, temas de teoría de la historia, su fin principal es que los estudiantes

normalistas se percaten de que la historia en tanto que disciplina posee ciertas características cuyo conocimiento influye de manera determinante en la forma de organizar y dirigir los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la escuela secundaria (SEP, 2001: 10-11).

- **Formación didáctica.** Esta línea abarca cinco cursos sobre el enfoque didáctico y las estrategias y recursos para la enseñanza, la planeación y la evaluación de la enseñanza. El propósito de estos cursos es fomentar el desarrollo de las competencias didácticas de los futuros maestros. Abarcan el conocimiento de los propósitos y el enfoque de enseñanza de la asignatura, los criterios para planificar y evaluar, las características que deben reunir las estrategias y actividades para la enseñanza, así como la variedad de recursos que es posible emplear en la enseñanza de la historia (SEP, 2001: 1).
- **Acercamiento a la práctica educativa.** El propósito de esta línea es que los estudiantes desarrollen habilidades y actitudes que les permitan comunicarse eficazmente con los alumnos, interpretar los sucesos del aula, organizar el uso del tiempo y del espacio y, en general, que adquieran experiencia para el ejercicio docente. Esta línea se compone de cuatro cursos de Observación y Práctica docente y abarca el trabajo docente y el seminario de análisis correspondientes al séptimo y octavo semestres (SEP, 2001: 11).

d) Plan de estudios 1999²¹

El plan de estudios de la licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Historia está integrado por ocho semestres, en el primero se cursan seis materias, mientras que del segundo al sexto semestre los alumnos cursan siete materias, en séptimo y octavo cursan sólo dos materias.

Primer semestre:

- Bases filosóficas legales y organizativas del sistema educativo mexicano
- Estrategias para el estudio y la comunicación I
- Problemas y políticas de la educación básica

²¹ El plan de estudios de 1999 es el que está vigente actualmente para la formación de profesores de secundaria con especialidad en Historia.

- Propósitos contenidos de la educación básica I (Primaria)
- Desarrollo de los adolescentes I. Aspectos generales
- Escuelas y contexto social

Segundo semestre:

- La educación en el desarrollo histórico de México I
- Estrategias para el estudio y la comunicación II
- Introducción a la enseñanza de la historia
- La enseñanza de la escuela secundaria. Cuestiones básicas I
- Propósitos contenidos de la educación básica II (secundaria)
- Desarrollo de los adolescentes II. Crecimiento y sexualidad
- Observación del proceso escolar

Tercer semestre:

- La educación en el desarrollo histórico de México II
- La enseñanza de la historia I. Aspectos cognitivos
- El conocimiento histórico I. Finalidades y características
- La enseñanza de la escuela secundaria. Cuestiones básicas II
- La expresión oral y escrita en el proceso de enseñanza y aprendizaje
- Desarrollo de los adolescentes III. Identidad y relaciones sociales
- Observación práctica docente I

Cuarto semestre:

- Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y educación I
- La enseñanza de la historia II. Enfoque didáctico
- El conocimiento histórico II. Condiciones y procesos de elaboración
- Historia de México I. Época prehispánica y colonial
- Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje
- Desarrollo de los adolescentes IV. Procesos cognitivos
- Observación práctica docente II

Quinto semestre:

- Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y educación II
- La enseñanza de la historia III. Estrategias y recursos

- Historia Universal I. De la prehistoria al siglo XVII
- Historia de México II. Siglo XIX
- Historia Regional
- Atención educativa a los adolescentes en situación de riesgo
- Observación práctica docente III

Sexto semestre:

- Seminario de temas selectos de historia universal
- México y el mundo contemporáneo
- Historia Universal II. Siglo XVIII-XX
- Historia de México III. Siglo XX
- Historia de América
- Gestión Escolar
- Observación práctica docente IV

Séptimo semestre:

- Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente I
- Trabajo Docente I

Octavo semestre:

- Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente II
- Trabajo Docente II (ver anexo 5)

Como podemos observar, el programa hace hincapié en la formación disciplinaria, la cual consiste en conocer los temas de historia universal e historia de México, en la formación didáctica y en el acercamiento a la práctica educativa. El primero se destina para el estudio del conocimiento histórico; el segundo para dotar de herramientas necesarias a los futuros maestros de cómo pueden desarrollar sus clases, y el tercero pretende generar un contacto a través de la observación de clase y la práctica docente para que los estudiantes comprendan el contexto del aula, los tiempos, las actividades y a los alumnos.

2.3.2.2 La profesora Reina: una maestra con experiencia

a) ¿A qué se dedican?

La educación normalista y en especial la superior es responsable de la formación de los maestros de educación secundaria. La profesora Reina cursó la licenciatura de 1979 a 1983,

ella cuenta con 32 años de experiencia, los primeros cuatro años trabajó con grupos de primaria y los siguientes en secundaria.

b) Plan de estudios 1976

Para responder al Plan de Desarrollo de 1983-1988, la Escuela Normal Superior implementó los planes de 1976 reestructurados. “Al abrir sus puertas las escuelas normales superiores federales se da un cambio básico en su planeación curricular”, el plan reestructurado se aplicará para la formación de docentes en las áreas de: “español, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales e inglés” (López, 1983: 23). Esto con el fin de establecer la congruencia entre la formación de docentes y el nivel que van a atender.

El modelo didáctico del plan de estudios tiene los siguientes supuestos teóricos:

- a) El aprendizaje significativo se inicia con una situación problemática, que se resuelve dentro del ambiente vital del alumno.
- b) El conocimiento se da en tanto que el alumno interactúe dentro de su práctica social con los objetos de conocimiento, los perciba, los manipule y los transforme.
- c) El alumno es un ser pensante, crítico, no un receptáculo para acumular conocimientos.
- d) El conocimiento no es algo acabado que se le transmite al alumno, el conocimiento por el contrario se construye dentro de un proceso dialéctico en donde se conjuga teoría y práctica.
- e) La información que el alumno puede utilizar va más allá de la exposición del profesor.
- f) Más que expositor, el conductor tiene como función propiciar ambientes didácticos que faciliten el aprendizaje (López, 1983: 24).

El plan de estudios de 1976 está estructurado por áreas, los alumnos que deseaban ser futuros profesores de Historia debían cursar el área de Ciencias Sociales. El plan está dividido en ocho semestres.

Primer semestre:

- Español I
- Tecnología Educativa I
- Ciencias Naturales I
- Psicología Educativa I
- Filosofía de la Educación

- Matemáticas I

Segundo semestre:

- Español II
- Tecnología Educativa II
- Ciencias Naturales II
- Psicología Educativa II
- Legislación y Administración Educativas
- Matemáticas II

Tercer semestre:

- Psicología del Estudiante
- Introducción al Estudio del Derecho
- Geografía General I
- Lengua Extranjera I
- Introducción a la Antropología
- Ciencias Sociales y su Didáctica I

Cuarto semestre:

- Psicología Social
- Historia Universal I
- Geografía General II
- Lengua Extranjera II
- Introducción a la Sociología
- Ciencias Sociales y su Didáctica II

Quinto semestre:

- Ciencias Políticas I
- Historia Universal II
- Geografía General III
- Taller de Investigación I
- Historia de México I
- Ciencias Sociales y su Didáctica II

Sexto semestre:

- Ciencias Políticas II
- Estadística Inferencial
- Geografía Humana
- Taller de Investigación II
- Historia de México II
- Ciencias Sociales y su Didáctica IV

Séptimo semestre:

- El Pensamiento Pol. Eco. Fil. y Soc. de la Pers. Hum. I
- Materialismo Histórico I
- Desarrollo de la Humanidad I
- Economía I
- Historia de la Educación I
- Ciencias Sociales y su Didáctica V

Octavo semestre:

- El Pensamiento Pol. Eco. Fil. y Soc. de la Pers. Hum. II
- Materialismo Histórico II
- Desarrollo de la Humanidad II
- Economía II
- Historia de la Educación II
- Ciencias Sociales y su Didáctica VI (ver anexo 6)

En el plan de estudios podemos observar que es a partir del cuarto semestre que se revisan temas de Historia Universal I, en quinto semestre continúan con los temas de Historia Universal II e inicia con temas de Historia de México I, y en sexto semestre se revisan temas de Historia de México II. Es decir, cuatro de cuarenta y ocho asignaturas se dedican al estudio de temas históricos.

A partir de la revisión de los objetivos, el campo laboral y los planes de estudio que cursaron los seis profesores, podemos concluir que, los universitarios, tanto la socióloga como el historiador a decir del campo laboral, pueden dedicarse a la docencia; no obstante,

como observamos en las asignaturas, carecen de un bagaje teórico-metodológico que les brinde una noción de la enseñanza y cómo desarrollarla ya no digamos formación para el nivel secundaria. Por su parte, la comunicóloga tiene un objetivo y asignaturas que se encaminan en una dirección diferente a la enseñanza. Asimismo, los universitarios no cuentan con prácticas que los acerquen a la vida cotidiana que se desarrolla en las aulas de clase.

Mientras que las tres normalistas, que estudiaron en la Escuela Superior de México la cual tiene la finalidad de formar profesores para secundaria, cursan asignaturas enfocadas a la didáctica, las estrategias y al conocimiento del alumno; sin embargo, en cuanto a la enseñanza de conocimiento histórico, en el caso del plan de 1999, es demasiada la información que se proporciona en tan poco tiempo (tres semestres): en el cuarto semestre se imparte Historia de México I que corresponde a prehispánico y colonial, en el quinto semestre se imparte Historia Universal I que abarca de la prehistoria al siglo XVII e Historia de México II que incluye siglo XIX e historia regional y en sexto semestre se imparte Historia de México III del siglo XX e Historia Universal II que corresponde a los siglo XVIII-XX e Historia de América.

Recordemos que las normalistas que estudiaron con el plan de 1999 tuvieron la oportunidad de realizar prácticas de campo en escuelas secundarias en los últimos semestres, experiencia que fue de gran utilidad para su inserción en el mundo laboral.

De los seis profesores, sólo el profesor Rey cuenta con una formación propia de historiador, pues en las asignaturas del plan de 1974 se revisan diferentes asignaturas de contenido histórico; por un lado, de México que van desde prehispánico hasta contemporáneo, y por el otro, historiografía general, desde la antigüedad hasta la época actual; asimismo, se imparten métodos de investigación. Sin embargo, la formación profesional que recibió en la universidad no estaba encaminada para ser profesor de historia de nivel secundaria.

2.4 Categorías de análisis que orientan la investigación²²

En pleno siglo XXI la enseñanza de la historia en educación secundaria no puede continuar desarrollándose bajo el paradigma de una historia al servicio de la patria, ya que ésta muestra al pasado como un tiempo lineal, acabado y dirigido al progreso. Asimismo, el discurso histórico se convierte en una repetición de sucesos que transcurren uno tras otro y con una carga de fechas y nombres previamente seleccionados que configuran una memoria histórica que tiene la función específica de legitimar al grupo en el poder. Este tipo de historia tradicionalista despoja a la enseñanza de la historia de habilidades como la interpretación, el análisis, la reflexión, la imaginación y la crítica, entre otras habilidades necesarias para observar con mirada crítica el contexto actual en donde convergen procesos económicos, políticos y sociales, así como la temporalidad humana: pasado, presente y futuro.

El presente apartado tiene como objetivo desarrollar las cuatro competencias sobre las cuales creemos que se fomenta el pensamiento histórico, es decir, representación histórica, interpretación de la historia, imaginación histórica y temporalidad histórica²³ (Santisteban, 2010; Santisteban, González y Pagès, 2010). Estas competencias marcarán la pauta como categorías de análisis del trabajo desarrollado por los profesores.

Al finalizar la explicación de cada categoría se insertan investigaciones que hacen alusión a su implementación práctica en salones de clases. Estos ejemplos permitirán comprender mejor las características de cada categoría y conocer las propuestas de los autores para desarrollar el pensamiento histórico.

²² Este apartado que representa uno de los tres ejes teóricos de la investigación es fundamental para comprender el tema de pensamiento histórico, dicha sección se publicó en la *Revista HistoriAgenda* “La didáctica de las ciencias sociales”. La producción de ponencias, artículos, asistencia a congresos, etc., forman parte del programa de posgrado en Pedagogía.

²³ Cabe mencionar que esta última categoría es nombrada por Pagès y Santisteban como conciencia histórico-temporal; sin embargo, la autora considera que son dos temas diferentes; por un lado, la conciencia y por otro, la temporalidad.



A. Santisteban Fernández (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. En *Clío & Asociados*, 14, p. 39.

2.4.1 Imaginación histórica

Se debe señalar que las categorías que a continuación presentamos no están aisladas y no son unidireccionales; por el contrario, están relacionada entre sí, inciden unas en otras y comparten habilidades; a su vez que están ligadas al oficio del historiador.

Desafortunadamente, como señala Sotelo (2006), “la imaginación *no* es un ingrediente importante de la enseñanza escolar, y que ésta se encuentra fuera de los objetivos, metas, fines y evaluación del currículo escolar” (p. 134). Esta concepción surge de la pedagogía tradicionalista y la historiografía positivista, las cuales señalaban que la escuela debía privilegiar el conocimiento lógico-matemático excluyendo a la imaginación “por considerarla pernicioso para la enseñanza científica” (Sotelo, 2006: 137). No obstante, debemos aclarar que el término imaginación que relacionamos con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, “no se refiere a los sentimientos de fantasía de la gente sobre el pasado (pura imaginación), sino a una disposición clave para dar sentido a las acciones y evidencias históricas” (Santisteban, 2010: 46). De igual forma, consideramos que la

imaginación proporciona a la historia herramientas valiosas para reconfigurar el pasado, darle sentido y comprenderlo; además, permite desarrollar la creatividad, la empatía, la comprensión, contextualizar y, a decir de Santisteban (2010: 46-48), elaborar un juicio moral.

Los historiadores al crear sus narraciones históricas hacen uso de la imaginación, pues sin ella se presentaría a los acontecimientos desarticulados; no obstante, se deben evitar los anacronismos, y para ello se tiene que estar consciente de que observamos el pasado con nuestros ojos del presente, y que nos acercamos a él desde nuestro contexto, con nuestros prejuicios y preguntas. Por otra parte, los documentos que son las fuentes primordiales con las que trabajan los historiadores, permanecen mudos hasta que se les cuestiona y se recrea con ayuda de la imaginación el contexto en el que fueron elaborados, se hacen suposiciones sobre por qué fueron elaborados, quién los hizo y con qué finalidad. Ese ejercicio mental conduce al alumnado a construir narrativas históricas que hacen significativos los tiempos pasados y, por lo tanto, la historia empieza a cobrar sentido y deja de ser ajena y lejana en la vida de los aprendices.

La imaginación aplicada en la historia motiva al alumnado, pues a través de ella se pretende que desarrollen la empatía; sin embargo, se podría pensar que la empatía y la imaginación presentan características negativas para la historia. La primera se relaciona con sentimientos fraternales y la segunda se considera ficción (Lee, 1994: 7); pero a decir de Peter Lee:

La empatía en la historia es mucho más similar a un *logro*: es saber lo que alguien (o un grupo) creía, valoraba, sentía y quería obtener. Es estar en posición de contemplar (no necesariamente de compartir) estas creencias y de considerar el impacto de estas emociones (y no necesariamente sentirlas). De esta manera, la empatía se relaciona estrechamente con la comprensión. (1994: 7)

Por lo tanto, sin empatía no habría comprensión de los hechos históricos; además, con ella empieza a cambiar la percepción de los actores y de las decisiones que tomaron en cierto momento histórico, a su vez que comienzan a cobrar sentido los procesos históricos, los cuales no se entendían. Por otra parte, la empatía que se produce a partir de la imaginación no puede ser descontextualizada pues perdería valor histórico; por lo tanto, el ejercicio mental es reconstruir, a partir de la imaginación, en el tiempo y el espacio en el cual sucedieron los hechos.

Por otro lado, es importante señalar que los recursos didácticos (filmes, fotografías, pinturas, etc.) que se utilizan en la enseñanza de la historia para imaginar y recrear los

contextos no deben caer en una mera “espectacularización del sufrimiento” (Cuesta, 2005: 157) para lograr la empatía con los hechos del pasado, ya que se perdería la verdadera esencia de las causas que motivaron los procesos históricos.

Para comprender mejor la imaginación histórica se presentan algunos detalles de la propuesta didáctica elaborada por los profesores Pizarro y Cruz titulada *Empatía en clase de historia: los alumnos serán soldados de la primera guerra mundial*. Esta investigación se implementó con estudiantes de la ESO, el objetivo era que los alumnos se convirtieran durante unos días en soldados de la Primera Guerra Mundial (1914-1918) y tenían que escribir una carta desde una trinchera de uno de los frentes, para ello se apoyarían en las lecciones del profesor, el libro de texto o investigación individual. Este ejercicio permitió a los estudiantes “ponerse en el lugar del otro”, es decir, generar empatía, conocer las condiciones en las que vivieron los soldados en las trincheras y contextualizar el periodo histórico de la Primera Guerra Mundial.

Finalmente, cabe señalar que la imaginación brinda cierta sensibilidad ante creencias y sentimientos, y al ir desarrollando la imaginación histórica, se permiten elaborar juicios históricos sobre el pasado; por ejemplo, tal personaje actuó así por..., o tal proceso histórico tuvo estas consecuencias por..., pero no debemos olvidar que para emitir un juicio es necesario la reconfiguración del contexto, la temporalidad, la espacialidad, las intenciones, los prejuicios, los sentimientos y las costumbres de las personas del pasado.

2.4.2 Interpretación histórica

Este apartado tiene el objetivo de presentar a las fuentes históricas como recurso para la formación del pensamiento histórico; sin embargo, se debe señalar que presentar fuentes históricas en el aula no es tarea sencilla, requiere de una buena planeación para conseguir los aprendizajes esperados y no caer en una mera presentación de documentos que sólo adornen la clase. Asimismo, el profesor debe mostrar un verdadero interés por la enseñanza de la historia para exponer objetos históricos que motiven a los alumnos. Estamos convencidos de que acercar objetos o documentos que representan “huellas del pasado” es una excelente forma de “enganchar” a los alumnos para que empiecen a reconfigurar el pasado; no obstante, antes de trabajar con los documentos, es de suma importancia brindarles un contexto del tema que se desea desarrollar y en el cual está inserto el documento u objeto; así, los alumnos, a

partir de la interpretación de las fuentes históricas, empezarán a utilizar su imaginación para crear el contexto, generar preguntas, hipótesis y supuestos.

Esta actividad de fuentes históricas permite acercar a los alumnos al oficio del historiador. Por un lado, comprenden que el historiador estudia al hombre en el tiempo y, por eso mismo, los testimonios que dejaron las personas son la materia prima con la que trabaja, como pueden ser construcciones, objetos, documentos, pinturas, esculturas, etc. (Pluckrose, 1993: 55). Por otro lado, el alumno conoce la diferencia entre fuentes primarias y secundarias. De esta manera, a partir de que los jóvenes empiezan a acercarse a las fuentes históricas comprenden que:

Todo material, cualquiera que sea su carácter y su fecha, ya sea contemporáneo de los hechos o posterior, no refleja sino incompletamente la realidad histórica. La *refracta* más bien a través de las preocupaciones y los intereses colectivos o individuales de quien lo estableció. El historiador no es más neutral que el legislador, el escriba, el archivero, el memorialista, el orador el epistológrafo. (Chesneaux, 1985: 74)

Así, el alumno comprende que las fuentes fueron elaboradas en un tiempo-espacio específico; por lo tanto, están impregnadas de ideologías, representan estructuras políticas, económicas y sociales. Por ello, es de suma importancia que los alumnos aprendan a contrastar las fuentes para conocer diferentes opiniones y comprender que no existe una sola historia.

Finalmente, las fuentes históricas, además de fomentar la comprensión, la interpretación, la clasificación y brindar algunas respuestas, a decir de Santisteban, tienen un gran valor educativo:

- a. ayudan a superar la estructura organizativa de los libros de texto;
- b. permiten conocer la historia más próxima, pero también establecer relaciones con otras realidades;
- c. generan un conocimiento histórico concebido como un conocimiento discutible;
- d. presentan aspectos de la vida de las personas más allá de los acontecimientos bélicos o políticos;
- e. facilitan la motivación del alumnado y esto hace que entren con mayor rapidez dentro del contenido problemático de la disciplina;
- f. ponen en cuestión el propio concepto de interpretación de la historia enfrentando las fuentes al manual o libro de texto;
- g. permiten contemplar aquello que pasó en una especie de “estado natural” y ponen en contacto directo al alumnado con el pasado;
- h. facilitan el protagonismo y la autonomía del estudiante en su propia reconstrucción de la historia;
- i. en el peor de los casos, pueden tener una función de convalidación y de verificación de todo aquello que afirma el manual o el profesorado;

- j. favorecen la riqueza de las experiencias, exigen en más de una ocasión el trabajo fuera del aula, en archivos o las visitas a museos, las observaciones directas o el trabajo de campo;
- k. permiten la formación de competencias históricas, ya que ponen el acento, más que en una serie de acontecimientos, en la adquisición progresiva de habilidades y conceptos;
- l. demandan del profesorado que planifique las condiciones adecuadas en el proceso de aprendizaje, de tal manera que facilite la progresiva autonomía del alumnado para la interpretación histórica. (Santisteban, 2010: 49-50)

Entonces, las fuentes históricas permiten al alumno acercarse a la historia y reconstruirla, los motivan, los insertan rápido en el conocimiento histórico, los llevan a repensar de forma diferente el discurso que se presenta en los textos, fomentan la participación del alumnado y el gusto por el trabajo en espacios o con materiales diferentes.

A continuación, se presentan algunos detalles del trabajo de Roberto García-Morís titulado *Propuesta metodológica para el uso de las fuentes históricas demográficas de la edad moderna como recurso didáctico*. En esta investigación el autor presenta una propuesta metodológica para el trabajo con fuentes históricas en el bachillerato para la clase de Historia en donde se utilizan fuentes históricas del ámbito demográfico. Se seleccionaron tres tipos de fuentes primarias: fuentes municipales, parroquiales y estatales. El objetivo del trabajo era familiarizar al docente con el material utilizado por el historiador en la reconstrucción del pasado. Este tipo de trabajos permiten conocer cómo el docente y los alumnos se acercan a las fuentes históricas y hacen uso de ellas, en este caso se graficaron los resultados, asimismo, se resalta importancia de trabajar con fuentes históricas en el salón de clases.

2.4.3 Temporalidad histórica

“El tiempo newtoniano de los físicos” no es el mismo que el tiempo histórico. El primero se mide a través de calendarios y relojes, y las medidas son exactas, un día de veinticuatro horas, una semana de siete días, un año de doce meses, etc. Por el contrario, el tiempo histórico es un tiempo social en el cual convergen diferentes conceptos: espacio, pasado, presente, futuro, cambio y continuidad. Lo anterior representa una gran complejidad; sin embargo, su enseñanza y aprendizaje ha quedado reducido a las cronologías y periodización, las cuales están organizadas desde una visión política y consisten en la repetición y memorización de hechos factuales.

Para terminar con esa visión es fundamental explicar a los alumnos las características del tiempo: primero, es irreversible, es decir, no se puede retroceder; segundo, es relativo,

depende de la época y cultura en el que nos ubiquemos; tercero, es múltiple, cada persona vive el tiempo de manera distinta; y cuarto, es indisoluble del espacio (Pagès y Santisteban, 2008: 107). Después, es necesario hablar de la temporalidad humana que está presente desde que nacemos hasta que morimos; ésta consiste en tres categorías: pasado, que utiliza el recuerdo y el olvido como elementos de la memoria; presente, que es el instante, y futuro, que es el espacio que proyectamos hacia el mañana. Estas tres temporalidades están presentes en las narrativas históricas, mismas que se representan a través de fechas, años, siglos, etc.

Los alumnos tienden a confundir al siglo XIX con los años 1900; por ello, es necesario realizar diversos ejercicios para tener una buena ubicación temporal. No obstante, debemos hacer comprender a los alumnos que los siglos no determinan los procesos históricos, “para el buen historiador cada siglo tiene una temporalidad distinta [...] y si los siglos y las jornadas históricas no son nunca iguales, tampoco son precisas las fechas de múltiples acontecimientos y fenómenos históricos” (Aguirre, 2003: 37).

Sabemos que ha pasado el tiempo porque observamos cambios, en nuestro cuerpo, en nuestro entorno. El cambio es un concepto clave en historia:

El binomio cambio-continuidad incluye a la vez otros conceptos que parecen sinónimos pero que en realidad los matizan o los complementan, como *evolución y revolución, crecimiento y desarrollo, transición y transformación, progreso, modernidad y decadencia*. El cambio, quizá, es el concepto más importante del estudio de la historia. Marca la periodización histórica. Y a su alrededor gira la interpretación o la explicación histórica. (Pagès, 2009: 6)

El concepto de progreso que se relaciona con el tiempo histórico es un espejismo, pues la simple acumulación de avances y conquistas por el transcurrir del tiempo no significa que vayamos hacia el progreso:

Es una idea del progreso humano en la historia que parece afirmar que, inevitablemente, todo hoy es mejor que cualquier ayer y todo mañana será obligatoriamente mejor que cualquier hoy. Entonces la humanidad no puede hacer otra cosa que avanzar y avanzar sin detenerse puesto que, según esta construcción, lo único que ha hecho hasta hoy es justamente “progresar”, avanzando siempre desde lo más bajo hasta niveles cada vez más altos, en una suerte de “escalera” imaginaria donde estaría prohibido volver la vista hacia atrás, salirse del recorrido ya trazado, o desandar, aunque solo sea un paso, el camino ya avanzado. (Aguirre, 2003: 39)

Es por ello por lo que los profesores deben repensar la idea de tiempo histórico, para que los alumnos se vean como protagonistas de la historia y no sean invadidos por el presentismo que sólo apela al aquí y al ahora, sino que existen diferentes temporalidades. La historia no se basa en un tiempo lineal; por el contrario, son retrocesos, avances, estancamientos, duraciones.

El camino y la continuidad son dos conceptos que están inmersos en el tiempo histórico; para ello, se presenta la propuesta metodológica de Santisteban y Pagès titulada *La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria*; en ella, los autores muestran imágenes sobre aspectos de la vida cotidiana; por ejemplo, un vestido “antiguo” y uno actual y formulan las siguientes preguntas, para cambio ¿qué ha pasado con respecto al vestido de las personas? y para permanencia ¿qué aspectos de la vestimenta se mantienen hoy día con respecto al pasado o tienen la misma utilidad? No obstante, la investigación no se ciñe únicamente a las temporalidades pasado y presente, los autores incluyen al futuro planteando la siguiente cuestión: ¿cómo nos imaginamos en el futuro el vestido de hombres y mujeres? Este ejercicio relaciona las tres temporalidades y permite a los estudiantes observar de forma tangible los cambios y continuidades en el tiempo histórico.

2.4.4 Representación histórica

Como se señaló en párrafos anteriores, las cuatro categorías que presentamos están estrechamente relacionadas unas con otras; sin embargo, es en la representación histórica donde se entrelazan con claridad todas las categorías, pues la narración da sentido a los acontecimientos a través de un discurso, ya sea oral o escrito.

Desarrollar la narrativa entre los alumnos presenta algunos obstáculos, pues los profesores no están acostumbrados a pedir a los educandos que escriban sobre los procesos históricos, más bien piden que completen cuestionarios, elaboren líneas de tiempo y escuchen el monólogo, actividades que no son menospreciadas, pero que, en muchas ocasiones, carecen de sentido para los alumnos. Otra dificultad que se presenta es la revisión de los escritos, recordemos que los grupos de nivel secundaria oscilan entre los cuarenta y cinco y cincuenta alumnos en el turno matutino, y si un profesor imparte cátedra a cinco grupos, el trabajo se torna imposible; sin embargo, puede resultar interesante una evaluación entre los alumnos para comprobar si sus narrativas son coherentes, establecen un contexto, una temporalidad, una espacialidad, no generan anacronismos, etc.

Si la práctica narrativa se fomentara entre los alumnos, se desarrollaría el análisis de textos históricos, ya que se formularían las siguientes interrogantes: ¿quién lo escribe?, ¿por qué lo escribe?, ¿cuándo lo escribe?, ¿para quién lo escribe? Al responder estas preguntas se conocería al autor, el contexto, la intencionalidad y el público al que va dirigido un texto. De

esta manera, se le brindaría un sentido de problematización a la enseñanza de la historia, ya que el alumno empezaría a formular hipótesis o supuestos respecto a lo que está leyendo; asimismo, “Wineburg considera que la enseñanza de la historia debe mostrar cómo se realiza el trabajo de los historiadores, cómo se escribe la historia y qué procesos cognitivos se utilizan, por ejemplo, para describir y analizar personajes, escenarios o acontecimientos” (Santisteban; 2010: 45), que conduciría a explicaciones causales, teológicas o intencionales, así como al cambio y la continuidad. En este acercamiento al trabajo del historiador, el alumno comprendería que el historiador escribe desde su horizonte de enunciación, el cual tiene una carga ideológica que se expresa en la selección y la forma de narrar los acontecimientos.

También se desarrollaría la imaginación, ya que los alumnos crearían el escenario histórico con los personajes y hechos. Seguramente en un principio las narrativas de los alumnos carecerían de sentido y caerían en la fantasía, pero la práctica es la que conduce a obtener buenos resultados. Asimismo, se fomentaría el uso de la temporalidad al distinguir entre pasado, presente y futuro, así como la correcta utilización de los siglos y años para ubicar el contexto en el cual se desarrolla la narrativa:

Lo narrado presupone una forma de organizar la realidad dentro de un espacio temporal, de hacer inteligible la experiencia humana que puede ser narrable ya que ha dejado huella -ya sea material o emocional- y, a su vez es expresión de una cultura, un lenguaje, una historia, e incluso, de una posición ideológica. Dicho de otra manera, los seres humanos comprendemos la realidad, y a nosotros mismos, por ser parte de una cultura que se estructura en el lenguaje y que da sentido a su experiencia a través de la acción narrativa. (Sotelo, 2006: 18)

Para construir una narración histórica, los alumnos necesitan basarse en documentos, mismos que serían interrogados por ellos, y las respuestas obtenidas permitirían hilvanar los acontecimientos en una trama que expresa contexto, temporalidad y espacialidad. Fomentar la narración entre los alumnos permitiría que ellos se sintieran agentes partícipes de la historia de su historia, desterrando la pasividad y pensando a través de la escritura el futuro que desean vivir.

En el libro de Henry Pluckrose titulado *Enseñanza y aprendizaje de la historia*, el autor presenta testimonios de niños de nivel primaria que redactan sobre acontecimientos históricos, en los que se puede observar la confusión en las temporalidades; sin embargo, los textos muestran la “conciencia de entonces y del ahora y del hecho de que unas figuras

históricas tenían unos sentimientos y de que a veces su comportamiento se parecía al nuestro”. (Pluckrose, 1993: 181)

Como pudimos observar tanto en la descripción de las categorías como en los ejemplos ningún elemento está aislado, todos se complementan y son parte de ese pensar históricamente.

2.5 Marco educativo para la enseñanza de la historia en secundaria: *Plan y programa de educación secundaria 2011*

2.5.1 La enseñanza de la historia en educación básica

La escolaridad obligatoria en México suma quince años²⁴ repartidos de la siguiente manera: inicia con la educación preescolar en donde se cursan tres años, continúa con la primaria que dura seis años, le sigue la secundaria con tres y finaliza con la preparatoria en la cual se cursan tres años. Como el nivel educativo que atañe a esta investigación es el de la secundaria y el conocimiento histórico, se hará alusión a la primaria por ser el referente anterior.

La primaria se divide en seis grados, en primero y segundo años el desarrollo de la *noción de tiempo* es fundamental para “entender el acontecer de la humanidad”; sin embargo, a decir del programa de primaria, “resulta difícil para los alumnos comprender el orden temporal, la duración y la relación entre acontecimientos”, por eso se hace hincapié en el término cambio, para que ellos comiencen a “concebir y a medir el tiempo”; en tercer año los alumnos avanzan en su ubicación espacial, en la generación de habilidades de manejo de información histórica; asimismo, se le brinda a la historia una función cívica, desarrolladora de identidad y formadora de miembros participativos de una sociedad y los alumnos forman conciencia sobre su ser en la historia (SEP, 2011: 145).

Para cuarto y quinto grados los alumnos estudian historia de México, a decir del plan de estudios los alumnos “poseen algunas ideas de cómo fue el pasado de nuestro país y han desarrollado algunas nociones sobre el tiempo histórico y el manejo de fuentes de información” (SEP, 2011: 145). Lo que aquí señala el plan es que los alumnos conocen

²⁴ Una consecuencia del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* fue que en 1993 la educación secundaria adquirió el carácter de obligatoria, es decir, se definía como el último tramo de la enseñanza básica obligatoria, “la cual está conformada por los niveles de preescolar (3 a 5 años), primaria (6 a 11 años) y secundaria (12 a 15 años)” (Zorrilla, 2004: 1). Sin embargo, en 2011 se reformaron los artículos Tercero y Trigésimo Primero de la Constitución para dar lugar a la obligatoriedad de la educación media superior en México.

algunos nombres, fechas del calendario cívico; en cuanto al manejo del tiempo histórico, se refiere esencialmente al orden cronológico de los acontecimientos y el manejo de fuentes se desenvuelve básicamente con en el libro de texto gratuito que presenta imágenes de objetos de épocas pasadas. El plan de estudios señala ejemplos en torno al tiempo histórico y manejo de información:

al inicio de cuarto grado ya tienen idea de unidades de medición y ordenamiento del tiempo, como año, década y periodo, y el trabajo con a.C. y d.C.; ordenan secuencialmente acontecimientos u objetos que les son significativos; distinguen cambios y permanencias visibles de un periodo a otro, y establecen relaciones causales sencillas y tangibles entre acontecimientos, o entre los componentes naturales y la vida cotidiana. (SEP, 2011: 145)

Esta aseveración resulta difícil de creer, ya que los alumnos que cursan el segundo o tercer año de secundaria no ubican los años en los siglos o viceversa, de forma cronológica se confunde al señalar cuál acontecimiento fue antes y cuál después y cuándo inicia el siglo I,²⁵ el tiempo histórico resulta complejo para los estudiantes de secundaria; sin embargo, ya deberían tener este conocimiento previo desarrollado, a decir del plan de estudios.

En torno al manejo de información el plan señala que:

Asimismo, [los alumnos] saben que los objetos, las imágenes o los relatos son fuentes que brindan información sobre cómo vivía la gente en el pasado. Igualmente, los alumnos, en estos grados, usan esos conocimientos y avanzan en el desarrollo de la noción del tiempo histórico, pues requieren un mayor grado de precisión para entender procesos históricos. Además, profundizan en los cambios y permanencias en la vida cotidiana y en el espacio geográfico, y logran distinguir más de una causa en los procesos de estudio. (SEP, 2011: 145)

El documento hace alusión a diversos términos de la historia, como cambio, continuidad, causa, fuentes históricas, que en conjunto ayudan al estudiante a desarrollar su noción de tiempo histórico.

Para sexto año, el plan de educación primaria señala que los alumnos estudian la historia del mundo, por lo que se pone en práctica el uso del antes de Cristo (a.C.) y el después de Cristo (d.C.) que se desarrolló en grados anteriores para ubicar culturas o acontecimientos y compararlos con otros, ejercitando la simultaneidad: “En cuanto a las nociones de cambio y permanencia, los alumnos reflexionan acerca de las transformaciones y permanencias en las maneras de pensar y de organización social y política de las sociedades a lo largo del

²⁵ En 2014 la autora aplicó pruebas a 24 alumnos de tercer año de secundaria referentes a tiempo histórico. Los ejercicios se basaron en los elaborados por M. Carretero, J. Pozo, M. Asencio (1989), en los resultados se observa que el tiempo histórico representa una complejidad para los estudiantes.

tiempo. En cuanto a la multicausalidad, relacionan distintos ámbitos sociales, económicos, políticos, culturales y geográficos para explicar la vida cotidiana de los diferentes pueblos” (SEP, 2011: 145). El plan de estudios se torna más complejo conforme avanzan los grados escolares; en sexto grado el alumno debe relacionar la noción de cambio y continuidad con las transformaciones sociales y políticas en las sociedades en el tiempo, asimismo hace alusión a la multicausalidad que está relacionada con diferentes factores y crea las condiciones de cada proceso histórico (ver anexo 7). A decir del programa:

Al término de la educación primaria, los alumnos habrán avanzado en el desarrollo del pensamiento histórico al tener un esquema mental de ordenamiento cronológico que les permite establecer relaciones de causa-efecto y simultaneidad. A lo largo de la secundaria, el trabajo con estas nociones tendrá que afianzarse, con la intención de que al finalizar la Educación Básica puedan contextualizar, comprender y explicar acontecimientos y procesos históricos, y valorar la participación de los distintos grupos humanos en la historia. (SEP, 2011: 145)

En secundaria, la continuidad de las habilidades y competencias de la historia se interrumpen, pues es en segundo año que se empieza a impartir con los temas de historia universal y tercer año con los temas de historia de México. Asimismo, el programa señala las competencias que los alumnos deben desarrollar con esta asignatura, así como la división de los bloques, los contenidos, los aprendizajes esperados, el panorama del periodo, los temas para comprender el periodo y los temas para analizar y reflexionar. El programa señala tres competencias: comprensión del tiempo y del espacio histórico; manejo de información histórica, y formación de una conciencia histórica para la convivencia.

El tiempo histórico se desarrolla durante la educación básica e implica la apropiación por parte de los alumnos de convenciones de tiempo y establecer relaciones entre los hechos históricos a través de una cronología; así, los alumnos integran conceptos propios del quehacer histórico como cambio-permanencia, multicausalidad, simultaneidad y relación pasado, presente y futuro (SEP, 2011: 23). En cuanto al espacio histórico, es una herramienta que se desarrolla de forma simultánea con la Geografía. Estos conocimientos fomentan la habilidad de ubicar y localizar acontecimientos históricos, mismos que se comprenderán a partir del lugar geográfico en donde se desarrollaron (SEP, 2011: 23). Por su parte, el manejo de información histórica “permite movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para seleccionar, analizar y evaluar críticamente fuentes de información, así como expresar puntos de vista fundamentados sobre el pasado” (SEP, 2011: 23). Finalmente, con la formación de una conciencia histórica para la convivencia, los estudiantes crean conocimientos,

habilidades y actitudes para comprender cómo las acciones, los valores y las decisiones del pasado impactan en el presente y futuro de las sociedades y de la naturaleza. Además, promueve el aprecio de la diversidad del legado cultural, del reconocimiento de los lazos que permiten a los alumnos sentirse parte de su comunidad, de su país y del mundo (SEP, 2011: 23 y 24).

Los programas de la asignatura de Historia están divididos en cinco bloques. Por su parte, el segundo año que corresponde a Historia Universal inicia con el bloque I, el cual abarca del siglo XVI a principios del siglo XVIII; el bloque II inicia a mediados del siglo XVIII y termina a mediados del siglo XIX; el bloque III comienza a mediados del siglo XIX y finaliza a principios de 1920; el IV bloque abarca de 1920 a 1960, y el último bloque hace alusión a las décadas recientes. Mientras el tercer año, que corresponde a Historia de México, inicia el bloque I con las culturas prehispánicas y termina con la conformación del Virreinato de Nueva España; el bloque II abarca desde la consolidación de Nueva España hasta la Independencia; el bloque III comprende del México independiente al inicio de la Revolución Mexicana; el bloque IV corresponde de la Revolución Mexicana a 1982 y el último bloque abarca de 1982 a la actualidad (ver anexo 8).

CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO Y SU INSTRUMENTACIÓN

Una de las oportunidades –y retos– que plantean los enfoques cualitativos es considerar a nuestros congéneres como personas y no como sujetos de estudio, y nosotros mismos como humanos que conducimos nuestra propia investigación entre ellos y no sobre ellos.
Harry Wolcott

3.1 Consideraciones metodológicas

La presente investigación se dividió en dos momentos metodológicos: el primero, fue de carácter bibliográfica, es decir, la búsqueda de un marco teórico que sustentara la concepción sobre el pensamiento histórico y los saberes docentes, y para dar cuenta de ello se recurrió, por una parte, al análisis de diversas propuestas generadas en torno al pensamiento histórico y, por la otra, se llevó a cabo una lectura de materiales sobre saberes docentes; en tanto que en el segundo momento se utilizó el enfoque etnográfico educativo que es “la descripción e interpretación de la cultura de una institución educativa” (Yuni y Urbano, 2005: 112), se recurrió al registro de observaciones²⁶ en el salón de clase, entrevistas y aplicación de ejercicios con profesores de secundaria.

El primer momento de la investigación responde a la necesidad de establecer un marco teórico que brindara los elementos necesarios para establecer los fundamentos que permitieran definir, comprender y analizar el pensamiento histórico; por lo tanto, esta investigación se ciñe al referente teórico diseñado por los españoles Antoni Santisteban y Joan Pagès, investigadores de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB); no obstante, en el primer capítulo donde se desarrolló el estado de la cuestión se hizo alusión a otros autores que desarrollan teorías sobre pensamiento histórico. El contraste de diferentes miradas suscita un interesante debate en el cual señalaremos los motivos que justifican la elección del marco teórico antes mencionado. Asimismo, el desarrollo del tema de los saberes docentes ha permitido establecer el marco de referencia sobre el cual se formaron los profesores, y ello dará pauta para comprender cómo desarrollan las competencias del pensamiento histórico, lo cual se desarrollará en los siguientes capítulos.

²⁶ Los formatos para las observaciones de clase fueron tomados de la investigación de Bertely, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.

Por lo que respecta al segundo momento de la investigación, se desarrolló un estudio de corte etnográfico en el nivel de educación secundaria en donde los profesores de la asignatura de Historia Universal y de México²⁷ se convirtieron en el principal foco de interés. El trabajo de campo se sustentó en el empleo del enfoque etnográfico, pues a decir de Velasco y Díaz (1997), “la etnografía no consiste sólo en hacer entrevistas, observaciones o análisis de contenidos, sino en realizar estas y otras operaciones (cualitativas y cuantitativas) con la intención de ofrecer una interpretación de la cultura” (p. 126); asimismo, se hizo uso de forma particular de la observación participante, que “a diferencia de la observación vulgar y cotidiana, la observación participante se caracteriza por ser científica, comienza con la selección de un escenario en relación con un determinado tema de investigación. La observación y registro de datos se hace de manera sistemática, así como el procesamiento de la información y la interpretación de la misma” (Sánchez, 2008: 100). También se recurrió a la entrevista que a decir de Vela (2008) funciona como “una vía de acceso’ a los aspectos de la subjetividad humana” (p. 64), en donde interactúan dos personas, el entrevistado que transmite la información y el entrevistador que la recibe. A partir del diálogo los entrevistados expresan sus emociones, sentimientos y pensamientos, a su vez que la entrevista está delimitada por el tiempo y el espacio en donde se desarrolle.

De esta manera, las técnicas para recoger la información fueron la observación participante, la entrevista y ejercicios, mismos que debían estar acordes con el propósito de la investigación, el cual es analizar cómo seis profesores de historia de nivel secundaria desarrollan cuatro competencias del pensamiento histórico: interpretación histórica, representación histórica, imaginación histórica y conciencia histórico-temporal. Para ello, se puso especial hincapié en la narrativa escrita (transcripciones de entrevistas, registros de observaciones de clases y la redacción de ejercicios), ya que esta investigación se ciñe al modelo analítico-interpretativo, que a decir H. Wolcott (2004) el análisis e interpretación “no son procesos antitéticos. Un estudio puede ofrecer amplia evidencia de que se le presta atención tanto a los resultados metódicos del análisis como a las conjeturas, la tarea propia de la interpretación” (p. 38).

²⁷ A través del marco teórico se puede desarrollar cualquier tema de Historia Universal o de México para generar pensamiento histórico, por ello, fue indistinto la selección de las asignaturas.

Asimismo, se presentan objetivos particulares; primero, analizar cómo influyen los saberes docentes de los profesores en el desarrollo de las competencias de pensamiento histórico; segundo, investigar si los profesores conocen el bagaje discursivo de la materia; tercero, analizar con qué recursos desarrollan el tema del tiempo histórico, conocer cómo es la práctica docente de los seis profesores respecto al marco teórico del pensamiento histórico y cuarto, recuperar otros elementos que brinden los profesores que no estén presentes en el marco teórico del pensamiento histórico sobre el cual se basa este estudio.

3.2 Reingreso a las escuelas secundarias

Debe señalarse que el objeto de estudio del presente trabajo se fue modificando conforme avanzaron los semestres. En un principio, el objetivo era conocer cómo se impartía la asignatura de Historia de México en dos escuelas secundarias de Ciudad de México y se establecieron los siguientes parámetros: dos secundarias, una técnica y otra general,²⁸ una con mayor prestigio y otra con menor prestigio; dos profesoras, una con experiencia y otra con pocos años frente a grupo; dos turnos, uno matutino y otro vespertino; y dos grupos por cada secundaria, de los cuales con ayuda de las profesoras se seleccionaron seis alumnos de cada grupo, dos con bajo promedio, dos con promedio regular y dos con alto promedio, dando un total de doce alumnos por escuela. Con los alumnos se implementaron ejercicios y entrevistas referentes al tiempo histórico, espacio histórico, cambio, continuidad, fuentes históricas, y a decir de Erickson (1989) se llevó a cabo un “cuidadoso registro de lo que sucedió en el contexto mediante la redacción de notas de campo y la recopilación de otro tipo de documentos”, como mapeo de salones, fotos de proyectos, exámenes, formatos de evaluación, lineamientos del salón de clase. Asimismo, se registraron dos observaciones de clase por semana con cada grupo; por lo tanto, se registraron cuarenta y cuatro observaciones en la escuela secundaria general y cincuenta en la técnica, además de seis entrevistas con cada profesora, en donde los temas fueron planeación, didáctica, libro de texto gratuito, planes y programas y evaluación. Este proceso se desarrolló de octubre de 2013 a junio de

²⁸ La secundaria técnica a la cual asistió la autora contaba con gran prestigio entre los padres de familia, varios profesores que aun impartían clase en dicha escuela recordaban a la autora como buena estudiante, lo que generó confianza entre las autoridades de la institución; asimismo, la secundaria estaba cerca del domicilio de la observadora, estos fueron elementos suficientes para integrarla en el estudio. Por su parte, la secundaria general fue recomendada por una amiga quien señaló que la zona en la que se ubicaba era conflictiva.

2014.²⁹ Sin embargo, faltaba un marco teórico que sustentará la investigación, no obstante, este primer acercamiento para ingresar a los planteles educativos serviría como experiencia para el reingreso a las escuelas secundarias.

Hasta aquí terminan los detalles del primer proyecto que se presentó para ingresar al doctorado en Pedagogía. Considero importante incluir esta información para que el lector conozca los cambios y continuidades que tuvo la investigación, así como las experiencias metodológicas que arrojó ese primer acercamiento con las instituciones educativas, mismas que facilitarían el reingreso a las escuelas.

A inicios de 2015 la autora realizó una estancia en la UAB en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y de las Ciencias Sociales, en donde tuvo asesorías con los doctores Santisteban y Pagès quienes trabajan el pensamiento histórico. Al regresar a México se sostuvieron continuas pláticas con el asesor y cotutoras y se llegó a la conclusión de que era necesario ampliar el campo de trabajo; asimismo, se consolidó el propósito de la investigación el cual consiste en analizar cómo seis profesores de Historia de nivel secundaria desarrollan cuatro competencias del pensamiento histórico. Para ello se pensó en la muestra³⁰ ya citada de seis maestros. Afortunadamente, se estableció una buena relación con las dos profesoras con las que se inició el trabajo de campo y nuevamente se les solicitó el ingreso a sus salones de clases, no sin previamente solicitar el permiso correspondiente a los directores de los planteles y, a su vez, se entregó un protocolo de la investigación.

²⁹ Gracias al material brindado por los participantes, alumnos y maestras, se pudieron escribir las siguientes ponencias: Victoria Barón, Claudia (2014). “La formación de un pensamiento histórico: un caso práctico”. Ponencia presentada en el Quinto Encuentro Nacional de Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia. Universidad de Guadalajara, México, Victoria, C. (2014). “La historieta como recurso didáctico para la enseñanza de la Historia”. Ponencia presentada en el V Coloquio Internacional de Historia y Literatura, Universidad de Guanajuato, México. Victoria, C. (2014). “Análisis discursivo del mestizaje cultural en dos libros de texto del sistema educativo mexicano”. Ponencia presentada en el IV Congreso Internacional de Estudiantes de Historia, Centro de Estudiantes de Historia de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú. Victoria, C. (2014). “Innovación didáctica en la enseñanza de la historia de México para un cambio de pensamiento”. Ponencia presentada en el Congreso Internacional Epistemologías y Metodologías de la Investigación en Educación, UNAM, México. Victoria, C. (2015). “La formación del pensamiento histórico. Un marco teórico”. Ponencia presentada en el VI Encuentro Nacional de Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo Instituto de Investigaciones Históricas, México. Victoria, C. (2015). “La formación del pensamiento histórico a partir de dos estudios de caso. Un proyecto en construcción”. Ponencia presentada en el IX Coloquio de Humanidades. Diálogos sobre cultura arte y sociedad. Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

³⁰ “El término muestra denota la colectividad sometida a estudio y no implica necesariamente cuestiones de probabilidad y estadística”. (Ayala, 1995: 25)

En este nuevo ingreso a las secundarias el parámetro que guió la búsqueda de profesores fue la heterogeneidad, expresada en su formación profesional, sus años de experiencia frente a grupo, su edad, el sexo y que las escuelas secundarias en donde impartieran cátedra fueran dos técnicas, dos generales y dos particulares.

Así, la búsqueda de los cuatro profesores inició en mayo de 2015. A decir de Taylor y Bodgan (1990) “el modo más fácil de constituir un grupo de informantes es la técnica de la ‘bola de nieve’, conocer a algunos informantes y lograr que ellos nos presenten a otros” (p. 109). Siguiendo esta técnica, una compañera del doctorado me hizo favor de contactarme con una maestra que impartía clases en una secundaria particular; de la misma forma, la profesora de la secundaria técnica me presentó a su amiga quien imparte clases en una secundaria particular católica; mi asesora de maestría me recomendó que fuera a una secundaria general en la que habían estudiado sus hijas y en donde el maestro era egresado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Cerca de mi domicilio se encuentra una secundaria técnica en la cual pedí autorización al director y amablemente él y la maestra accedieron a que se llevara a cabo la investigación.³¹ La experiencia previa con la que se contaba para ingresar a los planteles ayudó en gran medida para obtener con mayor facilidad el acceso a las otras cuatro escuelas.³² Por lo tanto, la muestra quedó conformada por cinco mujeres y un hombre, tres normalistas de la Normal, dos egresados de la UNAM y una egresada de la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco (UAM-X).

Este tipo de investigaciones de corte etnográfico que tienen como objeto de estudio a las personas y su cotidianeidad toman un cause diferente al planeado inicialmente, ya que el investigador debe adaptarse a los lineamientos normativos de las instituciones educativas, y en este caso, a los horarios de los profesores; por lo tanto, en un principio, el trabajo que se estructuró para realizarse en ocho semanas, del 24 de agosto al 16 de octubre y que

³¹ El primer contacto que se estableció para ingresar a los salones y entrevistar a los profesores fue con los directores de cada plantel, a quienes se les explicó los propósitos de la investigación, se les entregó un protocolo y un cronograma con los tiempos establecidos para desarrollar las fases del trabajo de campo.

³² La primera escuela secundaria general en donde se pensó desarrollar el trabajo de campo estaba ubicada en la delegación Iztapalapa, para ello se solicitó permiso en la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa, mismo que fue negado aduciendo que las actividades de investigación interferían con el desarrollo de las clases y, por ello, dejó de ser opción. Mientras que en la primera secundaria técnica se pidió permiso directamente con las autoridades quienes me remitían a otra persona y ésta a otra, hasta que finalmente llevé la documentación requerida a la oficina de la Dirección General de Secundarias Técnicas. Por lo tanto, para ingresar en las siguientes escuelas opté por dirigirme directamente con los directores de los planteles y profesores.

correspondían al primer bimestre del ciclo escolar 2015-2016, periodo en el cual se pretendían recabar tres observaciones por semana con cada profesor dando un total de 144. Sin embargo, el trabajo de campo se prolongó otro bimestre, mismo que concluyó el 21 de diciembre de 2015, esto debido principalmente a tres causas: la distancia entre las escuelas impidió la movilidad de la observadora para llegar a tiempo a las clases de Historia, la restricción de dos observaciones por semana en la escuela particular católica, misma que retrasó el permiso para ingresar a la institución y los días en que los profesores se ausentaron por enfermedad o problemas personales, situaciones que mermaron el número de observaciones a 100 (ver anexo 9).

Cabe mencionar que la estancia en los planteles educativos no corresponde únicamente a los dos bimestres señalados, sino que como ya se mencionó, se ingresó a los salones de clase casi todo el ciclo escolar 2013-2014, lo que corresponde a permanecer un largo plazo en un contexto, “lo cual permite hacer familiar lo extraño, documentar determinados detalles de la práctica, comprender significados locales y comparar diferentes medios sociales” (Erickson, 1989: 201-202).

3.3 Sistematización de la información e instrumentos³³

La cuestión que guía esta investigación gira en torno a cómo seis profesores de Historia de nivel secundaria desarrollan cuatro competencias del pensamiento histórico; para ello, se seleccionaron seis docentes: dos de secundarias técnicas, dos de secundarias generales y dos de secundarias particulares. Con el fin de analizar el pensamiento histórico de los maestros se desarrollaron registros minuciosos de las clases, se llevó un diario de campo (Velasco, 1997: 126-134), se recabaron exámenes, fotos de los trabajos realizados por los alumnos, entrevistas, se aplicaron ejercicios a los profesores, se realizaron esquemas de los salones de clase, se entablaron pláticas informales con los docentes en los pasillos, en la sala de descanso o biblioteca, también se recurrió a los “informantes clave” (Sánchez, 2008: 113) como conserjes, directores y alumnos.

El proceso para recabar y sistematizar la información se desarrolló en cinco niveles:

³³ Ver Anexo 10

Sistematización de la información

Nivel	Actividad
1. Cronograma y aplicación de los instrumentos	Los instrumentos se elaboraron con base en las cuatro competencias que señalan Santisteban y Pagès: imaginación histórica, representación histórica, interpretación histórica y conciencia histórico-temporal. Cabe mencionar que se añadieron tres fases, una titulada conociendo al profesorado, otra llamada idea de la historia y la denominada cambios.
2. Aplicación y transcripción de los instrumentos	Después de obtener el permiso para ingresar a las escuelas secundarias y establecer un primer contacto con los profesores, se les pidió su horario para coordinar los días en que impartían la asignatura de Historia Universal o de México (ver anexo 11) y buscar los escenarios adecuados para aplicar las entrevistas y ejercicios, pues a decir de Sánchez, “perturbar lo mínimo es conveniente tanto para el investigador como para los porteros e informantes” (p. 109). Las notas que se iban obteniendo eran transcritas inmediatamente para no olvidar algún detalle; asimismo, se registraron de forma sistematizada, lo que significó “que cada nota fue fechada, titulada y contextualizada, es decir, detallar el lugar de la observación” (Sánchez, 2008: 118).
3. Interpretación de la información recabada	A partir de la lectura de las transcripciones de las entrevistas, las inscripciones de las observaciones y los ejercicios, se obtuvieron conjeturas, inferencias y preguntas (Bertely, 2000: 66-85).
4. Elaboración de categorías	La constante relectura de la información y los datos obtenidos a través del análisis e interpretación nos remitirán a las categorías preestablecidas; sin embargo, a decir de Erickson (1989) “es cierto que no se determinan de antemano ciertas categorías a ser observadas. Pero también es cierto que el investigador siempre identifica los aspectos conceptuales de interés para la

	<p>investigación”. No obstante, emergerán otras categorías, las cuales formarán parte de los hallazgos.</p> <p>La información que se recopiló a partir de las cuatro competencias de pensamiento histórico se sistematizará e interpretará por categoría.</p>
5. El pensamiento histórico y los profesores de secundaria	A partir de la sistematización y análisis de cada categoría, conoceremos cómo es la práctica docente de los seis profesores respecto al marco teórico del pensamiento histórico.

Se elaboró un cronograma con las fases que indican los temas a desarrollar y las fechas para aplicar los instrumentos, en total fueron siete fases.

Cronograma y aplicación de los instrumentos

Fase	Tema	Instrumentos
1	Conociendo al profesorado	<p>En ella se entregó un cuestionario a los maestros para conocer la siguiente información:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Datos personales • Antigüedad en la escuela en la que imparten clases • Actividades que realizan como parte del cuerpo docente • Formación profesional • Formación permanente.
2	Construyendo una idea de la historia	<p>En este apartado se aplicaron dos instrumentos; primero, fue una entrevista estructurada (Vela, 1999: 269) compuesta por treinta y nueve preguntas y los temas fueron los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber experiencial (Zamudio, 2012: 32) • Postura teórica respecto a la enseñanza de la historia • Métodos didácticos • Libro de texto • Planeación • Ubicación curricular de los contenidos de la materia

		<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento previo de los estudiantes • Evaluación • Para qué impartir historia en secundaria³⁴ <p>Este instrumento se aplicó en dos sesiones.</p> <p>El segundo instrumento fue la redacción de un texto en el cual se le pidió a los profesores que describieran cómo fueron sus clases de Historia cuando cursaron la primaria, secundaria, bachillerato y licenciatura.</p>
3	Interpretación de la historia	<p>En este apartado se aplicaron tres instrumentos; primero, una entrevista estructurada, en la cual se le pidió a los profesores lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La definición de fuentes históricas • La diferencia entre fuentes históricas primarias y secundarias • La frecuencia con la que emplea este recurso en su clase • Cómo utiliza las fuentes históricas para desarrollar los temas • Un ejemplo sobre la utilización de esos materiales <p>El segundo instrumento fue un ejercicio sobre la utilización de fuentes históricas, en donde se les pidió a los profesores que explicaran qué fuentes históricas utilizarían para desarrollar el tema de Revolución Mexicana³⁵ y por qué decidieron recurrir a esos materiales.</p> <p>En el tercer instrumento se preguntó sobre la frecuencia de la utilización de fuentes, las preguntas fueron las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Utiliza fuentes históricas?

³⁴ Varias de las categorías y preguntas fueron retomadas de Salustia Melgar Sánchez (2001). *El pensamiento del profesor de Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades acerca de la planeación, métodos y la evaluación educativos*. (Tesis inédita de licenciatura). UNAM. Y de Leticia Elizalde Lora (2002). *El pensamiento didáctico del profesor de primaria respecto a la enseñanza de la historia*. (Tesis inédita de maestría). UNAM.

³⁵ Se apeló a este tema por ser uno de los más difundidos en la Historia de México.

		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Promueve la lectura y el tratamiento de documentos o evidencias históricas? • ¿Confronta textos históricos con interpretaciones diferentes u opuestas? <p>Las frecuencias iban desde siempre hasta nunca pasando por frecuentemente, ocasionalmente y rara vez.</p>
4	Representación histórica	<p>En este apartado se aplicaron tres instrumentos. Se inició con una entrevista estructurada, en la cual se pretendía conocer si el profesor solicitaba narraciones históricas a sus alumnos, qué elementos creía que debía tener una narración histórica y qué habilidades deberían desarrollar los alumnos al realizar esta actividad, asimismo se les pidió un ejemplo.</p> <p>El segundo instrumento solicitado a los profesores fue un ejercicio el cual consistía en crear una narración histórica: redactar a grandes rasgos un proceso histórico en una cuartilla, el que ellos eligieran.</p> <p>El tercer instrumento consistió en aplicar un ejercicio de frecuencia sobre el desarrollo de narraciones históricas, las preguntas fueron las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Pide a sus alumnos elaborar narraciones históricas? • ¿Pide a sus alumnos que escriban narraciones históricas en donde incluyan explicaciones causales e intencionales? • ¿Promueve entre sus alumnos la narración histórica para que describan y analicen personajes, escenarios o acontecimientos? <p>Los parámetros fueron siempre, frecuentemente, ocasionalmente, rara vez y nunca.</p>
5	Imaginación histórica	<p>En este apartado se aplicaron tres instrumentos. El primero fue una entrevista estructurada en la cual se le cuestionó a los profesores sobre lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿La imaginación es útil para la enseñanza de la historia?

		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué habilidades podría desarrollar la imaginación en la enseñanza de la historia? • ¿Pide a sus alumnos utilizar la imaginación para reconstruir hechos del pasado? • ¿Considera que la empatía es una finalidad de la enseñanza de la historia? • ¿El juicio moral era una finalidad de la historia? • Además de un ejemplo <p>El segundo instrumento consistió en aplicar un ejercicio sobre la utilización de la imaginación histórica en donde se le pidió a los profesores que eligieran una de las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué hubiera pasado si Francisco I. Madero hubiera sido asesinado a inicios de 1910? • ¿Qué hubiera pasado si Benito Juárez no hubiera muerto en 1872? • ¿Qué hubiera pasado si Porfirio Díaz sólo hubiese estado cuatro años en la presidencia?³⁶ <p>El tercer instrumento fue sobre la frecuencia con la que utilizan la imaginación histórica en su salón de clases, las preguntas fueron las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Genera empatía histórica en sus clases? • A partir de la empatía histórica ¿promueve la contextualización histórica? • A partir de la empatía histórica y la contextualización histórica ¿promueve el juicio moral? <p>El parámetro fue siempre, frecuentemente, ocasionalmente, rara vez y nunca.</p>

³⁶ Se incluyeron estos personajes por ser algunos de los más conocidos en la Historia de México.

6	Conciencia histórico-temporal	<p>En este apartado se aplicaron tres instrumentos. El primero fue una entrevista estructurada en donde se le preguntó al profesor lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué entendía por tiempo histórico? • ¿Cómo enseñaba el tiempo histórico? • ¿Qué recursos didácticos utilizaba? <p>En el segundo instrumento se aplicó un ejercicio en el cual los profesores veían dos imágenes del centro histórico de Ciudad de México,³⁷ una del siglo XIX y otra actual, a partir de ellas se les preguntó lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo explicaría el tiempo histórico? • ¿Qué elementos resaltaría del tiempo histórico en ambas imágenes? <p>En el tercer instrumento se desarrolló un ejercicio de frecuencia con respecto al tiempo histórico, las preguntas fueron las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Desarrolla el binomio cambio-continuidad? • ¿Desarrolla la relación pasado, presente y futuro? • ¿Desarrolla la visión del tiempo histórico como conocimiento y poder sobre el futuro? <p>Los parámetros fueron siempre, frecuentemente, ocasionalmente, rara vez y nunca.</p>
7	Cambios	<p>En el último apartado se aplicaron dos instrumentos. Una entrevista estructurada en donde se le preguntó a los profesores lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se había sentido durante el inicio, desarrollo y fin de la investigación? • ¿Considera necesarias este tipo de investigaciones? • ¿Cómo observaba su práctica docente?

³⁷ Se hizo alusión a Ciudad de México por el fácil acceso a las imágenes.

		El segundo instrumento fue la redacción de un texto en donde se les pedía que señalaran cómo se habían sentido durante la investigación y qué les hubiera gustado que se incluyera en el trabajo.
--	--	---

Debe mencionarse que además de las entrevistas y ejercicios se recabaron observaciones de clase, esta actividad fue permanente a lo largo del proceso de recolección de información. Se registraron cuarenta y dos observaciones en las escuelas secundarias técnicas, veinte en la EST A y veintidós en la EST B; treinta y dos en las escuelas secundaria generales, diecinueve en la ESD A y trece en la ESD B; mientras que en las particulares se obtuvieron veintiséis observaciones, diecisiete en la ESP A y nueve en la ESP B,³⁸ sumando cien observaciones. Se registraron treinta y seis entrevistas y treinta y seis ejercicios, seis con cada profesor: veinticuatro ejercicios de frecuencia, cuatro por cada maestro y seis cuestionarios, uno con cada docente.

La recopilación de los datos a través de diferentes técnicas brindó validez a la investigación, misma que se puede corroborar a través de lo que Sánchez (2008) denomina estrategia de la triangulación, ésta puede ser de datos, metodológica, teórica y de investigadores. En este trabajo se utilizaron la de datos, al emplear diversas fuentes de información, y la metodológica, pues se hizo uso de diferentes técnicas y métodos en la recogida de datos, esto con la intención de dar mayor validez y confiabilidad a la investigación.

3.4 Los participantes: seis profesores de escuelas secundarias

3.4.1 Escuelas Secundarias Técnicas

El siguiente apartado versa, por un lado, sobre los recuerdos de los profesores cuando eran estudiantes de primaria, secundaria, bachillerato y licenciatura en torno a la asignatura de Historia; por el otro lado, se da un breve esbozo de su formación profesional, sus años de experiencia frente a grupo y momentos importantes que influyeron para que el profesor decidiera impartir clases de Historia.

³⁸ Escuela Secundaria Técnica (EST), Escuela Secundaria Diurna (ESD) y Escuela Secundaria Particular (ESP).

a) Aidé³⁹

La EST A se ubica al sur de Ciudad de México en la alcaldía de Coyoacán, en una zona de clase media, a su alrededor se ubican casas particulares, un pequeño parque y la Secretaría de Marina —integrantes de dicha institución realizaban constantes rondines en unidades móviles a cualquier hora del día—. Durante las pláticas informales que sostuve con la maestra Aidé, mencionó en diversas ocasiones que varios alumnos eran hijos de marinos, posiblemente los padres aprovechaban los horarios para coincidir en la entrada y salida de las instituciones.

Conocí a la profesora Aidé en el verano de 2013 cuando la subdirectora del plantel interrumpió su camino hacia el salón trece en donde le correspondía impartir su siguiente clase. Fuimos presentadas y la profesora aceptó de forma amable mi estancia en dos grupos de tercer año.

Los primeros días en la EST A fueron extraños por dos motivos, el primero radicó que hacía quince años que yo había sido estudiante de esa secundaria, en los días de observación aun veía algunos de los profesores que me habían impartido clases y con los cuales a veces conversaba; los salones, el patio, los pasillos, la dirección e inclusive el estacionamiento evocaban en mí diversos recuerdos de sonidos, olores e imágenes, todo ello, me llenaba de gran nostalgia. El segundo motivo era mi presencia en el centro educativo en calidad de investigadora que deseaba observar la clase de Historia, y es que “la presencia de un extraño es casi siempre motivo de inquietud para las personas” (Sánchez, 2008: 105).

El primer día en el salón de clases la profesora⁴⁰ me presentó brevemente con los alumnos; por mi parte, expliqué de forma sucinta mis propósitos. Durante las observaciones algunos alumnos me miraban, otros me preguntaban sobre algunas carreras que se imparten en la UNAM y a veces me pedían ayuda en los exámenes; conforme avanzaron los días, la curiosidad fue desapareciendo y pronto me adapté a la vida cotidiana que se desarrollaba en el salón de clases: el ruido de las bancas que arrastraban, las pláticas de los programas o

³⁹ Una característica de los estudios etnográficos es el anonimato de los participantes, en este trabajo sólo se utiliza el nombre de pila de los profesores y no se brindan más detalles de los centros educativos como ubicación, nombre o alguna referencia.

⁴⁰ La maestra Aidé siempre cargaba una mochila negra en donde portaba todos sus materiales para el trabajo en clase, sus listas, libro de texto, etc., a veces llevaba consigo su proyector para mostrar videos e imágenes que ayudaban a completar su clase. Llegaba puntual a la escuela e inmediatamente checaba su entrada, caminábamos juntas de la entrada de la escuela en donde yo la esperaba hasta el salón de clases, en ese trayecto platicábamos temas referentes a la educación. La maestra presentó desde el principio una actitud sencilla y cooperativa.

telenovelas del momento, las risas que suscitó una broma, las groserías y la voz de la profesora pidiendo silencio. Sin embargo, no abandoné mi papel de “extranjero en el contexto de estudio” (Yuni, 2005: 117) y mantuve “la distancia necesaria respecto a los sentimientos e intereses del grupo social” (Sánchez, 2008: 105), requisitos necesarios para no emitir juicios de valor que distorsionaran los registros de observación. Pronto, con la profesora Aidé se estableció un rapport,⁴¹ lo que facilitó el diálogo y el acceso a documentos (planeaciones). Ella siempre mostró gran interés por la investigación y en compartirme estrategias de enseñanza-aprendizaje para la historia, muestra de ello fue una plataforma en internet. Durante su hora libre –la única asignada a la semana– desarrollaba las entrevistas en la sala de profesores, en donde a veces había otros maestros que calificaban cuadernos, trabajos o exámenes. Después de terminar la entrevista desayunábamos nuestro tamal y atole y, por algunos instantes, la sala de profesores se convertía en un lugar de catarsis para las profesoras que ahí se reunían, pues comentaban diversas problemáticas de la escuela que casi siempre estaban relacionadas con la mala conducta de los jóvenes y las calificaciones.

Aidé tiene 29 años, varios de sus familiares por parte de su mamá fueron maestros de español y una fue orientadora, todos trabajaron en el nivel primaria. En la actualidad todos están jubilados, pero en su momento influyeron en la profesora, pues a decir de ella, “veía el gusto con que hacían su trabajo”. Sin embargo, sus recuerdos sobre sus clases de Historia en primaria son vagos: “la verdad no recuerdo cómo eran las clases en este nivel, regularmente se le da mayor prioridad a español y matemáticas, supongo que este era el caso y/o por medio de resúmenes” (A16-08-15 Instrumento 3).

Cuando la profesora Aidé ingresó a la secundaria la asignatura de Historia cobró un poco más de sentido, pues sus recuerdos son:

En primer grado no recuerdo ni quién era mi profesor, en segundo grado tuve una profesora que utilizaba varios recursos, además de dictar, de dejar resúmenes, nos dejaba realizar esquemas y mapas históricos y geográficos. Para tercer grado tuve un maestro que nos dejaba cuestionarios del libro y hasta hacía competencias de a ver quién terminaba primero. Pero era la única actividad que realizó durante todo el ciclo escolar (Aidé 16-08-15 Instrumento 3).

⁴¹ “Significa muchas cosas: simpatía con los informantes, apertura de las personas en cooperar con el estudio, ser considerado como una persona inobjetable, penetración en la vida cotidiana, entender y compartir el mundo simbólico de los informantes, así como su lenguaje y sus perspectivas”. (Sánchez, 2008: 112)

Resúmenes, esquemas y cuestionarios son las estrategias didácticas más utilizadas para llevar a cabo la clase de Historia, pero ello no desarrolla en los alumnos un pensamiento histórico, pues se reduce a buscar información y copiarla sin ningún sentido.

Para el bachillerato, los recuerdos de la maestra Aidé son más amplios y señala lo complejo que fue el aprendizaje de la materia de Historia Universal. La historia era vista como un proceso, también se recurría al análisis y los materiales utilizados eran las ediciones del Quinto Sol, otros documentos a los que se recurría con frecuencia fueron las historietas de Miguel Ángel Gallo, recurso que la maestra utiliza en la actualidad en sus clases y que señalarán en los siguientes capítulos.

En el primer semestre recuerdo que me costó mucho trabajo la materia de Historia Universal. El profesor realizaba mapas históricos de procesos, cuestionarios, lecturas y análisis (comparación de fuentes). Utilizaba los libros de ediciones Quinto Sol y de ahí debíamos estudiar para el examen que consistía en la realización de un ensayo. Entregaba una hoja que tenía cuatro columnas con 10 palabras cada una y teníamos que elegir una columna y relacionar de manera coherente los conceptos históricos en la redacción de un ensayo. Para segundo y tercer semestre tuve otro profesor que nos dejaba leer las historietas de Historia de México de Miguel Ángel Gallo T., en ocasiones hacía la lectura en clase y explicaba algunos conceptos y nos evaluaba con cuestionarios que respondíamos con las historietas. (Aidé 16-08-15 Instrumento 3)

Finalmente, la profesora Aidé cursó la licenciatura en Educación Secundaria con especialización en Historia en la Escuela Normal Superior de México de 2004 a 2008. La profesora señala que las clases estaban enfocadas al desarrollo de los contenidos de las materias, pero que faltó investigación para innovar la enseñanza de la historia. Un profesor al cual lo cataloga la maestra Aidé como tradicionalista era el que conocía el tema a la perfección y con las anécdotas y la comparación de fuentes permitía ver cómo se desarrollaba un mismo proceso desde diferentes miradas.

En la Escuela Normal Superior de México tuve una gran variedad de profesores, una de las asignaturas era “La enseñanza de la historia”. El profesor nos mostraba estrategias, técnicas, métodos, actividades, recursos que se podían utilizar en el aula, pero la verdad sí faltó más investigación en este aspecto para que nos sirviera para innovar la enseñanza de la historia.

Otro profesor nos dejaba el temario y teníamos que elegir un tema de historia y dar la clase como si fuera a alumnos de secundaria.

Pero el profesor que más recuerdo es el de Historia de México, su método era muy tradicionalista, no utilizaba dinámica alguna, sólo su proyector de acetatos, pero el maestro tenía un gran conocimiento, nos explicaba con lujo de detalles la historia, cada hecho, cada acontecimiento, con anécdotas, datos curiosos, nos llevaba libros y los leía

en la clase, realizaba la comparación de fuentes, lo que permitía ver las diferentes versiones de un mismo acontecimiento y/o proceso. (Aidé16-08-15 Instrumento 3)

En julio de 2008 presentó su examen profesional y en agosto de ese mismo año ingresó como profesora en la EST A impartiendo durante un ciclo la asignatura de Estatal.⁴² Posteriormente, por su perfil docente le asignaron las clases de Historia de México. Cabe mencionar que la profesora tiene estudios de Maestría en Educación, mismos que fueron realizados de 2013 a 2015.

Actualmente, cuenta con siete años de experiencia frente a grupo, imparte clases de Historia de México a siete grupos de tercer año e Historia Universal a dos grupos de segundo año; atiende alrededor de 450 alumnos diariamente en el turno matutino.

b) Melisa⁴³

La EST B se localiza al sur de Ciudad de México en la alcaldía de Coyoacán, en una zona de clase media, a su alrededor se localizan casas particulares, unidades habitacionales y pequeños negocios. Esta escuela se ubica a veinte minutos de la EST A.

En junio de 2015 fui a la EST B para solicitar permiso al director; sin embargo, por carga de trabajo me atendió la subdirectora quien amablemente me recibió y me comentó que compañeros de la UAM habían trabajado recientemente en la secundaria, ello significaba que la escuela era un centro potencial para la investigación. Como el ciclo escolar estaba por terminar, los trámites para mi ingreso a la secundaria se realizaron hasta agosto y a inicios de septiembre conocí a la profesora Melisa a través de la subdirectora, quien me la presentó en el pasillo de la secundaria y brevemente hablamos sobre los días de observación.

Durante los primeros días en su salón de clase mi presencia no le fue muy grata, se sentía incómoda, al parecer tenía la sensación de ser evaluada; sin embargo, al platicarle de mi trabajo de investigación y con el transcurrir de las clases se fue acostumbrando. El primer día de observación, la maestra explicó mi presencia en el grupo, los alumnos pocas veces me dirigieron la palabra, sólo uno mostraba mayor interés al hacerme preguntas como qué había

⁴² La asignatura de Estatal se imparte en el primer año de educación secundaria, refiere temas culturales, sociales y naturales relacionados con la entidad o región a la que pertenecen los alumnos.

⁴³ La maestra Melisa es una mujer bajita, sin embargo, su forma de ser con los estudiantes era firme y eso hacía parecer que le tuvieran miedo y respeto. Cargaba una gran mochila en donde guardaba su computadora en la que registraba las calificaciones de los alumnos. Su actitud fue reservada pero siempre amable y cooperativa.

estudiado, qué hacía en la UNAM y si me gustaría dar clases. Cuando necesitaba saber algo les preguntaba a los alumnos, quienes amablemente me respondían o me permitían tomar fotografías de sus trabajos. Lo que me sorprendió de la profesora fue su control de grupo pues, aunque la complexión de la profesora es delgada y de estatura bajita, características que la hacían ver más joven de lo que era, no necesitaba alzar la voz ni mucho menos gritar, sus indicaciones eran acatadas por los alumnos quienes trabajaban en silencio y en orden, y antes de salir al receso el salón quedaba limpio. Las entrevistas las realizaba durante el receso en el estacionamiento de la secundaria, ya que el horario de la profesora estaba completamente lleno; no obstante, su disposición para responder mis preguntas facilitó el trabajo.

Melisa tiene 33 años, sus recuerdos sobre la enseñanza de la historia en primaria son: “materia aburrida y tediosa, en primaria no tengo ningún recuerdo en particular” (Melisa 10-09-15 Instrumento 3). Al pasar a la secundaria los recuerdos de la profesora no son muy diferentes: “materia aburrida y tediosa, en secundaria recuerdo que se podía pasar el bloque con un paquete de plumones o un ‘regalito’ para el profe” (M 10-09-15 Instrumento 3).

En preparatoria la profesora Melisa señala que se esforzó “por cumplir un requisito exigido por [sus] padres”, al considerarse ella una alumna problemática. Fue en licenciatura cuando la profesora narra que encontró un gusto particular por la Historia.

En licenciatura tuve la fortuna de encontrar un maestro que me enamoró no sólo de la historia, también de las ciencias sociales. De ese momento en adelante no me soltaron y cada clase se convertiría en un momento fascinante. (Melisa 10-09-15 Instrumento 3)

A decir de Melisa, el maestro que la interesó en las ciencias sociales impartía la cátedra titulada “Ciencias políticas y gestión social”, la clase se basaba en lecturas y después se desarrollaban discusiones; sin embargo, las discusiones eran pláticas entre amigos sobre los temas que ya previamente se habían leído (Melisa 09-02-16).

De 2006 a 2010 cursó la licenciatura en Sociología, en la UAM-X. Aunque su primera opción era estudiar Psicología, durante el primer trimestre de la carrera de Sociología se dio cuenta que le gustaba. Después de egresar de la carrera realizó el examen Alianza y obtuvo su plaza en la escuela EST B. Tiene cinco años de experiencia frente a grupo, imparte clases de Historia de México a seis grupos de tercer año e Historia Universal a dos grupos de segundo año; atiende alrededor de 340 alumnos diariamente en el turno matutino.

3.4.2 Escuelas Secundarias Generales

a) Reina⁴⁴

La ESD A se localiza al norte de Ciudad de México en la alcaldía Cuauhtémoc, en una zona de clase media, a su alrededor se ubican casas particulares, varios comercios de ropa, calzado, bancos, farmacias, un pequeño parque, una biblioteca y puestos informales en las calles, cerca de la escuela se encuentra una estación del metro de la línea dos. La zona en la que se encuentra esta escuela es considerada como zona escolar por el gran número de escuelas que se encuentran cerca: Centro de Desarrollo Infantil (CENDI), jardín de niños, primarias y secundarias.

A finales de 2013 contacté al director de la ESD A para tramitar los permisos correspondientes para poder realizar el trabajo de campo. El director amablemente me pidió que observara los horarios de los profesores de Historia y eligiera con el que deseaba trabajar, como mi interés era trabajar en el turno vespertino y que el horario no se empalmara con otras de mis actividades, seleccioné a la maestra Reina. Un lunes por la tarde el director me presentó con ella, a quien no le agradó la idea de ser observada en su salón de clases, por lo que le expliqué a grandes rasgos mi investigación y con el transcurrir de las semanas la profesora se acostumbró a mi presencia en el salón. De hecho, cuando los alumnos trabajaban se acercaba a mí y conversábamos sobre las problemáticas de la educación en México, me recomendaba libros de didáctica, historia novelada o historia, y también platicábamos de la conducta de los jóvenes. Las entrevistas a veces se realizaban en el salón de clase con la curiosidad de los alumnos o en el receso, en el patio de la escuela, con el ruido de los juegos y las risas de los adolescentes.

La presencia de la maestra y su voz fuerte y firme impresionaban a cualquiera, todos los alumnos la respetaban y generalmente trabajaban, pues no querían ser reprendidos en frente de los compañeros, aunque había varios a los que no les importaba y continuaban con la indisciplina, un recurso de la profesora era manotear en el escritorio como signo de enojo o para llamar la atención.

⁴⁴ La maestra Reina siempre cargaba con un libro de lectura, podía ser historia novelada o de investigación histórica, también llevaba su tejido en el que trabajaba, mientras daba clase, siempre y cuando no dictara. La maestra había tenido hace varios años un accidente en el cual perdió la visión del ojo izquierdo al igual que el oído, por lo que siempre pedía que hubiera silencio, pues el ruido representaba una molestia para ella por su condición física. Al principio, la maestra se sintió incomoda con mi presencia en el aula, pero con el correr de los meses nuestra relación cobró confianza.

Reina tiene 57 años, cuenta con una amplia experiencia en el campo de la docencia. Inició en 1979 impartiendo clases en el nivel primaria, cabe mencionar que ésta es su primera carrera. Empezó trabajando con grupos de primer año; por lo tanto, impartía todas las asignaturas que el plan y programa estipulaban. En 1983 egresó de la Escuela Normal Superior de México con especialidad en Historia, continuó impartiendo esa materia porque le gustaba y además porque la secundaria le brindó el tiempo necesario para estar al pendiente de sus hijos.

En cuanto a sus recuerdos de la materia de Historia en primaria la profesora señala: “no recuerdo mucho” (Reina 14-09-16 Instrumento 3); sin embargo, en la secundaria la maestra que impartía la clase de Historia tuvo una fuerte influencia en la profesora Reina:

La Historia impactó en mi formación, no sé si fue la maestra, la seguridad con la que conducía su clase o el afecto con el que me trataba.

La maestra conducía su materia con un gran conocimiento de la misma, tal vez en ese momento, sólo era eso lo que me gustaba. Con el paso del tiempo confirmé que en verdad sabía, investigaba, viajaba, invertía para realizar un gran trabajo. Ahora puedo asegurar que la motivación era el reto, la competencia, porque organizaba a sus grupos eligiendo a los dos mejores para que compitieran a ver quién era el mejor, estar en ese grupo de 10 o 15 personas era lo que te motivaba a ser el mejor. (Reina 14-09-16 Instrumento 3)

La profesora que influyó en Reina impartía la clase de Historia de México en tercer año.

Para el nivel bachillerato, la profesora no señala ningún recuerdo, es posible que no haya tenido alguna materia o profesor significativo. Sin embargo, para la licenciatura la profesora menciona:

En la Normal la visión cambió y las lecturas eran encaminadas a lo económico y/o político, había que leer a Marx, Engels u otras doctrinas filosóficas, la materia dejó de ser divertida, se volvió formal, seria y analítica. La continua visita a museos y zonas arqueológicas me dieron una forma diferente de ver la materia y la importancia de que los chicos la conocieran. (Reina 14-09-16 Instrumento 3)

Los temas políticos y económicos cobraron importancia, la materia se volvió analítica y la constante visita a museos y zonas arqueológicas le brindaron una nueva visión de la historia. Cabe señalar que la maestra es especialista en historia de las culturas prehispánicas, como se mostrará en el análisis en los próximos capítulos.

La Normal Superior se centró en la didáctica, el conocimiento de los adolescentes y muchas lecturas de historia económica, política, arte, religión y arqueología; la más interesante fue la última, sobre todo porque era más de campo que en el aula.

Los maestros eran verdaderos conocedores de su materia, el texto era para obtener información, un soporte, pero en ningún momento sustituyeron a los profesores, eso pone de manifiesto el compromiso de ‘saber la materia para saberla enseñar. (Reina 14-09-16 Instrumento 3)

La maestra alude a la importancia de dominar el tema para saber enseñarlo, pues el libro de texto es sólo una herramienta que no sustituye al profesor.

La maestra Reina se jubiló en el mes de octubre del 2015, con treinta y dos años de experiencia impartiendo la asignatura de Historia de México y con veinte años de antigüedad en la ESD A; atendía a cinco grupos de tercer año que sumaban un total de 110 alumnos en el turno vespertino. Cabe mencionar que la profesora tiene estudios de maestría en Administración Educativa.

b) Rey⁴⁵

La ESD B se localiza al sur de Ciudad de México en la alcaldía de Coyoacán, en una zona de clase media, está rodeada de casas particulares y varios parques pequeños. Se ubica a veinte minutos de la EST A y a media hora de la EST B.

Como señalé anteriormente, mi asesora de maestría me recomendó que fuera a la secundaria en la que habían estudiado sus hijas, pues recordaba que el maestro de Historia era egresado de la UNAM.

Cuando acudí por primera vez a la ESD B en agosto de 2015, la conserje me informó que varios compañeros universitarios habían realizados prácticas en la secundaria y que la directora era una persona accesible; cuando subí a la dirección y platicué con la directora, me pidió que le enviará un protocolo a su correo electrónico y que le preguntaría al profesor si deseaba participar en la investigación, pues era decisión de él. Al siguiente día, la directora me proporcionó el horario del maestro y le pidió a una persona que me llevara al salón en donde se encontraba el maestro Rey. El profesor me saludó y me presentó con los alumnos, durante las clases hablaba continuamente de los problemas actuales en torno a la democracia

⁴⁵ El maestro Rey llegaba a la escuela con su portafolio, cuando caminábamos hacia el salón saludaba a varios niños que le hablan con afecto. Siempre caminaba con una sonrisa y era muy amable con todos, me preguntaba sobre mi tesis y quiénes eran los otros profesores que participaban en la investigación.

y la injusticia, los alumnos lo escuchaban y a veces participaban, los que se sentaban atrás platicaban de otras cosas y se reían. Varias veces me preguntó en frente de los alumnos qué opinaba sobre lo que estaba comentando. Los alumnos rara vez me preguntaban alguna cosa, pero cuando les pedía sus cuadernos o les cuestionaba sobre algún tema respondían rápido.

Al terminar las clases nos dirigimos a la biblioteca de la escuela en donde le expliqué mi proyecto y cómo trabajaría con él. De inmediato se identificó conmigo, pues éramos egresados de la misma universidad y facultad; el maestro recordó varios detalles de sus años en la Facultad de Filosofía y Letras y pronto se construyó una relación de confianza.

Rey tiene 43 años, el profesor recuerda que en primaria “la Historia tenía secuencia, había respeto por nuestra nación, los profesores eran sumamente estrictos” (Rey 15-09-16 Instrumento 3). En secundaria menciona que lo “marcó el profesor Sánchez de la materia de Ciencias Sociales, se daba en los 3 años, su conocimiento era vasto y nosotros hacíamos mapas, maquetas, cuestionarios, iluminábamos y se trabajaba en orden” (Rey 15-09-16 Instrumento 3). El profesor alude a la historia como medio para honrar a la nación, así como el amplio conocimiento de los profesores.

En preparatoria recuerda a “la maestra Celia Maldonado especialista en epidemias novohispanas”, además “la Historia era poderosa y tenía un valor curricular y hoy es no curricular”. Nuevamente alude a la importancia que se le daba al conocimiento histórico en años pasados.

Cursó la licenciatura en Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM de 1993 a 1997; no obstante, debe mencionarse que la primera opción del profesor era Diseño Gráfico; sin embargo, por situaciones ajenas a él, decidió estudiar Historia. El profesor señala maestros que recuerda de la Facultad como la doctora Andrea Sánchez Quintanar, el doctor Alfredo López Austin, el maestro Roberto Moreno de los Arcos y el licenciado Arturo Gómez (Rey15-09-16 Instrumento 3).

El profesor Rey inició impartiendo clases en 1995 en una escuela particular como entrenador de soccer; después ingresó en un CONALEP impartiendo las clases de sociales, es decir, Filosofía, Comunicación y Estructuras Socioeconómicas; posteriormente ingresó en secundarias nocturnas enseñando Historia en los tres grados; después se incorporó en secundarias diurnas en el turno matutino y vespertino dando las asignaturas de Geografía, Civismo e Historia; sin embargo, decidió sólo enseñar historia en segundo año que

corresponde a Historia Universal, pues a decir del profesor: “me gusta dar clases, amo dar clase y se me hace fácil y soy un maestro hecho para segundo grado de historia” (Rey 23-01-16 Instrumento 3).

Cuenta con nueve años de experiencia impartiendo la asignatura de Historia Universal. Actualmente, atiende a cuatro grupos de segundo año que suman un total de 148 alumnos, en el turno matutino de la ESD B.

3.4.3 Escuelas Secundarias Particulares

a) Diana⁴⁶

La ESP A se localiza al suroeste de Ciudad de México en la alcaldía Benito Juárez, en una zona de clase media, a su alrededor se encuentran casas particulares, la estación más cercana del metro es Mixcoac, que está a treinta y cinco minutos, y a diez minutos se localiza el Anillo Periférico.

Conocí a la maestra Diana gracias a una compañera del posgrado, quien conoce a la directora del plantel. A mediados de agosto de 2015 agendé una cita con la directora quien me recibió para que le explicara el trabajo que deseaba realizar, asimismo me preguntó cuál era la otra escuela particular en la que haría mis observaciones. El subdirector que estuvo presente durante la entrevista me proporcionó el horario de la profesora. Ese día conocí a la maestra Diana, quien me recibió amablemente y acordamos los días de observación; sin embargo, como la distancia para llegar al colegio complicó el desarrollo de las observaciones, le informé a la profesora que pospondría mis observaciones para el segundo bimestre. Cuando regresé a finales de octubre, ya estaba un poco familiarizada con los alumnos por las dos observaciones previas que había realizado, ellos no me preguntaban nada y yo a veces les solicitaba su libro de texto o cuaderno. Las entrevistas las realicé en la hora libre de la maestra, que iniciaba antes de comenzar la clase de Historia Universal. Rápidamente se logró establecer un buen rapport, pues durante las conversaciones, la profesora se enteró de que realizaba mi posgrado en la UNAM, de donde ella era egresada de la licenciatura y del doctorado, ello significó para la maestra que éramos colegas.

⁴⁶ La maestra Diana siempre se presentaba muy elegante en sus clases, me recibió con mucho gusto por ser colegas de la misma universidad y aunque tenía varias actividades que desarrollar en la secundaria siempre me brindó el tiempo necesario para mi investigación.

El gran bagaje cultural de la profesora le permitía desarrollar las clases de manera dinámica, pues cuando deseaba dar un ejemplo para ilustrar algún tema acudía a la pintura, libros, periódicos, museos, viajes y al cine, siendo este último una de sus mayores pasiones, a veces comentábamos las películas que se proyectaban en la Cineteca.

Diana tiene 47 años, sus recuerdos como estudiante de primaria y secundaria los resume de la siguiente forma: “mis clases de historia en educación básica fueron súper aburridas, no había ninguna explicación, ninguna interpretación” (Diana 15-09-16 Instrumento 3); en cuanto a secundaria el recuerdo de la profesora no es muy diferente: “la maestra de segundo de secundaria llegaba y dictaba toda la clase, de las de primero y tercero ni me acuerdo, así serían de aburridas” (Diana 15-09-16 Instrumento 3), experiencia que desafortunadamente varios estudiantes han tenido en algún nivel académico. El interés que la profesora mostró por la historia fue a finales del bachillerato, aunque no señala por qué.

La profesora tiene estudios de licenciatura por la UNAM en la carrera de Ciencias de la Comunicación, mismos que cursó de 1988 a 1992; posteriormente, cursó una maestría en Historia en la Universidad Iberoamericana de 1997 a 1999, y finalmente, realizó un doctorado en Historia en la UNAM, de 2008 a 2012. A decir de la profesora Diana, realizó estudios de posgrado porque: “me interesaba la política mexicana y quería ir a las raíces de temas que me interesaban como partidos políticos. Durante la tesis de licenciatura hablé sobre las campañas políticas de 1994, pero me quedaron muchas dudas, así que hice la maestría. También fue por *hobby*, tanto la maestría como el doctorado” (Diana 16-02-16 Instrumento 3).

En 1994 la profesora inició dando clases de Historia de México en una secundaria particular, y continuó impartíendola “porque me parece que son muchos y muy diversos los puntos de vista en torno a los temas y me gusta desmitificar héroes, porque son personas no dioses” (Diana 03-02-16 Instrumento 3).

Cuenta con dieciséis años de experiencia impartiendo las asignaturas de Historia de México e Historia Universal; actualmente trabaja en una secundaria particular y atiende a dos grupos, uno de segundo y otro de tercero; asimismo, imparte clases de español, atiende aproximadamente a cincuenta y siete alumnos en el turno matutino en la ESP A.

b)Xochiquetzalli⁴⁷

La ESP 2 se localiza al poniente de Ciudad de México en la alcaldía Miguel Hidalgo, en una zona de clase media, a su alrededor existen varios departamentos, casas particulares y negocios, el metro más cercano es Coyoacán de la línea 3, en frente de la secundaria se localiza la preparatoria de la misma tendencia religiosa (católica) que la secundaria.

Cuando supe que debía ampliar mi muestra de profesores recurrí a la maestra Aidé, quien atendió mis parámetros para seleccionar al profesor, su amiga Xochiquetzalli era la indicada. Sin embargo, se presentó la problemática para ingresar a la secundaria particular, pues, aunque la directora –que es pedagoga egresada de la UNAM– amablemente me recibió y leyó mi protocolo, por la carga de trabajo y no poder hablar con la madre superiora, se retrasó en buena medida mi ingreso a la escuela; por lo tanto, el trabajo de campo se desarrolló en el segundo semestre y las observaciones fueron restringidas a dos por semana.

El primer día de observación fue un lunes, a las siete de la mañana tocó la chicharra y los alumnos se empezaron a formar, acto seguido hicieron honores a la bandera, después se oró un Padre nuestro y se dieron algunos informes a los alumnos; finalmente, los grupos avanzaban a sus salones, el tiempo destinado para todas estas actividades fue de quince minutos, sin embargo, todos los días hacían oración.

Cuando avanzó el grupo platicué con la maestra, al llegar al salón me senté en una banca, pero nunca me presenté. Los alumnos no me preguntaban nada, rara vez les pedía su libro de texto o cuaderno. Dos entrevistas se realizaron en el receso en medio de los gritos y con la premura del tiempo, las otras se llevaron a cabo en la sala de maestros y a veces se interrumpía la entrevista por algún profesor. La maestra sabía de mi trabajo de forma indirecta por lo que le contaba la profesora Aidé, situación que ayudó pues rápido creamos una comunicación fluida y la confianza también estuvo presente. Sin embargo, la problemática del tiempo fue permanente y debía aprovechar los espacios que la profesora me brindaba para las entrevistas. Lo que me sorprendió fue que, aunque la maestra Aidé y Xochiquetzalli cursaron la misma licenciatura, pertenecieron a la misma generación y tienen una edad similar, su práctica docente es muy diferente, ello lo presentaremos en los próximos capítulos.

⁴⁷ La maestra Xochiquetzalli llegaba apresurada a la escuela secundaria, se acercaba a mí durante la formación y caminábamos juntas hasta el salón, en ese lapso platicábamos sobre temas relacionados con la secundaria, la maestra tenía una actitud muy sencilla.

Xochiquetzalli tiene 30 años, en un principio la profesora deseaba estudiar veterinaria; sin embargo, la docencia tuvo una gran presencia familiar ya que su papá, una de sus hermanas, un par de primos y una tía son maestros, ello guió su elección profesional.

Sus recuerdos sobre las clases de Historia en primaria son escasos, la maestra señala: “de primaria no las recuerdo con claridad” (Xochiquetzalli 05-11-15 Instrumento 3), en secundaria la maestra menciona:

En la secundaria pasé por cuatro escuelas diferentes por lo que las profesoras (todas mujeres) me dejan una variedad de recuerdos. La que más recuerdo fue una maestra de primer grado, en ese tiempo Historia se veían en los tres grados, por lo que a ella le tocó darnos Historia Antigua. Disfruté mucho su clase, pues platicaba y además nos llevaba a la reflexión, organizaba debates y exposiciones, y pienso que como alumnos éramos muy comprometidos con esas actividades o al menos así me sucedía a mí, (Xochiquetzalli 05-11-15 Instrumento 3)

La maestra recuerda a una profesora de varias que tuvo en la secundaria, por las estrategias que implementaba, como los debates, exposiciones y a través de sus pláticas, llevaba a los alumnos a la reflexión.

Los recuerdos de la profesora Xochiquetzalli en bachillerato sobre la historia son los siguientes: “en la preparatoria no recuerdo un maestro o clase significativas; sin embargo, en esta etapa descubrí que me gustaba la historia, se me daba bien, la comprendía y la memoria no me fallaba. Me gustaba mucho leer” (Xochiquetzalli 05-11-15 Instrumento 3). Al finalizar el bachillerato la profesora se dio cuenta que el gusto por la lectura, la búsqueda de fuentes e investigar determinó su elección profesional y si por decreto familiar sería maestra, sería de Historia, la maestra señala: “ya si voy a ser maestra, pues va a ser maestra de Historia, porque querían que fuera de Español o primaria y dije no, si voy a ser maestra va a ser de Historia” (X03-12-15E1)

De 2004 a 2008 cursó su licenciatura en educación secundaria con especialización en Historia en la Escuela Normal Superior de México.

En la Normal desafortunadamente fueron pocos los maestros que me marcaron. Recuerdo a uno que es sumamente gracioso, de pronto contaba un chiste y eso rompía un poco con la rigidez de la clase. Otro profesor fue uno que, aunque no pertenecía a la Academia de Historia era muy analítico y reflexivo y así impartía sus clases. (Xochiquetzalli 05-11-15 Instrumento 3)

En 2008 impartió clases de Geografía, Historia de México y Universal en un colegio particular; después, trabajó en una preparatoria dando clases de Filosofía; finalmente, en 2009 comenzó a trabajar de manera formal para la Secretaría de Educación Pública, en una secundaria técnica y desde el inicio le asignaron la asignatura de Historia; continuó con las clases de Historia porque es básicamente su perfil y la especialidad con el cual egresó de la Normal Superior.

Actualmente, trabaja en un colegio particular católico al poniente de Ciudad de México; es su primer ciclo escolar en esta institución; tiene dos años de experiencia impartiendo la asignatura de Historia de México y seis impartiendo la de Historia Universal; atiende a cuatro grupos, dos de cada asignatura; cada grupo tiene veinticinco alumnos que aproximadamente suman un total de 100 estudiantes en el turno matutino en la ESP B.

En resumen, son seis profesores de educación secundaria, de los cuales cinco son mujeres y uno es hombre; de las cinco mujeres tres son normalistas, dos de la misma generación 2004-2008, la otra es de 1983-1987; las otras dos son egresadas de la universidad, una de la UAM-X generación 2006-2010 y la otra de la UNAM generación 1988-1992 y el profesor es egresado de la UNAM generación 1993-1997. Tres cuentan con licenciatura, dos con maestría y una con doctorado. La media de la edad está en los 39.8 años. Cinco profesores imparten clases en el turno matutino, sólo la profesora Reina en el turno vespertino, quien es la única que se ha jubilado. En cuanto a la experiencia, la maestra Aidé cuenta con siete años de experiencia, Melisa con cinco, Rey con nueve, Reina con treinta y dos, Diana con diecinueve y Xochiquetzalli con seis años (ver anexo 12).

La maestra Aidé es quien más alumnos tiene: 450, le sigue la maestra Melisa con 340; estas dos profesoras trabajan en las secundarias técnicas; después el profesor Rey con 148, a continuación, la profesora Reina con 110 alumnos, estos profesores imparten clase en las secundarias diurnas; después Xochiquetzalli con 100 y finalmente Diana con 57, estas maestras imparten clase en secundarias particulares.

Para cuatro de los profesores no era su primera opción estudiar Historia y ser profesores de dicha asignatura; sin embargo, un profesor, familiares o los estudios universitarios los condujeron por ese camino. Los recuerdos de los maestros sobre la Historia en nivel primaria son escasos, mientras que, en secundaria, los cuestionarios, el dictado, la competencia, así como el conocimiento de la materia por parte de los profesores fueron

recuerdos constantes; a partir del nivel medio superior y el superior es cuando los profesores tienen mayor recuerdo sobre la asignatura de Historia, y hacen referencia a lecturas y profesores.

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS CONCEPTOS- RECURSOS DE LOS CUALES HACEN USO LOS PROFESORES DE HISTORIA

Pensar históricamente ha de proporcionar a los formadores de docentes y a todos los que trabajan en el campo de la didáctica de la historia, formas de repensar su práctica para facilitar que los alumnos aprendan a ser actores y ciudadanos más críticos.

Lévesque

4.1 Rumbo al análisis

En los capítulos anteriores se presentó la caracterización de cada profesor, así como los fundamentos teóricos sobre la diversidad profesional de los seis profesores de secundaria, la cual se basa en su formación profesional, los saberes docentes, los años de experiencia y el contexto escolar particular en el que cada uno desarrolla su práctica docente.

Toca a este capítulo abordar cómo la heterogeneidad de los profesores interviene en el desarrollo de cuatro competencias del pensamiento histórico; para ello, se presentarán la interpretación y el análisis de una serie de fragmentos obtenidos del trabajo de campo, que son el resultado de la transcripción, sistematización, lectura y análisis minucioso de la vasta recopilación de información que se obtuvo a través del trabajo etnográfico y que consistió en entrevistas y algunas observaciones de clase.⁴⁸ Ello arrojó cuatro categorías: fuentes históricas, tiempo histórico, imaginación histórica y representación histórica, que a su vez se dividieron en subcategorías como se aprecia en el siguiente cuadro.

Categorías y subcategorías

Categoría	Subcategoría
4.2 Fuentes históricas	4.2.1 Libro de texto
	4.2.2 Museo
	4.2.3 Videos
	4.2.4 Imágenes
	4.2.5 Vestigios
4.3 Tiempo histórico	4.3.1 Línea de tiempo
	4.3.2 Cronología

⁴⁸ La mayoría de las observaciones de clase y ejercicios que se aplicaron a los profesores serán utilizados en el capítulo 5.

	4.3.3 Conceptos cambio-continuidad
	4.3.4 División de la historia
	4.3.5 Siglos y años
4.4 Imaginación histórica	4.4.1 Dramatización
	4.4.2 Maqueta
	4.4.3 Caracterizar a un personaje histórico
	4.4.4 ¿Qué hubiera pasado si...?
4.5 Representación histórica	4.5.1 Narrar un hecho
	4.5.2 Escribir un ensayo
	4.5.3 Redactar reflexiones

Cabe mencionar que para el desarrollo del análisis se tomó como referencia el libro de Silvia Ayala Rubio, *La enseñanza de las ciencias sociales: un estudio desde el aula*. En cada categoría se presentan preguntas y las respuestas de cada profesor, éstas son anotadas a pie de página. A continuación, se presentan las subcategorías que representan los recursos didácticos de los cuales hace uso cada profesor, cabe destacar que en algunas subcategorías no aparecen todos los profesores, ya que no mencionaron en sus entrevistas el concepto o recurso.

4.2 Fuentes históricas

De acuerdo con el *Plan y Programa de estudios 2011* para nivel secundaria, una de las tres competencias que debe desarrollar el alumno a través del estudio de la historia es el “manejo de información histórica”, “el desarrollo de esta competencia permite movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para seleccionar, analizar y evaluar críticamente fuentes de información, así como expresar puntos de vista fundamentados sobre el pasado” (SEP, 2011: 23).

Para desarrollar esta competencia es importante considerar el grado académico de los alumnos y las estrategias didácticas para que el estudiante:

- Formule y responda interrogantes sobre la vida de los seres humanos de otros tiempos.
- Seleccione, organice y clasifique información relevante de testimonios escritos, orales y gráficos, como libros, manuscritos, fotografías, vestimenta, edificios, monumentos, etcétera.
- Analice, compare y evalúe diversas fuentes e interpretaciones sobre hechos y procesos del pasado.
- Emplee en su contexto conceptos históricos.

- Describa, explique, represente y exprese sus conclusiones utilizando distintas fuentes de información. (SEP, 2011: 23-24)

Llegados a este punto es necesario mencionar qué es una fuente histórica. A decir de Aróstegui, “sería en principio, todo aquel objeto material, instrumento o herramienta, símbolo o discurso intelectual, que procede de la creatividad humana, a cuyo través puede inferirse algo acerca de una determinada situación social en el tiempo” (Aróstegui, 2001: 380). Las fuentes históricas, de las cuales hace uso un historiador para sus investigaciones, se convierten en recursos⁴⁹ didácticos en el nivel básico para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de la historia.

A continuación, se presentará la interpretación y el análisis de las respuestas que los profesores brindaron respecto a las fuentes históricas, el fragmento de la respuesta se anota a pie de página. Se debe aclarar que las preguntas son las mismas para todos; por ello, se anotan una sola vez.

Pregunta 1: ¿Me podría explicar qué son las fuentes históricas?

El maestro Rey, egresado de la licenciatura en Historia por la UNAM, hace alusión en primera instancia a los textos escritos; sin embargo, al parecer recuerda que los testimonio orales, audiovisuales y restos materiales (esculturas y monumentos) también forman parte de las fuentes históricas. El profesor a través de su respuesta expresa su formación profesional como historiador.⁵⁰

La maestra normalista Reina describe de forma general las fuentes históricas, señala que en éstas probablemente se pueden interpretar los testimonios que ha dejado el hombre.⁵¹

La profesora normalista Aidé no menciona ningún ejemplo de fuente histórica, sólo señala que de ellas se obtiene información de algún acontecimiento.⁵²

⁴⁹ “Conviene señalar que los recursos han dejado de ser un mero instrumento accesorio, por lo que las concepciones actuales de la enseñanza los consideran como parte fundamental de cualquier modelo de aprendizaje, junto con los objetivos, los contenidos, las actividades, las estrategias metodológicas o la evaluación; son un elemento más del proceso de instrucción, que sin ser el más importante, tampoco tiene porque ser el más accesorio”. (Rodríguez, 1997: 235)

⁵⁰ Maestro Rey: “Son todos los textos escritos relacionados con algún menester o hecho importante de la historia, de la humanidad. Algunos otros pueden [ser] cualquier tipo de libro de texto, novela histórica, crónica, etc. Entonces todo lo que nos pueda ayudar al historiador, éstas son las fuentes. Al igual que los testimonios orales, los testimonios audiovisuales y los restos materiales. Porque el historiador utiliza todas esas fuentes para llegar a un punto en común y llegar a una solución del problema histórico”. (Rey, 14-09-15, E2)

⁵¹ Maestra Reina: “Las fuentes históricas son en donde uno puede ver y probablemente interpretar lo que ha dejado el hombre o lo que nos puede explicar un fenómeno”. (Reina, 17-09-15, E2)

⁵² Profesora Aidé: “Son aquellas por las cuales se obtienen la información de algún acontecimiento”. (Aidé, 18-09-15, E2)

La profesora Melisa egresada de la carrera de Sociología de la UAM señala como fuentes históricas las “cosas escritas”. Suponemos que no se refiere sólo a libros, tal vez piensa en cartas, artículos de revista o periódicos, también menciona objetos, aparatos y personas, en este último ejemplo, posiblemente hace alusión a los testimonios orales.⁵³

Para la maestra Diana con Doctorado en Historia, egresada de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la UNAM, hace alusión a diferentes fuentes históricas que convierte en recursos didácticos y que utiliza con sus alumnos, como fotos, películas, videos en YouTube o música. Para la profesora todo es fuente histórica; por lo tanto, se convierten en recursos didácticos para desarrollar su clase. Ella menciona que no envía a sus alumnos a la hemeroteca, lugar en donde existen diferentes tipos de documentos (periódicos, libros, revistas, mapas, etc.), posiblemente porque considera que es un lugar muy especializado y que puede resultar aburrido para los estudiantes; además, existe el acceso restringido por la edad, ya que sólo los mayores de diez y seis años pueden entrar a la Hemeroteca Nacional. Asimismo, no olvidemos que realizar salidas con los estudiantes de secundaria representa una responsabilidad mayúscula para los docentes, pues se necesita planear el recorrido, el transporte, el permiso de los padres de familia, entre otros factores que garanticen la seguridad de los alumnos.⁵⁴

La maestra normalista Xochiquetzalli menciona que las fuentes históricas son “espacios” para obtener información y señala que existen fuentes históricas primarias y secundarias; sin embargo, no describe las características de cada una. Asimismo, en los ejemplos que menciona no distingue cuáles son primarias o secundarias, sólo enuncia imágenes, texto y documentos oficiales.⁵⁵

Después de exponer estos fragmentos que proporcionaron los profesores de secundaria respecto a las fuentes históricas, podemos señalar que los maestros Rey, Melisa,

⁵³ Profesora Melisa: [Espera un tiempo para contestar] “Son... cosas escritas o pueden ser... objetos, aparatos, mismas personas a las que podamos recurrir para tener un conocimiento de algo que ocurrió”. (Melisa, 30-09-15, E2)

⁵⁴ Maestra Diana: “¡Ay!, todo... este... todo, yo ocupo con mis alumnos mucho... fotos, películas... los he mandado a ver videos a YouTube, porque aquí nada más tenemos una computadora... música... les he puesto música... no por supuesto que no los mando a la hemeroteca están muy jovencitos, ¿no? Si saben que existe, pero no nunca los he mandado, pero básicamente eso es lo que yo utilizo con ellos... que creo que les podría llamar mucho más la atención, pero sí pues todo”. (Diana, 10-11-15, E2)

⁵⁵ Profesora Xochiquetzalli: “Las fuentes históricas son... los espacios de información que tenemos para obtener información... pues hay diferentes fuentes históricas: desde primaria, secundaria. Varían, pueden ser escritas, pueden ser a través de imágenes... textos, ¿no? Documentos oficiales que llegan..., entonces ésas son las fuentes históricas”. (Xochiquetzalli 14-12-15, E2)

Diana y Xochiquetzalli dan ejemplos de las fuentes históricas, y sólo ésta última, quien es egresada de la Escuela Normal Superior, hace alusión a la división de fuentes históricas primarias y secundarias, y la profesora Diana —quien es comunicóloga— a través de su respuesta permite ver esta transformación de las fuentes históricas en recursos didácticos para utilizarlos en sus clases. Asimismo, es la única que menciona la hemeroteca como el lugar que contiene documentos de consulta.

Los historiadores hacemos uso de documentos para desarrollar nuestro quehacer investigativo, a decir de Alía (2005): “documento es toda expresión de lenguaje natural o convencional y cualquier otra expresión gráfica, sonora o imagen, recogida en cualquier tipo de soporte material, incluso los soportes informáticos”; por lo tanto, “todo es documento”, un libro, una película, un disco, monedas, etc. No obstante, dichos documentos se transforman en recursos didácticos en la práctica docente.

Es necesario hacer una diferenciación entre los diversos documentos que utiliza un historiador para elaborar su investigación, mismos que pueden ser utilizados en el salón de clase. A decir de Alía (2005), se pueden clasificar por su estructura física, difusión y contenido. En cuanto a su estructura física, encontramos los textuales, los iconográficos, los sonoros, los audiovisuales, los electrónicos; en cuanto a la difusión están los públicos, reservados, inéditos, personales y en cuanto al contenido se dividen en primarios y secundarios.

Tipos de documentos

Primarios	Son originales y únicos. Se trata de un escrito o relato directo de algún testigo presencial de un hecho.
Secundarios	Se han elaborado a partir de los documentos primarios. Por lo tanto, es un documento indirecto, realizado con información basada, a su vez, en otras informaciones.

Información obtenida de F. Alía Miranda (2005). *Técnicas de investigación para historiadores: las fuentes de la historia*, Madrid: Síntesis, p. 72.

Pregunta 2: ¿Cuáles considera que son las fuentes históricas primarias?

El historiador Rey señala que las fuentes históricas primarias son las “más importantes”, las que están relacionadas directamente con lo que se desea estudiar. Menciona dos ejemplos: los restos materiales para la Prehistoria y las fuentes escritas en el caso de la historiografía. Para el profesor las fuentes históricas primarias de la historiografía son

“especializadas”, probablemente a lo que se refería era que deben ser documentos específicos para cada tema.⁵⁶

La normalista Reina sólo hace alusión como fuentes históricas primarias a los objetos de la vida diaria, suponemos que se refiere desde un utensilio de cocina y ropa hasta un celular. Sin embargo, no hace alusión a los documentos escritos que son una de las materias primas más importantes con la que trabaja un historiador y se hace la disciplina histórica.⁵⁷

La normalista Aidé menciona dos características que Alía apunta sobre las fuentes históricas primarias: por un lado, menciona que provienen de fuente original; por el otro, que son hechas en el momento en que ocurrieron los acontecimientos. Aunque cabe mencionar que la maestra duda en su respuesta.⁵⁸

La socióloga Melisa duda sobre cuáles son las fuentes históricas primarias, menciona como ejemplos los escritos, las personas y los objetos. A través de su respuesta podemos observar la carencia del discurso histórico, el cual no es propio de su formación profesional.⁵⁹ Aunque da una idea de que quiere hablar sobre los testimonios y vestigios.

La comunicóloga Diana responde la pregunta desde dos posturas: como investigadora y como docente. En la primera, señala que para realizar una investigación utilizaría libros, documentos y periódicos de la época que buscaría en el Archivo General de la Nación; en la segunda, menciona que con los estudiantes utilizaría recursos audiovisuales; sin embargo, no menciona si esos recursos audiovisuales harían alusión a las fuentes primarias o serán utilizados como fuentes secundarias.⁶⁰

⁵⁶ Maestro Rey: “Las más importantes serían directamente en el caso, por ejemplo, de la Prehistoria, los restos materiales; en el caso de la historiografía pues serían las fuentes históricas escritas, pero relacionadas a los temas y sobre todo a los temas que vamos a manejar, porque... son fuentes especializadas por decirles de alguna manera”. (Rey, 14-09-15, E2)

⁵⁷ Maestra Reina: “Las fuentes históricas primarias serían las... los objetos de uso común o lo que usa todos los días en su vida”. (Reina, 17-09-15, E2)

⁵⁸ Maestra Aidé: “Las que son de fuente original, ¿no? Y que se hacen al mismo tiempo que están ocurriendo los acontecimientos”. (Aidé, 18-09-15, E2)

⁵⁹ Maestra Melisa: “Es... son mmm las escritas... ¿sí? Las escritas, pueden ser personas, es que no me acuerdo como se llaman las personas y recurrir a los objetos y eso”. (Melisa, 30-09-15, E2)

⁶⁰ Maestra Diana: “Mmm para mí, si yo voy [a] hacer una investigación por supuesto que yo me voy a libros y a documentos, me voy al AGN y me voy a periódicos de la época, pero ya para ellos [los estudiantes] sí trato de utilizar cosas como más visuales la verdad”. (Diana, 10-11-15, E2)

La normalista Xochiquetzalli, aunque duda en su respuesta, da ejemplos concretos de las fuentes primarias, como las Cartas de relación de Hernán Cortés, que fueron elaboradas por el mismo personaje, es decir, es un documento de primera mano.⁶¹

Después de estos fragmentos, podemos observar que la mayoría de los profesores reconoce cuáles son las fuentes históricas primarias; sin embargo, la profesora normalista Xochiquetzalli es la que más coincide con la descripción de Alía. También cabe señalar que la comunicóloga Diana hace notar el trabajo del historiador con las fuentes históricas, acercar a los alumnos a documentos fotocopiados de las fojas de siglos pasados podría resultar un recurso didáctico novedoso para los estudiantes.

Pregunta 3: ¿Cuáles considera que son las fuentes históricas secundarias?

El historiador Rey menciona que las fuentes históricas secundarias son “cuestiones que pueden llevar a un conocimiento”, posiblemente quiso decir que son documentos. Esto se infiere por la segunda parte de su respuesta en donde señala ejemplos como la crónica, el cuento y la novela histórica que están relacionadas con el tema. La respuesta permite observar que el profesor Rey está alejado de la disciplina histórica porque no refiere a algún autor en el cual pueda apoyarse para responder y la definición de fuente secundaria es un poco confusa.⁶²

La normalista Reina menciona que las fuentes históricas secundarias son las que se elaboran a partir de la interpretación del hecho; sin embargo, no proporciona ejemplos, por lo tanto, la respuesta es ambigua, pues no menciona quién hace la interpretación, cuál es el resultado de dicha interpretación, que podría ser desde una noticia de periódico hasta un libro de la vida cotidiana del siglo XIX.⁶³

La normalista Aidé menciona que las fuentes secundarias son las que surgen a partir de las fuentes primarias, esta definición se acerca a lo enunciado por Alía; sin embargo, no proporciona ejemplos.⁶⁴

⁶¹ Maestra: Xochiquetzalli: “Fuentes históricas primarias son aquellas que... bueno... si no estoy mal (ríe), si no me equivoco, son aquellas fuentes que son, que surgieron... que surgen de primera mano, de primer momento, como monumentos históricos, edificios arquitectónicos, ehhh documentos que se realizaron, que se firmaron por los mismos personajes o como por ejemplo las Cartas de relación de Hernán Cortés, por eso digo... espero no equivocarme, esas son las fuentes primarias”. (Xochiquetzalli 14-12-15, E2)

⁶² Maestro Rey: “Las secundarias pueden ser cuestiones que nos pueden llevar a un conocimiento; por ejemplo, la crónica, el cuento, la novela histórica o cuestiones que no van directamente..., pero que están vinculadas con el tema”. (Rey, 14-09-15, E2)

⁶³ Maestra Reina: “Cuando ya se interpreta el hecho”. (Reina, 17-09-15, E2)

⁶⁴ Maestra Aidé: “Las que surgen o se realizan a partir de las fuentes primarias”. (Aidé, 18-09-15, E2)

La socióloga Melisa señala que no sabe qué son las fuentes históricas secundarias. Por segunda ocasión la respuesta de la profesora permite observar que carece del bagaje discursivo de un historiador, pues su formación es diferente.⁶⁵

La comunicóloga Diana basa su definición de fuentes históricas secundarias en el rigor académico de un libro, periódico, diario o documento, pues a decir de ella, incluyen la visión particular de cada autor, aunque en las fuentes primarias también está contenida la visión personal del autor. La definición de la profesora Diana sobre fuentes históricas es errónea, ya que éstas no tienen ninguna relación con el rigor académico a decir de Alía.⁶⁶

La normalista Xochiquetzalli menciona que las fuentes históricas secundarias derivan de las primarias (documentos o investigaciones) y abordan un tema en específico, las cuales son estudiadas por los historiadores, antropólogos o arquitectos quienes las hacen más digeribles para el resto de la sociedad.⁶⁷

De los seis profesores, la normalista Xochiquetzalli es la que más se acerca a la definición de fuentes históricas secundarias que brinda Alía; además, proporciona información precisa sobre la elaboración de dichas fuentes. Por otra parte, la comunicóloga Diana basa su respuesta en el rigor académico del documento y al parecer para la profesora carecen de éste las fuentes históricas secundarias. Finalmente, es interesante señalar que la socióloga Melisa desconoce cuáles son las fuentes históricas secundarias.

En el *Programa de estudios 2011. Guía para el maestro* de la asignatura de Historia, se anota como una de las tres competencias a desarrollar el manejo de información histórica, que señala:

El desarrollo de esta competencia permite movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para seleccionar, analizar y evaluar críticamente fuentes de información, así como expresar puntos de vista fundamentados sobre el pasado [...] En su desarrollo es importante considerar, de acuerdo con el grado escolar, estrategias didácticas donde el alumno [...] Analice, compare y evalúe diversas fuentes e interpretaciones sobre hechos y procesos del pasado. (SEP, 2011: 23)

⁶⁵ Maestra Melisa: “Ésas pueden ser... hay que crees, no sé”. (Melisa, 30-09-15, E2)

⁶⁶ Maestra Diana: “ahhh, mmm, ay, es una pregunta íjoles que puede ser secundario aaaammm para mí ciertos libros, ciertos libros que quizá no tengan el rigor que yo considero que deben de tener o ciertos periódicos que también considero que no tienen..., sobre todo documentos, diarios que uno de repente dice bueno... ésta es la visión muy particular de cierta persona, nada más cosas así, ¿no? Esa sería, yo creo”. (Diana, 10-11-15, E2)

⁶⁷ Maestra: Xochiquetzalli: “Son aquellas fuentes que se derivan de estas primeras: documentos, investigaciones, ya abordadas, bueno que abordan algún tema en específico, que ya los hacen como terceras personas, ya sean historiadores, antropólogos, arquitectos, que ya se dedican a tratar estas primeras fuentes y estudiarlas y revisarlas y darlas a conocer. A lo mejor de una manera un poco más explicada, ¿no? Entendibles para el resto de la sociedad”. (Xochiquetzalli 14-12-15, E2)

Por lo tanto, suponemos que en la primera semana del ciclo escolar que se refiere a una inducción, se presentan las características académicas generales de la asignatura. De ahí la importancia de dominar el bagaje discursivo histórico para mostrar las características particulares de la historia, como es la definición de las fuentes históricas y su división en primarias y secundarias, además de que se propicie la formación del pensamiento histórico entre el alumnado a través de su conocimiento y manejo, ya que fueron elaboradas en un espacio-tiempo determinado y están impregnadas de ideologías.

A continuación, se presentan las subcategorías: libro de texto, museo, videos, imágenes y vestigios, todos ellos, hacen alusión a los recursos didácticos que utilizan los profesores en clase.

4.2.1 Libro de texto

Los libros de texto para las asignaturas Historia I e Historia II deben atravesar un proceso de selección para llegar a las aulas. Primero, acatar los lineamientos del *Plan de Estudios 2011. Educación Básica* y el programa vigente de dicha asignatura para su elaboración, posteriormente ser elegido a partir de evaluaciones y finalmente, autorizado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para su uso en las escuelas secundarias a nivel nacional.

Estos lineamientos producen un vasto negocio en torno a los libros de texto que se convierten en “objetos de consumo” a través de un proceso de comercialización por las editoriales que los publican, el tiraje, las reediciones, la distribución y los equipos autorales (Bini, 1977), aunque no es tema de esta investigación lo antes mencionado, debemos tener presente estos factores, pues los libros que vamos a analizar están circunscritos en esta dinámica.

El trabajo etnográfico se realizó con seis profesores de secundaria, cuatro de ellos coincidieron en los libros de textos que utilizaban en clase (ver anexo 13). A continuación, se presenta la información.

Libros de texto utilizados en las seis secundarias

Escuela	Profesor(a)	Título del libro	Editorial	Autores
Escuela Secundaria Técnica A	Aidé	<i>Historia I</i>	Castillo	-Federico Navarrete ⁶⁸ -Eulalia Ribó ⁶⁹ -Edith Llamas ⁷⁰
Escuela Secundaria Particular A	Diana			
Escuela Secundaria Particular B	Xochiquetzalli	<i>Historia II De México</i>	Santillana	-Rosario Rico Galindo -Cristina Yarza Chousal -Margarita Ávila Ramírez -Francisco Quijano Velasco
Escuela Secundaria Técnica B	Melisa			
Escuela Secundaria General A	Reina	<i>Historia II</i>	Castillo	-Federico Navarrete -Eulalia Ribó -Edith Llamas
Escuela Secundaria General B	Rey	<i>Saberes Historia Universal</i>	Pearson	-Silvia Ramírez Campos -Sergio Orlando Gómez Méndez

No se encontró información de los autores de la editorial Santillana y Pearson.

a) De la utilidad del libro de texto

A continuación, presentaremos la interpretación de los fragmentos de las respuestas que los profesores Rey, Reina y Diana brindaron respecto al libro de texto que utilizan en su asignatura. Cabe señalar que las otras tres profesoras, Aidé, Melisa y Xochiquetzalli, se limitaron a decir que sí utilizan el libro de texto, pero no brindan más información sobre este recurso didáctico.

Pregunta 1: ¿Utiliza el libro de texto en su asignatura?

El historiador Rey menciona que sí utiliza el libro, pero, aunque no lo menciona, lo hace porque es un requerimiento de la SEP, no le agrada el libro de texto porque para él está muy globalizado y se brinda una idea mínima de lo que sucedía; por ello, recurre a fuentes “verdaderas”, a libros de ediciones pasadas que son totalmente diferentes, en donde la

⁶⁸ Investigador Titular C, tiempo completo, definitivo, doctor en Estudios Mesoamericanos, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

⁶⁹ Autora y diseñadora de material didáctico para la enseñanza de la historia.

⁷⁰ Doctora en Historia por la Universidad Iberoamericana.

información está más adaptada a los alumnos de secundaria; por lo tanto, utiliza dos libros: el de la SEP y otro de ediciones pasadas. Entre las de ediciones pasadas podemos encontrar *Síntesis de Historia Universal* escrito por Ciro González Blackaller y Luis Guevara Ramírez de la editorial Magisterio, *Historia 1er Curso* de Juan de Dios González Jaimes de la editorial Santillana y el de *Las razones de la Historia*, su autor es Pablo Latapí de la editorial EPSA (ver anexo 14).⁷¹

La normalista Reina menciona que sí utiliza el libro que “envía” la SEP, pues a decir de ella, solicitan el mismo material, “ya por sistema normalmente nos indican que para no tener problemas pedimos la misma clave porque a los contralores se les facilita el trabajo más así, o sea, ya ni siquiera tenemos oportunidad de revisar cuáles están autorizados o no” (Reina, 07-09-15, E1). Por lo tanto, la profesora no puede cambiar su material de apoyo. Sin embargo, utiliza el libro de texto en función de sus clases, es decir, no sigue el orden que el autor señala.⁷²

Finalmente, la comunicóloga Diana señala que para el ciclo escolar 2014-2015 sí lo utilizó; sin embargo, generalmente no lo hace.⁷³ Más adelante nos menciona por qué. Por su parte, las maestras Aidé, Melisa y Xochiquetzalli comentaron que sí hacen uso del libro de texto.

Después de revisar las respuestas de los profesores se percibe cierto desagrado por los libros de texto gratuito, ya que para algunos carece de información, para otros son una imposición o simplemente son un recurso que a veces se utiliza demasiado y se abusa de él y para otros casi nunca se revisa en clase.

Pregunta 2: ¿Cómo y para qué utiliza el libro de texto?

El historiador Rey menciona que utiliza el libro de texto para realizar lecturas, para desarrollar los aprendizajes esperados y las competencias que marca el plan y programa de la SEP. A decir del profesor, los alumnos que estudian la clase de Historia Universal con él

⁷¹ Profesor Rey: “Lo tengo que utilizar, pero seamos honestos y sinceros no me gustan porque están muy globalizados y recorro a las fuentes verdaderas, a las fuentes antiguas que son libros totalmente diferentes, con una información más adaptada al niño de secundaria, no una visión nada más globalizada en donde nada más se les da una pequeña idea de lo que acontecía. A mí no me gusta eso, por eso sí utilizo los dos porque los tengo que utilizar, es mi obligación como profesor, pero manejo dos tipos de libros de historia diferentes”. (Rey, 01-09-15, E1)

⁷² Profesora Reina: “Utilizo el que la Secretaría de Educación Pública manda, pero lo manejo en función de cómo planeo yo las clases, o sea, voy del principio al final o de en medio, o sea, el libro no lo uso como está marcado por el autor”. (Reina, 07-09-15, E1)

⁷³ Profesora Diana: “Este año sí, generalmente no lo hago”. (Diana, 27-10-15, E1)

tienden a ser más críticos; asimismo, permite a los alumnos comentar sobre el desarrollo de la clase que sirve como autocrítica para el profesor.⁷⁴

Por su parte, la comunicóloga Diana indica que utiliza el libro de texto como herramienta de nivelación pedagógica, pues en su grupo existen alumnos que no entienden ciertos conceptos o temporalidades, mientras que otros comprenden más rápido; sin embargo, generalmente no utiliza el libro pues no le gusta.⁷⁵

La normalista Xochiquetzalli menciona que utiliza el libro como apoyo, pues este material es la primera información con la que tienen contacto los alumnos; además, el libro de texto es la base de la información, pero también busca otras fuentes, posiblemente para complementarla. Asimismo, menciona que utiliza los recursos que contiene el libro de texto como los mapas, las imágenes y los recursos gráficos.⁷⁶

Para las normalistas Reina, Aidé y la socióloga Melisa, utilizan el libro de texto para que los alumnos lean el tema que se va a revisar, para sacar información relevante e identificar el bloque. En su caso particular, la socióloga utiliza el libro para que los estudiantes realizaran síntesis de los temas.

De los seis profesores, cuatro (Rey, Reina, Aidé y Melisa) concuerdan en que el libro de texto gratuito es un recurso para leer, para que los alumnos conozcan los aprendizajes esperados del plan y programa y obtener información del tema, mientras que la comunicóloga Diana lo considera una herramienta de nivelación pedagógica, es decir, que todos sepan los conceptos básicos, en este caso, del tiempo histórico. Por su parte, la normalista

⁷⁴ Profesor Rey: “Lo utilizo para hacer lecturas, para que tengan los aprendizajes, las competencias y sobre todo para que manejen la información sin ningún problema, porque el niño que toma clases conmigo se vuelve más crítico. Ése es mi punto de vista muy personal y a veces ellos lo dicen, lo comentan, porque les gusta como trabajo con ellos y siempre les pregunto si algo no les gusta los dejo que me digan, pero realmente lo tomo como una autocrítica, no lo tomo como una situación de decir lo que yo diga, sino les doy la oportunidad de que ellos vayan formando también su conocimiento”. (Rey, 01-09-15, E1)

⁷⁵ Profesora Diana: “La verdad, es porque tengo niños académicamente muy dispares, o sea, tengo niños que entienden... o sea que ni siquiera saben... yo les digo un siglo y ellos ni siquiera saben que años abarcan ese siglo o que es una línea del tiempo ni idea, o esto de a. C. o d. C. no lo entienden, o sea, hay alumnos así y hay alumnos mucho más avanzados, entonces este año por eso esa razón, porque tengo niños bien dispares, pero generalmente no ocupo, no me gustan”. (Diana, 27-10-15, E1)

⁷⁶ Profesora Xochiquetzalli: “Para cuestiones de apoyo... es como la información de primera mano con la que ellos se encuentran, entonces ya con el libro de texto con base en la información que viene, ya podemos retomar de pronto otras fuentes para buscar más información, pero sí, el libro de texto de pronto sí lo llevo a utilizar como la base, como la información de primera mano y después ya pasamos a las demás, las imágenes que luego traen o luego los mapas es lo que más utilizo, los recursos gráficos”. (Xochiquetzalli, 03-12-15 E1)

Xochitquetzalli menciona que el libro de texto es la primera fuente que les llega a los alumnos, la cual contiene imágenes y mapas.

Para desarrollar pensamiento histórico entre los alumnos a través del libro de texto sería necesario, primero, explicar qué es una fuente histórica secundaria, la cual ha sido elaborada por historiadores o profesores y por lo tanto es una visión particular de la historia, y que existen otras y se pueden comparar. Los recursos gráficos contenidos en los libros de texto tienden a ser reproducciones de fuentes primarias, lo que podría acercar a los estudiantes al oficio del historiador, es decir, al análisis de las “huellas” que dejó el hombre en un tiempo-espacio caracterizado por el contexto, así como ejercicios que fomentan la imaginación histórica o la comparación de fuentes a partir de fragmentos de fuentes primarias. Sin embargo, da la impresión de que los profesores utilizan el libro de texto para resúmenes o extraer datos, prácticas de antaño que carecen de elementos para la formación del pensamiento histórico.

Pregunta 3: ¿Considera que el libro cuenta con los elementos necesarios para su práctica docente?

El historiador Rey señala las desventajas del libro de texto que la SEP le proporciona para el desarrollo de sus clases; menciona que son ostentosos, carentes y que pretenden reducir la enseñanza de la historia universal de un ciclo escolar en un solo bloque, es decir, dos meses. El maestro hace alusión a la gran cantidad de información que existe en torno a la historia de México y el poco tiempo para revisar los temas.⁷⁷

Para la normalista Reina ningún libro cumple con los requisitos que un docente necesita para desarrollar su clase, tal vez menciona esto porque cada profesor utiliza recursos didácticos diferentes; por ello, a decir de la profesora, es importante que los alumnos realicen investigaciones; además, menciona que el libro de texto da más importancia al tema de la Colonia que a las culturas prehispánicas, lo cual se puede verificar en el contenido de los libros y las sesiones destinadas para cada lección: cuatro sesiones para culturas prehispánicas

⁷⁷ Maestro Rey: “Son muy carentes, muy ostentosos y tienen una gran contradicción, me piden una información que se daba en un año completo en un solo bloque, estamos hablando de dos meses para ver historia universal completa y esto es un gran problema, porque son demasiados apuntes. En una plática que tuve con el Dr. Miguel León Portilla, decía cómo es posible que den historia de México, con la gran cantidad de información que se quiere manejar y por eso hay una gran contradicción por la cuestión de los tiempos, tenemos muy poco tiempo para manejar el saber y el acontecer histórico”. (Rey, 01-09-15, E1)

y veinte para el tema de Colonia. Sin embargo, ella prefiere dar más importancia a las culturas prehispánicas.⁷⁸

La normalista Aidé menciona que en algunas ocasiones el libro de texto tiene los elementos necesarios para su práctica docente; sin embargo, también señala que el libro sintetiza demasiado la información y, por lo tanto, no está completa. Lo cual representa un problema, pues se debe buscar la información en otras fuentes, transcribirla o sacarle fotocopias y distribuirla entre los alumnos.⁷⁹

La socióloga Melisa señala que no cumple con los requerimientos para su práctica docente; además menciona que los libros de texto contienen errores en las fechas, la redacción y la ortografía.⁸⁰

El tema de los errores que contienen los libros de texto gratuitos desencadenó una serie de críticas a los materiales distribuidos por la SEP, dichos errores fueron enlistados, entre ellos encontramos el siguiente que se presenta en un libro que utilizan los maestros:

Entre la lista enorme de errores diagnosticados, el Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM) precisa que “Quien se negó a abjurar a Enrique VIII fue Tomás Moro, no Tomas Cromwell”, como lo indica el libro de Historia Universal de segundo grado de secundaria, cuyo autor es Federico Navarrete de editorial Castillo (Miranda, 2014).

Para la comunicóloga Diana, el libro de texto no es eficiente, pues a decir de ella, falta mucha información y su estrategia es complementar la clase con la información que ella brinda a los alumnos.⁸¹

La normalista Xochiquetzalli menciona que la reducción de contenidos se debe a los planes y programas vigentes, los cuales pretenden motivar a los alumnos a que investiguen los temas en otras fuentes; sin embargo, se presenta una problemática: el cuestionamiento de

⁷⁸ Maestra Reina: “No, en definitiva, no, ningún libro puede reunir todos los requisitos que como docente requieres, por eso es importante que los chicos hagan investigación, de hecho, un ejemplo son las culturas prehispánicas. En el libro está tratado para cuatro sesiones, entonces yo considero que [...] y la colonia está tratada para veinte sesiones pues entonces se me hace algo bastante desequilibrado, entonces yo le doy más peso a la historia prehispánica que a la historia colonial”. (Reina, 07-09-15, E1)

⁷⁹ Maestra Aidé: “En algunas ocasiones porque a veces la información es tanta que en el libro la sintetiza demasiado y no viene la información completa”. (Aidé, 11-09-15 E1)

⁸⁰ Maestra Melisa: “No, y normalmente traen muchos errores de fechas o de redacción y pues de faltas de ortografía”. (Melisa, 03-09-15, E1)

⁸¹ Maestra Diana: “No, claro que no, le faltan un montón de cosas, este... pero entonces yo lo que hago [es] ir deteniendo mucho el trabajo del libro y yo doy clases”. (Diana, 27-10-15, E1)

los padres al no usar el libro y solicitar otros materiales. Para la profesora, el libro funciona como recurso básico.⁸²

Para los profesores, los libros de texto gratuito que la SEP brinda a los alumnos son un material didáctico de apoyo que sirve para realizar lecturas, ubicar los temas de los bloques, revisar los mapas; sin embargo, dichos materiales son criticados por los profesores, pues contienen errores ortográficos, de redacción y fechas, son ostentosos, reducen demasiado la información de algunos temas, existe un desequilibrio en la extensión de los contenidos. Asimismo, se refiere que los libros de texto de ediciones pasadas eran mejores, posiblemente porque contenían más información que explicaba las causas y consecuencias de los procesos históricos, además de que incluyen temas que sirven como antecedentes para los temas sucesivos.

4.2.2 Museo

Hasta hace pocos años, los museos eran recintos en los que se guardaban y exhibían cosas viejas y notables, que generalmente correspondían a los sectores privilegiados, en los que se enlazaban figuras, hechos de armas y fechas históricas. Esta visión estaba en concordancia con la historia positivista, la cual procuraba únicamente describir los acontecimientos políticos y militares sin relación ni explicación alguna (Nieto, 1975: 171). No obstante, en años recientes, los museos cambiaron dicha visión e incluyeron elementos audiovisuales, relatos de vida cotidiana y se transformó la ambientación de los espacios, con la finalidad de generar un espacio de reflexión histórica.

En torno al museo, tres profesores mencionaron este recurso, el historiador Rey como método didáctico y la normalista Aidé y la comunicóloga Diana como elemento de evaluación. Las otras tres profesoras no aluden el museo en las respuestas de sus entrevistas.

⁸² Profesora Xochiquetzalli: “Pues con lo elemental, ahorita con el plan de estudios que tenemos, la información se ve como más reducida, se supone que el objetivo es darnos así de reducidos el tema para incitar a los chicos a que ellos busquen, ¿no? A parte no se queden sólo con esa información, entonces en la parte elemental y básica siento que sí lo tiene ahí. De pronto hay que estar trabajando mucho con los muchachos para buscar otras fuentes. El problema en particular es que los papás se terminan quejando, porque dicen que para qué les piden libros si no los vamos a usar, entonces piden información de otro lado sino se va a usar el libro, entonces de pronto ésas son las limitantes, ¿no? En lo básico, en lo elemental, siento que funciona, en lo elemental me parece buen recurso”. (Xochiquetzalli, 03-12-15 E1)

La siguiente pregunta fue con la cual el maestro Rey nos permitió conocer cómo maneja el museo como método didáctico: ¿Qué métodos de enseñanza lleva a cabo dentro del proceso de enseñanza aprendizaje? ¿Cuál es el más frecuente? Descríbalo.

El historiador Rey hace uso de investigaciones en donde los alumnos expresen qué entendieron de las fuentes. Otro recurso son las películas, con las cuales posiblemente se brinde una representación más clara de los contextos históricos a los jóvenes; también recomienda y envía a los alumnos a museos, con la finalidad de que describan lo que realmente les llamó la atención.⁸³ A decir de Nieto (2001), el profesor debe tener varias consideraciones antes de enviar a los alumnos al museo, por ejemplo:

- Establecer la conexión entre los contenidos del programa de la asignatura y los del museo.
- El profesor debe conocer el museo previamente.
- Elaborar una guía de las salas u objetos que deben observar los alumnos.
- Establecer las actividades que los alumnos realizarán como resultado de la visita.
- Evitar recorridos extensos.

Lo anterior responde a la última parte de la respuesta del maestro Rey, ya que los alumnos no aprenden de la misma forma como aprendieron generaciones pasadas, se necesitan de otras estrategias para que los alumnos conciban a la historia como una asignatura importante y práctica para la vida cotidiana. No obstante, el historiador Rey no brinda un ejemplo sobre cómo desarrollar actividades en el museo que generen pensamiento histórico; por ejemplo, estructurar un guion que conduzca a los alumnos a comparar distintas fuentes históricas, plantear preguntas de reflexión sobre cómo fueron elaborados ciertos instrumentos y para qué servían, generar el análisis comparativo de objetos que antes se utilizaban y ahora ya no o que se han transformado, por mencionar algunos ejemplos.

⁸³ Profesor Rey: “Utilizamos varios, pero por lo general me encanta que hagan investigación, me gusta mucho que se metan y que realmente escriban de su propia mano sobre las fuentes, por lo general también manejo mucho lo que es la situación de películas, que vean muchas películas. La verdad les recomiendo o los mando al museo, pero no con la finalidad de que nada más vean, sino que me describan qué realmente les llama la atención y qué les puede servir, no nada más por la idea de mandarlos, porque ahorita se ha cometido un grave error: los obligamos, pero no entendemos que ellos no aprenden de la misma manera que aprendimos nosotros, aprenden totalmente diferente y vienen con muchas carencias”. (Rey, 01-09-15, E1)

Por su parte, la profesora normalista Aidé y la comunicóloga Diana respondieron la siguiente pregunta que hace alusión al museo: ¿Qué estrategias, procedimientos, técnicas, instrumentos emplea para evaluar?

La normalista Aidé utiliza el cuaderno para evaluar a sus alumnos y además desarrolla proyectos; por ello, en el primer bimestre envió a los alumnos a visitar el museo de San Ildefonso en donde estaba la exposición titulada: *Lo terrenal y lo divino: arte islámico de los siglos VII a IX*. Los alumnos debían elegir un objeto, hacer un vitral y entregar una ficha técnica con la información del elemento seleccionado. Esta actividad gustó mucho a los alumnos, pues cada uno debía pasar al frente del grupo y exponer la figura que vio y cómo la representó a través de la técnica del vitral.⁸⁴ Como complemento de esta actividad para generar pensamiento histórico, la profesora planteó las siguientes preguntas de reflexión: ¿cuáles eran los temas que más predominaban en los vitrales?, ¿por qué crees que predominan esos temas?, ¿con qué material se elaboraban los vitrales?, ¿de dónde provenían los materiales?, ¿en México es común observar vitrales?

Mientras que la comunicóloga Diana enuncia una variedad de recursos para evaluar a los alumnos: participación oral, escrita, lectura, reseñas de lecturas, películas y visitas a museos. En el último aspecto, la maestra enuncia tres ejemplos: Museo Memoria y Tolerancia, el Memorial del 68 y visitas al museo Franz Mayer, pero no menciona qué actividades hacen los alumnos en los museos.⁸⁵

Los tres profesores, Rey, Aidé y Diana mencionan al museo como recurso didáctico o forma de evaluación, no obstante, ninguno hace alusión a las consideraciones que menciona Nieto para enviar a los alumnos a los museos, tampoco señalan actividades que generen pensamiento histórico en los alumnos.

⁸⁴ Maestra Aidé: “Procuró utilizar ehhh más que nada lo del cuaderno y procedimientos. Híjole, depende de la actividad, regularmente cuando hago proyectos, en el caso de este primer bloque vamos a ver el arte islámico, el arte bizantino, entonces les voy a dejar como proyecto que vayan al museo a ver la exposición que hay del arte islámico y entreguen un vitral con la ficha técnica y la información del vitral”. (Aidé, 11-09-15, E1)

⁸⁵ “Maestra Diana: “Ahh, de todo: revisión de cuadernos, participación oral, participación escrita, investigaciones, lecturas, reseñas de lecturas, vemos películas, hacemos reseñas de películas, todo, todo lo que se me ponga enfrente, vamos mucho a museos o los dejo ir a museos, este mes los deje ir a ... bueno acaba de terminar octubre, en octubre les dejé que fueran a ver la exposición de memoria y tolerancia, [la del] 68, les dejé también que fueran a ver la de Franz Mayer; en fin, lo que se me ponga enfrente”. (Diana, 03-11-15 E1)

4.2.3 Videos

Los recursos audiovisuales para la enseñanza de la historia mejoran el proceso de aprendizaje, ponen en contacto directo a los estudiantes con elementos del pasado y así pueden contextualizar los procesos históricos y disminuyen el verbalismo en el que puede caer la clase. “El video provoca el interés del estudiante, estimula su participación, permite problematizar un hecho y promover la investigación” (Nieto, 2001: 265). Asimismo, existen recomendaciones para la proyección de un video:

- Seleccionar un video o un fragmento de éste.
- Elaborar una guía de preguntas.
- Deben ser cortos y de acuerdo con los temas del programa.
- El profesor debe conocer los contenidos del video.
- Cuando se proyectará el video: al inicio, durante el desarrollo o el cierre de la clase.

Tres profesoras. Aidé, Melisa y Xochiquetzalli, señalan que utilizan videos en sus clases, los otros tres profesores no enuncian este recurso en las respuestas de sus entrevistas.

La primera pregunta que mostró la utilización de videos fue: ¿Elabora usted los materiales? En caso afirmativo, ¿cuáles y de qué tipo? ¿Qué elementos toma en cuenta para elaborar sus materiales?

La normalista Aidé tiene un blog en donde sube los materiales que ella prepara como mapas, o videos de internet, rompecabezas, cualquier material que se pueda utilizar para la clase.⁸⁶ Los videos de los que hacía más uso la profesora eran los de *History Chanel* y *Reporteros de la Historia*.⁸⁷

Mientras que la socióloga Melisa menciona que elabora líneas de tiempo, portafolios de trabajo (son el resultado de los trabajos anuales que desarrollaron los alumnos, posiblemente los toma como muestra). Los materiales que prepara son, por ejemplo, los videos, lo hace en función de las condiciones de la escuela, es decir, que haya luz, que la

⁸⁶ Maestra Aidé: “Sí. Depende, a veces mapas, en otras ocasiones bajo videos, los proyecto o en el blog también tengo videos, materiales, rompecabezas o lo que se pueda adaptar a la asignatura”. (Aidé, 11-09-15, E1)

⁸⁷ Atractiva y didáctica colección de videos “Reporteros de la Historia” de la revista Genios que forman parte de una colección argentina que apareció con materiales impresos. Presentan un lenguaje claro y con notas de humor y, están dirigidos para primaria, aunque pueden ser aprovechables también en el primer ciclo de secundaria.

conexión sirva, además deben ser divertidos para los alumnos.⁸⁸ Pero más que divertidos deberían estar encaminados a formar el pensamiento histórico en los alumnos, es decir, reflexión, análisis, comparación de fuentes, etc.

Otra interrogante que mostró el uso del video fue: ¿Selecciona usted los materiales de enseñanza para su clase (libro de texto, antologías, cuadernos de trabajos, etc.)? En caso afirmativo, ¿qué criterios utiliza para seleccionar los materiales?

Para la normalista Xochiquetzalli, el video representa un elemento que sintetiza y cierra un tema, pues, a decir de ella, los contenidos se explican, pero muchas veces un video aclara mejor las cosas. Sin embargo, es necesario conocer los recursos con los que cuentan las escuelas.⁸⁹

Las tres profesoras cumplen con algunas recomendaciones que señala Nieto respecto a la utilización de videos, como la selección y conocimiento previo de éstos, sólo la normalista Xochiquetzalli menciona que utiliza el video como cierre de un tema. Sin embargo, no mencionan un guion con preguntas que generen reflexión sobre las causas y consecuencias que tuvieron los acontecimientos, actividades que permitan al alumno entender el contexto en el que se desarrollan los procesos históricos, ejercicios que detonen la empatía que es parte de la imaginación histórica. Todas estas actividades fomentarían el pensamiento histórico.

4.2.4 Imágenes

Las imágenes son materiales que deben seleccionarse en función de los objetivos de clase, su contenido y la correspondencia que tengan con el programa de la asignatura. La

⁸⁸ Maestra Melisa: “Algunos sí, como videos o algunas líneas que ya tengo hechas o los portafolios de trabajo, también es adaptarse a si hay luz, si en ese momento se puede pegar o no, trato [de] que sea un poco más divertido para ellos”. (Melisa, 09-09-15, E1)

⁸⁹ Maestra Xochiquetzalli: “Muy bien, sí, sí los selecciono este... pues todo es en base al tema y de pronto trato de variarle un poquito con los materiales, uso de pronto algunos videos para... me dedico un tiempo a buscarlos a través de internet, videos que me puedan servir, ejemplificar un poco más el tema porque a veces en clase se explica y todo, pero a veces un video como que termina cerrando el tema y las cosas quedan más claras, entonces sí, sí ¿qué criterios utilizo? Pues depende del tema, depende también de los recursos con los que cuente la escuela, si es una escuela con... que esté el recurso disponible pues videos, a lo mejor que los chicos busquen algún recurso digital a través de internet. Si es una escuela con menos recursos pues sí trato yo de elaborar por ejemplo algún mapa si es ubicar algo, localizar algo ver las transformaciones de un territorio en específico. Entonces es con base al programa de pronto, tema y al aprendizaje esperado”. (Xochiquetzalli, 09-12-15, E2)

observación y la interpretación de las imágenes se determina con la conducción del maestro, pues es el que formula las preguntas.

En la quinta observación de la clase de la normalista Xochiquetzalli, el tema que se inició fue el de mestizaje; para ello, la profesora pidió imágenes.

Maestra Xochiquetzalli: tarea para mañana. Mañana vamos a seguir viendo este tema, sólo tienen que traer imágenes de las castas de la Nueva España. No me gustan mucho las monografías, son materiales baratos que están mal hechos, búsquenlas en internet, estos cuadros principalmente de estas tres castas: españoles, indios, africanos. (Xochiquetzalli, 10-11-15, Observación 5)

La maestra se apoya en imágenes para desarrollar el tema de castas en Nueva España. Menciona que las monografías son un material barato y están mal hechas, que prefiere que las busquen en internet, principalmente las tres castas: españoles, indios y africanos. Lo anterior significa que le importa a la profesora de dónde provienen las fuentes y su grado de veracidad.

Respecto a la utilización de imágenes como fuente histórica puede ser un detonante importante para el pensamiento histórico, ya que se pueden generar preguntas de reflexión, por ejemplo: ¿cuándo se hizo?, ¿quién la hizo?, ¿qué elementos aparecen en la imagen?, etc. Asimismo, se pueden hacer comparaciones entre fuentes, observar los detalles, los gestos, cuál es el discurso de la imagen, despertar la curiosidad de los alumnos y por ende la reflexión.

Cabe mencionar que ninguno de los otros cinco profesores mencionó las imágenes como recurso o concepto importante a señalar.

4.2.5 Vestigios

En la clase de civilizaciones prehispánicas, la normalista Reina mencionó los elementos que tienen en común dichas civilizaciones; para ilustrar el tema, la profesora mostró puntas de piedra tallada, figurillas y cuentas de barro. Sin embargo, no ahondó más en estas piezas que son “huellas” del quehacer humano en un tiempo-espacio determinado, tampoco comparó las fuentes, ni generó preguntas de reflexión, lo cual despoja a este recurso de su potencial para generar pensamiento histórico.

Durante mi estancia en los salones de clase de las seis escuelas secundarias, sólo tuve la oportunidad de observar a la maestra Reina presentar material físico, que ella misma fue recabando en sus excursiones y constantes visitas a museos.

4.3 Tiempo histórico

Para Galindo (1997) existe el tiempo personal y el tiempo histórico, entre ellos existen diferencias y semejanzas. Entre las diferencias encontramos que el tiempo personal es pensar en horas, semanas, meses, años; además es un tiempo emotivo, próximo, significativo, asimismo, es individualizado y tiene una dimensión subjetiva. En cambio, el tiempo histórico es pensar en lustros, décadas, siglos, milenios, eras; es un tiempo impersonal, lejano y distante, también se ocupa de duraciones y sucesiones, además de cambios colectivos. Entre las semejanzas encontramos que ambos se dividen en pasado, presente y futuro, ambos recurren a unidades matemáticas de medida, los dos están sometidos a distintos ritmos de desarrollo, a aceleraciones y frenazos, y ambos producen cambios (329-330).

El tiempo histórico, a decir de Pagès (1989), es la relación dialéctica entre pasado, presente y futuro, que da sentido a la temporalidad, asimismo, “el tiempo histórico ordena y explica el conjunto de cambios que se produjeron en el seno de una sociedad y la modificaron, la hicieron evolucionar”.

A continuación, se presenta la interpretación de los fragmentos de las entrevistas que se sostuvieron con los profesores respecto a la categoría tiempo histórico.

Pregunta: ¿Me podría explicar qué entiende por tiempo histórico?

El historiador Rey señala que la dificultad que presentan los alumnos de secundaria para comprender el tiempo histórico es una causa biológica, es decir, la maduración del lóbulo frontal derecho que, a decir del él, se da hasta los 23 años,⁹⁰ y es hasta ese momento cuando los alumnos comprenden el tiempo histórico. El maestro Rey indica que en primaria no se profundiza en este tema y en secundaria se debe marcar el inicio y el fin de un siglo, pero la mayoría, suponemos que se refiere a los profesores que imparten clases de Historia, no lo saben desarrollar.⁹¹ No obstante, Pagès y Santisteban (2010) mencionan que las

⁹⁰ Existen diversos artículos sobre la edad en que madura el cerebro humano y las capacidades que adquiere con este proceso; sin embargo, no existe una edad exacta para señalar dicho proceso.

⁹¹ Maestro Rey: “El tiempo histórico se maneja de diferentes maneras, el gran problema, por ejemplo, en cuestión de los alumnos, porque en la interpretación histórica es siglos, décadas, milenios, centuria, década y

investigaciones de Thornton y Vukelich “han demostrado que los niños y niñas de siete años ya dominan determinadas categorías temporales, como ordenar la secuencia de las edades de los miembros de su familia”.

La normalista Reina señala que el tiempo histórico es una época en donde ocurrió un hecho. Esta respuesta es muy simple, pues deja de lado muchos elementos que participan en el tiempo histórico, como cambio-continuidad, pasado-presente-futuro, la sincronía, la diacronía, por mencionar algunos.⁹²

La normalista Aidé menciona que son los momentos en que se desarrollan los acontecimientos. Ella hace alusión a la simultaneidad, ésta se puede dividir en dos tipos: la primera, son los “cambios que se produjeron en distintas culturas durante el mismo tiempo”, lo que se conoce en historia como diacronía, y la segunda, son los “cambios dentro de una misma formación social en sus distintas dimensiones (económica, religiosa, política, etc.)”, lo que denomina sincronía (Valledor, 2013: 6).⁹³

La socióloga Melisa indica que el tiempo histórico es un fragmento de una línea de tiempo, ese fragmento contiene hechos y sucesos que están delimitados. La profesora Melisa tiene una representación del tiempo histórico lineal, es decir, reordena, organiza y visualiza el tiempo a través de una línea de tiempo, lo cual despoja de la complejidad que representa el tiempo histórico.⁹⁴

La comunicóloga Diana señala que el tiempo no se toca, no se ve, no se siente. Ella señala la enseñanza del tiempo histórico a través de la línea de tiempo y el trabajo con la simultaneidad.⁹⁵

son lapsos de tiempo relativamente cortos. En cuestión del alumnado, al alumno le cuesta trabajo porque la maduración de su lóbulo frontal derecho madura hasta los 23 años y es cuando va a manejar el tiempo, mientras es muy difícil que maneje el tiempo, porque no se maneja adecuadamente, sobre todo en primaria, les dan un repaso pero no se profundiza. En secundaria la labor es compleja, porque se tiene que marcar bien los siglos cuándo inicia un siglo, cuándo termina un siglo y el gran problema es que la mayoría no lo sabe manejar”. (Rey, 06-10-15, E5)

⁹² Maestra Reina: “La época, el tiempo en que ocurrió un hecho”. (Reina, 13-10-15, E5)

⁹³ Maestra Aidé: “... son los momentos en que se va dando un acontecimiento. Pueden ser sucesos, como procesos; puede ser de manera simultánea que otros acontecimientos van ocurriendo o, ¡ay!, no me acuerdo del otro; bueno, es el tiempo en el momento en que se está dando el acontecimiento”. (Aidé, 16-10-15, E5)

⁹⁴ Maestra Melisa: “Es la limitación, en una línea de tiempo con varios sucesos y hechos que se va a estudiar, o sea, voy a tomar este fragmento en esa línea histórica”. (Melisa, 08-10-15, E5)

⁹⁵ Maestra Diana: “ahhh... por tiempo histórico es... hígole es bien complicado hablar de los tiempos con ellos, porque como ya habíamos comentado alguna vez, ni se tocan, ni se ven, no se siente, bueno si se siente, a veces depende de qué situación estás, este... lo trabajamos mucho con línea del tiempo, el tiempo histórico ehhh mucho relacionándolo con otros hechos, de que estaba pasando en tal lugar mientras estaba no sé la Edad Media

La normalista Xochiquetzalli menciona que el tiempo histórico son todos los sucesos que han ocurrido a lo largo de la historia de la humanidad, en ese tiempo existen cambios, rupturas que se manifiestan en transformaciones.⁹⁶

A través de las respuestas de los profesores podemos señalar que el tiempo histórico lo representan a través de la línea de tiempo, que son sucesos que acontecieron en el tiempo, se apoyan en la simultaneidad y que resulta complejo enseñarlo a los jóvenes en secundaria, pues les falta madurez cerebral.

Como señala la comunicóloga Diana, hablar de tiempo histórico es complejo, pero se pueden brindar elementos a los estudiantes que les permitan la comprensión del tiempo histórico y aún más importante generar pensamiento histórico. Por ejemplo, los alumnos podrían observar a través de fotografías personales los cambios y las permanencias que observan en sí mismos; por medio de los juguetes de los abuelos, los estudiantes podrían investigar de qué material estaban hechos y a partir de esa información contextualizar el tiempo, es decir, cuáles eran los juguetes de moda, a qué se jugaba, etc., además de comprarlos con los suyos, esto generaría una reflexión entre pasado-presente y preguntarse con qué juguetes jugarán los niños en cien años, esto último incluye el futuro.

Después de las definiciones que brindaron los profesores sobre lo que consideran que es el tiempo histórico, a continuación, se presentarán las subcategorías: línea de tiempo, cronología, cambio y continuidad, división de la historia, siglos, años, lustro, década y sincronía.

4.3.1 Línea de tiempo

Para la mente humana es muy difícil imaginar la temporalidad, porque implica un alto grado de abstracción, la forma más sencilla y clara de entender el tiempo histórico es “viéndolo”. Si “plasmamos” el tiempo en una imagen se puede adquirir mayor conciencia del transcurso

o mientras estaban los Incas en Perú o cosas así, este... cuando sus papás eran jóvenes, sus abuelos como para referirlos un poco como más cercano a ellos, ¿no?”. (Diana, 24-11-15, E5)

⁹⁶ Maestra Xochiquetzalli: “Tiempo histórico... bueno, pues... el tiempo histórico es todo aquello que ha ido ocurriendo a lo largo de la historia de la humanidad. De alguna manera, dentro del tiempo hay hechos y procesos que han marcado cambios, que han marcado de pronto rupturas, que han marcado transformaciones, entonces el tiempo histórico considero que es la duración de todos estos hechos a lo largo de la historia de la humanidad”. (Xochiquetzalli, 14-12-15, E5)

temporal. Las líneas de tiempo se utilizan precisamente para entender, a través de la visualidad, el tiempo histórico.

Las líneas de tiempo son mapas conceptuales que, de manera gráfica y evidente, ubican la situación temporal de un hecho o proceso, del periodo o sociedad que se estudia. Estas líneas son una herramienta de estudio que permite “ver” la duración de los procesos, la simultaneidad o densidad de los acontecimientos, la conexión entre sucesos que se desarrollaron en un tiempo histórico determinado y la distancia que separa una época de otra.

(Recuperado de https://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/maestria/documentos/LECT50.pdf).

A continuación, se presentan las respuestas de los profesores sobre cómo enseñan la temporalidad histórica. Todos hacen alusión a la línea de tiempo como la herramienta didáctica predilecta para su desarrollo.

Pregunta: ¿Cómo enseña la temporalidad histórica en su clase?

El historiador Rey hace alusión a conceptos temporales como década, siglo, milenios. Hace énfasis en los siglos e inicia con la división temporal antes de Cristo y después de Cristo; asimismo, inicia con el siglo I sin cometer el error, a decir de él, de iniciar en el siglo cero. Para el profesor, la línea de tiempo con los alumnos es una actividad personalizada, en donde ellos anotan la fecha de su nacimiento, diez años atrás de su nacimiento hasta la fecha actual, con lo cual relacionan pasado, presente y futuro.⁹⁷

La normalista Reina menciona que los alumnos hacen una línea de tiempo de su vida para observar cómo se construyen los tiempos. Suponemos que se refiere a los cortes temporales que marcan ciertos eventos trascendentes de la vida del estudiante.⁹⁸

La normalista Aidé señala que a través de la línea de tiempo los alumnos pueden comparar los diferentes acontecimientos. Suponemos que se refiere a que gráficamente el

⁹⁷ Maestro Rey: “Lo manejo a partir de conceptos como década, siglo o milenio, pero casi siempre iniciamos con los siglos. Inicio a partir de la cuestión de antes de Cristo, después de Cristo, antes de nuestra era, después de nuestra era, y siempre iniciamos con el número 1, del 1 al 100, siglo I; 101 al 200, siglo II, y así sucesivamente, pero hay personas que cometen el grave error de iniciar a partir del 0, entonces ahí entra una confrontación que está mal, por eso muchos niños no manejan la temporalidad y yo lo manejo así y aparte de eso les pido que elaboren una línea de tiempo de cuando nacen a la actualidad y 10 años antes de su nacimiento, que es una línea de tiempo personalizada”. (Rey, 06-10-15, E5)

⁹⁸ Maestra Reina: “Pues a través de líneas del tiempo, a través de líneas del tiempo de que los chicos hagan una línea de su propia vida para que vean cómo se van construyendo los tiempos”. (Reina, 13-10-15, E5)

estudiante observa a través de los cortes temporales y características de cada etapa los cambios históricos.⁹⁹

La socióloga Melisa duda en su respuesta sobre cómo enseñar el tiempo histórico, sólo menciona el recurso didáctico de las líneas de tiempo; sin embargo, como veremos más adelante, la profesora enseña el tiempo histórico de forma inconsciente, pues a través de maquetas que solicita a los alumnos hace la comparación entre las temporalidades pasado, presente y futuro, lo cual tiene como resultado reconocer los cambios históricos en el tiempo.¹⁰⁰

Para la comunicóloga Diana, tanto las líneas de tiempo que los alumnos elaboran como las que aparecen en su libro son un recurso para enseñar el tiempo histórico; sin embargo, a decir de la profesora, entender el tiempo es un proceso complejo para los alumnos de secundaria.¹⁰¹

La normalista Xochiquetzalli brinda muchos elementos sobre la línea de tiempo y su utilidad. Ella hace alusión a que el tiempo no se puede tocar y no se puede detener, por ello es importante que los alumnos elaboren líneas de tiempo grandes para que observen gráficamente el tiempo. También menciona el trabajo de simultaneidad con los temas de Historia I (Universal) e Historia II (México), los cuales se benefician con el uso de la línea de tiempo, aunque las divisiones de la historia sean una visión eurocentrista.¹⁰²

⁹⁹ Maestra Aidé: “Por medio de líneas de tiempo, tiene que ser línea de tiempo para que ellos puedan comparar los diferentes acontecimientos”. (Aidé, 16-10-15, E5)

¹⁰⁰ Maestra Melisa: “Con ¿líneas de tiempo?”. (Melisa, 08-10-15, E5)

¹⁰¹ Maestra Diana: “Con líneas de tiempo. Ellos hacen líneas de tiempo en su cuaderno, y en su libro también vienen para que ubiquen un poco y aun así yo creo que les cuesta mucho trabajo todavía esa parte en secundaria; creo que en preparatoria empiezan a entenderlo, pero en secundaria les cuesta mucho todavía”. (Diana, 24-11-15, E5)

¹⁰² Maestra Xochiquetzalli: “Temporalidad histórica, pues lo abordamos casi siempre a través de líneas de tiempo. Trabajo de pronto mucho con las líneas de tiempo, pues para que ellos vean la duración, ¿no? Cuánto duró tal hecho y sobre todo comparamos, con el grupo de 3° al inicio siempre es como retomar otra vez un poquito lo de 2° grado y ver las divisiones de la historia, ¿no? Ver las divisiones de la historia y a partir de eso ya yo les preguntaba a ellos ¿cuál etapa duró más?, ¿cuál etapa duró menos?, ¿dónde hubo mayores transformaciones?, ¿dónde ha habido mayores cambios? Y sí me sirve, porque ellos ven, ya lo ven así a lo largo, luego a veces yo les pido unas líneas así grandotas, ¿no? Se desesperan ellos, pero sí me gusta ver así grandes porque así lo pueden observar. Digo es que el tiempo no lo podemos ver físicamente, no podemos decir mira ahí va el 2° pasado, allá va el año pasado, ¿no? O sea, el tiempo es algo intangible que nosotros no podemos detener que así. Aunque tengamos muchas ganas, el tiempo va a correr, sigue corriendo, sigue avanzando, entonces la única manera que tenemos nosotros para verlo, pues a través de medios como éste que es una línea de tiempo, por ejemplo. Y entonces ya me gusta mucho sobre todo compararlo, hacer como simultaneidad, para que ellos vean que estaba sucediendo al mismo tiempo. Entonces les puse a ellos con 3 A, hacer 2 líneas de tiempo trabajamos con la línea de tiempo tradicional, divisiones tradicionales de la historia y trabajamos con la línea del tiempo de los periodos; por ejemplo, de la etapa de México prehispánico para que ellos lo compararan,

Los seis profesores hacen alusión a la línea de tiempo como recurso gráfico para enseñar el tiempo histórico; sin embargo, al parecer se olvidan de que los videos, vestigios, imágenes, museos y otros recursos didácticos son propicios para desarrollar el tiempo histórico e implícitamente generar el pensamiento histórico; por ejemplo, las películas brindan un contexto que enuncia una temporalidad histórica específica que se observa en la indumentaria, los accesorios, la ropa, las construcciones, el discurso de los personajes, etc. Considero que la línea de tiempo es uno de los muchos recursos que pueden existir para enseñar el tiempo histórico, pero recordemos que el tiempo histórico no es lineal, tiene cortes, subidas, bajadas, a veces se percibe circular.

4.3.2 Cronología

Se ha llegado a confundir el tiempo histórico con el tiempo cronológico; sin embargo, se debe señalar que el primero es un elemento más del segundo. El ser humano, a través del tiempo, por necesidad de organización social ha aprendido a medir el tiempo; por ello, ha creado el calendario que es la base de la cronología. A decir de Galindo (1997), las fechas son un elemento fundamental de la cronología, sin embargo “no constituyen el conocimiento histórico, sino que adquieren significado cuando se explican en el contexto del periodo que caracterizan”. No obstante, la utilidad de la cronología radica en lo siguiente:

- Orientarse en la historia.
- Situar el cuándo de un acontecimiento en relación con el propio presente.
- Representar el tiempo gráficamente, bien a través de ejes cronológicos, o bien a través del friso de la historia.
- Calcular el tiempo transcurrido entre distintos acontecimientos.

por ejemplo, México ¿cómo estaría? Con respecto a lo que sucedió en Europa ¿no?, si les explico un poco que esa visión de la historia por etapas pues es un poco eurocentrista, ¿no? Se basa mucho en el desarrollo histórico de Europa y lo que sucede después entonces si se basa mucho en eso y tenerlo simultáneamente, al mismo tiempo que en Europa estaba la Edad Media qué estaba sucediendo acá en México, qué había aquí en México, entonces, así es como de pronto me gusta abordar la temporalidad histórica, a través de las líneas del tiempo y del tema de la simultaneidad. Es uno de los conceptos que más utilizo con ellos”. (Xochiquetzalli, 14-12-15, E5)

- Establecer sucesiones diacrónicas, es decir, relacionar los acontecimientos entre sí, según hayan pasado antes o después (sucesión), o pasen a la vez (simultaneidad).
- Poner de relieve las diferencias existentes entre distintos procesos históricos (Galindo, 1997: 334).

Para este concepto-recurso, sólo la normalista Xochiquetzalli brindó un ejemplo, los otros cinco profesores no hicieron mención de la cronología en sus respuestas. En la sexta observación de la clase de la profesora Xochiquetzalli, empieza a dictar la guía de examen, en la cual incluye el siguiente ejercicio.

Maestra Xochiquetzalli: Empiezo con el primer ejercicio:

- 1) Ordena cronológicamente los siguientes hechos a partir de la fecha o año en que ocurrieron:
 - a) Establecimiento del primer Virreinato en la Nueva España
 - b) Establecimiento de la segunda Audiencia
 - c) La llegada de la primera orden religiosa
 - d) La fundación de la Real y Pontifica Universidad. (Xochiquetzalli, 10-11-15, Observación 5)

Este ejercicio que presenta la profesora es una actividad que han desarrollado bastante Ascencio, Carretero y Pozo (1997) con los alumnos, en donde ellos deben acomodar un cierto número de hechos de forma cronológica, lo cual hace alusión, por un lado, a la representación del tiempo histórico y por otra, a la utilidad de la cronología, es decir, orientarse en la historia, qué hecho es primero y cuál después. Considero este ejercicio es bastante productivo, pues los alumnos tienen una maraña de datos y personajes en desorden, aunque esta actividad podría complementarse con preguntas de reflexión, por ejemplo: ¿qué causas permitieron que se estableciera la segunda Audiencia?, ¿qué consecuencias trajo la fundación de la Real Universidad?

4.3.3 Cambio-continuidad

El concepto de cambio está relacionado con ritmo, permanencia, simultaneidad, continuidad temporal. Existen ritmos de cambio distintos, es decir, un cambio puede producirse con mucha rapidez o puede tardar un largo periodo de tiempo. En cuanto a la permanencia, se debe señalar que los cambios no son absolutos, hay aspectos de la sociedad que permanecen inmutables o que presentan gran resistencia al cambio. Para la simultaneidad, éste puede ser

diferente en distintas sociedades que coexisten en un mismo tiempo cronológico. Históricamente estaríamos hablando de distintos tiempos históricos. Y finalmente, la continuidad temporal es apreciar la evolución diacrónica de distintas sociedades, o de distintos aspectos de una sociedad, así como apreciar la relación sincrónica entre distintas sociedades y un mismo aspecto de diferentes sociedades.

A continuación, se presentan la interpretación de tres fragmentos, uno de la normalista Xochiquetzalli, otro de la normalista Aidé y el último de la comunicóloga Diana, dichos fragmentos enuncian el cambio y la continuidad. Los otros tres profesores no señalan estos conceptos en sus respuestas.

La pregunta que permitió observar el binomio de cambio-continuidad fue: ¿Me podría explicar qué entiende por tiempo histórico?

La normalista Xochiquetzalli menciona que existen hechos, procesos y rupturas que han marcado transformaciones, es decir, que han marcado cambios en la historia.¹⁰³

La actividad de comparación de fuentes arrojó el binomio cambio-continuidad, pero sólo en la normalista Aidé y en la comunicóloga Diana: Suponga que a partir de las dos siguientes imágenes tiene que explicar el tiempo histórico. ¿Cómo lo haría? ¿Qué elementos resaltaría?

La normalista Aidé menciona un ejemplo muy concreto para explicar cómo enseñaría el tiempo histórico. Ella hace alusión al zócalo capitalino, en donde a partir de fotografías se pueden observar cambios y continuidades en la arquitectura.¹⁰⁴ Y la comunicóloga Diana recurre a la imagen para resaltar los cambios y continuidades en la arquitectura. Por su parte, los alumnos a través de preguntas comentarían ¿qué lugar es? y ¿cuál es más antiguo y cuál es más reciente?¹⁰⁵

¹⁰³ Maestra Xochiquetzalli: “Tiempo histórico... bueno, pues... el tiempo histórico es todo aquello que ha ido ocurriendo a lo largo de la historia de la humanidad de alguna manera. Dentro del tiempo hay hechos y procesos que han marcado cambios, que han marcado de pronto rupturas, que han marcado transformaciones, entonces el tiempo histórico considero que es la duración de todos estos hechos a lo largo de la historia de la humanidad”. (Diana, 24-11-15, E5)

¹⁰⁴ Maestra Aidé: “Comenzaría desde la época prehispánica con el templo mayor, de ahí se explicarían los cambios a través del tiempo, de diferentes épocas que se han vivido en el zócalo de la Ciudad de México, además se observaría la continuidad (Catedral Metropolitana) y las diferencias que ha tenido la plancha del zócalo y el Palacio Nacional. Mostraría más fotografías de la época”. (Aidé, 16-10-15, E5)

¹⁰⁵ Maestra Diana: “La imagen tendría que ser apreciada por todos al mismo tiempo. En un proyector de acetatos o cañón. Ya puestos en ello, dejaría que ellos comentaran ¿qué lugar es? y ¿cuál es más reciente y cuál más antiguo? Una vez hecho esto, pasar a los cambios arquitectónicos y ver aquello que permanece”. (Diana, 24-11-15, E5)

La normalista Aidé y la comunicóloga Diana mencionan una imagen como recurso para destacar los cambios y las continuidades, la segunda plantea preguntas que posiblemente despierten el interés de los alumnos.

4.3.4 Periodización de la Historia

En los dos fragmentos que se presentan a continuación, tanto la normalista Aidé como el historiador Rey basan su periodización de la historia en la que se conoce como el cuatripartidismo clásico. Según esta propuesta, la historia se divide en cuatro edades: Antigua, Media, Moderna y Contemporánea, antes se sitúa a la Prehistoria, que es el periodo que precede a lo que propiamente se llama Historia, y que abarca desde la aparición del hombre hasta la invención de la escritura (Galindo: 1997: 339).

En la segunda observación de clase, la normalista Aidé explica lo siguiente a los alumnos:

Maestra Aidé: miles de años que tardó la evolución de eso se trata la Prehistoria. Nosotros vamos a utilizar la división eurocentrista donde inicia una y termina otra.
La maestra escribe en el pizarrón:
–Edad Antigua: 3000 a.C. – 476 Caída del Imperio Romano de Occidente
–Edad Media: 476 d. C. – 1452 Caída del Imperio Romano de Oriente
–Edad Moderna: 1453 d. C. – 1789 Revolución Francesa
–Edad Contemporánea: 1789 d. C. – Actualidad. (Aidé, 16-10-15, Observación 2)

En la tercera observación el historiador Rey señaló:

Maestro Rey: escribe en el pizarrón las edades de la Historia: Edad Prehistórica, Edad Antigua, Edad Media, Edad Moderna y la Edad Contemporánea. (Rey, 03-09-15, Observación 3)

Estos cortes temporales pueden servir como referencia pedagógica, aunque tienen un carácter eurocentrista; no obstante, existen periodizaciones que presentan propuestas diferentes (Pagès y Santisteban, 2008, Galindo, 1997) y que pueden establecer otro tratamiento del tiempo histórico.

De los otros cuatro profesores, la normalista Reina no señaló una periodización en su clase y las observaciones de clase de la comunicóloga Diana y la normalista Xochiquetzalli fueron en el segundo bimestre, por lo que posiblemente ese tema ya se había revisado.

4.3.5 Siglos y años

Generalmente los alumnos tienden a confundir los siglos y los años, es decir, ¿qué siglo corresponde a qué año? y viceversa. A continuación, se presentan dos ejemplos de la normalista Xochiquetzalli y la comunicóloga Diana, los otros cuatro profesores no mencionaron un ejemplo similar.

Maestra Xochiquetzalli: en este segundo bloque vamos a revisar la etapa colonial, si duró de 1521 a 1821, ¿cuántos años son? 300 y ¿cuántos años son de 1700 a 1830? 130 años. Ya revisamos las instituciones y su proceso de maduración. Vamos a dividir los 130 años en 13 décadas. (Xochiquetzalli, 24-11-15, Observación 7)

En la quinta observación, la comunicóloga Diana empezó a leer el libro de texto gratuito:

Maestra Diana: En 1692... ¿qué siglo es?

Alumno: XV

Maestra: No

Otro alumno: XVII

La maestra continúa con la lectura. (Diana, 27-10-15, observación 3)

Los alumnos tienden a confundir cuándo inicia y termina un siglo, lo que produce otro error al señalar qué año corresponde a cada siglo, por ejemplo, es muy común, escuchar que el siglo XVI corresponde al periodo que va de 1600 a 1699; sin embargo, corresponde al periodo 1500-1599. Es necesario desarrollar una ubicación temporal entre los alumnos, pero es más importante hacerles entender que los siglos no establecen los procesos históricos, éstos se desarrollan y no acaba uno e inmediatamente empieza otro: es un proceso.

4.4 Imaginación histórica

La imaginación histórica es un elemento necesario para el desarrollo del pensamiento histórico; sin embargo, es indispensable contextualizar el tema con diversas fuentes históricas para no caer en anacronismos o en ficciones. A continuación, se presenta la interpretación de los fragmentos sobre imaginación histórica.

Pregunta 1: ¿Considera que la imaginación es útil en la enseñanza de la historia?

Para el historiador Rey, la imaginación es un elemento importante para aprender historia; sin embargo, menciona dos obstáculos, por un lado, internet, posiblemente porque esta herramienta da todos los elementos visuales, despojando al alumno de construir sus propias representaciones, y por el otro, ya no tienen contacto con el mundo exterior, tal vez

porque al aislarse de la realidad pierden sensibilidad y creatividad ante ciertas situaciones. Estas dos cuestiones obstaculizan la imaginación.¹⁰⁶

La normalista Reina menciona que, por un lado, la imaginación permite a los alumnos crear un posible escenario. Suponemos que se refiere al contexto del tema que se revisa en la clase; por el otro, les hace falta a los alumnos información que les permita recrear un contexto en el que ubiquen elementos del tiempo y espacio correctos.¹⁰⁷

La comunicóloga Diana relaciona la imaginación con el cuestionamiento que los alumnos podrían hacer respecto a los temas que se revisan en clase y que motivaría la investigación de éstos, basada en la curiosidad e intuición de los estudiantes.¹⁰⁸

La normalista Xochiquetzalli menciona que la imaginación es importante porque permite a los alumnos plantearse preguntas y respuestas alternativas a las que se brindan comúnmente en la historia oficial, y de esta forma establecer un diálogo entre el profesor y el alumno. Un ejemplo que brinda la profesora es el tema de la conquista de México, los alumnos se plantean diferentes preguntas con base en qué hubiera pasado si..., lo cual permite pensar en otras posibilidades y del porqué no sucedieron así ciertos procesos históricos. Ello fomenta la reflexión, el diálogo, la investigación y la curiosidad entre el alumnado. Sin embargo, la maestra deja ver entre líneas que no lo pone en práctica y menos en fechas cercanas a las vacaciones en donde los alumnos están más inquietos o depende del grupo para trabajar estas actividades.¹⁰⁹

¹⁰⁶ Maestro Rey: “Es determinante para aprender historia. El gran problema es que entre el internet y la cuestión de que los jóvenes ya no están conectados con el mundo exterior, tienen un gran problema para la cuestión de la imaginación”. (Rey, 29-09-15, E4).

¹⁰⁷ Maestra Reina: “Sí y no... sí, porque permite crear un escenario, un posible escenario de lo que estás viendo y no es tan factible porque los chicos carecen de una información adecuada, esto no les permite crear un escenario adecuado”. (Reina, 05-10-15, E4)

¹⁰⁸ Maestra Diana: “Sí, sí, yo creo que si ellos proponen dicen igual no igual y no fue por aquí lo que sucedió sino... igual lo que nos falta es este eslabón y que tal si viene por este lado... yo no quiero que se cierren a las posibilidades de es sólo lo que la ciencia dice, sí, que averigüen, que confíen en su curiosidad, en su intuición, en esas pistas que a veces pueden ‘cachar’, sí me parece importante”. (Diana, 17-11-15, E4)

¹⁰⁹ Maestra Xochiquetzalli: “Sí, sí lo considero importante porque eso les permite a los chicos empezar a plantearse pues otras respuestas alternativas, ¿no? Sobre todo, ahora que vimos el tema de la conquista de México que si sale mucho esto de: maestra y ¿qué hubiera pasado si Colón no hubiera llegado? Y ¿qué hubiera pasado si no nos hubieran conquistado los españoles?, ¿maestra usted cree...? Porque sí me preguntan eso, ¿no? ¿Usted cree que estaríamos mejor si nos hubieran conquistado los ingleses? Y entonces esas son preguntas muy interesantes porque ya les dan a ellos como que, para ir más allá, ¿no? Reflexionar un poquito más allá de lo que estamos viendo, los españoles, 1500, no sé qué, los hechos y los personajes, les permite a ellos ir más allá ¿oiga y usted qué cree...? Y entonces luego a veces eso está padre porque se da un diálogo, ¿no? Entre ellos y nosotros y luego los chicos que a veces están interesados como que a ver a ver... algunos no, algunos otros es la verdad que sí se duermen ahí en sus laureles, pero por lo menos sí permite que se acerquen los chavos porque sí les empieza a interesar y empiezan a curiosear, ¿no? Empiezan a ser curiosos a investigar y luego hasta ellos

Finalmente, para la normalista Aidé y la socióloga Melisa la imaginación es fundamental; sin embargo, no mencionan por qué.

Para los profesores, la imaginación es un elemento importante para la enseñanza de la historia, porque desarrolla la curiosidad, la reflexión, el diálogo entre el profesor y el alumno, motiva la investigación, lo cual puede brindar respuestas alternativas a las que brinda el discurso oficial, planteándose qué hubiera pasado si...; sin embargo, se deben brindar elementos que propicien la contextualización adecuada de un momento histórico para no cometer anacronismos. La imaginación histórica permite la articulación de procesos históricos, pues recordemos que ésta no es mera ficción, sino una disposición clave para dar sentido a las acciones y evidencias históricas, todas estas actividades fomentan el pensamiento histórico.

Pregunta 2: ¿Considera que la empatía¹¹⁰ es una finalidad de la enseñanza de la historia?

La normalista Reina menciona que cuando los alumnos llegan a la secundaria odian la historia, porque los profesores de primaria convertían a ésta en una materia de relleno para consumir el tiempo, y no para desarrollar la imaginación o hacerla recreativa; por lo tanto, los alumnos no se sienten parte de ella, no sienten que tengan algún vínculo con la historia, es decir, carecen de empatía histórica. En este sentido, si el profesor tuviera que salir a una junta podría planear actividades que detonen los elementos de la imaginación histórica sustituyendo la copia del libro o el cuestionario.¹¹¹

mismos buscan, entonces, sí me parece... es un ejercicio importante, que a veces por la misma dinámica, ¿no? Ahorita que ya están a punto de salir de vacaciones ya no quiero saber nada, ya no le pregunten nada, ¿no? Entonces dependiendo del grupo, hay momentos en que sí se prestan para trabajar, se prestan muy bien, se permiten este tipo de cuestionamientos, ¿no? Reflexionen, y ya ellos mismos van buscando sus respuestas, pero sí, sí es importante". (Xochiquetzalli, 14-12-15, E4)

¹¹⁰ A decir de Peter Lee (1994:7): La empatía en la historia es mucho más similar a un *logro*: es saber lo que alguien (o un grupo) creía, valoraba, sentía y quería obtener. Es estar en posición de contemplar (no necesariamente de compartir) estas creencias y de considerar el impacto de estas emociones (y no necesariamente sentir las). De esta manera, la empatía se relaciona estrechamente con la comprensión.

¹¹¹ Maestra Reina: "La empatía tendría que darse no solamente con la historia sino en todas las materias, pero yo, a lo largo de mi trayectoria académica, he visto un gran problema: cuando los chicos llegan a la secundaria odian la historia porque en la primaria era la materia del relleno, no sólo la Historia, la Geografía, el Civismo, en donde cuando los maestros tenían junta, cuando los maestros tenía que salir a algo dejaban copia de tal página a tal página, un cuestionario de 20 preguntas o lo que fuera, pero más para rellenar el tiempo que para hacerlo recreativo o para desarrollar la imaginación. Entonces, los chicos cuando llegan a la secundaria no quieren saber nada de historia, odian la historia. Por eso se quedan en la definición de que la historia es todo lo que es el pasado ¿por qué? Porque ellos no se sienten compatibles o inmersos en la historia.

Para la normalista Aidé, la empatía es una finalidad de la enseñanza de la historia; para ello, menciona un ejemplo preciso: el tema de la Conquista de México- Tenochtitlán, en el cual a partir de la lectura de dos fuentes escritas¹¹² que presentan dos visiones, por un lado, la de un niño mexicana y por el otro la de un niño español, la profesora pretende generar empatía entre los alumnos al comparar las dos posiciones diferentes sobre un mismo hecho, además de comparar fuentes.¹¹³

La socióloga Melisa menciona a la empatía como una conexión entre el pasado y el presente, para que los alumnos no piensen que lo que pasó hace muchos años no les afecta en nada.¹¹⁴

La comunicóloga Diana señala que es difícil tener empatía con ciertas cosas del pasado, porque la distancia temporal es amplia, además no se tienen referentes culturales o sociales que sean iguales; no obstante, está de acuerdo en la empatía como comúnmente se conoce de ponerse en los zapatos del otro para entenderlo.¹¹⁵

La normalista Xochiquetzalli señala dos ejemplos que ilustran el tema de la empatía: el primero, sobre las huelgas que se desarrollaron a principio del siglo XX durante el Porfiriato, la de los trabajadores de las fábricas textiles en Río Blanco, Veracruz (1907) y la de trabajadores de las Minas en Cananea, Sonora (1906): cómo reaccionó el gobierno y cómo reacciona ahora. A decir de la profesora, se presentan situaciones similares, el segundo ejemplo es en torno a la intolerancia religiosa, cómo fue durante la Inquisición y cómo es ahora con las personas que visitan los domicilios para hablar de la Biblia y que mucha gente reacciona de forma agresiva contra ellos. Estos dos ejemplos son ejercicios comparativos

Es parte de la empatía, la mayoría de gente leemos novelas, la mayoría de gente nos interesamos, pero es por empatía, o sea, leemos novelas históricas por gusto, por placer, eso es empatía porque ellos no lo hacen, porque no tienen ningún vínculo para ellos, ellos no se sienten parte de la historia”. (Reina, 05-10-15, E4)

¹¹² Federico Navarrete Linares (2008). *Huesos de lagartija*, México: SM Ediciones y Norma Barrera (2004). *Diario de Bernardo. La dramática conquista de México-Tenochtitlán narrada por un joven soldado español (1519-1521)*, México: Planeta.

¹¹³ Maestra Aidé: “Sí, sí porque ellos tienen que considerar... igual Conquista les voy a pasar, les voy dar un texto se llama *Huesos de lagartija* donde se narra desde el punto de vista de un niño mexicana cómo vio la conquista de México-Tenochtitlán, pero aparte contraste de fuentes voy a traer el diario, me parece que es el *Diario de Benjamín*, donde viene igual cómo lo ve, pero un niño español. Entonces sí, es empatía tanto de una parte de una versión como la otra”. (Aidé, 09-10-15, E4)

¹¹⁴ Maestra Melisa: “Sí, porque si no creen que fue algo que pasó hace muchísimo y que no les afecta en nada”. (Melisa, 07-10-15, E4)

¹¹⁵ Maestra Diana: “... es que a veces es difícil hacer empatía con ciertas cosas, pero... y sobre todo con hechos muy lejanos como la Edad Media. Es que es bien difícil porque no tenemos nada que ver con esta gente, nada ni culturalmente ni socialmente ni nada, cuesta trabajo, pero sí creo que eso que tienen que tratar de ponerse en los zapatos del otro para entender el momento”. (Diana, 17-11-15, E4)

entre pasado-presente con situaciones muy específicas: las huelgas y la intolerancia religiosa.¹¹⁶

Cuatro profesoras piensan que la empatía es una finalidad de la enseñanza de la historia, ya que se pueden comparar situaciones que se vivieron en el pasado y que se siguen desarrollando en el presente, o tener dos visiones distintas de un hecho. Sólo la maestra Diana difiere de la respuesta, pues para ella es complejo establecer una relación de empatía histórica entre personas que vivieron hace mucho tiempo y nosotros. Mientras que el historiador Rey señaló que sí es importante la empatía, pero no brindó más información.

Pregunta 3: ¿Es tarea de la historia promover el juicio moral?

El historiador Rey señala que el juicio moral es tarea importante de la historia; sin embargo, a decir del profesor, la historia que se imparte en la secundaria es una información doble, por una parte, está la información verdadera, suponemos que se refiere a una información alejada del discurso oficial y por la otra, la información manipulada, suponemos que hace referencia a la que apoya al gobierno.¹¹⁷

La normalista Aidé señala que los alumnos no pueden elaborar un juicio sin fundamentos; para ello, brinda el ejemplo que hace sobre el juicio histórico de Porfirio Díaz a través de la comparación de fuentes históricas, ¿quiénes vivieron bien? y ¿quiénes no vivieron bien durante el Porfiriato? A decir de la profesora, los personajes históricos actuaron bajo sus intereses e intenciones personales. Lo anterior es un elemento de la imaginación histórica, ya que se comprende por qué los personajes históricos actuaron de tal forma o tomaros ciertas decisiones, esto se realiza a través de la empatía.¹¹⁸

¹¹⁶ Maestra Xochiquetzalli: “Yo pienso que sí, en algunos casos sí es importante sobre todo cuando se trata del tema de derechos humanos, temas de igualdad de género, de desigualdades, de las cuestiones ahorita sociales, laborales, cuando se observan, trabajan, bueno con ellos todavía no llego a esos temas ... pero sí de pronto el año pasado con los chicos que estábamos viendo ... huelgas, ¿no? Las huelgas de Cananea y de Río Blanco y cómo reacciona el gobierno, ¿no? Y sí me gusta, sí pienso que debe de ser así porque actualmente hay situaciones muy similares, hay situaciones que se siguen presentando, por eso les digo a los chicos que vean cuántos años han pasado y estas cosas no han acabado, ¿no? O sea, cuántos años han pasado de la Inquisición, te digo, y todavía hay gente que es intolerante religiosamente hablando, o sea, como todavía hay gente que se molesta porque le tocan a la puerta y le quieren hablar de la Biblia y ay váyanse por allá, si yo entiendo que de pronto puede ser molesto, ¿no? Pero no por eso vamos a ser groseros e insultar a la gente. Hay que ser tolerantes”. (Xochiquetzalli, 14-12-15, E4)

¹¹⁷ Maestro Rey: Siempre ha sido importante esta parte, aunque desafortunadamente la historia que se da es una historia con doble información, una información verdadera y una información manipulada. (Rey, 29-09-15, E4)

¹¹⁸ Maestra Aidé: Sí, hasta cierto punto porque ... no podemos juzgar como tal cada uno de los personajes o cada uno de los que hicieron la historia ... muchas veces actuaron bajo sus intereses, entonces... no sabes hasta cierto punto... qué intenciones personales, ¿no?, tuvieron y ellos tienen que aprender a formar parte el juicio histórico también. Qué sí estuvo bien, qué estuvo mal. Un ejemplo: hago juicio histórico de Porfirio Díaz, ¿no?

Para la comunicóloga Diana el juicio moral no es tarea de la historia, porque se tiende a etiquetar a los personajes históricos en fue malo, fue perverso, y a calificarlo con adjetivos o títulos del presente, es decir, se observan las acciones de los personajes históricos con una mirada actual, cayendo en anacronismo, como menciona en los ejemplos de Hanna Arent y Frida Kahlo.¹¹⁹

Finalmente, la normalista Xochiquetzalli señala que no es tarea de la historia promover el juicio moral, pero depende del profesor. Ella menciona como ejemplo las violaciones que sufrieron las mujeres indígenas por parte de los españoles y que tuvo como consecuencia el mestizaje de sangre. Ello genera el juicio moral de la maestra al preguntarse si estuvieron bien o mal las acciones que tomaron los hombres españoles. Al parecer, la profesora prefiere mantenerse al margen respecto a las opciones que pudiera dar de ciertos temas¹²⁰.

Para la comunicóloga Diana no es tarea de la historia promover el juicio moral porque se cae en el presentismo, es decir, etiquetar a los personajes históricos con adjetivos actuales. Por su parte, la normalista Xochiquetzalli señala que el juicio moral depende de la visión de cada profesor; mientras que la normalista Aidé recurre a las fuentes históricas para fundamentar el juicio moral de un personaje histórico. Para el historiador Rey desarrollar el juicio moral es distinguir entre la información manipulada y la no manipulada sobre algún

Contraste de fuentes a ver, para quiénes de los que vivieron en la época estuvo bien el Porfiriato y para quiénes no, entonces si ellos tienen que aprender a descartar, ¿no? Ellos no pueden dar un juicio, cómo le diré, sin fundamentos. (Aidé, 09-10-15, E4)

¹¹⁹ Maestra Diana: No, (risas) no para nada eso es... bueno creo yo que no... cada quien ¿no? ... no estas ... declaraciones de fulanita fue malo o fue perverso o fue... hizo algo en ese momento que ahora lo podemos ver este... que no es adecuado, pero evidentemente... es como la historia me parece que se nos da mucho a todo mundo, no nada más a los historiadores se nos da mucho calificar con los ojos de hoy el pasado. Entonces... yo, por ejemplo, escuchaba a una amiga de esta filósofa judía Hanna Arent que yo la tengo como filósofa política y la admiro mucho y lo que escribe se me hace wow y entonces de repente ella me decía la feminista Hanna Arent y de dónde sacas que era feminista, ¿de dónde? ¡no que era una mujer! Igual que Frida Kahlo ahora que todo mundo que dice que es feminista y demás y yo decía y ¿de dónde sacan esas cosas? O sea, Frida Kahlo estuvo en un matrimonio jodidísimo con un tipo que la maltrataba y ahora resulta que eso es feminista, con razón yo no lo soy, pero este sí está manía de la primera feminista ni siquiera existía la palabra, ni siquiera existía el término, ¿no? Entonces nos da mucho por calificar con palabras actuales y con procesos actuales el pasado y me parece que nos equivocamos garrafalmente con eso. (Diana, 17-11-15, E4)

¹²⁰ Maestra Xochiquetzalli: No, no creo, pero a veces depende mucho del profesor... estamos viendo el tema del mestizaje, estamos viendo cómo el mestizaje se dio mucho al inicio, pues por el tema de la violación ¿no? La violación que sufrieron las mujeres indígenas por parte de los españoles; entonces éste si sale de pronto el juicio moral, o sea, está bien, está mal que se hagan este tipo de actitudes, que los hombres tomen actitudes así hacia las mujeres, si una mujer dice no, entonces el hombre a fuerzas, entonces sale de pronto el juicio moral, aunque uno no quiera cuando veo que ya estoy radicalizándome es así de a ver a ver, vamos a regresarnos. (Xochiquetzalli, 14-12-15, E4)

hecho o personaje del pasado, y para la normalista Reina y la socióloga Melisa sí es tarea de la historia promover el juicio moral, pero no sólo de esta asignatura sino de todas.

El desarrollo del juicio moral a través de la empatía fomenta el pensamiento histórico para reconocer a los personajes histórico como personas de carne y hueso que tomaron decisiones en un tiempo histórico determinado y que dichas decisiones tuvieron consecuencias. Considero que quien lo pone en práctica en el salón de clases es la normalista Aidé, pues brinda un ejemplo concreto de cómo desarrollarlo.

Después de revisar las opiniones de los profesores respecto a la imaginación histórica, a continuación, se presentan las subcategorías.

4.4.1 Dramatización

Las dramatizaciones, la improvisación y la creatividad juegan un papel protagónico. Los alumnos interpretan a partir de sus propias experiencias y de ellas se produce el aprendizaje de manera significativa. Por esta razón, en las aulas se pueden dramatizar todos los contenidos presentes en las distintas propuestas curriculares. Se pueden realizar, por ejemplo, actividades de compraventa en una tienda para desarrollar destrezas lógico- matemáticas o diálogos y entrevistas para poder adquirir habilidades comunicativas en otros idiomas (Santos, 2015: 20).

En la segunda observación de la clase de la normalista Aidé, los alumnos estaban organizados en equipos de cuatro o cinco, cada equipo representó frente al grupo un tema de la Prehistoria, por ejemplo, el lenguaje, las pinturas rupestres, la caza, el fuego y la escritura; para ello, podían hacer uso de la mímica o dibujos (Aidé, 04-09-15, observación 2). Esta actividad desarrolla la imaginación del público que aprecia los movimientos, gestos o representaciones gráficas. De acuerdo con el cono de experiencia de Dale, las demostraciones o dramatizaciones se ubican en el octavo nivel, lo que significa que el estudiante tiene una experiencia más cercana con la realidad y le ayudará a entender mejor la información (Montiel, 2012).

Esta actividad propicia la empatía al colocarse en los zapatos del otro, en su forma de vivir, de comer, de vestir, etc., entre los alumnos surgieron preguntas que generan la reflexión, ¿qué se comía en la Prehistoria?, ¿cuántos años vivían?, ¿qué enfermedades existían?

Con los otros cinco profesores no tuve la oportunidad de presenciar una representación o dramatización durante mi estancia en las escuelas secundarias.

4.4.2 Maqueta

Las maquetas con fines didácticos tienen como propósito que los estudiantes comprendan los elementos que componen un objeto de estudio. Una maqueta es la reproducción física “a escala”, en tres dimensiones, por lo general en tamaño reducido de algo real o ficticio.

En la observación ocho de la clase de la socióloga Melisa, ésta pidió material para trabajar en clase una maqueta titulada *Transformación del paisaje, para comprender*. A través de este trabajo los estudiantes debían representar cómo ha cambiado la plaza del zócalo capitalino, con esta maqueta los alumnos observarían los cambios y las continuidades.

Por su parte, en la observación trece, la normalista Aidé dio las siguientes indicaciones: “Visitar el Antiguo Palacio de la Inquisición, en un cuarto de papel ilustración, en medio van a crear un instrumento de inquisición, puede ser de plastilina, reciclado, yo voy a evaluar la creatividad” (Aidé, 28-10-15, observación 13). Con esta actividad, los alumnos desarrollan la imaginación en torno a un instrumento de tortura, la curiosidad por investigar su funcionamiento, a qué personas los aplicaban y qué castigos se daban.

Con los otros cuatro profesores no tuve la oportunidad de observar el trabajo de una maqueta durante mi estancia en las escuelas secundarias.

4.4.3 Caracterizar a un personaje histórico

La caracterización permite que el intérprete o actor se adapte a las características físicas requeridas por el personaje que interpreta. En la observación catorce de la clase de la socióloga Melisa, ésta señaló lo siguiente: “¿Ya les dije sobre la exposición final del 10%? Al final del bloque se van a caracterizar, o sea, disfrazar de un personaje y van a hablar en primera persona sobre lo que hizo o entre cuatro o cinco personas eligen un momento y lo representan” (Melisa, 05-11-15, observación 14). Con esta actividad la profesora fomenta la investigación, la imaginación de cómo era el personaje o momento histórico y fomenta otros juicios históricos sobre el pasado.

Durante mi estancia no observe una actividad similar a ésta en las otras cinco escuelas secundarias.

4.4.4 ¿Qué hubiera pasado si...?

Durante la observación quince de la clase del historiador Rey, el maestro desarrolló el tema de los grandes “descubrimientos geográficos”, en el cierre de la clase deja dos actividades a los alumnos, para fines de esta investigación la que aquí nos interesa es la primera:

Maestro Rey: “¿Qué hubiera pasado si no hubieran llegado los españoles? Ésta es una parte de la historia, la imaginación”. (Rey, 06-10-15, observación 15)

Al plantear esta pregunta, los alumnos pueden imaginar el desarrollo de procesos históricos alternos, pero también comprenden por qué no sucedió de esa forma. Este ejercicio favorece el pensamiento histórico entre el alumnado.

Solamente con el maestro Rey tuve la oportunidad de observar este tipo de actividades. Con la normalista Xochiquetzalli se produjeron comentarios por parte de los alumnos de qué hubiera pasado si los españoles no hubieran conquistado México-Tenochtitlan, pero no se aprovechó este comentario como un ejercicio para el desarrollo de la imaginación histórica.

4.5 Representación histórica

Para Trepát (citado en Cuesta 2008), el uso de la empatía, la imaginación y la narración facilitan “la construcción progresiva de los sistemas de identificación de las causalidades y las consecuencias de los hechos sociales en el tiempo”. Se debe señalar que el tiempo histórico, las fuentes históricas y la imaginación histórica no están aisladas, se relacionan entre sí y es en la representación histórica (un discurso oral o escrito) en donde se conjugan todos estos elementos.

A continuación, presentaremos la interpretación de los fragmentos que brindaron los profesores respecto a esta categoría.

Pregunta 1: ¿Pide a sus alumnos que construyan narraciones históricas?

El historiador Rey señala algunos obstáculos que dificultan la producción de narraciones históricas, como la falta de clases de historia en primer año de secundaria, lo cual rompe con la continuidad de los procesos históricos; también menciona que los alumnos no

saben leer ni reflexionan lo que leen, para el profesor se necesita maduración del conocimiento histórico y el dominio de información. Suponemos que se refiere a no caer en anacronismos y contextualizar los hechos.¹²¹

Para la normalista Reina no todos los temas de historia son factibles para pedir a los alumnos una narración histórica. Ella señala que la Revolución Mexicana es idóneo para la narración.¹²²

La normalista Aidé también piensa que depende del tema para generar narraciones históricas; para ella, un tema será el árbol genealógico. Además, señala que la información que desarrolla durante la clase puede ser completada por los alumnos a través de internet y “la cambian a su estilo”.¹²³ Suponemos que se refiere a que los alumnos redactan la información a su manera.

Por su parte, la socióloga Melisa señala la actividad que los alumnos presentarán para el “Bloque III. Del México independiente al inicio de la Revolución Mexicana (1821-1910)”, es decir, un cortometraje en blanco y negro en el cual ellos tienen que narrar un hecho.¹²⁴

La comunicóloga Diana menciona que los alumnos construyen sus narraciones a través de lecturas, ya que para ella existen diferentes versiones de un solo acontecimiento y la suya es una de varias interpretaciones que pueden existir.¹²⁵

La normalista Xochiquetzalli señala que pedir a los alumnos que narren hechos históricos es complicado, porque los alumnos tienden a copiar textualmente lo que dicen los materiales sin hacer el ejercicio de leer, interpretar y escribir; asimismo, la profesora indica

¹²¹ Maestro Rey: “Eso se va planteando conforme va pasando el tiempo porque los niños vienen con un año completo sin historia, si a eso aunamos que no leen bien, que no reflexionan lo que están leyendo, no se puede generalizar ni hacerlo en un momento determinado, en un inicio tiene que pasar tiempo y maduración en su conocimiento histórico. Sí, pero lo pido ya cuando ellos manejan información, mientras no lo puedo hacer porque no tienen el grado de madurez histórica a veces ni los adultos lo saben hacer”. (Rey, 21-09-15 E3)

¹²² Maestra Reina: “Depende el tema, es muy común que lo haga, por ejemplo, cuando estamos viendo Revolución Mexicana”. (Reina, 28-09-15 E3)

¹²³ Maestra Aidé: “... sí, depende del tema y en ocasiones sí tienen que hacer su narración, por ejemplo, el árbol genealógico. Sí, yo se las proporciono, la pueden completar con internet y la cambian a su estilo”. (Aidé, 09-10-15, E3)

¹²⁴ Maestra Melisa: “Sí, por ejemplo, en tercer bloque ellos hacen un cortometraje en blanco y negro que narre algún hecho... el que quieran de ese bloque. Como el último tema es del cine mudo a la tercera dimensión entonces lo hacen en blanco y negro”. (Melisa, 30-09-15, E3)

¹²⁵ Maestra Diana: “mmm no que las construyan, o sea, que las construyan a partir de ciertas lecturas, por supuesto que les digo siempre que lo que yo les digo es la versión que yo tengo, que hay, de la historia; y de cualquier acontecimiento hay mil versiones y que no se tienen que casar con una, no se tienen que quedar con una, tendrán otras lecturas y dirán hay esto no es verdad o con esto sí me quedo o etc., etc., pero sí lo discutimos mucho en clase en la clase”. (Diana, 17-11-15, E3)

que no fomenta mucho esta actividad, además en la parte de la evaluación se complejiza pues, aunque son pocos alumnos, revisar una narración necesita de anotaciones y especificaciones.¹²⁶

Para los profesores, la representación histórica que consiste en que los alumnos elaboren sus propias narraciones, representa un gran reto, ya que necesitan contar con varios elementos antes de la producción escrita, no es fácil de evaluar y no todos los temas son propicios.

Para las normalista Reina y Aidé, así como para la socióloga Melisa, la narración que realizan los alumnos es a partir de temas específicos; por su parte, el historiador Rey apela a que hace falta la maduración del conocimiento histórico; la comunicóloga Diana señala que los alumnos realizan narraciones a través de lecturas que ella les sugiere para que conozcan diversas versiones de un acontecimiento, y la normalista Xochiquetzalli dice que no es una actividad que realiza en clase, a decir de ella, es una tarea compleja para los alumnos y una carga de trabajo más para ella.

Pregunta 2: ¿Qué habilidades considera que se desarrollan con la narración histórica?

Para el historiador Rey, la reflexión y la crítica son las habilidades que se desarrollan con la narración histórica.¹²⁷

¹²⁶ Maestra Xochiquetzalli: “Ay... con poca frecuencia, la verdad es que si ha sido... narraciones que ellos redacten, de lo que interpretaron, que redacten, con poca frecuencia, no se los he llegado a pedir. A este grupo creo que se los he llegado a pedir, ¿cuántas veces? Creo que en lo que llevamos del ciclo escolar unas dos o tres veces. Si porque sí me ha costado mucho trabajo, sobre todo en la parte de redactarlo, porque muchas veces a ellos les cuesta, entonces a ellos les cuesta y a lo mejor yo no lo fomento, ¿no? Y entonces más se complica la situación, les pedí a ellos una especie de cronograma en donde tenían que ir haciendo ellos la descripción, vimos sobre la conquista de México, entonces estábamos viendo desde que llega Cortés hasta ya la conquista de México-Tenochtitlán, entonces yo les pedí a ellos, de lo que leyeron fueran redactando como una especie de cuento o de historieta, retomando los hechos más importantes e ilustrarlo, entonces muchos se fueron a la parte de copiar lo que decía el texto, copiaron el hecho tal cual si lo hicieron... los dibujos les quedaron bien, algunos si les quedaron muy bien, muy bien elaborados, pero si se fueron más a la parte de copiar. Hasta ellos mismo me decían: Miss se lo copio, ¿no? Hago una línea de tiempo, no, no, no, tú lo tienes que interpretar y lo redactas, de lo que estás entendiendo vas redactando, cómo entendiste este proceso. ¡Ay!, no es que está muy difícil, entonces, sí les cuesta trabajo. No lo he pedido, lo utilizo con poca frecuencia, la verdad. También porque la parte de la evaluación, evaluarlo sí es un poco complicado, porque a pesar de que son pocos, la cuestión del tiempo, en clase es muy difícil, o sea, tengo que estar cargando mis cuadernitos y en tiempos libres llego a revisar unos 10 cuadernos, 10 actividades y al día siguiente otra vez, entonces la parte de la evaluación se vuelve más laboriosa, sí requiere más especificaciones, más anotaciones”. (Xochiquetzalli, 14-12-15 E3)

¹²⁷ Maestro Rey: “La reflexiva, la crítica y sobre todo esta parte de la reflexión de... la clase social, eso es lo que es”. (Rey, 21-09-15 E3)

Por su parte, la normalista Reina menciona que las habilidades que desarrollan los alumnos con la narración histórica son en primer lugar la redacción y la ortografía y, en segundo lugar, concentrarse en un tema, pues a decir de la profesora divagan.¹²⁸

La normalista Aidé señala que las habilidades que se desarrollan con la narración histórica son responder a las preguntas que ubican los dos ejes de la historia: el tiempo y el espacio: dónde, cuándo, cómo; también la investigación de fuentes.¹²⁹

Para la socióloga Melisa, la narración histórica está relacionada con la empatía. Suponemos que a través de la narración los alumnos pueden ponerse en el lugar del otro y comprender mejor las acciones y hechos pasados. A decir de Trepát (citado en Cuesta): “La empatía, sería, pues la habilidad de ‘meterse dentro’ de las personas del pasado para explicar las razones de sus impulsos y decisiones. La empatía es una relación recíproca consistente, por una parte, en percibir el mundo a partir de la posición de otra persona y, por otro lado, en concebir cómo esta persona vería las cosas si estuviera en la piel de uno mismo”.

La comunicóloga Diana señala que la narración histórica es útil para comprender los procesos completos, que es diferente de aprenderse nombres y fechas. Lo primero permite contextualizar el proceso y comprender qué sucedió y lo segundo, a decir de la profesora, es inútil.¹³⁰

La normalista Xochiquetzalli señala que la habilidad de la narración histórica es básicamente una, ordenar ideas, es decir, darles coherencia a sus textos. Cita a la profesora Aidé quien le brindó una idea para que los alumnos redacten, de los esquemas que anota en el pizarrón los alumnos deben redactar un párrafo sobre lo que entendieron, ejercicio que cuesta mucho a los alumnos. Otro ejemplo de narración es el trabajo sobre el *Universum* en donde los alumnos copiaron información del sitio web, sin darle coherencia.¹³¹

¹²⁸ Maestra Reina: “Pues primero, la redacción y la ortografía y centrarse en un tema porque el problema de los chicos es que divagan, no, no saben, no tienen idea de cómo tratar un tema”. (Reina, 28-09-15 E3)

¹²⁹ Maestra Aidé: “Dónde, cuándo, cómo sucedieron los hechos, eh, con qué te están fundamentando, de qué fuentes están saliendo. Yo creo que lo principal sería eso”. (Aidé, 09-10-15, E3)

¹³⁰ Maestra Diana: “Comprender procesos completos, me parece absurdo que se aprendan nombres y que se aprendan fechas si no tienen idea en qué contexto y en qué proceso pasó, es inútil”. (Diana, 17-11-15, E3)

¹³¹ Maestra Xochiquetzalli: “Yo creo que, habilidades... pues en cuanto a la... el ordenamiento de sus ideas primero, este, habilidades de pensamiento lógico, darle coherencia a su texto, por ejemplo, una actividad que han hecho, que me sugirió la maestra Aidé, fue este los esquemas que uno les pone, uno les pone el esquema y a partir del esquema que ellos redacten lo que entendieron, redacten un texto, un párrafo lo que ustedes quieren, redáctenlo, que lo expliquen, y les cuesta mucho trabajo darle coherencia, darle seguimiento, a ver estás empezando acá, como ahorita con los proyectos del museo, que yo les decía a muchos chicos, muchos se fueron a la página del *Universum* copiaron y pegaron, entonces yo les decía chicos es que se nota en la parte de la

Pregunta 3: ¿Qué elementos debería contener una narración histórica?

El historiador Rey menciona que la selección del tema y la cantidad que se pida a los alumnos que escriban es importante, ya que, con cuarenta alumnos, aproximadamente, es difícil la revisión de trabajos, y tampoco podría ser factible pedir tres o cuatro cuartillas cuando les es difícil redactar.¹³²

La normalista Reina hace alusión a los dos ejes de la historia: el espacio y el tiempo; al parecer, ella cuenta ya con una estructura narrativa que consiste en los antecedentes, el desarrollo y las consecuencias.¹³³

La normalista Aidé menciona que en su actividad del árbol genealógico los alumnos tienen que anotar a los integrantes de sus familias: hermanos, padres y abuelos, además de una anécdota, costumbre o tradición, ejercicio que se expone ante la clase.¹³⁴

Para la socióloga Melisa, la narración histórica debe contar con los dos ejes de la historia: el espacio y el tiempo, tener un orden cronológico y la redacción de los guiones debe ser coherente.¹³⁵

redacción, digo a su edad tienen ciertos errores y de pronto me entregan un texto bien redactado sin faltas de ortografía, entonces con varios de ellos sí fue darle más orden, haz un borrador y ya después que tienes el borrador léelo muchas veces, yo les decía a ellos aprendan a usar los signos de puntuación, porque me hacen párrafos de una cuartilla, les digo parece reporte de ministerio público y eso sí les dije, chavos sí da hasta pereza leerlo entonces aprendan a usar signos de puntuación, ya es otra idea punto y aparte vamos a la siguiente idea, ¿no? Que ya es otra idea bueno punto y aparte para que no me hagan esto que no se entiende al final, entonces de las habilidades de pensamiento lógico es de las primeras el empezar a aterrizar una idea que tienen en la mente, empezar a aterrizar y la expresión, o sea yo pienso que es un buen medio para expresarse incluso yo a veces les llego a recomendar, con ellos no lo he hecho pero con otros grupos sí les llego a recomendar este redactar diarios, lleven su querido diario y redacten, redacten, redacten, practiquen la redacción porque eso les va a servir para el futuro, es una habilidad ordenar lo que quiero yo decir y escribirlo para que se dé a entender, para que la siguiente persona que lo lea lo entienda, no que lo entienden nada más ustedes”. (Xochiquetzalli, 14-12-15 E3)

¹³²Maestro Rey: “Primero que nada, tener el tema, cómo se va a desarrollar, en qué tiempo y sobre todo la cantidad, porque si es demasiado extenso, imagínese con treinta, cuarenta alumnos. Revisar cuarenta alumnos, cuarenta narraciones distintas y les pido tres, cuatro cuartillas a duras penas podrán hacer media cuartilla”. (Rey, 21-09-15 E3).

¹³³Maestra Reina: “Ehhh principalmente la ubicación, espacio, el tiempo y obviamente los acontecimientos que se desarrollaron. Yo lo divido en varias partes, primero hablamos de los antecedentes, del desarrollo y las consecuencias”. (Reina, 28-09-15 E3)

¹³⁴Maestra Aidé: “Ahhh es que les dejé un árbol genealógico donde tenían que anotar ehhh ahora sí que la familia con la que viven que serían sus hermanos, sus papás, luego sus abuelos nada más lo dejé hasta los abuelos. Tenían que poner ehhh el nombre de cada integrante de la familia, el lugar de origen y una costumbre o tradición de acuerdo al lugar de nacimiento de las personas, podía ser una costumbre, una tradición o una anécdota familiar y la tenían que pasar a explicar al grupo”. (Aidé, 09-10-15, E3)

¹³⁵Maestra Melisa: “Ehhh, deben tener un orden cronológico, estar bien ubicado en tiempo-espacio, este... los guiones deben ser coherentes”. (Melisa, 30-09-15, E3)

Por su parte, la comunicóloga Diana hace alusión a la interpretación que los alumnos pueden hacer de un hecho, posiblemente respondiendo las preguntas cómo y por qué sucedió, ya que los datos, aunque son referentes temporales importantes, son fáciles de conseguir más que una narración que explique los hechos.¹³⁶

La normalista Xochiquetzalli señala que el primer elemento para una narración histórica son las fuentes históricas, es decir, realizar una revisión de éstas para tener el conocimiento; segundo, contextualizar los personajes y el lugar, y las causas y las consecuencias.¹³⁷

Los profesores enuncian distintos elementos que deben contener las narraciones históricas, como espacio-tiempo, la utilización de fuentes, la contextualización de personajes, las causas y consecuencias, un orden cronológico. Asimismo, señalan las habilidades que esta actividad puede desarrollar en los alumnos, como la redacción, la ortografía, la coherencia, la organización de ideas. No obstante, como lo señala el historiador Rey, es una tarea complicada revisar los textos de los alumnos, pues los grupos son abundantes, entre cuarenta o cuarenta y cinco estudiantes, y si se agrega que el profesor puede tener entre cuatro y cinco grupos, la tarea se torna titánica.

A continuación, se presentan los fragmentos de las subcategorías: narrar un hecho, escribir un ensayo y redactar reflexiones.

4.5.1 Narrar un hecho

Durante la observación trece de la clase de la normalista Aidé, ésta señaló lo siguiente: “Van a buscar la peste negra en *History Chanel*, es el que dura una hora, lo publicó hoy en el blog

¹³⁶ Maestra Diana: “Mmm yo creo que mucho su opinión de qué piensan respecto a eso cómo sucedió, por qué creen que sucedió, más que datos eso se puede conseguir en cualquier lado”. (Diana, 17-11-15, E3)

¹³⁷ Maestra Xochiquetzalli: “Una narración histórica, qué elementos debería de contener, en cuanto ahhh hechos, procesos... pues yo pienso que, pues primero yo creo que una narración histórica tiene que estar en base a fuentes concretas, sí debe haber revisión de varias fuentes antes de redactar algo, si se puede ir de pronto a la ficción, pero siempre tratando de dar hechos verídicos, hechos reales y que ya hayan sido comprobados a través de otros estudios de fuentes, eh, creo que de los elementos que debe contener es este no sé contextualizarla en cuanto al lugar, en cuanto al tiempo que sucedió, en cuanto a los personajes que participan, los hechos eh, y a lo mejor sí desarrollar esta parte de las causas o consecuencias, sobre todo a mí lo que más me gusta, lo que más le hago de pronto mucho énfasis es la parte del contexto, contextualizarla en su momento ¿no? ¿Qué estaba sucediendo?, y eso de pronto me gusta cuando llego a leer narraciones históricas, por ejemplo, las de Francisco Martín Loreto, son las más fantasiosas a veces y me gusta mucho cuando lo contextualiza, ¿no? Platican sobre personajes, sobre lo que hacía, sus vidas ocultas, elementos si me gusta que tenga esta parte que contextualice el lugar, el momento histórico, lo que sucedió alrededor de los personajes que esté bien, así como bien delimitados, estructurados”. (Xochiquetzalli, 14-12-15 E3)

después de las 6 p.m. Va a ser narrado, origen de la peste negra, formas de contagio, duración de la epidemia, en dónde surgió, qué medidas se tomaron para controlar la epidemia, aproximadamente cuánta es la población que muere, síntomas, las conclusiones a las que llega el documental” (Aidé, 28-10-15, observación 13). La profesora Aidé, a través de un video que dura una hora, pide a los alumnos que hagan una narración a partir de ciertas preguntas que previamente les dicta.

Durante mi estancia en las otras secundarias no presencié una actividad similar a ésta.

4.5.2 Escribir un ensayo

En la séptima observación de la clase de la comunicóloga Diana, la profesora pide la siguiente tarea: “Tarea, página 65 de la parte que dice Acción, van a hacer un ensayo de una página sobre la innovación del automóvil o el avión” (Diana, 05-11-15, observación 7). El ensayo es una forma literaria relativamente breve, en el cual los alumnos a través de la investigación del tema tendrán que escribir sobre él.

Durante mi estancia en las otras secundarias no presencié una actividad similar a ésta.

4.5.3 Redactar reflexiones

Durante la quinta observación de la clase de la normalista Xochiquetzalli, la profesora revisó el tema sobre piratería en el siglo XVI, e hizo una comparación con la piratería actual.

Maestra Xochiquetzalli: ¿qué vimos ayer? Les pedí una tarea. La piratería en la época actual, ¿cuál es la diferencia entre la de antes y la de hoy?

Alumno: Ya no se roban barcos, no se pagan derechos de autor

Maestra Xochiquetzalli: ¿Saben qué es el derecho de autor? Eso lo hemos hecho todos, en los libros, en las películas. Aparece una leyenda de que queda prohibida la reproducción total o parcial de la obra sin el permiso del autor.

Alumno: Perfumes

Maestra Xochiquetzalli: La piratería es un delito muy común, ¿qué creen que haya pasado en el siglo XVI?, ¿cómo se defendían de la piratería?

Alumna: Armaban los barcos, construían fuertes en los muelles.

Maestra Xochiquetzalli: Creaban flotilla para cuidarlos, ¿han visto los tráileres que están custodiados por policías cuando van a surtir una tiendita? ¿Qué piensan de este tema? ¿Qué se les queda?

Alumna: Que sigue siendo robo.

Maestra Xochiquetzalli: Carmen Aristegui señaló que es por la corrupción. Al final de su tarea quiero que escriban una reflexión. (Xochiquetzalli, 10-11-15, observación 5)

La maestra pidió una tarea sobre la piratería de la época actual, después hace una comparación entre ésta y la piratería del siglo XVI, enseguida brinda elementos para contextualizar los hechos, finalmente pide a los alumnos que redacten sus reflexiones.

En las otras escuelas secundarias no presencié una actividad similar a ésta.

La narración histórica fomenta la comprensión de los tiempos pasado, presente y futuro, los adverbios de tiempo: “ahora”, “antes”, “después”, “hoy”, “mientras”, “pronto”, “tarde”, “temprano” y “todavía”; los adverbios de espacio: “aquí”, “allí”, “ahí”, “allá”, mejora la ortografía, la práctica de conectores, fomenta la búsqueda de información, el contraste de fuentes históricas, la redacción, dar sentido a las ideas que se desean plasmar. La narración histórica es una actividad que integra todos los elementos del pensamiento histórico; sin embargo, por las condiciones de los grupos abundantes en las escuelas secundarias públicas, resulta complicado poner en marcha una actividad de redacción.

Después de revisar las respuestas de los profesores y algunas observaciones de clase, es necesario señalar cinco puntos: primero, el dominio del marco conceptual de la disciplina histórica es fundamental para establecer las características generales de la asignatura entre los alumnos, asimismo, con el desconocimiento de los términos históricos como fuentes históricas, fuentes históricas primarias y secundarias, sincronía, diacronía, cambio-continuidad, contexto, tiempo y espacio, y pasado, presente y futuro, no se pueden planear actividades encaminadas a fomentar la reflexión, la comparación temporal, el juicio moral, la redacción de texto, la crítica y, por lo tanto, se despoja a la historia de la capacidad de generar pensamiento histórico, y se cae en prácticas de transcripción de textos, el monólogo y el cuestionario, actividades todas ellas que no tienen sentido para los alumnos.

Segundo, a partir de las respuestas de los docentes, se observa una diversificación de los recursos didácticos, principalmente con las normalistas Aidé y Xochiquetzalli, quienes los enunciaron en sus respuestas y pude observar en sus salones de clase: con la profesora Aidé visitas a museos, videos, dramatización, maqueta, comparación de fuentes y narrar un hecho; por su parte la profesora Xochiquetzalli, señaló: videos, imágenes y redactar reflexiones. Enseguida aparece la socióloga Melisa quien señaló la maqueta, la caracterización de un personaje y narrar un hecho. Después encontramos a la comunicóloga Diana quien mencionó el museo y el ensayo como recursos didácticos; el historiador Rey señaló el museo y el ejercicio de ¿qué hubiera pasado si...? Mientras que la normalista Reina

presentó los vestigios para la clase de culturas prehispánicas y narrar un hecho. Las primeras tres maestras, Aidé, Xochiquetzalli y Melisa, basan su práctica docente en diversas actividades y recursos didácticos; por su parte, los tres maestros restantes, Diana, Reina y Rey, basan su práctica docente en el monólogo, el cual está basado en un gran bagaje histórico.

Como ya se dijo, la normalista Aidé presenta diversos recursos didácticos para desarrollar su clase, lo que nos permite pensar que su formación incide en ello, así como su juventud, aunque la normalista Reina tiene la misma formación, pero basada en el plan de estudios de 1975. Consideramos que la maestra Aidé es una maestra joven que intenta innovar la enseñanza de la historia en educación secundaria, a diferencia de la maestra Reina, quien con sus treinta y nueve años de experiencia estructuró una metodología de enseñanza-aprendizaje basada en una narrativa que estaba apoyada en un gran conocimiento histórico. Pesamos que, de acuerdo con las evidencias mostradas, la diversificación que presenta la maestra Aidé en torno a los recursos didácticos fomenta el pensamiento histórico, porque hace que los alumnos cuestionen la historia.

Tercero, existen factores que impiden desarrollar el pensamiento histórico. No es tarea sencilla para los docentes de educación secundaria, en especial para los de escuelas públicas, implementar ciertas actividades como la narración histórica, pues los grupos suelen ser abundantes y ello no lo permite, ya que los profesores tienen una carga de trabajo excesivo que incluye calificar cuadernos, exámenes, trabajos, investigaciones, planear clases, preparar material; aunado a esto, está la carga administrativa que consiste en entregar planeaciones, reportes y calificaciones, así como asistir a juntas de Consejo Técnico Escolar (CTE), juntas de colegio y algo muy importante: mantener el control de grupo. Entonces ¿en dónde queda tiempo para revisar los escritos de los cuarenta alumnos? Esto sin mencionar que cada profesor tiene de tres a cinco grupos dependiendo si tiene medio tiempo o tiempo completo, respectivamente.

Otro factor que impide el desarrollo de actividades que fomenten el pensamiento histórico son los recursos. Muchas veces se necesita proyectar imágenes o videos, escuchar audios, trabajar con mapas tamaño mural, imágenes impresas. La mayoría de las escuelas carecen de estos recursos: un proyector, bocinas, fotocopidora o a veces cuentan con el equipo, pero no hay luz o no funcionan los aparatos.

Además de los factores en contra antes expuestos, existe otro: la zona de confort en la que se establecen los profesores, es decir, cuando los profesores están por muchos años frente a grupo ya tienen estructurado una metodología de trabajo para desarrollar sus clases, y si ésta les ha funcionado bien no van a modificar, aunque los cambios estén encaminados a nuevas maneras de pensar, ver y sentir la historia entre los alumnos.

Cuarto, los profesores que fueron entrevistados no son conscientes de que las actividades que desarrollan en el aula fomentan el pensamiento histórico. La socióloga Melisa carece de un bagaje discursivo histórico, es decir, en sus respuestas duda y a veces no conoce los términos, ello no impide que en su práctica docente implemente actividades que fomentan el pensamiento histórico; por ejemplo, la elaboración de la maqueta en la cual los alumnos debían presentar una estructura de la plancha del zócalo capitalino, en ella se podía apreciar los cambios y continuidades a través de la arquitectura (las pirámides representando a lo prehispánico y la iglesia y el palacio nacional a la llegada de los españoles), la fauna y la flora.

Quinto, el uso del libro de texto gratuito parece que no es una herramienta útil para los maestros, los consideran incompletos y ostentosos, en donde a un tema se le da mayor importancia que a otros; sin embargo, el libro de texto es una fuente histórica secundaria que puede ser explotada de muchas maneras, en especial los recursos gráficos: mapas, imágenes, etc., y ejercicios como la comparación de fuentes, lecturas que son copias de fuentes primarias, investigaciones, datos curiosos, que podrían ser más enriquecedores y generar pensamiento histórico que el simple resumen.

CAPÍTULO 5. DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO A LA PRÁCTICA DOCENTE DE LOS PROFESORES DE HISTORIA

...los profesores, en buena medida, orientan sus acciones educativas a través del conocimiento y de las creencias que poseen. Estas se configuran a lo largo de su vida, y no solo en el ejercicio de la actividad docente. Es decir, se trata de un proceso permanente, que se reconstruye, se transforma y adquieren nuevos significados.

José Ignacio Zamudio

5.1 De la teoría a la práctica

El presente capítulo tiene como finalidad mostrar los resultados entre el marco teórico del pensamiento histórico y la práctica docente de los seis profesores de secundaria; para ello, se recurrió a la triangulación (Sánchez, 2008), que es una manera de corroborar lo que se dice con lo que se hace, en este caso, las entrevistas y ejercicios que tuvieron como finalidad conocer cómo desarrollaban cuatro competencias del pensamiento histórico los profesores y comparar esta información con las observaciones de clase. Asimismo, se presenta la forma de evaluar de cada profesor que es parte fundamental del desarrollo de una clase.

El concepto de “pensamiento histórico” aplicado a la enseñanza de la historia es una construcción teórica-metodológica reciente, que comienza a tomar mayor auge a principios del siglo XXI, y que se fue incorporando poco a poco en el discurso educativo en México, muestra de ello es la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y después el *Plan y programa de estudios 2011*. La Reforma se definió en el Acuerdo 592, publicado en el *Diario Oficial de la Federación* en agosto de 2011, como:

...una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión. (SEP, 2011a: 9)

Esta terminología se reflejó en la articulación del *Programa de estudios 2011 guía para el maestro*, primero en las competencias que el alumno debía desarrollar: construcción del tiempo y del espacio histórico, manejo de la información histórica y formación de una conciencia histórica para la convivencia, y segundo, los aprendizajes esperados, como “Valora los aportes de las civilizaciones de la Antigüedad y de la Edad Media a los inicios

del mundo moderno”, “Analiza las causas y consecuencias de las revoluciones liberales”, por mencionar algunos. También, el programa, define el pensamiento histórico en educación básica:

Pensar históricamente implica reconocer que todos los seres humanos dependen unos de otros y que nuestro actuar presente y futuro está estrechamente relacionado con el pasado. Además, significa comprender el contexto en sus diferentes ámbitos-económico, político, social y cultura- en el que se han desarrollado las sociedades, tomando en cuenta que los seres humanos poseen experiencias de vida distintas, que les hacen tener perspectivas diferentes sobre los sucesos y procesos históricos y acerca de su futuro. (SEP, 2011: 16)

Asimismo, el programa señala el desarrollo del pensamiento histórico en los alumnos de secundaria, éste “cumple una función social al promover el desarrollo de la noción del tiempo histórico, requisito necesario para comprender el pasado y el presente, que es la base para desarrollar una conciencia histórica” (SEP, 2011: 18). También, se señala que la comprensión de la historia es una herramienta para el desarrollo de habilidades de análisis, de comprensión, que lleve a los alumnos a reflexionar sobre su realidad y de sociedades distintas a la suya. Por su parte, el docente debe proponer actividades que sean significativas para el alumno, en las cuales desarrolle su imaginación y creatividad.

El docente de historia en secundaria debía tener conocimiento del enfoque didáctico, de los propósitos y los aprendizajes esperados, así como el dominio y manejo didáctico de los contenidos; por lo tanto, el curso y las clases debían planearse con base en los siguientes elementos:

- Privilegiar el análisis y la comprensión histórica, omitiendo la exposición exclusiva del docente, el dictado, la copia de textos y la memorización pasiva. Es necesario despertar el interés de los alumnos mediante situaciones estimulantes que les generen empatía por la vida cotidiana de los hombres y mujeres del pasado.
- Implementar diversas estrategias que posibiliten a los alumnos desarrollar la habilidad de aprender a aprender.
- Conocer las características, los intereses y las inquietudes de los alumnos para elegir las estrategias y los materiales didácticos acordes con su contexto sociocultural, privilegiando el aprendizaje.

- Recuperar las ideas previas de los alumnos para incidir en la afirmación, corrección o profundización de éstas.
- Despertar el interés de los alumnos por la historia mediante actividades de aprendizaje lúdicas y significativas que representen retos o la solución de problemas. (SEP, 2011: 18)

Por lo tanto, la función del docente estaba encaminada a sustituir la memorización, la copia pasiva de textos o el monólogo por un análisis de las situaciones de las personas que vivieron en tiempos pasados, además de practicar valores.

Aunque el programa de historia para secundaria no plantea un marco teórico-metodológico para desarrollar el pensamiento histórico como tal, si brinda una definición de éste y además podemos observar que varios elementos que se mencionan en el programa tienen una estrecha relación con el marco teórico que proponen Santisteban y Pagès: el manejo de la información histórica, la empatía, el desarrollo de las temporalidades: pasado, presente y futuro.

En el capítulo 2 de esta investigación se presentó un modelo sobre pensamiento histórico elaborado por los españoles Santisteban y Pagès; en él se describen las categorías y subcategorías que componen dicha propuesta. Estos dos elementos, la normatividad de la SEP y el modelo de pensamiento histórico, plantean una metodología para la enseñanza de la historia, misma que se contrastará con la práctica docente de los seis profesores de historia, permitiéndonos vislumbrar a partir de sus clases qué elementos están presentes y cuáles no lo están.

Después de analizar las observaciones, las entrevistas y los ejercicios con los seis profesores, se elaboraron cuatro categorías de acuerdo a las características de los maestros, dichas categorías son: a) el desarrollo de la clase de historia con base en una secuencia didáctica, en donde incluimos a las normalistas nóveles Aidé y Xochiquetzalli; b) el desarrollo de la clase de historia desde la vida cotidiana del alumno, donde la socióloga Melisa fue la única que represento esta categoría; c) el desarrollo de la clase de historia desde el dominio del tema, en esta categoría incluimos a la normalista Reina con varios años de experiencia y a la comunicóloga Diana con doctorado en Historia, y d) el desarrollo de la clase de historia desde el conocimiento de la disciplina histórica, en donde se incluyó al historiador Rey.

5.2 Lo que se hace en el salón de clase

5.2.1 El desarrollo de la clase de historia con base en una secuencia didáctica: las normalistas Aidé y Xochiquetzalli

a) La normalista Aidé

La normalista Aidé estructura cada una de sus clases a partir de una secuencia didáctica¹³⁸ muy explícita, ésta se divide en tres momentos: uno, el inicio, “su propósito es identificar y recuperar las creencias, conocimientos, saberes y opiniones de los alumnos”; dos, el desarrollo, “su función es ampliar, complementar y profundizar la información de los jóvenes, así como las preconcepciones con el conocimiento científico y social” y tres, el cierre, en donde se “sintetiza los conocimientos científico-técnicos, procedimentales y valorables, construidos durante la secuencia”. (Ortíz, *Secuencia Didáctica. Nivelación Pedagógica*, Diapositiva) Sin embargo, este último momento no alcanza a desarrollarlo la profesora.

En el inicio, la normalista Aidé dicta el título del tema que se revisará en clase, enseguida los propósitos de cada lección que se expresan en verbos, como identificar que corresponde al nivel 1 de aprendizaje¹³⁹, ubicar y comprender que corresponden al nivel 2 de aprendizaje¹⁴⁰, estos dos niveles representan menor complejidad. También incluye verbos como comparar, el cual se ubica en el nivel 4 de aprendizaje¹⁴¹ y valorar en el nivel 6 de aprendizaje¹⁴², ambos representan mayor complejidad. Finalmente, la profesora dicta las actividades a desarrollar de acuerdo con el tema que se estará revisando, mismas que varían en su tiempo de elaboración de una hasta tres clases dependiendo la complejidad de éstas.

El segundo momento de la secuencia didáctica corresponde al desarrollo. En éste la profesora implementó diversas actividades: trazar líneas de tiempo, realizar cuadros comparativos, ubicar en el planisferio cada una de las culturas antiguas, anotar los aspectos

¹³⁸ Conjunto de actividades ordenadas y estructuradas en forma lógica para la consecución de los propósitos educativos información obtenida de Ortiz, *Secuencia Didáctica. Nivelación Pedagógica*, Diapositiva.

¹³⁹ Nivel 1. Conocimiento. Se espera que los alumnos recuerden información, memoricen hechos y términos específicos.

¹⁴⁰ Nivel 2. Comprensión. Se espera que los alumnos resuman o expliquen con sus propias palabras, expresen ideas, y predigan los efectos o implicaciones inmediatas de hechos conocidos.

¹⁴¹ Nivel 4. Análisis. Se espera que los alumnos predigan un resultado, generalicen, o desglosen una idea, principio, regla o hecho en sus partes elementales, reconozcan supuestos tácitos, y comprueben su coherencia.

¹⁴² Nivel 6. Evaluación. Se espera que los alumnos hagan un juicio de valor y lo justifiquen con un razonamiento coherente, o que estimen el valor de algo haciendo uso de criterios específicos. (Recuperado de http://www.unsj.edu.ar/unsjVirtual/sistema_gestion_calidad/wp-content/uploads/2015/04/Redacci%C3%B2n-Objetivos-taxon%C3%ADa-Bloom.P.2.1.9.pdf [31-07-19]).

de la Europa feudal y del Imperio bizantino, realizar un cuadro sinóptico, realizar un esquema cronológico, contestar breves cuestionarios y elaborar un cuadro resumen. También dejaba actividades extraclase, como buscar una película en internet que estuviera relacionada con el tema que se revisaba en clase (la profesora brindaba el título) y a partir de ella contestar un cuestionario de seis preguntas como máximo; otra actividad fue asistir al museo de San Ildefonso y observar una muestra específica que estaba relacionada con el tema.

El cierre, que es el último momento de la secuencia didáctica, estuvo ausente en la práctica docente de la profesora Aidé, ya que no logró recapitular el conocimiento y llegar a alguna conclusión sobre los temas, esto se puede explicar a partir de diversos factores, como el escaso tiempo para trabajar los contenidos, falta en el control de grupo que provoca la distracción en la atención de los alumnos, libros de texto insuficientes y contacto de luz descompuesto, este último factor impidió el uso adecuado del proyector y afectó considerablemente la planeación didáctica de la profesora, por lo que el cierre estuvo destinado a buscar conceptos de los temas.

Cabe mencionar que los temas del primer bimestre de segundo año que revisó la profesora Aidé durante mi estancia fueron Prehistoria; civilizaciones agrícolas (Egipto, India, China y Mesopotamia); las culturas mexica, maya e inca, estas tres últimas civilizaciones las desarrolló la profesora con el fin de establecer un paralelismo temporal entre las culturas agrícolas y las de América; las civilizaciones del Mediterráneo (Fenicia, Grecia y Roma); Edad Media; Imperio bizantino; Islam; Imperio otomano; Imperio mongol y China. Como podemos observar, la cantidad de temas es abundante para un bimestre; sin embargo, es importante señalar que el programa para segundo año inicia con el tema “Las civilizaciones de la antigüedad en América, Europa, Asia y África” (ver anexo 8), a éste se le destinan aproximadamente cuatro páginas en el libro de texto y el tema de la Prehistoria sólo se menciona brevemente en un párrafo. La profesora mencionó en sus clases que es importante conocer los antecedentes para comprender los siguientes temas.

Asimismo, recordemos que la estructura curricular para la historia se iniciaba en tercer año de primaria y culminaba con temas de historia universal en sexto grado. Se eliminó del primer año de secundaria y se vuelve a retomar en segundo año con temas de historia universal e historia de México en tercer grado. Sin embargo, los contenidos del programa

2011 para secundaria carecen de causas históricas y le brindan poca importancia a ciertos temas que son fundamentales para comprender el mundo actual.

Aunado a la necesidad de cubrir el programa porque así lo demanda la normatividad y las pruebas de la SEP, la normalista Aidé agrega más temas al programa, dejando de lado la comprensión y el análisis de los procesos históricos, así como ejercicios que pudieran fomentar el pensamiento histórico entre el alumnado, por lo tanto, se prioriza la cantidad de contenidos revisados durante el ciclo escolar que el desarrollo de habilidades históricas.

A continuación, se describen dos ejemplos de la clase de la normalista Aidé, en ellos podremos observar cómo desarrolla la secuencia didáctica y los elementos que la conforman, además de confrontar estas dos observaciones con algunas de sus respuestas y comprobar si se presentan o no elementos del pensamiento histórico.

Clase 1

Durante la segunda observación en el mes de septiembre la normalista Aidé dictó:

Título: “Las civilizaciones de la antigüedad en Asia, América y Europa”

Propósito: Valorar el aporte de las culturas antiguas.

Actividad 1: Realizar un cuadro comparativo de las culturas antiguas.

Actividad 2: En tu planisferio ubica cada una de las culturas antiguas, indica la aportación, colorea todo el resto del mapa y anótale el título.

Actividad 3: Realiza una línea de tiempo donde ubiques de manera temporal cada una de las culturas antiguas¹⁴³.

Después de dictar, la profesora señaló que los libros de texto (ver anexo 13) que tienen los alumnos no contienen la información de las culturas antiguas, por lo que envió a dos alumnos a la biblioteca por libros de texto de Claudia Sierra Campuzano, en dicho material se presenta información sobre el tema. Mientras tanto, la maestra pegó en el pizarrón un planisferio en donde se localizan con diferentes colores las civilizaciones antiguas. Finalmente, los dos alumnos regresan con unos quince libros aproximadamente, no obstante, el grupo es de 50 estudiantes y el material es insuficiente para trabajar.

En ese lapso, la atención del grupo se disipó, se pasó de la actividad uno a la dos por falta de material, asimismo, las actividades que la profesora propone son actividades que

¹⁴³ El título, los propósitos y las actividades fueron elaborados por la profesora, recordemos que el programa de estudios para segundo grado, no desarrolla los temas de civilizaciones antiguas.

están encaminadas a la pasividad del alumno, es decir, no existe un análisis o comparación de fuentes que permitan al alumno transitar de este conocimiento dado en el libro de texto por un conocimiento construido por ellos a partir de la problematización del pasado.

Como señalamos en párrafos anteriores, la normalista Aidé estructura sus clases con base en una secuencia didáctica, y especifica cada momento a excepción del cierre. La primera actividad se refiere a la búsqueda de información sobre cada cultura agrícola: Mesopotamia, Egipto, India y China, la profesora anota en el pizarrón el cuadro comparativo con ocho categorías: civilización, ubicación geográfica, ubicación temporal, política (gobierno), aportaciones culturales, religión, economía y organización social, por su parte, los alumnos debían anotar en su cuaderno de forma horizontal el cuadro y llenar las categorías con la información que proporcionara el libro de texto.

Como los libros eran escasos, la profesora pidió que el trabajo se realizara en parejas, mientras tanto, ella hace rondines por los lugares de los alumnos para supervisar que estén haciendo la actividad, después regresa al escritorio a seguir calificando cuadernos, después de diez minutos empezó a preguntar la información a los alumnos, uno de ellos proporcionó la información de Mesopotamia; sin embargo, la profesora decidió continuar llenando el cuadro mientras que los alumnos le dictaban la información de cada categoría, posiblemente, porque el tiempo destinado a esta actividad estaba siendo superado.

El tema de las civilizaciones de la Antigüedad permite a la normalista Aidé introducir un poco el tema de simultaneidad en la historia, es decir, revisar qué culturas se estaban desarrollando en un tiempo histórico semejante con las de Europa y Asia, las culturas eran mexica, maya e inca, las cuales también debían incluirse en el cuadro comparativo, pero no se profundiza más en la comparación de las culturas.

Las actividades dos y tres hacen alusión a las coordenadas de espacio y tiempo histórico respectivamente. En la primera, la normalista Aidé pide que en el mapa que debían traer los alumnos localicen las culturas agrícolas, mientras que el segundo se desarrolló a través de una línea de tiempo horizontal en donde debían ubicar gráficamente las culturas.

En la tercera observación la normalista Aidé pretendía utilizar su proyector, sin embargo, la conexión impidió su uso, por lo que optó por trazar una línea horizontal en el pizarrón para ubicar las culturas antiguas, la cual fue dividida en segmentos de 500 años, lo que equivalía a tres cuadritos del cuaderno, y la temporalidad iba del 3500 a. C. hasta el 1600

d. C. Los alumnos debían anotar las civilizaciones en el siguiente orden: Mesopotamia 3500 a. C. a 323 a. C., Egipto 3100 a. C. al 332 a. C., China 3500 a. C. al siglo XX, nacimiento de Cristo, India 2400 a. C. al siglo XVIII, cultura mexicana 1325 d.C. a 1521, maya 500 a. C. hasta 1521, inca 1100 a 1532. Nuevamente, la profesora brinda los datos sin que los alumnos cuestionen por qué esas fechas y esas culturas. Asimismo, la línea de tiempo tiene un fundamento cristiano, por hacer alusión al nacimiento de Cristo, no hizo uso de las siglas a. n. e. (antes de nuestra era), d. n. e. (después de nuestra era).

Cuando se le preguntó a la maestra Aidé qué entendía por tiempo histórico, su respuesta fue limitada, es decir, desconocía el bagaje discursivo de la ciencia histórica, asimismo, se comprobó a través de la entrevista, ejercicios y observación de clase que el recurso didáctico al que recurría para enseñar el tiempo histórico era únicamente la línea de tiempo, recurso que sirve de apoyo para mostrar de forma gráfica la división del tiempo en periodos y la ubicación de hechos históricos. En seis de catorce observaciones hizo uso de ella, la principal función que brindó a la línea de tiempo fue ubicar en una línea recta horizontal la división de la historia, las culturas antiguas, las culturas del Mediterráneo y el Imperio Bizantino. Recurso que a veces pierde sentido entre el alumnado si no se contextualiza, es decir, cómo representar esa temporalidad o cómo mostrar cambios o continuidades.

Cuando la profesora iniciaba un tema nuevo dibujaba en el pizarrón una línea horizontal, la cual representaba para ella la forma de enseñar el tiempo histórico, información que fue corroborada en su entrevista y observación. En el tema de Prehistoria la profesora señaló que este periodo duró hasta la invención de la escritura, pues antes sólo se comunicaban de forma oral los seres humanos. Y en la línea de tiempo que había dibujado, ubicó el nacimiento de Cristo asignándole el año 0, sin embargo, esta representación es errónea, no existe un año 0 en historia, sólo se hace un corte para indicar el nacimiento de Cristo. Asimismo, mencionó que los acontecimientos ubicados a la izquierda son representados con números negativos y los que están a la derecha se representan con años positivos. Suponemos que estas indicaciones se refieren a los acontecimientos sucedidos antes de Cristo (a. C.) y después de Cristo (d. C.). Cada periodo debía iluminarse de un color diferente. Por su parte, los alumnos debían copiar esta información en sus cuadernos, los cuales eran utilizados de forma horizontal para esta actividad.

De esta manera, la profesora basaba sus lecciones de historia en una visión llamada Cuatripartidismo Clásico, en donde la historia se divide en cuatro edades: Antigua, Media, Moderna y Contemporánea. Esa visión de tiempo histórico sirve como referentes temporales; sin embargo, se basa en una concepción eurocentrista e ignora los acontecimientos de otras partes del mundo, asimismo, la profesora no señaló que los cortes temporales no significan el fin o inicio tajante de las edades, sino que intervienen una serie de factores políticos, económicos, sociales y culturales para que se desarrollen los procesos históricos, es decir, los cambios o las continuidades.

La línea de tiempo es un recurso didáctico, no obstante, la profesora reduce el tema del tiempo histórico a dicho recurso y a veces a la cronología, despojándolo de conceptos básicos como pasado, presente y futuro, cambio, continuidad y simultaneidad. En el ejercicio sobre temporalidad histórica que la profesora respondió, menciona los conceptos cambio y continuidad para explicar la transformación del zócalo en la ciudad de México, sin embargo, estos conceptos no son desarrollados en sus clases.

Las observaciones que se realizaron en el aula con la profesora Aidé iniciaron a principios de septiembre y concluyeron a inicios de noviembre del ciclo escolar 2015-2016, se registró un total de catorce observaciones, de las cuales en siete ocasiones la maestra mencionó el libro de texto. La primera fue para decirle a los alumnos que debían copiar los aprendizajes esperados que debían saber al terminar el bimestre; segundo, fue para señalar ante el grupo que el libro de texto que utilizan los alumnos no era el que ella había solicitado a la SEP, el que ella había pedido desarrollaba el tema de culturas antiguas (India, China, Mesopotamia, Egipto y Mesoamérica) mientras que el que había enviado la SEP no tenía ese tema; tercero, la profesora utilizó el libro de texto para que los alumnos buscaran y leyeran información sobre las culturas antiguas; cuarto, para realizar un cuadro comparativo de los pueblos bárbaros en donde ubicaran los personajes más importantes y características generales; quinto, para copiar un esquema cronológico del libro al cuaderno; sexto, para elaborar un glosario de los siguientes conceptos: Renacimiento, Humanismo, Contrarreforma, Reforma, y en la séptima ocasión, la profesora utilizó el libro de texto para que los alumnos hicieran un resumen. Estas actividades no invitan al alumno a reflexionar o cuestionar la información, sólo consiste en llenar esquemas o hacer resúmenes, reproduciendo la información que está contenida en un libro de texto.

En la entrevista uno se le preguntó a la normalista Aidé sobre el uso del libro de texto, ella señaló que ese material era sólo para obtener información relevante de los temas; sin embargo, en las observaciones, esa herramienta didáctica se convirtió en un recurso indispensable para la profesora, es decir, para leer, para obtener y copiar información, en la misma entrevista la maestra señaló que la información histórica es demasiada y que en el libro de texto está muy sintetizada, no obstante, ella sólo se apoyaba en otro libro de texto para complementar la información, no se hizo uso de otra fuente bibliográfica.

Una problemática que se presentó con frecuencia en el salón de clases fue que los alumnos no llevaban el libro de texto y, por lo tanto, no podían realizar las actividades solicitadas por la profesora, lo que generaba indisciplina y pérdida de tiempo de clase, pues aunque la profesora solicitaba libros de texto a la biblioteca (de preferencia el que ella había solicitado a la SEP) estos tardaban en llegar, ya que se convertía en un proceso el préstamo de libros, otra solución era que los alumnos sacaran una fotografía a la página del libro que estaban trabajando o acababa dictando la información que había solicitado.

Por lo tanto, para la profesora Aidé el libro de texto gratuito se convierte en un recurso fundamental para su clase de Historia I en donde se desarrollan temas de historia universal, en los dos ejercicios sobre fuentes históricas, la maestra hace alusión al libro de texto como fuente histórica.

Como cierre del tema para esa primera clase, la profesora solicitó como tarea investigar los siguientes conceptos: teocrático, politeísta, escritura cuneiforme, ideográfica, jeroglífica, fonética, pagoda, con la finalidad de elaborar un glosario. Sin embargo, no solicitó registrar la referencia de donde sería extraída la información, por lo tanto, no existe un interés por la fuente.

Clase 2

En la quinta observación la normalista Aidé dicta:

Título: “Las civilizaciones del Mediterráneo”

Propósito: Valorar el aporte de las culturas del Mediterráneo.

Actividad: Ubica de manera temporal las civilizaciones que se desarrollaron en el Mediterráneo (Fenicia 1200 a 539 a. C., Grecia 3100 a 148 a. C. y Roma siglo VIII a. C. a 476 d. C.).

Mientras los alumnos elaboran la actividad que corresponde a la línea de tiempo, la profesora anota en el pizarrón un esquema sobre Fenicia y las categorías son seis: ubicación geográfica, ubicación temporal, política, aportaciones culturales, economía y grupos sociales. Ella escribe toda la información, los alumnos sólo se dedican a copiar los datos que la profesora anota en el pizarrón.

En este segundo ejemplo de clase no ubiqué un cierre, es decir, no hubo una actividad que permitiera a los alumnos recopilar el conocimiento y transformarlo.

La práctica docente de la normalista Aidé se caracterizó por dos situaciones, primera por estructurar sus clases a través de secuencias didácticas muy explícitas, como ya lo hemos visto; segunda, por la utilización de diversos recursos didácticos además del libro de texto gratuito. A continuación, se presentarán la diversidad de recursos.

Los videos fueron otra fuente de información y recurso didáctico que utilizó la profesora Aidé. Cuatro veces se hizo alusión a los videos, la primera vez, como recurso para contestar un cuestionario sobre las civilizaciones del Mediterráneo; la segunda, como tarea para que los estudiantes buscaran el video titulado la “Batalla de los dioses. Perseo” y después elaboraran una historieta de doce cuadros en donde ellos narraran la historia, esta actividad permite el desarrollo de la narrativa histórica así como de la imaginación histórica, este trabajo permite observar que está presente el saber curricular pues recordemos que la normalista Aidé ya que en sus clase en la Normal estuvo en contacto con las historietas de Miguel Ángel Gallo; tercero, para responder un cuestionario de diez preguntas sobre el tema de la Edad Media, en donde las respuestas eran un conocimiento de facto basado en interrogantes quién, dónde, cuáles, más que de reflexión basadas en un porqué, y, cuarto, para completar un cuadro sinóptico del Imperio bizantino, en donde los alumnos debían escuchar y anotar los siguientes aspectos: ubicación temporal, ubicación espacial, economía, política, social y cultura.

Por lo tanto, los videos eran trabajados de dos formas, por una parte, podían proyectarse en el salón para responder los cuestionarios, por otra parte, los dejaba como tarea en casa y los alumnos buscaban el video y respondían el cuestionario. La proyección del video dependía de la duración, podían ser cortos de cinco, quince minutos o hasta una hora. La profesora recurría a los videos de *History Chanel* o *Reportero de la Historia*. Los videos sólo eran utilizados como un medio informativo no reflexivo.

En cuanto a los programas de televisión, la profesora Aidé mencionó solo una vez este recurso, pidió a los alumnos que vieran el programa sobre *La peste negra* que duraba una hora y que se transmitió en *History Chanel*, el cual podían encontrar en internet, después de observar el programa los alumnos elaborarían una narración que describiera el origen de la peste negra, las formas de contagio, la duración de la epidemia, qué medidas se tomaron para controlar la epidemia, aproximadamente cuánta población murió, síntomas y las conclusiones a las que llegaba el documental. Este ejercicio de escuchar y después narrar con base en la información solicitada es un trabajo interesante que propicia entre los alumnos el ejercicio de la redacción, la ortografía, los tiempos verbales y desarrolla la empatía entre el alumnado.

La película fue otro recurso audiovisual al que recurrió la profesora, dejó como tarea que los alumnos vieran la película *El Conquistador*, la cual narra la vida de Genghis Khan, a partir de la proyección los alumnos responderían un cuestionario de siete preguntas el cual hacía alusión a la niñez y datos curiosos del personaje histórico, esa fuente histórica secundaria podría compararse con alguna lectura u otro video para fomentar el uso de fuentes históricas.

El museo fue otro recurso al que recurrió la profesora, en dos ocasiones envió a los estudiantes. Primero, al *Museo de tortura*, después de la visita los alumnos debían elaborar una maqueta sobre un instrumento, la profesora pedía la siguiente información: la descripción, es decir, en qué siglos se utilizó, a quiénes se les aplicaba el castigo, la importancia del Santo Oficio, quién la creó, con qué fin se creó en la Nueva España. Segundo, envió a los estudiantes al museo de San Ildefonso en donde estaba la exposición titulada: “Lo terrenal y lo divino: arte islámico de los siglos VII a IX”, de esta exposición los estudiantes tenían que elaborar un vitral y anotar la ficha técnica, los trabajos serían expuestos de forma voluntaria en el salón de clases. Estas visitas al museo permiten al alumno acercarse a fuentes históricas primarias y provocar la investigación.

En cuanto a las imágenes, la profesora a veces las proyectaba o pedía a los alumnos que llevaran imágenes del tema que estuvieran revisando, podían ser monografías o impresas de internet, la profesora no especificó alguna página de internet, libro o revista en la cual pudieran obtener imágenes los alumnos.

Cabe mencionar que la profesora tiene un blog en donde publica las actividades y los materiales que los alumnos deben revisar, dicho espacio electrónico sólo podía ser consultado si los padres o tutores de los alumnos habían firmado el permiso de consentimiento.

La normalista Aidé desarrolla un gran esfuerzo frente a grupo, pues, aunque realizaba una larga trayectoria de su domicilio a la secundaria en transporte público, cargaba con libros de texto, proyector, listas y artículos personales. Siempre tuvo la firme idea de hacer de la enseñanza de la historia una clase diferente a la de dictar o el monólogo del profesor, y para ello buscaba diversas actividades, sin embargo, la problemática de la clase recaía en gran medida en la falta de control de grupo y la falta de libros de texto gratuito que la profesora había solicitado, lo que caía en el dictado del que tanto quería alejarse la maestra.

b) La normalista Xochiquetzalli

Las observaciones de clase de la normalista Xochiquetzalli iniciaron el 26 de octubre de 2015 y finalizaron el 30 de noviembre del mismo año, sumando un total de nueve observaciones. Los temas que se revisaron en esas sesiones correspondieron al bloque I titulado, “Las culturas prehispánicas y la conformación del Virreinato de Nueva España”. Los temas fueron surgimiento de Nueva España, mestizaje cultural, corsarios y piratas en el Golfo de México. En la última observación de clase sólo se trabajó la ubicación temporal del bloque II titulado, “Nueva España, desde su consolidación hasta la Independencia”, a través de una línea de tiempo.

A continuación, se presentan dos clases como muestra de la práctica docente de la profesora Xochiquetzalli. En la observación dos, la profesora anotó en el pizarrón lo siguiente:

Tema: Surgimiento de la Nueva España

Subtema: Introducción de nuevos cultivos, ganadería y minería.

El aprendizaje esperado lo dicta: “Reconocer las consecuencias de la Conquista de México Tenochtitlán”.

El verbo que utiliza la normalista Xochiquetzalli en el aprendizaje esperado es reconocer, el cual hace alusión al nivel dos de complejidad. De la misma manera, la profesora anota en el pizarrón un cuadro con tres categorías, la primera correspondía a la actividad económica, es decir, agricultura, ganadería y minería, la segunda y tercera categoría fueron

preguntas ¿qué productos se introdujeron? y ¿qué efectos provocó?, la información debía obtenerse del libro de texto. Las preguntas resultan interesantes, la primera, porque los alumnos pueden empezar a reconocer que los productos que consumen posiblemente a diario tienen un origen europeo o asiático, y la segunda porque incita a la reflexión sobre las consecuencias de la introducción de nuevos cultivos, es decir, la modificación de la dieta, la mezcla de sabores y la elaboración de nuevos platillos, que hoy están presentes en nuestras mesas.

En la cuarta observación, la profesora retomó la información de los productos que se introdujeron a Nueva España, y con ello ligó el tema de la piratería, haciendo un comparativo entre la piratería del siglo XVI y la actual; para ello, pidió una tarea sobre las semejanzas y diferencias entre esos tipos de piratería. Este ejercicio resultó interesante porque la normalista trabajó los tiempos históricos pasado y presente, en este caso se trató de comparar cómo cambian los significados de los conceptos, las actividades y las representaciones sobre la piratería, el tema se cerró con la elaboración de una reflexión.

En la misma clase, la profesora señaló el mestizaje sanguíneo que se desarrolló en Nueva España, para ello, anotó en el pizarrón una pirámide social con los diferentes grupos, enseguida pidió a los alumnos que buscaran en el libro de texto sus características, sus obligaciones y privilegios de cada estrato social, y de tarea pidió que ilustraran dicha pirámide. Es importante señalar que a la normalista Xochiquetzalli no le gustan las monografías porque son, a decir de ella, “un producto mal elaborado”; sin embargo, no proporcionó la referencia de algún libro, revista o página de internet para descargar las imágenes.

Fueron varios los recursos didácticos que empleó la profesora Xochiquetzalli en su práctica docente, cuadros comparativos, imágenes, juegos y libro de texto, este último se utilizó para sacar información sobre algún tema en específico, ejercicio de ordenar cronológicamente los hechos, buscar definiciones, cuestionarios, carátulas del bloque, línea de tiempo.

Durante las observaciones de clase se pudo apreciar que mientras los alumnos desarrollaban las actividades, la maestra Xochiquetzalli hacía constantes rondines para supervisar las actividades de los alumnos, y en esos breves lapsos, cuando los alumnos estaban trabajando, también los ocupaba para señalar la evaluación bimestral de los alumnos.

Al igual que la normalista Aidé, la normalista Xochiquetzalli utiliza el libro de texto como principal fuente de información, y también se observó como semejanza con la práctica docente de la normalista Aidé, que las clases de la normalista Xochiquetzalli carecen de control de grupo, característica indispensable para el desarrollo de una clase en nivel secundaria. Aunque ambas normalistas siguen una secuencia didáctica, la profesora Aidé se apega más a ella. Asimismo, las dos profesoras enseñan el tiempo histórico a través de una línea horizontal en donde anotan los diferentes sucesos, y ambas hacen uso de diversos recursos didácticos para desarrollar su clase. Por su parte, la profesora Xochiquetzalli, trata de relacionar los temas del pasado con el presente.

5.2.3 El desarrollo de la clase de historia desde la vida cotidiana del alumno: la socióloga Melisa

En el capítulo anterior, a través de las entrevistas, pudimos conocer que la socióloga Melisa no conocía los conceptos básicos de la disciplina histórica o en algunos casos no los definía correctamente; asimismo, a partir de las observaciones de la clase de la profesora se vislumbró un estilo particular de su práctica docente.

Las observaciones que se realizaron con la profesora Melisa iniciaron a principios de octubre de 2015 y finalizaron el 11 de noviembre del mismo año, sumando en total quince observaciones, las cuales se desarrollaron martes y miércoles. Los temas que revisó durante el tiempo de observación correspondieron a temas de historia de México, bloque I: “Las culturas prehispánicas y la conformación del Virreinato de Nueva España” y parte del bloque II: “Nueva España desde su consolidación hasta la Independencia”, como podemos observar los títulos de los bloques abarcan una temporalidad muy amplia.

La socióloga Melisa siempre llegaba puntual al aula, saludaba a los alumnos e iniciaba la clase. La profesora utilizó como principal fuente de información el libro de texto, ya que pedía a los alumnos realizar síntesis de cada uno de los temas de cada bloque, en total eran siete temas por bloque y eran cinco bloques durante el ciclo escolar, dando un total de treinta y cinco síntesis. Esta actividad se iba dosificando a lo largo del ciclo escolar de acuerdo con el tema que se estuviera revisando en clase; sin embargo, esta actividad carece de reflexión o análisis. Por un lado, los alumnos no saben realizar síntesis y terminan copiando la mayor

cantidad de información para que la profesora vea que el alumno hizo la actividad; por otro lado, esa información carece de sentido y es ajena al alumno si no se explica y se conecta con su presente. En cada apunte del libro al cuaderno la profesora pedía que copiaran el aprendizaje esperado que aparece al inicio del bloque, actividad semejante a la de las normalistas Aidé y Xochiquetzalli.

A continuación, se presentan algunos momentos de las clases de la socióloga Melisa.

En la primera observación, la profesora Melisa desarrolló parte del tema del tiempo histórico, para ella se puede representar de diversas formas, con una línea horizontal con flechas en ambos sentidos, a lo cual señaló que antes y después había sucedido algo, en espiral o segmentada, lo cual rompe con la visión tradicional de la representación lineal del tiempo, sin embargo, no se incluyen las abreviaturas a. C., d. C., o el a. n. e. o d. n. e., o el nacimiento de Cristo, o algún otro corte temporal.

La profesora desarrolló el tema del tiempo histórico en tres niveles: personal, nacional e internacional. El primer nivel fue la vida de los alumnos, en donde la profesora pidió que identificaran fechas importantes, como su nacimiento y que recordaran los eventos que habían vivido; planteaba preguntas como “¿en qué año naciste?”, “¿cuándo te regalaron tu primer celular?”. Para el segundo nivel, que corresponde al nacional, la profesora formulaba preguntas para que los alumnos recordaran en dónde estaban, qué estaban haciendo, qué estaba pasando en esos años, algunas preguntas fueron “¿qué estabas haciendo cuando estaba Calderón como presidente de la República?”, como podemos observar, el referente temporal es la vida de los alumnos. Finalmente, en el tercer nivel, que era el contexto internacional, la profesora planteó preguntas para que los alumnos recordaran eventos, personajes, etc.: “¿cuántas olimpiadas te ha tocado vivir?”, “¿cuándo fue lo de las Torres Gemelas?”. Como producto final los alumnos debían tener en su cuaderno tres líneas que debían terminar e ilustrar de tarea.

Con esta actividad los alumnos empiezan a recordar y unir eventos a partir del referente temporal de sus vidas, no obstante, la memoria y la construcción histórica son selectivas, además está acompañada del olvido; las preguntas y respuestas que brindaba la profesora y los alumnos eran motivo para polemizar el pasado. Considero que este ejercicio se enriquecería si se señalaran referentes temporales históricos.

Otro trabajo que hizo alusión al tiempo histórico fue cuando los alumnos trazaron en hojas de papel bond una línea de tiempo sobre el tema de los horizontes culturales, en la cual debían señalar fechas y anotar acontecimientos, la información se consultó del libro de texto gratuito. Mientras los alumnos elaboraban su línea de tiempo, la maestra preguntó “¿qué es Mesoamérica?, ¿qué es el Preclásico?, ¿qué sucedía en Europa mientras estaban las culturas en Mesoamérica?”. Las preguntas tenían la función de despertar el interés de los alumnos por el tema, no para ser respondidas inmediatamente por los estudiantes. En tanto, la profesora pasaba por los lugares de los alumnos y supervisaba su trabajo, a uno le preguntó “¿qué es esa “rayita”?” y el alumno contestó que era un momento de transición. La maestra le volvió a preguntar “¿qué es una transición?” y el alumno no supo definir el concepto. La “rayita” representaba un corte temporal.

En la segunda observación, la socióloga Melisa les solicitó a los alumnos escribir una definición de historia, después de unos minutos la profesora pidió participación voluntaria a los estudiantes para que la leyeran, a cada definición que los estudiantes daban la profesora polemizaba las respuestas, posiblemente con la intención de que los alumnos reflexionaran ante lo que habían escrito. Algunas preguntas fueron: ¿quién escribe la historia?, ¿qué es la historia oficial?, ¿qué había antes de las culturas prehispánicas?, ¿Hitler fue malo?, por mencionar algunas. Después de escuchar las participaciones y polemizar las respuestas, la profesora solicitó a los alumnos que redactaran una nueva definición de historia.

Recordemos que la profesora mencionó en la primera entrevista que la historia le interesó hasta la licenciatura, en donde el profesor realizaba debates sobre temas históricos. Este saber experiencial permea las clases de la profesora, ya que pretende polemizar el conocimiento histórico entre sus alumnos a través de preguntas y los comentarios que surgen de éstas; sin embargo, algunas respuestas de los alumnos pueden estar influidas por las películas lo que significa que no cuentan con la información suficiente, por ejemplo, a la pregunta ¿qué había antes de las culturas prehispánicas?, algunos estudiantes respondieron dinosaurios, otros cavernícolas y otros más: solo hielo.

En la quinta observación, la profesora continuó con el tema del mestizaje en Nueva España; para ello, utilizó el libro de texto para obtener información sobre el tema de mezcla cultural y se plantearon dos preguntas: “¿qué culturas habían venido a Nueva España?” y “¿qué mezclas sanguíneas se habían formado?”, esa primera parte correspondió al

antecedente histórico; en un segundo momento, el tema se trajo al presente para observar cómo vivían los alumnos el mestizaje cultural a través de la comida y de los remedios caseros. A continuación, veremos su desarrollo.

La profesora preguntó “¿quién comió pozole?”, también mencionó: “Si te duele la cabeza te tomas una pastilla, pero tu abuelita te da un té, para todo tenemos tés, es herencia de las culturas prehispánicas”; otras preguntas fueron “¿qué trajeron los europeos?” y “¿cómo se modificó la dieta de los indígenas?”. Para desarrollar la actividad la maestra pidió a los alumnos que trajeran hojas de colores, en las cuales pondrían las aportaciones culturales del mestizaje, un dibujo y la explicación; además, la profesora pidió a los alumnos que enunciaran elementos con los que convivían en su vida cotidiana. Esta actividad hace alusión a la relación entre pasado-presente.

A partir de la herencia prehispánica de la herbolaria de la cual se desprenden conocimientos sobre prácticas ancestrales de los pueblos mesoamericanos y que llegan a nosotros, la profesora solicitó a los alumnos elaborar un herbolario de forma individual, actividad que estaba ligada al tema “De la herbolaria prehispánica a la industria farmacéutica”, que es parte del bloque I. La información que debían obtener los alumnos, de treinta plantas mexicanas, treinta africanas y treinta asiáticas, dando un total de noventa plantas, era su nombre científico, el nombre común y para qué servían, esta actividad fomentó el trabajo de investigación entre los alumnos; no obstante, para fomentar la reflexión y la crítica entre ellos hubiera sido interesante que a partir de la información recabada los alumnos narraran cómo las grandes empresas farmacéuticas obtienen los activos para elaborar sus medicamentos, cómo se transita de una medicina natural a una procesada, cómo se obtiene de los pueblos su conocimiento ancestral sobre ciertas plantas medicinales. Para desarrollar este trabajo, los alumnos recurrieron a internet; sin embargo, la socióloga Melisa no recomendó ninguna página.

En la observación de clase número ocho la profesora pidió a los alumnos que empezaran a elaborar su maqueta sobre el tema “La transformación del paisaje”, que pertenece al bloque I. Los alumnos debían llevar su material de forma individual, algunos recurrieron a la plastilina, otros al papel cascaron y unicel. El propósito era representar los cambios que habían sucedido en la plancha del zócalo capitalino, es decir, debía haber tres momentos en la maqueta, el primero, representaría la cultura mexicana; el segundo, la época de

la colonia, y el tercero, la época actual. Cuando se le preguntó a la socióloga Melisa sobre el tiempo histórico su respuesta estuvo limitada a la línea de tiempo; sin embargo, ella desarrolla otros elementos del tiempo histórico que son el cambio y la continuidad, mismos que están presentes en la maqueta, pero que la profesora no supo definir.

La profesora recorría los lugares de los alumnos para observar el progreso de sus maquetas, cuando vio que un alumno colocó muchas pirámides en su maqueta le preguntó: “¿así era?, ¿cómo se construían las ciudades?”.

Para el segundo bloque la socióloga Melisa pidió a sus alumnos que en equipos de cuatro o cinco eligieran un momento y lo representaran, un integrante del equipo debía caracterizar un personaje histórico y debía hablar en primera persona. Esta actividad desarrolla la empatía al conocer al personaje y saber cómo era y qué decisiones tomó; no obstante, la profesora Melisa no mencionó qué fuentes se podían consultar para obtener la información.

Además del libro de texto gratuito como principal fuente de información, la socióloga utilizó otro texto y dos películas; por ejemplo, utilizó el primer capítulo del libro del *Popol Vuh*, que es una fuente primaria para hablar sobre la cultura maya. La profesora lo leyó en voz alta y después los alumnos debían reunirse en equipos de cinco para realizar un hombre de maíz, es decir, cómo se lo imaginaron a partir de la lectura. Esa imaginación no es la que se menciona en el pensamiento histórico, ya que consistía en elaborar una representación de un hombre de maíz, no así fomentar la empatía o contextualizar.

Por otro lado, las películas que la profesora proyectó durante mi estancia en la secundaria fueron dos: *El Dorado* y *Efecto Mariposa*, a decir de la maestra, la primera era para observar cuando los españoles llegaron a nuevas tierras y se encontraron con una gran riqueza y, la segunda, para ver las temporalidades y cómo un suceso afecta a otros. No hubo un cuestionario guía, preguntas de reflexión o propósitos que se dictaran como parte de esta actividad. La falta de estas indicaciones despoja a estas películas de una reflexión o análisis de los elementos que proyectan, sólo parece una actividad que rellena el tiempo de la clase.

La práctica docente de la socióloga Melisa consistió básicamente en dos vertientes, por un lado, la disciplina, que es fundamental en este nivel educativo, la maestra sabía perfectamente qué estrategias no verbales utilizar para que los alumnos estuvieran en calma, sentados y en su lugar realizando las actividades. Por el otro lado, la clase se desarrollaba en

torno a las preguntas que planteaba la profesora sobre los temas históricos y que eran trasladados a la vida cotidiana de los estudiantes, esas interrogantes tenían como finalidad los trabajos que se dejaban en clase, como dibujos, maquetas, líneas de tiempo, entre otros, esta variedad de recursos didácticos favorece los diferentes estilos de aprendizaje.

La socióloga Melisa hacía un gran esfuerzo a diario, pues vivía muy lejos de su centro de trabajo, el control de grupo lo tenía muy dominado y eso permitía el desarrollo óptimo de las actividades sin perder tiempo, gracias a que el grupo estaba constantemente trabajando, le daba oportunidad a la profesora de revisar trabajos durante la clase; sin embargo, no se presenciaron ejercicios con fuentes primarias o imaginación histórica.

En cuanto a la cuestión teórica de la disciplina histórica, la profesora presenta carencias en su discurso, ya que en la línea de tiempo no existen cortes temporales; asimismo, en el ejercicio cinco sobre representación histórica donde se solicitó redactar a grandes rasgos un proceso histórico en una cuartilla, la socióloga Melisa narró en cinco párrafos la llegada de Cristóbal Colón a nuevas tierras y no hizo uso de ningún año como referencia.

En el instrumento catorce sobre imaginación histórica se implementó un ejercicio en donde había tres opciones para elegir, la profesora Melisa seleccionó el de “¿Qué hubiera pasado si Porfirio Díaz sólo hubiese estado cuatro años en la presidencia?”. Ella mencionó que Porfirio Díaz era uno de sus personajes favoritos de la historia de México: “en tan breve tiempo no le hubiera alcanzado para ordenar políticamente al país, traer el progreso al país, que tanta falta hacía y convertirse en uno de los dictadores más malvados de la historia”. La profesora observa el personaje de Díaz como un personaje “bueno” y “malo” al mismo tiempo; por un lado, trajo progreso y orden al país, pero no menciona los malos tratos a los que fueron sometidos las personas que trabajaban en las minas o en las tiendas de raya; por otro lado, si no hubiera estado tanto tiempo en el poder no se hubiera convertido en el personaje “más malvado de la historia”. Esta representación hace alusión a los héroes y villanos de la historia oficial, la cual simplifica el análisis de los personajes, pues también fueron personas en un tiempo y espacio histórico determinados.

De acuerdo con el marco teórico de pensamiento histórico de Santisteban y Pagès, la profesora Melisa hace un esfuerzo por relacionar las temporalidades pasado y presente, a través de los temas que se revisan en clase, trata de desarrollar la empatía con la personificación de personajes históricos, por otra parte, no recomienda fuentes para que los

alumnos elaboren sus trabajos y el libro de texto se convierte en la principal fuente de información.

5.2.4 El desarrollo de la clase de historia desde el dominio del tema: la comunicóloga Diana y la normalista Reina

a) La comunicóloga Diana

Las observaciones de clase de la comunicóloga Diana iniciaron el 22 de octubre de 2015 y finalizaron el 3 de diciembre del mismo año, sumando un total de diez y siete observaciones, estas observaciones correspondieron a la parte final del primer bimestre e inicios del segundo. Los temas que desarrolló la profesora durante mi estancia fueron las Trece Colonias de Norteamérica, virreinos, mestizaje, Reforma, Contrarreforma, Islam, absolutismo, Enciclopedia, despotismo ilustrado y la independencia de las Trece Colonias de Norteamérica, como podemos observar la cantidad de temas es abundante.

A continuación, se presentan algunos fragmentos de las clases de la comunicóloga Diana, los cuales nos permitirán observar características propias de la práctica docente de la profesora.

En la segunda observación la profesora Diana retomó los conocimientos previos de los alumnos, esto lo hizo a través de preguntas sobre conceptos como: ¿qué es colonización?, sólo dos alumnos alzaron la mano para participar, después de los comentarios de los alumnos la maestra dio su definición de colonización.

Profesora Diana: Es apropiarse de un territorio por la fuerza e imponer, religión y costumbres eso es colonizar, ¿esta región en dónde vivimos estuvo colonizada?, ¿África? Europa nunca estuvo colonizada, eso es importante saber, porque de esa forma sabemos cómo somos actualmente. (Diana, 22-10-15, Observación 2)

El tema que se revisaba en ese momento eran las Trece Colonias de Norteamérica, después se desarrolló una lectura comentada del libro de texto, en donde la profesora elegía al alumno que debía seguir leyendo. La profesora señaló que España, Portugal e Inglaterra colonizaron Nueva España, Brasil y las Trece Colonias en Norteamérica (actualmente EUA), respectivamente, además mencionó dos causas por las que los ingleses emigraron: una, porque eran perseguidos por su religión y otra porque estaban en busca de trabajo, sin embargo, no profundizó más en las causas.

Como la lección hablaba sobre las costumbres, tradiciones y mercancías que se transportaron de Europa a Norteamérica, la clase se trasladó a la actualidad y se dispuso entre preguntas del presente como “¿quién ha viajado?, ¿qué no se puede llevar?, ¿por qué hay tantas revisiones?”. La profesora cerró la clase mencionando que los seres humanos tenemos virus o bacterias y que en tercer año verían “cómo los españoles mataron muchos indios, pero por enfermedades”. Después volvió al presente para hablar del sida, el ébola, la influenza. Como podemos observar, en este fragmento la profesora Diana recupera los conocimientos previos de sus alumnos, utiliza el libro de texto como fuente de información principal, trata de relacionar el pasado con el presente, pero se pierde el tema central.

En la observación cuatro se desarrolló el tema de los virreinos que se formaron en el continente americano (Nueva España, Perú, Nueva Granada y Río de la Plata); para ello, la profesora utilizó mapas tamaño carta que proporcionó la escuela, en ellos los alumnos debían colorear las zonas que le pertenecía a cada virreinato; asimismo, explicó unas gráficas de pasteles que aparecían en el libro de texto sobre los diferentes grupos: mestizos, europeos, negros e indios al desarrollarse el mestizaje sanguíneo. Al revisar este tema surgió el concepto de mestizaje y la profesora brindó ejemplos sobre éste, como las creencias (vudú y la santería) y la música (“el jazz y el blues lo trajeron los negros”), ambas fueron traídas desde el continente africano. Mientras los alumnos trabajan en sus mapas, la profesora Diana supervisaba el trabajo de los alumnos.

En la observación cinco la profesora anotó en el pizarrón Arte Barroco, mencionó las causas por las cuales surgió este tipo de arte y cómo llegó a Nueva España. Después solicitó a una alumna que empezara la lectura del libro de texto sobre este tema. La profesora interrumpía la lectura si considera necesario aclarar algún concepto o ejemplificar alguna situación que se presentara en la lectura. Como tarea la profesora pidió a los alumnos buscar en internet la fachada de la catedral de Ciudad de México, para que observaran los detalles e hicieran una lista de éstos, además de describir cuáles eran las diferencias entre el barroco de Europa y el de México. En cada clase la profesora mostró un gran conocimiento sobre los temas, pues brindaba diversos ejemplos de arte, música, pintura, museos, etc.

En la observación seis se revisó la tarea de la fachada de la Catedral y sólo dos alumnas la hicieron, una mencionó los elementos que vio en la fachada: “una serpiente y un reloj de arena”, la profesora interrumpió y preguntó “¿cómo funciona?, ¿quién inventó la

brújula?, ¿cómo se guiaban los primeros navegantes? Por las estrellas y Cristóbal Colón se apoyó con un astrolabio (menciona su funcionamiento) que todo era observación”, señaló la profesora. A partir de la comparación entre esos medios para guiarse en el mar, las estrellas y el astrolabio, la profesora hizo hincapié en ese cambio. Y como tarea pidió un ensayo sobre la innovación del automóvil o avión, es decir, cómo a través del tiempo han cambiado; la comunicóloga Diana señaló que podían revisar el libro de texto. Hacer esa investigación sobre los cambios que ha tenido el automóvil o avión es un buen ejercicio para que los alumnos comparen las diferentes temporalidades, así como observar las continuidades y los cambios.

En la séptima observación la profesora pidió a los alumnos que realizaran un cuadro comparativo por parejas a partir de dos pinturas que estaban en el libro de texto, las cuales hacían alusión a la sociedad en Nueva España y a la del Virreinato de Perú, los alumnos debían anotar los elementos que encontraban. Para esta actividad la profesora Diana dio seis minutos, al terminar algunos alumnos participaron, pero pocas fueron las diferencias y semejanzas que encontraron.

En la décima observación la profesora preguntó: “¿qué saben sobre los ataques del trece de noviembre en París que se atribuyó a la organización yihadista del Estado Islámico?”, algunos alumnos participaron y enseguida les pidió que investigaran las siguientes cuestiones:

1. Características de la religión musulmana.
2. Países que tienen al islam como religión.
3. Características comunes entre cristianismo e islamismo.
4. Características del terrorismo.

Como sólo había una computadora en el salón, pidió a los alumnos que utilizaran su celular, aun así, fue necesario hacer la actividad por parejas. La profesora pasó por los lugares de los alumnos y supervisó la actividad.

La comunicóloga Diana le preguntó a un alumno: “¿de qué página estás sacando la información?”, éste le dice que de Yahoo, pero la profesora le dice “ése es el buscador, ¿cuál es la página?”, el alumno le menciona que en “Yahoo respuestas”, la profesora le menciona que no confiaría tanto en ella. A la profesora le interesa la confiabilidad de la fuente donde los alumnos se apoyan para obtener sus respuestas; sin embargo, no sugiere alguna dirección

en internet. En plenaria, tanto profesora como alumnos comentan la información que encontraron y la maestra hace una lista en el pizarrón de las características de cada religión, a la derecha las del islam y a la izquierda las del cristianismo. La investigación es una tarea importante del historiador, así como descartar las fuentes de información, ambas actividades fueron supervisadas por la comunicóloga Diana.

La práctica docente de la comunicóloga Diana se basa en la utilización del libro de texto, ella señala la página en la que se deben ubicar los alumnos en su libro, enseguida empieza a leer y después explica los párrafos que lee, interroga a los alumnos sobre algunos conceptos que aparecen en la lectura y que pueden ser desconocidos para ellos; asimismo, brinda ejemplos para disipar dudas, también pide a sus alumnos leer. En la lectura comentada del libro de texto se presentan lugares geográficos, con apoyo de los planisferios tamaño mural que están pegados en las paredes del salón de clases, la profesora pedía a los alumnos que ella seleccionaba que pasaran a ubicar países, océanos o continentes, según el tema que se estuviera desarrollando. Fue interesante este ejercicio porque permitió observar la carencia geográfica de los alumnos, ya que no comprenden cómo el contexto geográfico influye en el desarrollo de los procesos históricos.

También se pudo apreciar que en la clase de la comunicóloga Diana se pierde el tema central, pues entre la lectura comentada, los ejemplos que brinda la profesora relacionando el pasado y el presente, la ubicación de espacios geográficos y las preguntas que los alumnos hacen sobre temas que se desprenden del tema central, se pierde la continuidad y la atención de los alumnos.

Como pudimos observar, la clase carece de una estructura, pues, aunque el libro de texto es la principal fuente de información, la profesora inserta temas del presente para hacer una conexión con el pasado, pero la clase se desvía del tema principal; asimismo, un constante problema fue que no se tenía el control de grupo, pues se perdía cuando los alumnos querían comentar sus experiencias personales sobre los temas, las constantes llamadas de atención y regaños interrumpían la clase. Como una estrategia de control de grupo, la profesora pasaba a supervisar el trabajo de los estudiantes o se callaba, a veces tenía resultado y en otras los alumnos continuaban hablando.

En cuanto a su bagaje teórico, hizo alusión a algunos conceptos, como causa, consecuencia, y la ubicación geográfica de los procesos históricos era importante para ella y

constantemente hacía que los alumnos ubicaran espacios geográficos, la veracidad de las fuentes era importante para la profesora, pues no cualquier página de internet debía consultarse. Recordemos que la comunicóloga Diana estudió una maestría y un doctorado en Historia, posiblemente en alguna materia que incluía el currículo de esos posgrados se hablaba de las fuentes históricas y el manejo que le daba el historiador, y ese saber curricular se observó en su práctica docente.

Finalmente, podemos mencionar que la comunicóloga Diana utilizó diferentes recursos didácticos, como mapas, cuadros comparativos, lectura comentada, imágenes y gráficas que aparecen en el libro de texto. Todas estas herramientas se complementan con el gran conocimiento que tiene la profesora, ya que su gusto por el arte, la música, los museos y la lectura era extenso y brindaba varios ejemplos en cada clase que ejemplificaran los temas.

Hasta aquí podemos mencionar que las cuatro profesoras: las normalistas Aidé y Xochiquetzalli, así como la socióloga Melisa y la comunicóloga Diana presentan dos características en común, utilizan el libro de texto como fuente principal de información y las cuatro presentan diferentes estrategias y recursos didácticos para desarrollar sus clases. La falta de control del grupo es otra característica que comparten las normalistas Aidé y Xochiquetzalli y la comunicóloga Diana.

b) La normalista Reina

Las observaciones que se realizaron con la profesora Reina iniciaron el 31 de agosto de 2015 y terminaron el 13 de octubre del mismo año, sumando un total de trece observaciones, por lo general se realizaron los lunes y jueves en el turno vespertino. El ciclo escolar en que desarrollé mis observaciones fue el último en el que impartió clases la profesora.

Los temas que la normalista Reina revisó durante mi estancia correspondieron a contenidos de historia de México. Inició con el tema de identidad, este tema lo desarrolló con el escudo, la bandera y el himno nacional, después revisó las teorías del poblamiento de América, origen único y origen múltiple, enseguida las áreas culturales de las cuales sólo mencionó Mesoamérica y Aridoamérica, no hizo alusión a Oasisamérica; posteriormente, los horizontes culturales, Preclásico, Clásico y Posclásico y, finalmente, las culturas prehispánicas: olmeca, maya, teotihuacana, zapoteca, mixteca, tolteca, tarasca o purépecha y

azteca. De la misma forma como se mencionó con las profesoras anteriores los temas son abundantes.

La maestra Reina llegaba puntual al salón de clase, saludaba a los alumnos e inmediatamente les pedía que sacaran su cuaderno, que anotaran la fecha, el número de sesión que se estaba desarrollando, el título y el propósito de ésta, era una bitácora de clase. A continuación, se presentan dos ejemplos de las observaciones de clase.

En la primera observación de clase, la profesora señaló las características del cuaderno, enseguida comenzó a dictar:

- “Sesión 1. Presentación, ¿qué espero de la historia?
- Sesión 2. ¿Qué es el trabajo colaborativo? Haciendo una pelota con globos.
- “Sesión 3. Ventajas y desventajas del trabajo colaborativo.
 - Importancia del trabajo en equipo.
- Sesión 4. Examen diagnóstico.
 - Formación de equipos¹⁴⁴
- Sesión 5. Identidad

Esa primera observación correspondía a la sesión cinco, por lo tanto, la normalista Reina dictó el propósito “Identificar los elementos de identidad”. Este tema lo desarrolló en dos niveles, el primero a nivel nacional, con el escudo, himno y bandera y el segundo a nivel personal, con la identificación de los alumnos con la escuela. La profesora señaló que primero ella impartiría la clase y después los alumnos participarían.

Inició el tema de identidad seleccionando a una alumna y preguntándole “¿qué es identidad?”, la alumna se vio sorprendida y no supo qué contestar, la profesora Reina le respondió “que ya estaba en tercer grado y que algo debía saber”. La voz fuerte, clara e interrogativa de la profesora resultaba intimidante, lo que provocaba entre el alumnado cierto temor a participar. Nuevamente formuló otra pregunta “¿por qué nos sentimos mexicanos el 15 de septiembre si somos mexicanos los trecientos sesenta y cinco días del año?”. Y añadió “Si el día de la ceremonia no cantan, repiten el himno cuatro veces y si no asisten les bajo puntos”, después de esta pregunta y advertencia, la profesora empezó a dictar el significado de identidad, después dictó una breve síntesis del himno, el escudo y la bandera. Todo el conocimiento que les dictó a los alumnos lo hizo sin apoyo de ningún apunte o libro; asimismo, intercaló información sobre las leyes que respaldan los símbolos nacionales, pero

¹⁴⁴ La profesora reparte los temas de culturas prehispánicas a los equipos.

también mencionó el mito fundacional sobre el escudo nacional. Como tarea pidió que consiguieran un escudo nacional, el himno nacional completo, las biografías de Jaime Nunó y Francisco González Bocanegra, no señaló alguna referencia bibliográfica o página de internet para consultar. Se observa una historia patria que se fundamenta en los símbolos nacionales y en el mito fundacional de los mexicas sin que la profesora o los alumnos hicieran algún cuestionamiento.

La observación ocho, en la cual la profesora dictó y explicó las características comunes que compartían las civilizaciones mesoamericanas, sirvió como antecedente para las siguientes cinco observaciones ya que los temas a trabajar fueron las culturas prehispánicas.

Cada equipo de tres o cuatro alumnos debía elaborar un cuadro sobre la cultura prehispánica que le había asignado previamente la profesora, las categorías del cuadro eran cultura, ubicación geográfica, organización económica, organización social, organización política, organización religiosa y aportaciones culturales. La información en la que podían apoyarse era de internet, no obstante, la profesora no sugirió alguna página.

En la sesión once, la profesora llenó el cuadro de la cultura olmeca y maya, a decir de la profesora, la cultura olmeca, es la “cultura madre de Mesoamérica”. En el pizarrón escribió cada una de las categorías del cuadro y lo llenó sin consultar algún apunte o libro; asimismo, explicó y dio ejemplos sobre conceptos que podrían ser desconocidos para los alumnos, como zoólatra, basalto, teocrático, ideográfica, por mencionar algunos.

Para completar el cuadro de las siguientes culturas un integrante del equipo dictaba la información de cada categoría a los demás alumnos, información que fue previamente revisada por la profesora.

Las culturas prehispánicas era un tema que le gustaba mucho a la normalista Reina, por ello, le daba mayor importancia y tiempo para su explicación, más del que se le destinaba en los programas de estudio y en los libros de texto en donde las culturas prehispánicas se desarrollaban en ocho páginas aproximadamente, dando mayor importancia al tema de colonia. Asimismo, recordemos que la profesora Reina fue la única que mostró vestigios en su clase, es decir, puntas de piedra tallada, figurillas y cuentas de barro que compraba en centros ceremoniales que visitaba.

En las trece observaciones que se realizaron no se registró la utilización del libro de texto, seguramente porque los temas que se revisaron en esas clases no estaban incluidos en el libro, en este caso la información de las culturas prehispánicas es mínima, pero la profesora tampoco brindaba lecturas complementarias, el conocimiento lo tenía ella y lo daba a los alumnos; ellos se convertían en estudiantes pasivos.

Los recursos didácticos en los que se apoyó la profesora fueron cuadros, dibujos de mapas en el pizarrón para desarrollar el tema del poblamiento de América, imágenes que solicitaba a los alumnos, el escudo nacional y sobre los horizontes culturales, información de internet y biografías. Una tarea extraclase era asistir al Museo Nacional de Antropología e Historia, en donde los alumnos debían tomarse una fotografía con la pieza arqueológica de la cultura que les había tocado exponer y que les gustara más, además debían describirla. Nadie hizo la actividad.

La práctica docente de la normalista Reina se caracteriza por dos vertientes: la primera, por el gran dominio de los temas, la profesora tenía una gran habilidad y un bagaje cultural para contar la historia y brindar ejemplos para ilustrar los temas; la segunda, tenía un gran control de grupo, pero éste se implementaba a la vieja usanza, es decir, con gritos, golpes de mano en el escritorio y regaños personales en frente del grupo, lo cual intimidaba a los estudiantes y limitaba su participación en clase.

En cuanto a la parte teórica de la disciplina no se presentan rasgos propios de la historia y mucho menos del pensamiento histórico, pues la normalista Reina desarrolló su materia a través de un monólogo, es decir, dictaba a sus alumnos la información y la actividad de las culturas prehispánicas se enfocó en llenar el cuadro comparativo, no existió una reflexión, un análisis de fuentes o el manejo de temporalidades, tampoco existió una simultaneidad temporal entre las culturas mesoamericanas y las europeas o de Centroamérica.

5.2.5 El desarrollo de la clase de historia desde el conocimiento de la disciplina histórica: el historiador Rey

Las observaciones con el profesor Rey iniciaron el 31 de agosto de 2015 y finalizaron el 13 de octubre del mismo año, sumando diez y ocho observaciones. Los temas que desarrolló el profesor durante mi estancia correspondieron a temas de historia universal, los cuales fueron

fuentes de la historia, ciencias auxiliares de la historia, Prehistoria, civilizaciones agrícolas, civilizaciones del Mediterráneo (Fenicia, Grecia y Roma), pueblos bárbaros, imperios mongol, otomano y chino, civilización del Islam, las cruzadas, Renacimiento, los grandes descubrimientos geográficos, Reforma y Contrarreforma. Nuevamente observamos una gran cantidad de temas para desarrollar en poco tiempo.

Por una parte, la práctica docente del historiador Rey presenta algunas características propias de la disciplina histórica, como explicar el tiempo y el espacio histórico, hacer alusión a las fuentes históricas y mencionar las ciencias auxiliares de la historia. Por otra parte, el maestro se apoyaba en libros de texto gratuito de ediciones de la década de 1980. Para él los libros de texto gratuitos actuales están muy simplificados, pues señaló que “un libro se ve en una unidad”.

Después de explicar estos detalles, el historiador Rey mencionó a sus alumnos que impartiría sus clases con base en el programa de estudios 2011, pero también se apoyaría en los otros materiales de ediciones anteriores; por lo tanto, sacaría copias de algunas páginas de los textos de esas ediciones pasadas (ver anexo 14), ese compendio tendría la función de complementar las clases, cada alumno pagaría sus copias.

El historiador Rey utilizó el libro de texto gratuito para hacer lecturas comentadas con los alumnos, a veces iniciaba la lectura el profesor y otras el alumno que deseaba participar. El profesor señalaba constantemente que “en el libro de texto gratuito se mencionan conceptos pero que no se profundiza en ellos, es como si los alumnos ya los conocieran”. Los comentarios del historiador Rey y las respuestas de la entrevista en torno al libro de texto gratuito deja claro que para él es necesario tener información que sirva de antecedente para los temas que revisará con los alumnos, porque de otra forma no se podrán comprender los procesos históricos.

Al iniciar cada clase el profesor siempre anotaba la fecha en el pizarrón, enseguida, revisaba tareas, pasaba lista o iniciaba el tema con una síntesis, rara vez preguntaba por los conocimientos previos de los alumnos. Cuando dictaba la síntesis del tema lo hacía sin apoyo de ningún material, sólo una vez dictó información del libro. Durante el dictado mencionó ejemplos que ilustran el tema; asimismo, utilizó seis íconos que dibujó en el pizarrón y que los alumnos también debían de anotar en su cuaderno. El primero era un reloj de arena que representaba el tiempo histórico; el segundo, un globo terráqueo que hacía alusión a la

ubicación espacial; el tercero es una cara de perfil que simbolizaba los sujetos o personajes de la historia; el cuarto era un signo de interrogación que representaba las causas, el quinto era un tintero que simbolizaba los hechos importantes, y finalmente, el sexto que son dos flechas una en dirección hacia arriba y la otra hacia abajo representaban las consecuencias. A través de esos íconos podemos observar que el historiador Rey plasma en sus clases sus saberes curriculares que adquirió en la licenciatura de historia, es decir, ese bagaje discursivo propio de la disciplina histórica lo transforma de una forma pedagógica a través de representaciones visuales sencillas para los alumnos.

Cada clase la finalizaba con la elaboración de un ejercicio, como mapas conceptuales, preguntas de reflexión que se respondían con base en la síntesis, ubicar conceptos de acuerdo con su periodicidad, ubicar oraciones de acuerdo con el momento histórico, cuadros comparativos, buscar información de ciertos personajes, pero no mencionaba la fuente en la cual podrían buscarla.

El historiador Rey narra la historia con facilidad, su conocimiento es amplio y cuenta con una gran oratoria, estos elementos mantienen a los estudiantes atentos a su clase y aunque a veces introduce ejemplos que relacionan el pasado con el presente, el tema central no se pierde.

Los temas históricos los desarrolla como procesos, es decir, empieza identificando el tiempo y el espacio en donde se desarrollaron los hechos, enseguida las causas que lo generaron, los personajes que participaron y finalmente, las consecuencias que tuvo ese proceso, todo esto lo comunica a partir de su narración que se convierte en síntesis para los alumnos.

A continuación, se presentan dos ejemplos de clase en los cuales podremos observar las características antes enunciadas.

En la primera observación, el profesor Rey desarrolló el tiempo histórico. En el pizarrón dibujó un esquema con cuatro cuadrantes, en la parte superior izquierda anotó a. C., en la parte superior derecha d. C., en el cuadrante inferior izquierdo a. N. E y en el derecho d. N. E., explica que el nacimiento de Cristo marca el antes y el después, que no existe un año cero. Enseguida, anotó en el pizarrón una lista de siglos desde el siglo I hasta el XXI y al revés, es decir, escribió años y los estudiantes debían anotar el año que correspondía a cada siglo y el siglo que concernía a cada año respectivamente. Los alumnos que deseaban

participar lo hacían pasando al pizarrón a anotar las respuestas. De tarea pidió que copiaran la línea de tiempo que estaba en el libro de texto y que la ilustraran.

En la segunda observación el profesor anotó en el pizarrón las edades de la historia, señaló la Prehistoria, Antigua, Moderna y Contemporánea, indicó las características a grandes rasgos de cada una. Esta división de la historia hace alusión al cuatripartidismo clásico, este esquema fue el mismo que presentó la normalista Aidé y de igual forma ambos no mostraron otro. Es necesario mostrar otras divisiones de la historia para que el estudiante aprenda a comparar diferentes interpretaciones.

En la misma observación el profesor Rey inició el tema de “Fuentes históricas”, copió un esquema en el pizarrón y con ayuda del libro de texto de los ochenta empezó a leer cada una de las definiciones de los tipos de fuente histórica: restos materiales, testimonios orales, testimonios escritos, testimonios audiovisuales y TIC, esta última la agrega el profesor. Los alumnos debían participar proporcionando ejemplos de cada una, como tarea, el profesor pidió a los alumnos que investigaran las ciencias auxiliares y su definición.

El historiador Rey, la normalista Reina y la comunicóloga Diana tienen como característica en común que poseen un gran bagaje cultural y conocimiento histórico, mismo que aplican en sus clases, como pudimos constatar en las observaciones de clase que no necesitan apoyarse en un libro o cualquier otro material para desarrollar la materia.

Otro elemento que comparten el historiador Rey, la normalista Reina y la socióloga Melisa es que tienen un gran control de grupo, característica indispensable para el desarrollo de las clases en nivel secundaria, porque se podrá contar con una secuencia didáctica perfectamente estructurada, pero si no se cuenta con un control de grupo la planeación no se llevará a cabo.

De los seis profesores, sólo el historiador Rey profundiza en conceptos propios de la disciplina histórica, como tiempo, espacio, causas, consecuencias; trata de hacer ejercicios que desarrollen esa terminología y utiliza imágenes para ejemplificar los conceptos antes mencionados. Asimismo, sólo el historiador Rey desarrolló un ejercicio de imaginación histórica que estaba encaminado a preguntar “¿Qué hubiera pasado si no hubieran llegado los españoles?”. Sólo tuve oportunidad de observar este ejercicio de imaginación histórica una vez, en cuanto a las otras cinco profesoras no desarrollaron ejercicios que fomentaran el pensamiento histórico.

5.3 La evaluación

La evaluación forma parte de la secuencia didáctica, por lo tanto, también estuvo presente en las observaciones que se realizaron con los seis profesores.

El tema de la evaluación es parte fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje de cualquier materia, a decir de Arias ésta no debe entenderse como un “apéndice burocrático terminal sino como un momento metodológico, pedagógico y procesual. Es un proceso y por ello se debe calificar cada parte de este para que les transparente a los alumnos su propio progreso en relación con su interés y participación en la materia” (Arias, 2004: 47).

Por otra parte, el programa de estudios de la asignatura de Historia menciona que la evaluación es una tarea esencial del docente de secundaria, pues es un acompañamiento, individual y colectivo; por lo tanto, las planeaciones de clase deben estar organizadas en torno a los aprendizajes esperados. Por ello, no debe simplificarse la evaluación a la calificación de un examen, en el caso de la asignatura de Historia comúnmente las pruebas están estructuradas para privilegiar la memorización, y ello, no nos permite ver con claridad si los alumnos adquirieron competencias que favorezcan el pensamiento histórico.

A continuación, veremos qué información nos proporcionaron los profesores respecto a dos preguntas que se formularon en la primera entrevista que se sostuvo con ellos y en donde el tema principal era la evaluación. Recordemos que los profesores que imparten la asignatura de Historia en tercer grado tienen un compromiso importante para con los alumnos, pues al terminar la secundaria éstos presentan el examen COMIPEMS y de acuerdo con su puntaje los estudiantes son acomodados en una institución académica de nivel medio superior.

A través de las respuestas de las entrevistas y de las observaciones de clase podremos establecer cómo evalúan los profesores y qué sentido le dan a esa actividad. Se anota una vez la pregunta.

¿Considera que las planeaciones de sus clases están subordinadas a las pruebas ENLACE, PISA¹⁴⁵ y el examen de admisión que presentan los jóvenes de tercer año para ingresar al nivel medio superior?

PISA es una prueba estandarizada que permite conocer el avance o rezago de las políticas educativas en diversos países, evalúan tres áreas de conocimiento: Ciencias, Lectura y

¹⁴⁵ Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos por sus siglas en inglés PISA.

Matemáticas, además de un área que cambia con la aplicación de la prueba (Recuperado de: <https://pruebat.org/Inicio/ConSesion/Breves/verBreve/615-que-es-la-prueba-pisa-y-por-que-familiarizarnos-con-ella> [17-07-19]). Por su parte, COMIPEMS, que es la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior, es la institución responsable de realizar de manera anual, el concurso de selección para ingresar al nivel medio superior de instituciones públicas en Ciudad de México y el Estado de México. Sin embargo, el examen adoptó el nombre de COMIPEMS, el cual evalúa sólo los conocimientos y habilidades indispensables para que ingresen al bachillerato y que los alumnos debieron haber aprendido en la secundaria. Éste consta de ciento veintiocho preguntas de opción múltiple y se divide en dos áreas: Habilidades intelectuales, que evalúa las destrezas relacionadas con las habilidades de razonamiento verbal y matemático y Conocimientos disciplinarios: que mide los conocimientos del plan de estudios de su educación secundaria, como biología, español, física, formación cívica y ética, geografía, historia, matemáticas y química, a la sesión de historia se le designan doce preguntas, las cuales se dividen seis para universal y seis para México (Recuperado de: <https://www.comipems.org.mx/>[17-07-19]).

Por lo tanto, en la sesión de Historia la prueba apela a la buena memoria de los estudiantes, pues en doce preguntas de opción múltiple es imposible poner en práctica las competencias de pensamiento histórico, sólo es recordar el dato correcto.

Aunque las observaciones que se realizaron con la normalista Aidé fueron en segundo año, ella también imparte clases en tercer año. En la primera entrevista que se sostuvo con ella expresó que es de su conocimiento los exámenes PISA y COMIPEMS, para la primera prueba implementa lecturas en ambos grados, pero se enfoca más al segundo examen¹⁴⁶; sin embargo, no mencionó qué tipo de lecturas implementa o qué actividades desarrolla con los alumnos de tercer año para apoyarlos en ese examen.

Por su parte, la socióloga Melisa señaló que por disposición de la SEP se debe seguir el plan y programa y cumplir con los tiempos que especifica, cuando se aplica un examen simulacro de COMIPEMS los contenidos que se han revisado son la mitad, por lo tanto, no

¹⁴⁶ Pues ahorita el examen de ENLACE ya no se está llevando a cabo si se tenía contemplado el examen de PISA he leído algunos contenidos del examen de PISA procuro más que nada porque en PISA es lectura, comprensión lectora a veces si les pongo textos para que los revisen pero en 2º si es un poquito más complicado, en 3º tienen un nivel cognitivo más alto y si se puede realizar ese tipo de actividades y en lo que más me enfoco es para el examen de COMIPEMS tanto en 2º como en 3º. (Aidé, 11-0915)

se pueden adelantar, además el examen simulacro absorbe tiempo efectivo de clase¹⁴⁷. Aunque la socióloga pudiera adelantarse para revisar los contenidos es imposible saber cuáles serán esas doce preguntas de la asignatura, aunado a lo anterior la mitad hacen alusión a la historia universal misma que se revisó en segundo año y que posiblemente varios alumnos ya olvidaron.

Mientras que la normalista Reina, mencionó que con las actividades que se desarrollan en clase los alumnos pueden resolver ese tipo de pruebas, y que su práctica docente no está subordinada a ese tiempo de exámenes porque para ella primero tendría que conocerlas y esto no sucede hasta que se aplica¹⁴⁸. Al parecer la normalista Reina confía en los contenidos que trabaja en sus clases.

El historiador Rey está consciente de que los alumnos al presentar una de las pruebas se necesita de la memorización porque son preguntas que se enfocan en un conocimiento específico, es decir, el dato, por lo tanto, la memorización se ha perdido por dar prioridad a las competencias que se señalan en el programa de estudio; sin embargo, el profesor indica que implementa ejercicios que favorecen la memorización¹⁴⁹. Los cuales no pudimos observar en las clases, pues el historiador Rey favorecía más la reflexión, la narración de los procesos históricos, pero no la memorización.

Por su parte, la comunicóloga Diana afirma que sus clases están subordinadas a las pruebas, porque existen contenidos de la historia de México que no revisaría pero que lo tiene que hacer porque vienen en dichos exámenes.¹⁵⁰ Sin embargo, insistimos en que es imposible

¹⁴⁷ ¿Te refieres a los contenidos? Sí y no, o sea, nosotros tenemos que seguir el programa a fuerza y también por disposición de la SEP, nos marcan tiempos entonces por ejemplo ellos hacen el 1er examen de COMIPEMS o bueno, el 1er simulacro de COMIPEMS y no han visto ni la mitad de los contenidos y no podemos adelantarnos a eso y que te llegan a firmar te quitan mucho tiempo. (Melisa, 09-09-15, E1)

¹⁴⁸ Pues tanto como subordinadas no, esperamos que con lo que aquí trabajamos ellos puedan resolver algunos exámenes de ese tipo, si estuvieran subordinados deberíamos tener un elemento de cómo son los exámenes de PISA y desafortunadamente pareciera que es secreto de estado, los conoce hasta que se va a aplicar. (Reina, 08-09-15, E1)

¹⁴⁹ La mayoría de los programas de la SEP no están sujetos para hacer un examen de estas características yo intento hacer en mis clase que ellos salgan bien en esas pruebas, porque utilizo otros mecanismos, otro tipo de pregunta, utilizo algo que se llama la memorización algo que se ha perdido porque no está en el nuevo temario no está en los nuevos temarios y ese es un gran problema porque el examen es un examen de conocimientos y de memorización y se contraponen a las competencias que son totalmente diferentes y distintas no son preguntas de caso son preguntas directamente específicamente de conocimiento. (Rey, 01-09-15, E1)

¹⁵⁰ Sí, si no fuera por eso... yo me saltaría más de tres tratados que se hicieron en la Independencia de México que verdaderamente... y el tratado de tal y el tratado... es una cosa espeluznante sí me los saltaría si no fuera por eso, pero como sé que vienen en el examen se los tengo que dar. (Diana, 27-10-15 E1)

saber qué preguntas estarán presentes en las pruebas, asimismo, el tiempo es insuficiente para desarrollar todos los temas de historia.

La normalista Xochiquetzalli menciona que no estructura sus clases con base en las pruebas, pero que sí utiliza algunas guías de la UNAM que llevan los alumnos para incluir algunas preguntas en los exámenes para que los estudiantes se vayan familiarizando con el tipo de preguntas que se presentan¹⁵¹.

Las respuesta que brindan los profesores permiten observar que la normalista Aidé, el historiador Rey, la comunicóloga Diana y posiblemente la normalista Xochiquetzalli, tienen contemplado el examen COMIPEMS que presentarán, pero el tiempo y el gran número de actividades que deben cubrir los profesores no permite desarrollar más ejercicios encaminados a dicha prueba; por su parte, para la normalista Reina basta con las lecciones que se les brinda a los jóvenes en la secundaria y para la socióloga Melisa el examen simulacro es una pérdida de tiempo.

A continuación, se presenta la segunda pregunta en torno al tema de evaluación.

¿Cómo realiza usted la evaluación del proceso de aprendizaje del alumno en su materia?

En la primera entrevista la normalista Aidé mencionó que lleva a cabo una evaluación conceptual, procedimental y actitudinal¹⁵². Estos tipos de evaluación representan el aspecto que se desea evaluar, es decir, el conceptual refiere a objetos, sucesos, ideas, hechos, definiciones, conceptos, símbolos y fórmulas; por su parte, el procedimental refiere a saber cómo se hace algo, resolver tareas, seguir un procedimiento, y finalmente el actitudinal

¹⁵¹ No creo, que no creo las he planificado de esa forma, este de pronto me llevo a tomar cierto días o fechas para comentarle a los chicos si hay alguna duda o pregunta sobre algún tema, pero que crees (ríe) no he tomado en cuenta esas evaluaciones que debería ¿no? Porque al final ahí están los resultados ¿no? Que a veces pues son desconcertantes porque a veces uno piensa que está haciendo las cosas bien, que la planeación está adecuada y no se logran los objetivos y eso desconcierta y pues bueno sí trato de apoyarme en cuanto algunos cuadernillos de preguntas por ejemplo, algunos chicos de pronto traen la guía de estudios de la UNAM, o la guía de estudios del CENEVAL, algunos chicos si se empiezan a preparar desde antes y suelo retomar algunas preguntas de sus exámenes para irselas ya incluyendo para que se vayan familiarizando ¿no? Si creo que he tomado en cuenta para la parte de elaborar los exámenes, los instrumentos de evaluación (Xochiquetzalli, 09-12-15, E1).

¹⁵² Es evaluación continua, es evaluación este... bueno se divide en evaluación procedimental, actitudinal y conceptual, la conceptual es por medio del examen, la procedimental todas las actividades que realizamos en clase cuaderno, trabajos extra, bueno... tareas más bien esa es la procedimental y la actitudinal tengo una escala para mediar tanto autoevaluación en actitudinal como coevaluación que los compañeros se evalúen entre ellos para de ahí sacar la evaluación de actitudes y valores (Aidé, 11-09-15, E1).

refiere normas, actitudes y valores, así como la tendencia a comportarse de una forma determinada.

En la observación trece la normalista Aidé mencionó que habría tres tipos de evaluación: coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación. Estos tipos de evaluación hacen alusión a la persona que la aplica, la coevaluación se da cuando los alumnos evalúan a sus compañeros, en la heteroevaluación el profesor es responsable de comprobar los aprendizajes que obtuvieron los alumnos y la autoevaluación la realiza el alumno con el fin de comprobar los aprendizajes que ha obtenido. Asimismo, afirma que los alumnos participan en su evaluación porque ellos conocen la evaluación y deben ir la llenando.

En este discurso podemos observar que la normalista Aidé está familiarizada con todo el bagaje discursivo que la SEP emplea para el tema de la evaluación y que la profesora lo lleva a la práctica porque en las observaciones se pudo constatar la coevaluación, la heteroevaluación y la autoevaluación, asimismo, cada alumno tenía una rúbrica en donde llevaba el control de sus calificaciones; por lo tanto, no era secreto la calificación y con ello trataba de hacer responsables y consientes a los estudiantes de su desempeño escolar.

Por su parte, la socióloga Melisa hizo alusión a una evaluación personalizada dependiendo de las características de a cada alumno¹⁵³, asimismo, menciona la autoevaluación. En la primera parte, consideramos que es una buena idea pero que no se lleva a la práctica porque los grupos son abundantes; por lo tanto, se torna en una actividad imposible de realizar, posiblemente lo hace con casos muy específicos. En cuanto a la segunda parte, la autoevaluación, durante las observaciones de clase no se presencié esta actividad, o no se obtuvo el registro de alguna rúbrica.

Por otro lado, la normalista Reina señala que su evaluación es sumativa, es decir, en cada clase se desarrolla una actividad, se califica y se acumulan¹⁵⁴. La evaluación sumativa hace referencia al momento en que se aplica la evaluación, en este caso la sumativa se aplica al final de un ciclo o de una unidad, asimismo, se utiliza para comprobar los aprendizajes obtenidos con fines de acreditación o promoción del alumno a otro nivel o curso.

¹⁵³ Esque eso depende del alumno, eee por ejemplo, ahorita tengo una niña que no sabe leer ni escribir, entonces pues a ella, mi objetivo con esa niña en particular va hacer que logre hacer líneas con dibujo y más o menos ubique a uno que otro personaje, hay niños que vienen de particulares ellos si tienen más conocimiento entonces con ellos el objetivo será otro y así. (Melisa, 09-09-15 E1)

¹⁵⁴ Pues con actividades, es una evaluación sumatoria todos los días se hace una actividad, esa actividad se revisa y se van acumulando las actividades para tener un total al final de cada periodo. (Reina, 08-09-15, E1)

No obstante, en las observaciones de la clase de la normalista Reina no se pudo comprobar la evaluación sumativa, en donde los alumnos realizaban una actividad por clase y la profesora la calificaba y llevaba un registro de éstas.

Mientras que el historiador Rey hace alusión de todos los elementos que utiliza para la evaluación: la participación de los alumnos, síntesis, una prueba de los temas y la observación de los alumnos¹⁵⁵. Constantemente, el profesor pasaba a los lugares de los alumnos a calificar las tareas o actividades, de las cuales llevaba un registro preciso de las calificaciones de los alumnos, cabe destacar que las calificaciones no eran numéricas sino por letras.

En la cuarta observación el historiador Rey anotó en el pizarrón los aspectos a evaluar:

Evaluación:

- a) Espacialidad
- b) Temporalidad
- c) Texto histórico

La primera parte consiste en ubicar los continentes, por lo tanto, si tienen todas bien es A, cuatro buenas B+, tres B, dos C y una F.

La segunda parte es ubicar cinco hechos históricos en una línea de tiempo, la evaluación es la misma que para espacialidad.

La tercera parte del examen es leer un breve texto y elaborar un cuadro sinóptico, un mapa mental, un campo semántico. Lo que los alumnos elijan.

La evaluación consiste para tener A título, subrayar el texto, ilustración. La calificación va disminuyendo conforme faltan elementos. (Rey, 13-10-15, Observación 4)

Como podemos observar, el profesor evaluaba tres aspectos de la disciplina histórica el espacio, el tiempo y el contexto histórico. El primero, lo hace a través de un mapa, el segundo, por medio de una línea de tiempo y el tercero, es con una lectura y un organizador gráfico. El historiador Rey señala los elementos que debe tener el trabajo.

Asimismo, podemos observar que utilizaba un sistema de letras para calificar, posiblemente para matizar las calificaciones.

En la observación diez y ocho pudimos registrar lo siguiente:

M: “Lo primero que voy a evaluar del bloque II es la carátula, después la evaluación, cuaderno, examen...”

¹⁵⁵ Por lo general casi siempre comenzamos con lluvia de ideas, trabajamos alguna síntesis, al finalizar checamos todo lo que son cuestionarios y les hago un pequeño test sobre el tema y a partir de ese momento empiezo a evaluar cómo es su desempeño, paso a los lugares, observo quienes están trabajando, quienes me llevan el ritmo, quienes necesitan más ayuda y a partir de ese momento tomo varias situaciones para poderlos evaluar. (Rey, 08-09-15, E1)

El maestro pregunta a los alumnos cuánto porcentaje se le da al cuaderno. Una alumna dice 40% otra 60%, casi todos apoyan el 60% una alumna señala que no el 60% porque va a hacer la mayoría los del cuaderno y el examen no se le da importancia.

Cuaderno 50%

Examen 20%

Disciplina 10%

Falta el 20%, se propone un proyecto cortometraje, reportaje, skache, bitácora, libro, comic.

Se le da el 20% al proyecto, los alumnos elegirán qué hacer. (Rey, 13-10-15, Observación 18)

El profesor Rey cambiaba cada bimestre los porcentajes que se le asignaban a cada actividad, asimismo, entabla un diálogo con los alumnos para definir qué porcentaje se le asigna a cada actividad. Como podemos observar, el cuaderno tiene el mayor porcentaje con 50%, el cual representa el trabajo continuo del alumno, le sigue el examen con un 20% esto significa que no se le da tanta importancia a esta actividad, enseguida el proyecto con un 20% el cual fue elección del grupo y finalmente, la disciplina con un 10%, sin embargo, este aspecto no está permitido que se evalúe por la SEP, posiblemente, el profesor lo señaló para que los alumnos evitaran la mala conducta y la interrupción de las clases.

Por su parte, la comunicóloga Diana menciona que califica diario a través de las participaciones de los alumnos, asimismo, menciona diferentes las formas de examen, parcial, oral, con el libro abierto, así como investigaciones y los alumnos que más participan pues se verá reflejado en su calificación de forma positiva¹⁵⁶. En su respuesta la comunicóloga Diana deja ver que lo importante es que los alumnos no reprobren, por eso brinda diferentes opciones para compensar los aspectos en los cuales los alumnos no obtuvieron una buena calificación.

Finalmente, la normalista Xochiquetzalli guía su evaluación a partir de los aprendizajes esperados que se presentan en cada bloque, también señala que a los alumnos les interesa la calificación numérica que obtienen por las actividades o en el examen y, por

¹⁵⁶ Califico todas las clases, todas las clases pregunto en todas las clases ellos participan en todas las clases yo doy tema, este o sigo con el mismo tema eee y voy viendo como están entendiendo por sus preguntas, por sus participaciones por las preguntas que yo les hago ¿no? A veces después de dos, tres clases de historia pido que no cierren su libro y yo pregunto sobre las dos, tres últimas clases este... de repente nada más preguntamos así un examen de solo años de ciertas cosas y hacemos examen parcial he hecho exámenes orales, trabajos de investigación, le busco por todos lados para que si no pasan el examen, que hagan una buena investigación ¿no? O los que vienen y participan siempre evidentemente les pongo mayor participación ¿no? (Diana, 03-11-15, E1).

lo tanto, se deja de lado el aprendizaje¹⁵⁷. No obstante, el sistema educativo mexicano prioriza la calificación y no el aprendizaje que los estudiantes pudieran obtener y aplicar en su vida diaria.

En la sexta observación la profesora señaló los rubros a calificar:

Profesora Xochiquetzalli: “Ahí en la portada ponen la evaluación de diciembre:

Participación 20%

Trabajo en clase y tareas 50%

Proyecto 30%

Por este mes se quita el examen” (Xochiquetzalli, 23-11-15, Observación 6).

La normalista Xochiquetzalli a diferencia del historiador Rey no pide opinión sobre los porcentajes que se le designan a cada actividad. Le brinda al trabajo en clase y tareas el mayor porcentaje que es el 50%, en seguida al proyecto que era una investigación, después a la participación en clase con el 20%. Como podemos observar no contempla el examen en su evaluación.

En torno al proceso de evaluación de la asignatura se debe mencionar que la normalista Aidé muestra el bagaje discursivo propio de la SEP para llevar a cabo la evaluación, sólo ella menciona la autoevaluación. El historiador Rey y la normalista Xochiquetzalli mencionan los porcentajes que se le brindan a cada rubro de la evaluación. Por su parte, la comunicóloga Diana hace alusión a la preocupación de que no reprobren los alumnos. La socióloga Melisa menciona que lleva a cabo una evaluación personalizada lo cual creemos que es una tarea imposible y que sólo se puede desarrollar con algunos casos en especial. Finalmente, la normalista Reina enuncia la evaluación sumativa, pero durante

¹⁵⁷ El proceso de evaluación... bueno, una vez que ya se dieron las indicaciones de la actividad, siempre les indico cual es el aprendizaje esperado para que ellos se centren ¿no? Que aterricen que es lo que se pretende hacer, por ejemplo, si un aprendizaje esperado me dice analiza las causas de la Independencia de México, bueno vamos a revisarlas, vamos a explicarlas, vamos a verlas y ya así en la parte final siempre les pido un trabajo escrito, puede ser un cuadro comparativo, una reflexión, un listado alomejor de ideas generales, no sé puede variar ¿no? El trabajo escrito y ya cuando lo reviso, pues si trato mucho de enfocarme en el aprendizaje esperado, a veces me tengo que bajar un poquito en el nivel ¿no? Como que analiza las causas (ríe) entonces sí les cuesta más trabajo, les pido a ver chicos van a hacer un esquema y me van a identificar esto, un resumen, no no es un resumen, van a identificar, hay no, maestra es que es más fácil el resumen entonces a veces me tengo que bajar, bueno, no las va a analizar las va a conocer ¿no? Por lo menos, entonces conoce las causas de... entonces a partir de ahí ya reviso, a bueno si las conoce, trato de darle una ponderación dependiendo del nivel que haya alcanzado, este... aquí pues en la escuela, en esta escuela se logra porque son menos alumnos ¿no? Es un poco más fácil la parte de revisar, les puedes poner un poco más de atención, hacerles las observaciones necesarias para que ellos también... porque sí, aquí estos muchachos de pronto piensan que por entregar el trabajo ya, ya está, se preocupan mucho por el número se preocupan muchísimo por el número, en cambio dejan en segundo plano se aprendió o no, si aprendieron eso es lo de menos, aquí lo que importa es mi calificación si es 6, si es 7, 10 eso es lo que les importa. (Xochiquetzalli, 09-12-15, E1)

mi estancia no se observó algún registro de calificaciones o explicación de la evaluación, tal vez se discutió en otra sesión que no estuve presente.

La evaluación del pensamiento histórico se vuelve más compleja porque inciden varios conceptos que se tendrían que desarrollar previamente con los alumnos, además requeriría de un tipo de evaluación diferente de la que prioriza la memorización, las pruebas estandarizadas de opción múltiple, tampoco es del conocimiento de los profesores dicha propuesta teórica-metodológica, por lo tanto, no se pone en práctica y no se evalúa.

CONCLUSIONES PARTE I

Nos cuesta mucho tanto a los políticos, como a los administradores del currículo, a los autores de libros de texto, a los didactas y al profesorado en general llevar a la práctica aquello que la investigación nos dice que tal vez sería conveniente cambiar si queremos transformar la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Por muchas razones no queremos, no podemos o no sabemos cómo hacerlo y, a veces, ni siquiera queremos aprenderlo.
Joan Pagès

Balance del pensamiento histórico: alcances, límites, hallazgos y compromisos

El propósito principal de este apartado es presentar los alcances y límites que presenta la propuesta teórica de pensamiento histórico basada en sus cuatro categorías: tiempo histórico, representación histórica, imaginación e interpretación históricas, respecto a dos situaciones: por un lado, la realidad que se desarrolla en la vida cotidiana de los salones de clase, por el otro, las competencias contenidas en el programa de estudio 2011 de la asignatura de Historia. Es decir, qué elementos de la propuesta teórica y de las competencias se pudieron desarrollar en clases tomando en cuenta todos los factores que intervienen en la realización de estas. No obstante, es necesario mencionar que también se registraron hallazgos que no estaban incluidos en el marco teórico o en el programa pero que pueden favorecer el desarrollo del pensamiento histórico.

El tiempo histórico: alcances y límites

Definir el tiempo histórico no es tarea sencilla ni su enseñanza; sin embargo, forma parte de una de las cuatro competencias de pensamiento histórico. El historiador Santisteban define el tiempo histórico como una relación entre el pasado, presente y futuro: “Así como el estudio de la memoria histórica se relaciona con la reivindicación del pasado desde el presente, la conciencia histórica reclama las relaciones entre pasado y el presente para la construcción del futuro” (Santisteban, 2010: 40). También, en el tiempo histórico está presente la percepción de diferentes temporalidades, cambios, continuidades y la simultaneidad.

Para los seis profesores de secundaria resultó difícil definir esta competencia, aunque este tema ya fue desarrollado en el capítulo cuatro, es importante recordar la definición que brindó cada profesor a grandes rasgos.

El historiador Rey mencionó que el tiempo histórico en secundaria se debía señalar el inicio y el fin de un siglo. La normalista Reina con varios años de experiencia lo definió como una época en donde ocurrió un hecho. La normalista novel Aidé hizo alusión a la simultaneidad y a la sincronía, no de forma explícita y teórica, sino argumentando con ejemplos. La normalista novel Xochiquetzalli incluye en su respuesta palabras que son propias de la definición del tiempo histórico: hechos, procesos, cambios, rupturas, transformaciones, duración. Para la socióloga Melissa el tiempo histórico es un fragmento de una línea de tiempo, ese fragmento contiene hechos y sucesos que están delimitados. Y para la comunicóloga Diana con doctorado en Historia, el tiempo histórico es intangible.

Como podemos observar, la definición que brindan los profesores respecto al tiempo histórico no incluye la relación entre las tres temporalidades: pasado, presente y futuro, de hecho, esta última temporalidad no figura en ninguna respuesta y, sin embargo, es de suma importancia para el marco teórico la percepción del futuro.

Ahora veamos que sucede en la práctica docente de cada profesor respecto al tiempo histórico.

La normalista Aidé impartía clases en segundo año en donde se revisaban temas de historia universal; por lo tanto, el tema principal eran las culturas agrícolas: Egipto, Mesopotamia, India y China, e incluyó a las civilizaciones maya, mexica e inca. Trató de establecer la simultaneidad entre todas esas culturas; sin embargo, la actividad sólo consistió en llenar un cuadro con características propias de cada cultura, es decir, ubicación espacial y temporal, tipo de gobierno y manifestaciones artísticas, lo que significó una mera acumulación de datos, quedando en un nivel informativo. Tampoco se estableció un análisis comparativo que mostrara semejanzas y diferencias entre las culturas.

Otra actividad que incluyó a todas las culturas fue ubicarlas en un planisferio, en donde visualmente los alumnos identificaran los espacios geográficos que habitaron; posiblemente en esta actividad se podrían incluir las características del espacio geográfico en el que se desarrolló cada cultura y así poder comprender como éste influyó en su desarrollo.

Otra característica del tiempo histórico es que es indisoluble del espacio; por lo tanto, la normalista Aidé y la comunicóloga Diana utilizaron mapas tamaño mural para ubicar las diferentes civilizaciones o espacios geográficos de los que hacían alusión en la clase; de esta forma, los alumnos empezaban a ubicarse espacialmente. Aunque la normalista Aidé generalmente solicitaba a los alumnos mapas para trabajar en clase, varios lo olvidaban, lo cual impedía el desarrollo de las actividades.

Las normalistas Aidé y Xochiquetzalli, y el historiador Rey, enseñan el tiempo histórico a partir de la elaboración de líneas de tiempo para ubicar las culturas antiguas o edades históricas, esto es importante para representarlo de forma gráfica; sin embargo, no se hace alusión a los cambios, continuidades y contextos que engloba cada cultura o edad. Además, la historia no se basa en un tiempo lineal, se pueden establecer diacronías o sincronías.

La socióloga Melisa fue la única que hizo alusión a otras visiones del tiempo; sin embargo, no las explica, resultaría interesante que los alumnos investigaran cómo otras culturas representan el tiempo, cómo lo miden, cómo lo registran, qué simboliza para ellos, y de esta forma los estudiantes empezarían a entender que no existe un tiempo histórico homogéneo y que hay muchas maneras de vivirlo.

La relación de las temporalidades pasado y presente la desarrolla de forma mínima y única la normalista Xochiquetzalli, cuando hace una comparación entre el tema de la pitaría del siglo XVI y la actual. Este ejercicio resulta interesante porque los alumnos empiezan a comprender que el significado de los conceptos cambia con el tiempo. Desafortunadamente, la relación pasado y presente para construir el futuro no lo menciona ningún profesor; por lo tanto, la historia y el tiempo histórico quedan relegados por completo a la temporalidad pasado y en escasas ocasiones se le relaciona con el presente, pero el futuro no es tema de la historia.

La representación histórica: alcances y límites

La representación histórica se expresa a través de las narraciones, mismas que muestran el oficio del historiador cuando éstos estructuran y les dan coherencia a sus escritos a partir de la imaginación histórica, en donde interviene la interpretación de los documentos y el actuar de los personajes y los tiempos históricos, las causas y consecuencias.

Para el historiador Rey, la elaboración de narraciones históricas es una tarea complicada porque falta información y dominio de conocimiento histórico por parte de los alumnos. Para la normalista Reina no todos los temas son idóneos para la narración. Para la normalista Aidé, depende del tema que se revise. Para la comunicóloga Diana, los alumnos construyen sus narraciones a partir de lecturas, pues existen varias versiones de un solo hecho. Y para la normalista Xochiquetzalli, los alumnos tienden a copiar la información sin realizar un análisis o interpretación.

Esta competencia de pensamiento histórico se torna compleja para llevarse a cabo en un salón de secundaria, pues resulta imposible leer constantemente los ensayos de un número considerable de alumnos, recordemos que la carga de trabajo de cada docente significa atender a varios grupos de entre treinta y cincuenta estudiantes, calificar sus cuadernos, exámenes, trabajos, preparar la clase, asistir a juntas, atender a padres de familia y una serie de trabajo administrativo que resta tiempo, además se necesita que los alumnos tengan un bagaje cultural del tema que van a narrar.

Por lo tanto, solo podemos mencionar el trabajo que solicitó la normalista Aidé de narrar el hecho de la peste negra con base en un video de *History Chanel*; sin embargo, consideramos que la información no era suficiente para que los alumnos elaboraran una narración; se podrían formular preguntas o agregar otra fuente de información.

La imaginación histórica: alcances y límites

La imaginación histórica permite dar coherencia a las narraciones históricas, para desarrollar la empatía, para dar sentido al pasado, para contextualizar y desarrollar la creatividad. Este tema resulta complejo por la necesidad de tener un conocimiento histórico para no caer en la ciencia ficción. En las observaciones de los seis profesores esta competencia de pensamiento histórico no se desarrolla, posiblemente porque no se considera parte de la disciplina histórica.

Sólo la socióloga Melisa solicitó que los alumnos caracterizaran un personaje histórico para fomentar la empatía, es decir, por qué tomo ciertas decisiones, quién era dicho personaje; sin embargo, no se recomendó ninguna fuente histórica en la que los alumnos pudieran investigar sobre el personaje.

Con la misma profesora, se realizó la lectura del primer capítulo del *Popol Vuh*. El trabajo consistía en representar al hombre de maíz; no obstante, se incurrió en la mera

imaginación en el momento de elaborar al hombre de maíz, dejando de lado la reflexión, es decir, no se plantearon preguntas que complejizaran la lectura, simplemente era elaborar físicamente un hombre de maíz sin cuestionarse qué simbolizaba para aquella cultura.

La interpretación histórica: alcances y límites

La interpretación histórica consiste, a decir de Santisteban, en “interpretar, comparar, clasificar y dar respuesta a alguna pregunta histórica a partir de las fuentes históricas” (Santisteban, 2010: 49).

La respuesta de los profesores entorno a las fuentes históricas a grandes rasgos fue que son testimonios que dejaron las personas. No obstante, las fuentes históricas son el material con el que trabajan los historiadores; por ello, es importante conocer cuáles libros, objetos, etc., utilizan los profesores en el salón de clases y qué función les dan.

La normalista Aidé utilizó el libro de texto como fuente principal, lo que llevó a una acumulación de datos sin sentido a través de los diferentes cuadros comparativos de las culturas. De la misma forma, la socióloga Melisa utilizó el libro de texto para que los alumnos elaboraran síntesis de cada tema. Por su parte, la comunicóloga Diana llevaba a cabo una lectura comentada del libro de texto. Y la normalista Xochiquetzalli sólo lo utilizó para obtener alguna información. No se critica la información o estructura de los libros de texto, tampoco se compara con otras fuentes.

El historiador Rey y la socióloga Melisa fueron los únicos que utilizaron libros diferentes al de texto. El historiador utilizó libros de texto de ediciones pasadas argumentando que los contenidos se desarrollaban de forma más completa, mientras que la comunicóloga hizo uso del libro *Popol Vhu* para desarrollar la lectura del primer capítulo.

Otro medio para acercar a los alumnos a las fuentes son las visitas al museo. Las normalistas Aidé y Reina dejaron como actividad la visita a museos, lo que permitió a los alumnos tener contacto con diferentes tipos de fuentes que aparecen en ese lugar. Aunque no existió una guía que condujera a los alumnos por las salas de los museos, la única indicación era elegir la pieza que más le agradara al estudiante y realizar el trabajo con ella, es decir, la descripción y dibujo de la pieza, así como una opinión de la visita. Tal vez, se pudo generar preguntas en torno a los objetos o elegir dos y compararlos, actividades que podrían generar una crítica o reflexión.

Como ya hemos mencionado, las fuentes de donde se obtiene la información es una tarea característica propia del historiador; sin embargo, para los profesores no representa mayor importancia de donde extraigan la información los alumnos. Por ejemplo, la normalista Aidé pedía que investigaran conceptos. La comunicóloga Melisa solicitó que investigaran sobre las propiedades de las plantas para elaborar un herbolario. Y la normalista Reina solicitó que investigaran sobre las culturas prehispánicas. Sin embargo, las profesoras no recomendaron una fuente para obtener la información. Los alumnos recurren frecuentemente al internet sin descartar la información. Sólo la comunicóloga Diana hizo alusión de seleccionar con cuidado la información de la web.

La selección de fuentes para desarrollar los temas también debería representar una tarea de suma importancia para los profesores. En este caso, la socióloga Melisa proyectó la película *El dorado* para el tema de los viajes de expedición del siglo XV, ¿fue apropiado este material o pudo proyectar otro con un sentido más profesional como un breve documental?

En cuanto a objetos, la normalista Reina fue la única que utilizó figurillas para el tema de cultura prehispánicas, pero sólo en un sentido decorativo, pues no hubo mayor explicación o trabajo en torno a esos objetos históricos.

Los objetivos de la SEP: alcances y límites

En el capítulo cinco se anotaron los elementos propios que debe privilegiar el docente de historia de secundaria para desarrollar una clase que permita fomentar las competencias, aprendizajes y propósitos propios de la asignatura.

El primer punto señala “privilegiar el análisis y la comprensión histórica, omitiendo la exposición exclusiva del docente, el dictado, la copia de textos y la memorización pasiva”. Las actividades que se piden omitir se presentaron con frecuencia en las observaciones de clase, la normalista Reina, el historiador Rey y la comunicóloga Diana recurrían al monólogo; a su vez, la normalista Reina recurría al dictado. Por su parte, la socióloga Melisa abusaba de la transcripción del libro al cuaderno, pues solicitaba síntesis de cada tema.

El segundo punto señala “implementar diversas estrategias que posibiliten a los alumnos desarrollar la habilidad de aprender a aprender”. La normalista Aidé fue la profesora que implementó más estrategias en el desarrollo de sus clases, así como recursos didácticos. Los demás abusaron del monólogo, del uso del libro de texto, del dictado.

El tercer punto menciona “conocer las características, los intereses y las inquietudes de los alumnos para elegir las estrategias y los materiales didácticos acordes con su contexto sociocultural, privilegiando el aprendizaje”. En mi estancia en los salones de clase nunca observe que algún maestro implementara un instrumento para conocer los estilos de aprendizaje o alguna otra herramienta para conocer a sus alumnos. Esos instrumentos permiten elaborar un panorama general del grupo y de forma individual y así planear actividades que favorezcan su aprendizaje.

El cuarto punto dice “recuperar las ideas previas de los alumnos para incidir en la afirmación, corrección o profundización de éstas”. Durante mis observaciones no se presentaron preguntas o lluvia de ideas que recuperaran los conocimientos revisados en sesiones anteriores o conocimientos previos que tuvieran los alumnos sobre el tema que se empezaba a revisar.

El quinto punto menciona “despertar el interés de los alumnos por la historia mediante actividades de aprendizaje lúdicas y significativas que representen retos o la solución de problemas”. Las preguntas detonadoras de la normalista Xochiquetzalli o actividades dirigidas a la vida personal del alumno que planteó la socióloga Melisa representaron actividades que hicieron a los alumnos reflexionar sobre su pasado y presente.

Estos son los puntos que hace alusión al desarrollo de una clase de historia y de lo que se pudo observar durante mi estancia en las aulas.

Los hallazgos

Como mencionamos al inicio de este capítulo esta investigación reveló los límites y alcances de la parte teórica y de los lineamientos de la SEP respecto a la realidad que se desarrolla en la vida cotidiana de las aulas de secundaria; sin embargo, también es importante señalar que hubo hallazgos que, si bien no están contemplados en la teoría, son propios del pensamiento histórico.

La normalista Aidé sabe que los conceptos cambio y continuidad están presentes en un proceso histórico; no obstante, no desarrolla en su práctica docente dichos conceptos.

A su vez, la normalista Aidé, utilizaba con frecuencia su proyector para los videos. Este recurso se convirtió en un apoyo indispensable para la profesora, porque atrapó a los estudiantes, ya que muestra contextos y aspectos de la vida cotidiana, y complementa la clase, pues un video se puede utilizar al inicio, durante el desarrollo o al cierre de la clase.

La normalista Xochiquetzalli formulaba preguntas para reflexionar, actividad de suma importancia para la historia. Además, la profesora sabía de la importancia de las fuentes que consultaban los alumnos, aunque no lo lleva a la práctica, es decir, no sugería alguna bibliografía.

La socióloga Melisa también formulaba preguntas detonadoras que hacían reflexionar a los alumnos. Implementó una actividad en donde los estudiantes debían elaborar tres líneas de tiempo, una representaba el nivel mundial, otra el nacional y la última la vida personal de los estudiantes. En cada una se debían anotar fechas que los estudiantes recordaran, esta actividad nos resultó novedosa porque la profesora llevó el conocimiento de lo general a lo particular con eventos que fueron significativos para los estudiantes.

Los temas que desarrolló durante mi estancia fueron trasladados a la vida cotidiana de los alumnos para reflexionar esa conexión entre el pasado y el presente; por ejemplo, la tradición herbolaria y el mestizaje en la comida.

También se pudo apreciar que la socióloga Melisa trabaja los temas de cambio y continuidad, pero ella no está consciente de que los desarrolla, sólo pide la elaboración de trabajos, pero no menciona los conceptos que podrían dar mayor significado a los alumnos.

La comunicóloga Diana sí menciona las causas y de las consecuencias para entender un proceso histórico, ello permite al alumno elaborar una estructura de los temas que se revisan en clase. También desarrolló una actividad en la cual se analizaron imágenes, en este caso la fachada de la catedral de Ciudad de México, para explicar el barroco novohispano en comparación con el europeo. Además de la comparación de pinturas novohispanas que estaban en el libro de texto, recurso que es poco utilizado, pues las imágenes se consideran como decoración del texto.

La comunicóloga Diana señaló la importancia de las fuentes donde los alumnos recuperan la información, la selección de fuentes y la importancia de la autoría.

El historiador Rey señala conceptos propios de la asignatura: fuentes históricas y ciencias auxiliares, necesarios para establecer la conexión de la asignatura con otras disciplinas. Además, utilizó seis iconos para familiarizar a los alumnos con los elementos propios de la materia, el primero era un reloj de arena que representaba el tiempo histórico; el segundo, un globo terráqueo que hacía alusión a la ubicación espacial; el tercero, una cara de perfil que simbolizaba los sujetos o personajes de la historia; el cuarto, un signo de

interrogación que representaba las causas; el quinto, un tintero que simbolizaba los hechos importantes, y finalmente, el sexo que eran dos flechas: una en dirección hacia arriba y la otra hacia abajo y representaban las consecuencias. Finalmente, sólo resta señalar que las normalistas Aidé, Xochiquetzalli y Reina elaboran cuadros comparativos que únicamente almacena información y no generan preguntas, análisis o reflexión en torno al tema.

Compromisos

Si bien los profesores no conocen el marco teórico de pensamiento histórico para implementarlo en los salones de clase, o sus clases distan de los objetivos, aprendizajes y competencias del programa de estudios 2011, es necesario reconocer que todos los profesores realizan día con día una gran labor en sus aulas con los alumnos: a nivel laboral e institucional.

A nivel laboral podemos señalar el compromiso que tiene cada profesor al llegar puntualmente a sus clases, y hacer una mención especial a la normalista Aidé y la socióloga Melisa pues sus recorridos eran bastante extensos de su domicilio a su centro de trabajo. Asimismo, todos los profesores mostraban una gran responsabilidad para con su materia, pues como observamos a lo largo de los capítulos anteriores, los docentes desarrollan la clase de historia con los recursos, herramientas o materiales disponibles en las escuelas, o los que ellos podían proporcionar a los alumnos, también cada profesor hizo uso de sus habilidades, ya fuera la oratoria, preparar material didáctico o el análisis.

Como se pudo constatar los profesores desconocen un marco teórico para desarrollar pensamiento histórico, sin embargo, es necesario precisar que la labor que hacen los docentes frente a grupo es hacer de la historia una asignatura que interroge al pasado desde el presente, como lo hace la socióloga Melisa y normalista Xochiquetzalli, asimismo, complementar el gran dominio de la materia, en este caso de la normalista Reina, con un conocimiento más extenso que incluya el arte y los museos, como lo desarrollo la comunicóloga Diana, además de sustituir el monologo del profesor por diversas actividades que ponían en práctica diferentes habilidades de los estudiantes como en el caso de la normalista Aidé, mostrar los conceptos básicos de la ciencia histórica mismos que se implementaban en las clases además de señalar la relación de la historia con otras ciencia, trabajo realizado por el historiador Rey.

A nivel institucional, los profesores deben de cubrir una carga de trabajo que resulta agobiante, entre atender grupos de treinta a cincuenta estudiantes, calificar cuadernos, trabajos, investigaciones, proyectos, entregar calificaciones, atender a padres de familia, cumplir con las actividades de las escuelas: ceremonias, asesoría de grupo, si se tiene la función de coordinador de colegio, entregar documentos sobre el aprovechamiento de los estudiantes con bajas calificaciones, asistir a las Juntas de Consejo Técnico Escolar cada fin de mes, por mencionar algunas.

CONCLUSIONES PARTE II

...una de las misiones esenciales de la enseñanza de la historia es precisamente la de abrir los ojos de los seres humanos para que no se les pueda seguir tratando como bueyes.

Voltaire en Cuesta

En el siguiente apartado describiremos las conclusiones y sugerencias de nuestra investigación. El esquema que hemos seguido para la exposición es el siguiente:

- Conclusiones respecto al objetivo general
- Conclusiones respecto a los objetivos particulares
- Conclusiones respecto a los supuestos

Conclusiones respecto al objetivo general

El objetivo general de la investigación fue analizar cómo desarrollan seis profesores de Historia de nivel secundaria cuatro competencias de pensamiento histórico, es decir, la conciencia histórico-temporal, la imaginación histórica, la representación y la interpretación históricas. Por lo que se elaboraron instrumentos (entrevistas, ejercicios y observaciones de clase) con base en estas cuatro competencias.

Los resultados se sistematizaron y analizaron. A partir de ellos, podemos mencionar primero que, en la conciencia histórico-temporal, que hace alusión a las temporalidades históricas: pasado, presente y futuro, sólo se desarrolla el pasado y a veces se alude al presente; sin embargo, el futuro no se incluye en las lecciones de historia. Segundo, las otras tres competencias no se incluyen para desarrollar las lecciones de historia, es decir, la imaginación no es un recurso al que se recurra, por la falta de información que los alumnos puedan tener. La redacción de narraciones históricas no se lleva a cabo por el gran número de alumnos por grupo, y el concepto de fuentes históricas no es muy claro entre el profesorado; además, no se sugiere bibliografía de donde los alumnos puedan obtener la información o no se hace referencia a la fuente de donde se extrajo la información.

Conclusiones respecto a los objetivos particulares

El primer objetivo particular fue conocer cómo influye la diversidad de la formación del profesorado en el conocimiento propio de la disciplina histórica y el conocimiento de competencia de pensamiento histórico. Esta diversidad, en la formación de los seis profesores que imparten clases de Historia en secundaria, permite afirmar que los profesores que no tienen una formación propia de historiador carecen del bagaje disciplinario propio de la asignatura, lo que impide que en los temas desarrollados no se haga alusión a los términos propios de la materia, como cambio, continuidad, proceso, simultaneidad, desarrollo de temporalidades, entre otros.

El segundo objetivo particular fue indagar cómo es la práctica docente de los seis profesores respecto al marco teórico de pensamiento histórico. De acuerdo con las observaciones, los profesores desarrollan sus clases de acuerdo con sus saberes docentes,¹⁵⁸ es decir, retoman, adaptan o implementan lo que aprendieron durante su formación profesional. Asimismo, cada profesor desarrolla su práctica de acuerdo con el contexto escolar, la infraestructura de la escuela y los salones, los materiales disponibles y el número de alumnos; por lo tanto, se complejiza la implementación de esas cuatro competencias de pensamiento histórico, porque para su desarrollo se necesita de un material didáctico abundante, un proyector, un número reducido de alumnos por grupo, el conocimiento de la disciplina histórica y el conocimiento de algún marco de pensamiento histórico.

Conclusiones respecto a los supuestos

Supuesto 1. El pensamiento histórico es una propuesta teórico-metodológica más o menos reciente y se empezó a incorporar de forma paulatina en la política educativa mexicana en los planes y programas de estudios 2011; por lo tanto, los profesores que empiezan su labor docente no están familiarizados con dicha propuesta, mientras que los profesores con una larga trayectoria no se separan de su práctica docente habitual. Asimismo, como se mencionó antes, se necesita de una mejor infraestructura, grupos reducidos y materiales para llevar a cabo dicha propuesta.

¹⁵⁸ Recordemos que los saberes docentes son un conjunto de habilidades, estrategias, métodos y conocimientos que se adquieren a lo largo de una trayectoria de formación profesional y en la vida laboral, por ello, Tardif identifica cinco saberes: curricular, profesional, pedagógico, experiencial y disciplinar.

Como pudimos observar durante la estancia en los salones de clase, los seis profesores desarrollan sus clases con lo que tienen, con lo que saben y con lo que pueden. Ninguno conocía el marco teórico sobre pensamiento histórico que se les presentó; sin embargo, su compromiso con la asignatura siempre estuvo presente y los temas se desarrollaron a pesar de la falta de control de grupo, de material, o el deficiente funcionamiento de las instalaciones eléctricas.

Supuesto 2. Los seis profesores representan una heterogeneidad en su formación profesional. Esta diversidad incide en el conocimiento del bagaje discursivo de la disciplina, así como en la comprensión de los elementos que integran el pensamiento histórico. Por un lado, el profesor que egresó de la licenciatura de Historia posee mayor bagaje de la ciencia histórica y, por lo tanto, conoce y podría desarrollar actividades que fomentaran las competencias de pensamiento histórico, mientras que los profesores que no tuvieron una formación como historiadores carecen del bagaje teórico-metodológico y, por lo tanto, no desarrollan actividades que fomentan el pensamiento histórico, pero podrían desarrollar competencias de pensamiento histórico de forma empírica. A continuación, desarrollaremos estos supuestos.

En las primeras observaciones del historiador Rey pudimos darnos cuenta de que alude a los términos propios de la materia histórica (tiempo histórico, cambio, continuidad, espacio histórico) y que lo hace por medio de imágenes, lo que resulta más comprensible para los alumnos, a su vez que incluye los términos de ciencias auxiliares. Aunque ningún profesor conoce el marco teórico sobre pensamiento histórico, realizan actividades que propician el pensamiento histórico; por ejemplo, la maestra Melisa que solicitó una maqueta en donde se podían desarrollar perfectamente las temporalidades pasado, presente y futuro.

Supuesto 3. Cada profesor realiza su práctica docente con un estilo propio y de acuerdo con la formación profesional que recibieron en las instituciones de nivel superior. Las profesoras que egresaron de la Normal Superior de México desarrollan la asignatura de Historia a través de diferentes estrategias didácticas, mientras que los universitarios se ciñen a la cátedra tradicional de lecciones magistrales; sin embargo, ningún grupo desarrolla ejercicios que fomenten el pensamiento histórico.

Después de las observaciones pudimos concluir que las maestras que implementan más estrategias didácticas en sus clases son las normalistas Aidé y Xochiquetzalli, y la

socióloga Melisa; sin embargo, las dos primeras se ciñen a una secuencia didáctica para desarrollar sus clases, mientras que la socióloga desarrolla la asignatura desde la vida cotidiana de los alumnos, es decir, conectar el pasado con el presente a través de temas cotidianos de los alumnos. Por su parte, la normalista Reina, con varios años de experiencia, y la comunicóloga Diana desarrollan la asignatura desde el amplio conocimiento de la materia, y el historiador Rey presentó la asignatura desde su extenso conocimiento de los hechos históricos, pero también mostro conceptos propios de la asignatura.

La formación profesional que recibió cada profesor se expresa en el desarrollo de sus clases, ya que implementan ciertas actividades, estrategias o conocimientos; por ejemplo, la socióloga Melisa comentó que su gusto por la Historia fue hasta la licenciatura, cuando un profesor desarrollaba una serie de discusiones en torno a temas específicos que habían sido leídos previamente. Esta actividad la desarrolla en sus clases cuando plantea preguntas a los alumnos y así despierta su interés o un debate.

Otro ejemplo es la normalista novel Aidé, quien señala que un profesor de la Escuela Normal le enseñó estrategias, técnicas, métodos, actividades y recursos que se podían utilizar en el aula; como pudimos apreciar, esta profesora implementa una variedad de recursos didácticos para desarrollar la asignatura. Y el historiador Rey lleva a su práctica docente definiciones de conceptos de la disciplina histórica, mismos que fueron desarrollados en la licenciatura.

Es difícil que los profesores desarrollen competencias de pensamiento histórico cuando ellos tienen una idea de la historia muy particular, es decir, para ellos, la historia ya está escrita, ya está acabada, sólo se repite cada ciclo escolar, no la interrogan o dudan de los hechos históricos que narran los libros de texto, o los conocimientos históricos recibidos en su formación profesional. Y una de las características del pensamiento histórico son las preguntas que se le puedan hacer a las fuentes históricas.

Sin embargo, el *Programa de estudios 2011 guía para el maestro* brinda suficientes elementos para que los docentes traten de desarrollar competencias de pensamiento histórico a través de sus clases; por ejemplo, el manejo de las temporalidades pasado y presente. Además, enuncia el futuro, al mismo tiempo que privilegia el análisis y el desarrollo de diversas estrategias para estimular la empatía sobre la vida de mujeres y hombres del pasado, así como el manejo de fuentes (ver anexo 8).

El libro de texto gratuito elaborado a partir de los planes y programas de estudio 2011 presenta elementos que permiten desarrollar competencias de pensamiento histórico, así como comparar fuentes, redactar descripciones a partir de la investigación y comparar de imágenes (ver anexo 15).

La socióloga Melisa lo utiliza para desarrollar síntesis; la normalista Aidé, para extraer información de las culturas y elaborar cuadros comparativos; el historiador Rey mencionó que lo utiliza para leer (éste último hizo alusión al uso de libros de texto de ediciones pasadas porque a decir de él, la información es más completa en esos materiales). Sin embargo, nuevamente, las actividades que los profesores desarrollan en clase se alejan del análisis, la crítica y el desarrollo de competencias de pensamiento histórico.

Cuestiones relacionadas entre la enseñanza de la historia y el pensamiento histórico.

De una historia patriótica a un pensamiento histórico

Consideramos que el uso que se le da a la historia en educación básica es para fomentar una identidad nacional basada en una selección de hechos, procesos, personajes y fechas, contenidos en los planes y programas de estudio y los libros de texto. De esta forma, durante cada ciclo escolar se repite el mismo discurso histórico en la materia de Historia de México, empezando con las culturas prehispánicas, después el descubrimiento, enseguida la conquista, a continuación, el virreinato, posteriormente la independencia, después siglo XIX, enseguida porfiriato, a continuación, Revolución Mexicana, enseguida México posrevolucionario y, finalmente, México Contemporáneo. Por lo tanto, la Historia se convierte en una sucesión de hechos, que a su vez se utiliza como cimientos del origen de la patria mexicana y que tienen como resultado solo acumular datos sin cuestionar los hechos y sin entender los procesos.

Como pudimos observar en las clases de la socióloga Melisa, solicita la elaboración de síntesis de cada tema del libro; por su parte, la normalista Aidé utiliza el libro de texto para extraer información y elaborar cuadros de las culturas, y la normalista Reina dicta las características de las culturas sin apoyo de ningún material, demostrando su gran dominio del tema; sin embargo, los temas contenidos en los libros de texto o el conocimiento que se posee no se cuestionan, sólo se transmiten y, previsiblemente, se repiten cada ciclo escolar.

Por lo tanto, dicho uso debe ser superado y reemplazado por una historia crítica y reflexiva que fomente el pensamiento histórico de los alumnos.

Se requiere una historia que ayude a generar preguntas entre los alumnos, a dudar sobre las verdades establecidas, a repensar las etapas históricas, a desarrollar la imaginación histórica y la empatía, a reconocer que las fuentes no son siempre confiables y a saber interrogarlas, a escribir y a comprender que ese acto es un acto creativo apoyado en un trabajo riguroso.

El examen de ingreso al nivel medio superior elimina el desarrollo del pensamiento histórico

Para cambiar la percepción que tienen los alumnos sobre la asignatura de historia, es decir, que es aburrida y en donde la memorización de nombres y fechas es fundamental, se necesita transformar el proceso de ingreso a las escuelas de nivel medio superior. Recordemos que los alumnos al finalizar la secundaria presentan el examen COMIPEMS (que contienen doce de ciento veintiocho reactivos dedicados a las materias de Historia Universal e Historia de México, seis preguntas para cada materia), mismo que prioriza la memorización de datos; por lo tanto, las metodologías que se desarrollan y que pretenden dar sentido a la historia en las clases de secundaria se diluyen, porque los profesores y alumnos buscan los datos que les permitan, a los segundos, obtener el mayor número de aciertos, dejando de lado la comprensión de los procesos históricos.

En el capítulo cinco se mencionó que los profesores están conscientes de esta prueba. Por ejemplo, la normalista Xochiquetzalli utiliza algunas guías de la UNAM para que los alumnos se vayan familiarizando con ese tipo de preguntas de opción múltiple; por su parte, la comunicóloga Diana revisa algunos temas que suponen vendrán en el examen, y la socióloga Melisa menciona el examen simulacro de COMIPEMS que aplican cada año en su centro de trabajo. Ello nos indica que dicha prueba estandarizada no favorece el desarrollo de competencias de pensamiento histórico. Los maestros, principalmente los que imparten clases en tercero, deben tomar en consideración este tipo de guías para preparar a los estudiantes para dicha prueba.

Por lo tanto, si el proceso de ingreso a la educación media superior influye tanto en los contenidos impartidos en secundaria, entonces, debería cambiar y permitir que la

enseñanza de la historia se sustentara en problemas para que se priorice la crítica, la reflexión y el análisis de los procesos históricos.

La reestructuración curricular de la historia en nivel básico

La eliminación de la asignatura de Historia en el primer año de secundaria es un grave error, porque interrumpe el proceso del conocimiento histórico entre el alumnado.¹⁵⁹ También es necesario repensar los contenidos de los planes y programas para no caer en el enciclopedismo y la mera acumulación de información histórica (ver anexo 8). Posiblemente sería necesario estructurar el currículo de la asignatura basado en preguntas detonadoras o problemas muy específicos que fomentaran el análisis, la crítica, el uso de fuentes y conceptos propios de la asignatura.

Material acorde con el oficio del historiador

Una tarea importante para los docentes es desarrollar, buscar o recopilar material que muestre, por un lado, el oficio del historiador, y por el otro, que se practiquen ejercicios que fomenten el pensamiento histórico. Considero necesario cambiar el dictado o la transcripción del libro al cuaderno, como ya hemos dado cuenta de las prácticas de la socióloga Melisa y Aidé y la normalista Reina, por una comparación de fuentes o una narrativa, esta última opción siempre y cuando el número de alumnos lo permita.

Se necesita abundante material que la escuela debería proporcionar: mapas tamaño mural, proyector, libros adicionales al libro de texto, imágenes, documentos originales accesibles a los estudiantes. Todo ello le daría vida a la historia y llamaría más la atención de los estudiantes.

¹⁵⁹ La enseñanza de la Historia en primaria inicia en cuarto año con temas del poblamiento de América hasta el inicio de la Independencia, en quinto año se revisan temas sobre la vida independiente de México hasta los albores del siglo XXI y en sexto año se revisan temas de Historia Universal desde los primeros seres humanos hasta la época moderna. En el primer año de secundaria no se imparte dicha asignatura, en segundo grado se retoma la materia con temas de Historia Universal y en tercer año se revisan temas de Historia de México. Véase Victoria (2015). “La enseñanza de la Historia durante los sexenios panistas (2000-2012)”. Ponencia presentada en el XI Encuentro de la Red Nacional de Licenciaturas en Historia y sus Cuerpos Académicos y V Encuentro Iberoamericano de Licenciaturas en Historia. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.

La formación del profesorado de historia con un enfoque de pensamiento histórico

A través de esta investigación pudimos constatar que la formación profesional y los saberes docentes inciden de forma particular en el desarrollo de las clases de cada profesor, es decir, cómo desarrollan los temas, si conocen los conceptos básicos de la historia, qué recursos didácticos emplean y la forma de evaluación; sin embargo, es tarea pendiente de las instituciones universitarias y normalistas incluir en sus planes y programas de estudio asignaturas encaminadas a desarrollar el pensamiento histórico como finalidad última de la enseñanza de la historia. De igual forma incluir en los cursos de formación continua temas relacionados con el pensamiento histórico.

De las experiencias que adquirí a partir de las observaciones y que implemento en mi práctica docente

Este apartado hace alusión a tres facetas por las que he transitado, primero, como alumna, segundo, como tesista, y tercero, como profesora.

Cuando ingresé a la carrera de Historia me hice consiente de que nunca me había preguntado como recibí la enseñanza de la historia en ningún nivel educativo, cuánto había aprendido, cómo lo había aprendido y para qué lo había aprendido. Al parecer, había caído sólo en la acumulación de conocimiento, pero sin sentido. Con mi ingreso al doctorado reafirmé la importancia de aprender y enseñar historia a través de la formación de un pensamiento histórico. Esto último se mencionará más adelante.

Como tesista del doctorado conocí otro campo de conocimiento, es decir, la pedagogía, que me brindó nuevos conocimientos sobre el desarrollo de la clase, la evaluación y el profesorado. Asimismo, durante el transcurso de la investigación, tuve la oportunidad de estudiar sobre el método etnográfico que me ayudó a recopilar información a través de diversos instrumentos, como entrevistas, cuestionarios y observaciones de clase, así como implementar actividades propias de la etnografía, es decir, establecer un rapport, el diario de campo y sistematizar la información.

Asimismo, como tesista conocí el marco teórico sobre pensamiento histórico de los españoles Santisteban y Pagès (aunque no es el único que existe), que me brindó las respuestas del porqué es importante aprender y enseñar historia, pues a través de éste se

desarrolla el uso de fuentes históricas, la imaginación histórica acompañada de la empatía, la redacción y el uso de los tiempos históricos: pasado, presente y futuro.

Como docente, la experiencia de observar un salón de secundaria en seis instituciones diferentes, así como establecer un diálogo con los profesores, fue una experiencia de suma importancia para mi propia práctica, pues he adoptado algunas actividades y estrategias que observé en el salón de clases, como los cuadros-resumen, ya que sintetizan e ilustran el conocimiento de una forma diferente; las líneas de tiempo a nivel personal, nacional e internacional, porque así los alumnos pueden recordar sus propios hechos, los cuales fueron significativos para ellos; utilizar libros de texto de ediciones pasadas, porque complementan la información y se comparan fuentes; incluir la referencia de donde se extrajo la información, como historiadora es importante saber qué fuentes se consultaron; desarrolla la empatía histórica a través de la comparación de situaciones sociales en diferentes temporalidades históricas; desarrollar los conceptos básicos de la ciencia histórica, ya que sin éstos los temas pierden sentido, es decir, se debe mencionar los cambios, las continuidades, el tiempo y el espacio histórico, cuál es la diferencia entre un hecho y un proceso, así como algunos procedimientos de evaluación, como la diagnóstica, la continua y la sumativa. Además de diversas estrategias de control de grupo que son de suma importancia en este nivel educativo, y consejos sobre cómo establecer una comunicación asertiva con los adolescentes, los padres de familia, las autoridades educativas y los compañeros maestros.

Como resultado de todo lo expuesto en esta investigación, sólo me queda agradecer toda la experiencia que adquirí durante el camino recorrido, en dos sentidos: primero, en la parte académica, al reafirmarme como historiadora e integrar nuevos conocimientos de otras disciplinas a mi formación profesional, segundo, a nivel personal, al desarrollar habilidades y fortalezas necesarias para pensar, escribir y concluir la tesis doctoral, como son: la paciencia, la perseverancia, la empatía, la constancia, ser tolerante a la frustración, renuncia al sueño y la privación del disfrute de momentos de esparcimiento, todo ello, a cambio de la tranquilidad de saber que concluí mi tesis doctoral.

Bibliografía

- Aguirre Rojas, Carlos (2003). *Antimanual del mal historiador o cómo hacer una buena histórica crítica*, México, Ediciones La Vasija.
- Alía Miranda, Francisco (2005). *Técnicas de investigación para historiadores: las fuentes de la historia*, Madrid: Síntesis.
- Arostegui, Julio (2001). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Crítica.
- Asencio, Carretero y Pozo (1997). *La comprensión del tiempo histórico*. En García Ruiz Antonio Luis (Coord.). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia en la enseñanza secundaria*. España, Grupo Editorial Universitario.
- Ayala Rubio, Silvia. (1995). *La enseñanza de las ciencias sociales: un estudio desde el aula*. Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- Bahena Salgado, Urbano (1996). *Historia de la Escuela Normal Superior de México*, México: Escuela Normal Superior de México.
- Bertely, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bini, Giorgio (1997). *Los libros de texto en América Latina*, México, Editorial Nueva Era.
- Cacho Alfaro Manuel, et. al. (2003) “La investigación educativa en Guanajuato. 1993-2001”. En Eduardo Weiss (Coord.) *El campo de la Investigación Educativa*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Chesneaux, Jean (1985). *¿Hacemos tabla rasa del pasado? a propósito de la historia y de los historiadores*, México, Siglo XXI.
- Corenstein, Martha (1992). “Panorama de la investigación etnográfica en la educación en México: una primera aproximación”. En Mario Rueda y Miguel Ángel Campos (coords.) *Investigación etnográfica en educación*, México, Universidad Autónoma de México.
- Cuesta, Raimundo (2005). “Voces e imágenes en la historia: fuentes orales y visuales: investigación histórica y renovación pedagógica”. En Leoné, Santiago y Fernando Mendiola (coords.) *Voces e imágenes en la historia. Fuentes orales y visuales: Investigación histórica y renovación pedagógica*. Pamplona. Universidad Pública de Navarra.

- Cuevas Jiménez, Alfonso (2013). “Los alumnos ante el aprendizaje, el conocimiento y el desempeño escolar”. En C. Saucedo Ramos, *et al.* (coords.). *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011*, México: ANUIES, COMIE.
- Díaz, Mónica (1998). “Estrategias de enseñanza en la secundaria: un estudio etnográfico”. En Calvo Pontón, Beatriz, Gabriela Delgado Ballesteros y Mario Rueda Beltrán (coords.) *Nuevos paradigmas compromisos renovados: experiencias de investigación cualitativa en educación*, Ciudad Juárez, Chihuahua, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Ducoing, Patricia (1990). *La pedagogía en la Universidad de México 1881-1954*, México, UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad.
- Erickson, Frederick (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre enseñanza. En M. Wittrock. *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona, Paidós.
- Florido Araujo, Guadalupe Valentina y María de Lourdes Nieto Ponce (1990). *Crisis de la carrera de ciencias de la comunicación. Plan de estudio 1976 (perfil del egresado, análisis de 1987)*. (Tesis de licenciatura). UNAM, D.F.
- Flores, et. al. (2014). *Nivelación Pedagógica para Profesores de Educación Secundaria. Gestión Educativa con enfoque Estratégico*. México, Centro de Actualización del Magisterio en el D.F.
- Galindo Morales, Ramón (1997). El tratamiento del tiempo histórico. En García Ruiz Antonio Luis (Coord.). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia en la enseñanza secundaria*. España, Grupo Editorial Universitario.
- González y González (1999). Luis, *El oficio del historiador*, México, El Colegio de Michoacán.
- Imbernón, Francesco (1989). *La formación del profesorado: El reto de la reforma*, Barcelona, Laia
- Levinson, Bradley (2002). *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una secundaria mexicana*, México, Santillana.
- López Bonilla, Salvador (1983). *Plan de estudios 1976 reestructurado. ESUELA Normal Superior*. México, Academia Mexicana de la Educación A.C.

- López Reyes, Azucena (2011). *La asignatura de historia en la educación secundaria posibilidad formativa en la construcción de una conciencia histórica*, México, tesis (licenciado en pedagogía), UNAM- FF y L.
- Lora Elizalde, Leticia (2002). *El pensamiento didáctico del profesor de primaria respecto a la enseñanza de la historia*. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
- Medina Melgarejo, Patricia (2000). *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*, México, Universidad Pedagógica Nacional: Plaza y Valdés.
- Melgar Sánchez, Salustia (2001). *El pensamiento del profesor de Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades acerca de la planeación, métodos y la evaluación educativos*. Tesis de licenciatura no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
- Nieto López, José de Jesús (2001). *Didáctica de la Historia*, México, Santillana.
- Plá, Sebastián y Paulina Latapí (2014). La construcción de un campo de investigación: La enseñanza de la historia en México. En Santisteban A. y J. Pages (Coords.). *La investigación en la enseñanza de la historia en América latina* (193-215). México, Bonilla Artigas Editores/Universidad Pedagógica Nacional.
- Pluckrose, H. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*, Madrid, Ediciones Morata, S.L.
- Robles Valadez, Mariel (2014). *La comprensión de textos históricos como estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento histórico en el Colegio de Ciencias y Humanidades, México*, tesis (Maestra en Docencia en Educación Media), UNAM-FF y L.
- Rodríguez Rodríguez, José (1997). Materiales y recursos. En García Ruiz Antonio Luis (Coord.). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia en la enseñanza secundaria*. España, Grupo Editorial Universitario.
- Sánchez Serrano, Rolando (2008). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En Tárres, María Luisa (Coord.). *Observar, escuchar y comprender*. (97-131). México: Flacso/El Colegio de México/Porrúa.
- Sandoval Flores, Etelvina (2008). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*, México, Plaza y Valdés.

- Santisteban, A., González, N., Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En Ávila, R. M., Rivero, P., Domínguez, P. L. (coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (114-130). Zaragoza: Institución Fernando el Católico. Diputación de Zaragoza/ AUPDCS.
- Santos del Real, Annette (1998). "Historia de la educación secundaria en México (1923-1993)". En: *Todo por hacer. Algunos problemas de la escuela secundaria*. México, Patronato SNTE para la cultura del maestro mexicano A.C.
- SEP (2001). *Licenciatura en secundaria. Campo de formación específica. Especialidad: Historia*, México, Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2011). *Plan de estudios 2011*. México: SEP.
- Sotelo, Julia (2006). *Narrar y aprender historia*, México, UNAM-UPN.
- Soria López, Gabriela (2014). *El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de casos a partir de narraciones históricas*, Barcelona, tesis (Doctorado en didáctica de las ciencias sociales), Departamento de didáctica, la lengua y la literatura y de las Ciencias Sociales.
- Tardif, Maurice (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.
- Tardif, Maurice (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.
- Taylor, S. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados* (1990) México, Paidós.
- UNAM (1992). *Guía universitaria*, México, UNAM, Secretaría Administrativa.
- UNAM. Dirección General de Orientación Vocacional (1975). *Guía de carreras: 1975*, México, D.F.: UNAM, Dirección General de Orientación Vocacional.
- UNAM. Dirección General de Orientación Vocacional (1980). *Guía de carreras: 1980*, México, D.F.: UNAM, Dirección General de Orientación Vocacional.
- Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco (01-06-17). *Breve semblanza de la UAM*. Recuperado de http://www.izt.uam.mx/la_uami/historia.htm.
- Vázquez, Josefina. (1975). *Nacionalismo y educación en México*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos.
- Vela Peón, Fortino (2008). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En M. L. Tarrés (Coord.). *Observar, escuchar y comprender*. México: Flacso/El Colegio de México/Porrúa.

- Velasco, Honorio y Ángel Díaz De Rada (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos en la escuela*. Madrid: Trotta.
- Victoria Barón, Claudia (2014). “La formación de un pensamiento histórico: un caso práctico”. Ponencia presentada en el Quinto Encuentro Nacional de Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia. Universidad de Guadalajara, México,
- _____, (2014). “La historieta como recurso didáctico para la enseñanza de la Historia”. Ponencia presentada en el V Coloquio Internacional de Historia y Literatura, Universidad de Guanajuato, México.
- _____, (2014). “Análisis discursivo del mestizaje cultural en dos libros de texto del sistema educativo mexicano”. Ponencia presentada en el IV Congreso Internacional de Estudiantes de Historia, Centro de Estudiantes de Historia de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.
- _____, (2014). “Innovación didáctica en la enseñanza de la historia de México para un cambio de pensamiento”. Ponencia presentada en el Congreso Internacional Epistemologías y Metodologías de la Investigación en Educación, UNAM, México.
- _____, (2015). “La formación del pensamiento histórico. Un marco teórico”. Ponencia presentada en el VI Encuentro Nacional de Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo Instituto de Investigaciones Históricas, México.
- _____, (2015). “La formación del pensamiento histórico a partir de dos estudios de caso. Un proyecto en construcción”. Ponencia presentada en el IX Coloquio de Humanidades. Diálogos sobre cultura arte y sociedad. Universidad Autónoma de Nuevo León, México.
- _____, (2015). “La enseñanza de la Historia durante los sexenios panistas (2000-2012)”. Ponencia presentada en el XI Encuentro de la Red Nacional de Licenciaturas en Historia y sus Cuerpos Académicos y V Encuentro Iberoamericano de Licenciaturas en Historia. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.
- Wolcott, Harry (2004). *Mejorar la escritura de la investigación cualitativa*. Colombia, Contus-Universidad de Antioquía.

- Woods, Peter (1998). "Investigar el arte de la enseñanza". En *El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Woods, Peter (1998). Investigar el arte de la enseñanza. En *El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Yuni, José y Claudia Urbano (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación acción*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.

Hemerografía

- Chuquilin-Cubas, Jerson (2014). "Ser profesor de educación secundaria en el Perú: última opción, un paso transitivo y una oportunidad de empleo". En *Revista Educación*, 38.
- Casal, Silvana (2011). "Aprender historia en la escuela secundaria. El caso de Morelia, Michoacán México". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, no. 48.
- Cuesta, Virginia (2008). "Una mirada a las prácticas de enseñanza de la historia desde el enfoque narrativo". *Práxis Educativa* (Brasil), 3 (2), 169-181.
- Ducoin Watty, Patricia y Concepción Barrón Tirado (2017). "La escuela secundaria hoy. Problemas y retos". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 22, núm. 72.
- Evans, Ronald (1989). "Concepciones del maestro sobre la historia". En *Theory and research in social education*, vol. XII, núm. 3.
- Gómez Nashiki, Antonio (1997). "La creación de la escuela secundaria". En *Educación 2001*, núm. 22, pp. 47-49.
- González Jiménez, Rosa María (1998). "La escuela secundaria en México". En *Pedagogía*, núm. 2, 4ª época, vol. 14, p.75-88.
- Imbernon, Francisco (1989). "La formación inicial y la formación permanente del profesorado. Dos etapas de un mismo proceso". En *Revista universitaria de formación del profesorado*, núm. 6.
- Lima Muñiz, Laura, et. al. (2010) "La enseñanza de la Historia en la escuela mexicana". En *Proyecto Clío* 36.
- Pagès, J. (2009). "Conciencia y tiempo histórico". En *Perspectiva Escolar*, nº 332, 1-7.
- Pages, Joan (1989). "Enseñar historia". *Nuevas propuestas*. Barcelona: Laia, 107-138.

- Pages, Joan (2009). “El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía”. *Reseñas de Enseñanza de la Historia* n° 7. *Revista de APEHUN* (Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de las Universidades Nacionales. Argentina). 69-91.
- Plá Pérez, Sebastián y Margarita Perez Caballero (2013). “Pensar históricamente sobre el pasado reciente en México”. En *Clio & asociados: La historia enseñada*, no. 17.
- Quiroz, Rafael, (1992). “El tiempo cotidiano en la escuela”. En *Nueva Antropología*, vol., XII, núm. 42.
- Raga, Pascual (2007). “Historia e Historia”. En *Norba. Revista de Historia*, vol. 20.
- Sandoval Flores, Etelvina (2009). “La inserción a la docencia. Aprender a ser maestro de secundaria en México”. En *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 3, núm. 1.
- Santisteban, Antoni (2010). “La formación de competencias de pensamiento histórico”. En *Clio & Asociados. La Historia Enseñada*, 14, 33-56.
- Sáiz Serrano, Jorge y Carlos Fuster García (2014). “Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de Historia de España”. En *Revista Investigación en la Escuela*, 84.
- Valledor, Laura (2013). *La Comprensión del Tiempo Histórico en Estudiantes Chilenos*. En *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 12, enero-diciembre, 2013, pp. 3-12.
- Zorrilla, Margarita (2004). “La educación secundaria en México: al filo de su reforma”. En *REICE*, vol. 2, núm. 1.

Páginas de internet

- Arancibia Herrera, Marcelo y Antoni Badia Garganté (2015). *Concepciones de profesores de secundaria sobre enseñar y aprender Historia con TIC*. Recuperado de <file:///C:/Users/perse/Downloads/608-8503-1-PB.pdf>
- División de Ciencias Sociales y Humanidades, UAM-Xochimilco (28-09-17). *Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco*. Recuperado de: <http://csh.xoc.uam.mx/index.php/lsoc-campo-de-trabajo>

- Domínguez, Jesús, et. al. (2017). *Primeros resultados de una prueba piloto para evaluar el pensamiento histórico de los estudiantes*. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8175/pr.8175.pdf
- Fernández Nistal, Maria Teresa, et. al. (2013). *Prácticas educativas y creencias de profesores de secundaria pertenecientes a escuelas de diferentes contextos socioeconómicos*. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000100004
- García-Morís, Roberto (2016). *Propuesta metodológica para el uso de las fuentes históricas demográficas de la edad moderna como recurso didáctico*. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/didacticasespecificas/article/view/3731>
- Lee, Peter (1994). *La imaginación histórica*. Recuperado de: http://www.javeriana.edu.co/Facultades/C_Sociales/memoria/memoria17/imaginacion.pdf
- Méndez Lozano, Sergio Manuel y Felipe Tirado Segura (2016). *Pensar históricamente: una estrategia de evaluación formativa*. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412016000200005
- Miranda, (2014). “Detectan errores en libros de Historia de la SEP”. Milenio, Recuperado de: http://www.milenio.com/politica/libros_de_Historia-libros_de_la_SEP-errores_libros_de_Historia_0_270573329.html
- Murillo, Javier y Cynthia Martínez (2010). “Investigación etnográfica”. Recuperado de <https://es.slideshare.net/KenPerezSilva/etnografia-91097653>
- Márquez Rodríguez, Julio (2017). Uso de la tecnología como recurso para la enseñanza. “Las Líneas del Tiempo.” Recuperado de: https://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/maestria/documentos/LECT50.pdf
- Pages, Joan y Antoni Santisteban (2010) *La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria*. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n82/02.pdf>
- Pizarro Alcalde, Felipe y Patricia Cruz Pazos (2014). *Los alumnos serán soldados de la Primera Guerra Mundial*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4919788>

- Robles, L. (5 de julio de 2017) “Cualquiera podrá dar clases: SEP; abre concurso a universitarios.” *Excélsior*. Recuperado de: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2016/03/22/1082282>.
- Santos Vega, Esther (2015). *La dramatización como recurso didáctico en Educación Infantil*. (Tesis de maestría, Universidad de Valladolid) Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/15863/1/TFG-L1013.pdf>
- Sáiz Serrano, Jorge y Ramón López Facal (2014). *Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria*. Recuperado de: <file:///C:/Users/perse/Downloads/Dialnet-CompetenciasYNarrativasHistoricas-6079829.pdf>
- Trigueros Cano, Francisco Javier, et. al. (2014). *La percepción del alumnado de educación secundaria sobre el desarrollo de pensamiento histórico en el proceso evaluador*. Recuperado de: <https://www.semanticscholar.org/paper>
- UNAM, (2018). *Oferta educativa*. Recuperado de: <http://oferta.unam.mx/carrera/archivos/planes/cienciasdlaunica-fcpys-plandestudios17.pdf>
- UNAM, (2018). *Oferta educativa*. Recuperado de: <http://oferta.unam.mx/carrera/archivos/planes/historia-cu-plan-de-estudios13.pdf>
- Zamudio, José (2012). “El conocimiento del profesor que enseña historia”. En *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 11. Recuperado de: www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/Educacion/Epistemologia_y_educacion.pdf
<https://pruebat.org/Inicio/ConSesion/Breves/verBreve/615-que-es-la-prueba-pisa-y-por-que-familiarizarnos-con-ella> [17-07-19]
 ([https://www.comipems.org.mx/\[17-07-19\]](https://www.comipems.org.mx/[17-07-19])).

Videos

- Montiel Salazar, Lorena (2012, 10, 27). *Cono de experiencia de Dale*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=agb94hknhNY>

Anexo 1 Distribución del tiempo de trabajo para secundaria, Plan de estudios 2011.

Distribución del tiempo de trabajo para secundaria					
Primer Grado	Horas	Segundo Grado	Horas	Tercer grado	Horas
Español I	5	Español II	5	Español III	5
Segunda Lengua: Inglés I	3	Segunda Lengua: Inglés II	3	Segunda Lengua: Inglés III	3
Matemáticas I	5	Matemáticas II	5	Matemáticas III	5
Ciencias (énfasis en Biología)	6	Ciencias (énfasis en Física)	6	Ciencias (énfasis en Química)	6
Geografía de México y del Mundo	5	Historia I	4	Historia II	4
		Formación Cívica y Ética I	4	Formación Cívica y Ética II	4
Educación Física I	2	Educación Física II	2	Educación Física III	2
Tecnología I	3	Tecnología II	3	Tecnología II	3
Artes I (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes II (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2
Asignatura Estatal	3				
Tutoría	1	Tutoría	1	Tutoría	1
Total	35		35		35

Anexo 2 Plan de estudios 1999 Licenciatura en Sociología UAM-X

Tronco Interdivisional (TID)		
Trimestre	Módulo	
1°	Conocimiento y sociedad	
Tronco Divisional (TD)		
Trimestre	Módulo	Taller
2°	Historia y sociedad	Taller de lógica, lectura y redacción
3°	México, economía, política y sociedad	Taller de matemáticas aplicadas a las ciencias sociales
Tronco Básico profesional Teoría social y política aplicada a la comprensión de la realidad (Trimestres 4° a 7°)		
Trimestre	Módulo	
4°	Estructuración de la sociedad moderna	
5°	Estructuración de la sociedad contemporánea	
6°	Sociedad y economía	
7°	Poder y procesos políticos	
8°	Trabajo y organización social	
9°	Desarrollo y organización rural	
10°	Educación y cultura	
11°	La ciudad y sus actores sociales	
12°	Sociología y sociedad	

Anexo 3 Plan de estudios 1980 Licenciatura en Ciencias de la Comunicación UNAM

Materias	Créditos	Materias	Créditos
Primer semestre	08	Segundo semestre	08
Historia Mundial Económica y Social I	08	Historia Mundial Económica y Social II	08
Formación social mexicana I	08	Formación social mexicana II	08
Teoría social I	08	Teoría social II	08
Taller de investigación y redacción	10	Metodología I	08
Economía Política I	08	Economía política II	08
Tercer semestre	Créditos	Cuarto semestre	Créditos
Historia Mundial Económica y Social III	08	Teorías de la comunicación y la información	08
Formación social mexicana III	08	Introducción a la lingüística	08
Metodología II	08	Psicología social	08
Economía política III	08	Desarrollo, régimen y estructura de los medios de comunicación colectiva en México I	08
Teoría social II	08	Géneros Periodísticos informativos (nota informativa, crónica noticiosa, y entrevista)	08
Quinto semestre	Créditos	Sexto semestre	Créditos
Teoría de los medios de comunicación colectiva	08	Técnicas de información por cine	08
Lenguaje y sociedad	08	Técnicas de información por Radio y televisión	08
Sociología de la comunicación colectiva	08	Psicología de la comunicación colectiva	08
Desarrollo, régimen y estructura de los medios de comunicación colectiva en México II	08	Introducción al estudio de la opinión pública	08
Géneros periodísticos interpretativos (reportaje)	08	Géneros periodísticos de opinión (editorial, artículo de fondo y comentario)	08
Séptimo semestre	08	Octavo semestre	08
Optativa	08	Optativa	08
Optativa	08	Optativa	08
Optativa	08	Optativa	08
Optativa	08	Optativa	08
Optativa	08	Optativa	08

Anexo 4 Plan de estudios 1975 Licenciatura en Historia UNAM

Primer Semestre	Horas	Créditos
Metodología y técnica de la investigación histórica I	3	6
Comentario de textos I	3	6
Historiografía general (De la Antigüedad al Renacimiento)	3	6
Historiografía de México (Prehispánico y Colonial)	3	6
Optativa del área de teoría socioeconómica	3	6
Optativa del área de teoría socioeconómica	3	6
	18	36
Segundo Semestre	Horas	Créditos
Metodología y técnica de la investigación histórica II	3	6
Comentario de textos II	3	6
Historiografía general (Del siglo XVII al XIX)	3	6
Historiografía de México (Siglo XIX)	3	6
Optativa del área de teoría socioeconómica	3	6
Optativa del área de teoría socioeconómica	3	6
	18	36
Tercer Semestre	Horas	Créditos
Historiografía general contemporánea	3	6
Historiografía contemporánea de México	3	6
Optativa del área de teoría socioeconómica	3	6
Optativa por área	2	4
Optativa por área	2	4
Optativa por área	2	4
	15	30
Cuarto Semestre		Créditos
Historia de la Filosofía de la Historia	3	6
Optativa del área de teoría socioeconómica	3	6
Optativa por área	2	4
Optativa por área	2	4
Optativa por área	2	4
Optativa por área	2	4
Optativa por área	2	4
	16	32
Quinto Semestre	Horas	Créditos
Filosofía de la Historia I	3	6
Didáctica de la Historia I	3	6
Optativa por área	2	4
Optativa por área	2	4
Optativa por área	2	4
Optativa por área	2	4

Optativa por área	2	4
	16	32
Sexto Semestre	Horas	Créditos
Filosofía de la Historia II	3	6
Didáctica de la Historia II	3	6
Optativa por área	2	4
Optativa por área	2	4
Optativa por área	2	4
Optativa por área	2	4
Optativa por área	2	4
	16	32
Séptimo Semestre	Horas	Créditos
Seminario	4	8
Seminario	4	8
Optativa por área	2	4
Optativa por área	2	4
Optativa por área	2	4
Optativa por área	2	4
Optativa por área	2	4
	18	36
Octavo Semestre	Horas	Créditos
Seminario	4	8
Seminario	4	8
Optativa por área	2	4
Optativa por área	2	4
Optativa por área	2	4
Optativa	2	4
Optativa	18	36
Total de créditos	270	
Tesis o tesina con examen global	30	
Total	300	

Anexo 5

Escuela Normal Superior de México

Licenciatura en Educación Secundaria

Plan de Estudios 1999

Mapa curricular de la especialidad en Historia

Primer semestre	H/C	Segundo Semestre	H/C	Tercer semestre	H/C	Cuarto semestre	H/C	Quinto semestre	H/C	Sexto semestre	H/C	Séptimo semestre	H/C	Octavo Semestre	H/C
Bases filosóficas legales y organizativas del sistema educativo mexicano	4/7.0	La educación en el desarrollo histórico de México I	4/7.0	La educación en el desarrollo histórico de México II	4/7.0	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y educación I	4/7.0	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y educación II	4/7.0	Seminario de temas selectos de historia universal	4/7.0				
Estrategias para el estudio y la comunicación I	6/10.5	Estrategias para el estudio y la comunicación II	4/7.0	La enseñanza de la historia I. Aspectos cognitivos	4/7.0	La enseñanza de la historia II. Enfoque Didáctico	4/7.0	La enseñanza de la historia III. Estrategias y recursos	4/7.0	México y el mundo contemporáneo	4/7.0				
Problemas y políticas de la educación básica	6/10.5	Introducción a la enseñanza de la historia	4/7.0	El conocimiento histórico I. Finalidades y características	4/7.0	El conocimiento histórico II. Condiciones y procesos de	4/7.0	Historia universal I. De la prehistoria al siglo XVII	4/7.0	Historia universal II. Siglo XVIII-XX	4/7.0				

						elaboración									
		La enseñanza de la escuela secundaria. Cuestiones Básicas I	4/7.0	La enseñanza de la escuela secundaria. Cuestiones Básicas II	4/7.0	Historia de México I. Época prehispánica y colonial	4/7.0	Historia de México II. Siglo XIX	4/7.0	Historia de México III. Siglo XX	4/7.0				
Propósitos contenidos de la educación básica I (Primaria)	4/7.0	Propósitos contenidos de la educación básica II (secundaria)	4/7.0	La expresión oral y escrita en el proceso de enseñanza y aprendizaje	4/7.0	Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje	4/7.0	Historia regional	4/7.0	Historia de América	4/7.0	Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente II	6/10.5	Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente II	6/10.5
Desarrollo de los adolescentes I. Aspectos generales	6/10.5	Desarrollo de los adolescentes II. Crecimiento y sexualidad	4/7.0	Desarrollo de los adolescentes III. Identidad y relaciones sociales	6/10.5	Desarrollo de los adolescentes IV. Procesos cognitivos	6/10.5	Atención educativa a los adolescentes en situación de riesgo	6/10.5	Gestión escolar	6/10.5	Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente I	6/10.5		
Escuelas y contexto social	6/10.5	Observación del proceso escolar	6.10/5	Observación práctica docente I	6.10/5	Observación práctica docente II	6/10.5	Observación práctica docente III	6/10.5	Observación práctica docente IV	6/10.5	Trabajo docente I	10/17.5	Trabajo docente II	10/17.5
Horas/semana	32		32		32		32		32		32		16		16

Anexo 6 Plan de estudios 1976 (Reestructurado) para la licenciatura en: Ciencias Sociales Escuela Normal Superior de México

Semestre	Asignaturas					
	Primer Año					
I	Español I	Tecnología Educativa I	Ciencias Naturales I	Psicología Educativa I	Filosofía de la Educación	Matemáticas I
II	Español II	Tecnología Educativa II	Ciencias Naturales II	Psicología Educativa II	Legislación y Administración educativas	Matemáticas II
	Segundo Año					
III	Psicología del Estudiante	Introducción al estudio del Derecho	Geografía General I	Lengua Extranjera I	Introducción a la Antropología	Ciencias Sociales y su Didáctica I
IV	Psicología Social	Historia Universal I	Geografía General II	Lengua Extranjera II	Introducción a la Sociología	Ciencias Sociales y su Didáctica II
	Tercer Año					
V	Ciencias Políticas I	Historia Universal II	Geografía General III	Taller de Investigación I	Historia de México I	Ciencias Sociales y su Didáctica II
VI	Ciencias Políticas II	Estadística Inferencial	Geografía Humana	Taller de Investigación II	Historia de México II	Ciencias Sociales y su Didáctica IV
	Cuarto Año					
VII	El pensamiento Pol. Eco. Fil. y Soc. de la Pers. Hum. I	Materialismo Histórico I	Desarrollo de la Humanidad I	Economía I	Historia de la Educación I	Ciencias Sociales y su Didáctica V
VIII	El pensamiento Pol. Eco. Fil. y Soc. de la Pers. Hum. II	Materialismo Histórico II	Desarrollo de la Humanidad II	Economía II	Historia de la Educación II	Ciencias Sociales y su Didáctica VI

Anexo 7 Distribución del tiempo de trabajo para cuarto, quinto y sexto grado de primaria

Distribución del tiempo de trabajo para cuarto, quinto y sexto grado de primaria		
Asignatura	Horas semanales mínimas	Horas anuales mínimas
Español	6	240
Segunda Lengua: Inglés	2.5	100
Matemáticas	5	200
Ciencias Naturales	3	120
Geografía	1.5	60
Historia	1.5	60
Formación Cívica y Ética	1	40
Educación Física	1	40
Educación Artística	1	40
Total	22.5	900

Anexo 8 Programa de educación secundaria

Historia I

Segundo Grado

Bloque I. De principios de siglo XVI a principios del XVIII

Competencias que se favorecen: Comprensión del tiempo y del espacio histórico Manejo de la información histórica Formación de una conciencia histórica para la convivencia	
Aprendizajes esperados	Contenidos
Valorar los aportes de las civilizaciones de la Antigüedad y de la Edad Media a los inicios del mundo moderno.	Antecedentes: Las civilizaciones de la Antigüedad en América, Europa, Asia y África, y de la Edad Media al inicio del mundo moderno.
Ubicar los siglos que comprende el periodo, ordena cronológicamente y localiza los sucesos y procesos relevantes relacionados con la integración de mundo hasta principios del siglo XVIII.	Panorama del periodo Ubicación temporal y espacial del mundo moderno y del surgimiento del proceso de integración del mundo.
Explica las características de sociedades asiáticas y europeas, y sus relaciones en el siglo XV.	Temas para comprender el periodo ¿Cómo cambiaron las sociedades a raíz de la expansión europea? El contexto de Asia y Europa: El imperio otomano, el imperio mongol y China. El surgimiento de la burguesía, Las rutas comerciales entre Europa y Asia.
Explica las características de las sociedades del Antiguo Régimen y su proceso de formación.	El fin del orden medieval y las sociedades del antiguo régimen: La formación de las monarquías nacionales. Las ciudades-Estado europeas.
Reconoce la influencia de las ideas humanísticas en los cambios políticos, culturales y científicos de los siglos XVI y XVII.	Renovación cultural y resistencia en Europa: Renacimiento, humanismo y difusión de la imprenta. Los principios de pensamiento científico y los avances tecnológicos. La reforma protestante y la contrarreforma. Inglaterra y la primera revolución burguesa.
Describe el proceso de integración económica del mundo en el siglo XVI.	La primera expresión de un mundo globalizado. La toma de Constantinopla y la necesidad europea de abrir nuevas rutas de comercio. Expediciones marítimas y conquistas (costas de África, India, indonesia, América). Colonización europea, migraciones y el intercambio mundial: plata, esclavos y especias.

Reconoce los aportes de las culturas que entraron en contacto en los siglos XV y XVII, y describe las características comunes de Nueva España y Perú bajo el orden virreinal.	Nuestro entorno. Los virreinos de Nueva España y Perú. El mestizaje. El aporte africano a la cultura americana. Las Filipinas, el comercio con China.
Reconoce el legado de las formas de expresión artística de los siglos XVI y XVIII.	La riqueza de las expresiones artísticas: La herencia del Renacimiento. El arte barroco. Las expresiones artísticas en Nueva España y Perú. El arte islámico, chino y japonés.
Investiga las transformaciones de la cultura y de la vida cotidiana a lo largo del tiempo y valora su importancia.	<p>Temas para analizar y reflexionar</p> <p>De la navegación costera a la ultramarina. De los caballeros andantes a los conquistadores.</p>

Bloque II. De mediados del siglo XVIII a mediados del XIX

Competencias que se favorecen: Comprensión del tiempo y del espacio histórico Manejo de la información histórica Formación de una conciencia histórica para la convivencia	
Aprendizajes esperados	Contenidos
Identifica los siglos que comprende el periodo, ordena cronológicamente y localiza los lugares de sucesos y procesos relevantes relacionados con las revoluciones de mediados del siglo XVIII a mediados del XIX.	Panorama del periodo Ubicación temporal y espacial de transformaciones en la industria, revoluciones y la difusión del liberalismo.
Reconoce la importancia de las ideas ilustradas en la difusión del conocimiento y en la transformación de los imperios europeos.	Temas para comprender el periodo ¿Qué importancia tuvo el liberalismo económico y político en el mundo? Transformación de los sistemas políticos y nuevas ideas: El absolutismo europeo. La Ilustración y la Enciclopedia. El despotismo ilustrado. La guerra de los Siete Años y la modernización de las administraciones imperiales.
Analiza las causas y consecuencias de las revoluciones liberales.	Revoluciones liberales: La Independencia de las Trece Colonias inglesas. La Revolución Francesa. El liberalismo: De súbditos a ciudadanos.
Describe las consecuencias de las guerras napoleónicas en la organización del mapa mundial y en la difusión de las ideas liberales.	Una nueva geografía política y económica: Las guerras napoleónicas. La invasión francesa a España. Las independencias americanas. El Congreso de Viena y la Santa Alianza. Las revoluciones de 1830 y 1848. El nuevo colonialismo en África y Asia.
Explica las consecuencias sociales y económicas de la Revolución Industrial.	Expansión económica y cambio social: La Revolución Industrial: su impacto en la producción, el comercio y las comunicaciones. Las clases trabajadoras y los primeros movimientos obreros. Contrastes entre el campo y las ciudades, y cambios demográficos.
Analiza los retos que tuvieron los países iberoamericanos para constituirse como naciones independientes.	Nuestro entorno: los nuevos estados en América y los proyectos políticos. Los intentos monarquitas europeos y la Doctrina Monroe. La búsqueda de unidad hispanoamericana.
Identifica la influencia de la Ilustración y del liberalismo en las expresiones artísticas y científicas de la época.	Cultura e identidad: Sociedad y cultura del neoclásico al romanticismo. El método científico. La difusión de las ideas y de la crítica: Periódicos, revistas y espacios

	públicos. La secularización de la educación y las nuevas profesiones.
Investiga las transformaciones de la cultura y de la vida cotidiana a lo largo del tiempo y valora su importancia.	Temas para analizar y reflexionar Las epidemias a través de la historia. Moda, vestido y cambios en su producción.

Bloque III. De mediados del siglo XIX a principios de 1920

Competencias que se favorecen: Comprensión del tiempo y del espacio histórico Manejo de la información histórica Formación de una conciencia histórica para la convivencia	
Aprendizajes esperados	Contenidos
Identifica la duración y secuencia de los procesos relacionados con el imperialismo, aplicando los términos siglo, década, lustro y año, y localiza los países en expansión y reparto del mundo al final de la Primera Guerra Mundial.	Panorama del periodo Ubicación temporal y espacial del avance del imperialismo en el mundo.
Describe la multicausalidad en los procesos de industrialización e imperialismo.	Temas para comprender el periodo ¿Qué consecuencias tuvo el avance del imperialismo a nivel mundial? Industrialización e imperialismo: Nuevas fuentes de energía y transformación en la industria y comunicaciones. Hegemonía británica y ña confrontación de intereses imperialistas en Asia, África y Oceanía. La modernización de Japón. El capital financiero.
Analiza las causas de los movimientos obreros y de los cambios en el paisaje y la vida cotidiana.	Cambios sociales: Burguesía, clase obrera, y movimientos socialistas. El crecimiento de las ciudades, el impacto ambiental y nuevos países. El impulso de la educación primaria. La popularización del deporte.
Explica las características de los estados multinacionales y nacionales, y la importancia del constitucionalismo y el sufragio para su conformación.	Identidades nacionales y participación política: Los estados multinacionales. La unificación de Italia y Alemania. Constitucionalismo y sufragio.
Explica la multicausalidad de la expansión imperialista en América.	Nuestro entorno: Dificultades en la consolidación de los países en América. La guerra civil norteamericana y sus consecuencias. Inversión extranjera y expansionismo norteamericano y europeo. Las dictaduras iberoamericanas.
Explica las causas y consecuencias de la Primer Guerra Mundial y de las revoluciones mexicana, rusa y china.	Conflictos en la transición de los siglos: La Paz armada, Primera Guerra Mundial, El reparto de Medio Oriente. Las primeras revoluciones sociales en México, China y Rusia.
Reconoce la importancia de la difusión del conocimiento científico en las manifestaciones artísticas y el pensamiento social de la época.	El conocimiento científico y las artes. La influencia de Darwin, Marx y Freud en e pensamiento científico y social. Avances científicos. Del impresionismo al arte

	abstracto. Bibliotecas y museos en la difusión del conocimiento.
Investiga las transformaciones de la cultura y de la vida cotidiana a lo largo del tiempo y valora su importancia.	Temas para analizar y reflexionar Las ferias mundiales y la fascinación por la ciencia y el progreso. Cambios demográficos y formas de control natal.

Bloque IV. El mundo entre 1920 y 1960

Competencias que se favorecen: Comprensión del tiempo y del espacio histórico Manejo de la información histórica Formación de una conciencia histórica para la convivencia	
Aprendizajes esperados	Contenidos
Identifica la duración y secuencia de los procesos relacionados con el periodo de entreguerras, la Segunda Guerra Mundial y el inicio de la Guerra Fría, aplicando los términos siglos, década, lustro y año. Localiza los principales países protagonistas de la Segunda Guerra Mundial y la división del mundo en capitalistas y socialistas.	Panorama del periodo Ubicación temporal y espacial de los conflictos internacionales y de los avances científicos y tecnológicos.
Explica las características del periodo de entreguerras como causas de la Segunda Guerra Mundial.	Temas para comprender el periodo ¿Durante el siglo XX el mundo cambió más que e siglos pasados? En mundo entre las grandes guerras: Debilitamiento del poderío europeo y presencia de Estados Unidos. La gran depresión. Socialismo, nazismo y fascismo. Estado de bienestar.
Analiza el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial y sus consecuencias económicas y sociales.	La Segunda Guerra Mundial. El conflicto armado y sus efectos en el mundo. El papel de la Mujer en la Segundo Guerra Mundial. El Plan Marshall. La recuperación de Europa y Japón. La formación de los grandes organismos financieros internacionales. La descolonización de Asia y África.
Analiza los conflictos económicos y militares durante la Guerra Fría.	La Guerra Fría. Capitalismo y socialismo en la confrontación de bloques geoeconómicos y militares y sus conflictos. La fundación de Israel y el conflicto árabe- israelí. Los países productores de petróleo.
Explica las formas de control y de resistencia en Latinoamérica durante la Segunda Guerra Mundial y la Guerra Fría.	Nuestro entorno: El populismo en México, Argentina y Brasil. Las dictaduras en América, intervencionismo estadounidense, y movimientos de resistencia. La participación de la OEA en los conflictos de la región. La Revolución Cubana.
Identifica los cambios demográficos, las causas de los problemas ambientales y los cambios en el paisaje urbano.	Transformaciones demográficas y urbanas: Desigualdad social y pobreza en el mundo. Salud, crecimiento de la población y migración. La aparición de las metrópolis y los problemas ambientales.
Explica la influencia de la guerra y de los cambios sociales en las	El conocimiento, las ideas y el arte: Avances científicos y tecnológicos y su aplicación en la

manifestaciones artísticas y culturales de la época.	guerra, la industria y la vida diaria. Desigualdades en el desarrollo y uso de la ciencia y la tecnología. Los cambios en el pensamiento: existencialismo, pacifismo y renacimiento religioso. Expresiones artísticas, los medios de comunicación y la cultura de masas. Alcances de la educación pública.
Investiga las transformaciones de la cultura y de la vida cotidiana al largo del tiempo y valora su importancia.	Temas para analizar y reflexionar Historia de la alimentación y los cambios en la dieta. Del uso del fuego a la energía atómica.

Bloque V. Décadas recientes

Competencias que se favorecen: Comprensión del tiempo y del espacio histórico Manejo de la información histórica Formación de una conciencia histórica para la convivencia	
Aprendizajes esperados	Contenidos
<p>Identifica la duración, secuencia y simultaneidad de los procesos de integración en el mundo, aplicando términos de milenio, siglo, década, lustro y año.</p> <p>Localiza los principales bloques económicos en el mundo, las regiones de conflicto petrolero y los países ricos y pobres.</p>	<p>Panorama del periodo</p> <p>Ubicación temporal y espacial de los procesos de integración en el mundo, los movimientos sociales y el avance tecnológico.</p>
<p>Identifica las consecuencias del fin de la Guerra Fría en la conformación de un nuevo orden mundial.</p>	<p>Temas para comprender el periodo</p> <p>¿Cuáles son los grandes retos de mundo en el siglo XXI?</p> <p>El surgimiento de un nuevo orden político: Los misiles y la guerra de Vietnam. La desintegración soviética y la caída del Muro de Berlín. La permanencia del sistema socialista en China, Cuba, Vietnam y Corea del Norte, y la transición democrática en Europa. La guerra por el control de las reservas de petróleo y gas.</p>
<p>Explica el proceso de globalización económica en el mundo y sus consecuencias sociales.</p>	<p>Los contrastes sociales y económicos: Globalización, los organismos internacionales y la crisis económica. El milagro japonés, China, India y los tigres asiáticos. La Unión Europea. Países ricos y países pobres. La vida en las grandes ciudades. El rezago tecnológico y educativo en África y Latinoamérica.</p>
<p>Identifica las causas de los principales conflictos en el mundo y los valores que habría que poner en práctica para disminuirlos.</p>	<p>Conflictos contemporáneos: Las guerras étnicas y religiosas en Medio Oriente, India, África y los Balcanes. Sudáfrica y el fin del apartheid. Refugiados y desplazados. El narcotráfico y el comercio de armas. El terrorismo. El SIDA. El calentamiento global y los movimientos ambientalistas.</p>
<p>Reconoce la importancia de la participación y organización ciudadana en la construcción de una sociedad más equitativa e igualitaria.</p>	<p>El cuestionamiento del orden social y político: El movimiento de derechos civiles en Estados Unidos y su impacto social. Los movimientos estudiantiles. El feminismo y la revolución sexual. El</p>

	indigenismo. Las organizaciones de la sociedad civil. El futuro de los jóvenes.
Señala los cambios en la organización política y económica de América Latina en las últimas décadas.	Nuestro entorno: las intervenciones norteamericanas. Las últimas dictaduras militares y la transición democrática. La economía latinoamericana y los tratados comerciales. México y su entrada a las organizaciones de mercado.
Valora el papel de los medios de comunicación masiva en la difusión y apropiación de la cultura, y reconoce el impacto de los avances científicos y tecnológico en la vida cotidiana.	Los logros del conocimiento y la riqueza de la variedad cultural: Sociedad de consumo y la difusión masiva del conocimiento. Deporte y salud. Rock, arte efímero y performance. El avance en la exploración del universo y en la genética. La fibra óptica, el rayo láser y su aplicación.
Investiga las transformaciones de la cultura y de la vida cotidiana a lo largo del tiempo y valora su importancia.	Temas para analizar y reflexionar El calentamiento global y las catástrofes ambientales De las primeras máquinas a las nuevas tecnologías.

Historia II

Tercer Grado

Bloque I. Las culturas prehispánicas y la conformación del virreinato de Nueva España

Competencias que se favorecen: Comprensión del tiempo y del espacio histórico Manejo de la información histórica Formación de una conciencia histórica para la convivencia	
Aprendizajes esperados	Contenido
Organizar por etapas y cronológicamente hechos y procesos del México prehispánico, de la Conquista y del Virreinato. Localiza las culturas del México prehispánico, las expediciones de descubrimiento, conquista, y el avance de la colonización de Nueva España.	Panorama del periodo Ubicación temporal y espacial de las culturas prehispánicas, los viajes de expedición, el proceso de conquista y la colonización de Nueva España.
Reconoce las características políticas, sociales, económicas y culturales del mundo prehispánico.	Temas para comprender el periodo ¿Por qué la sociedad y cultura virreinal se formaron de los aportes prehispánicos, españoles, asiáticos y africanos? El mundo prehispánico. Sus zonas culturales y sus horizontes. La cosmovisión mesoamericana. Economía, estructura social y vida cotidiana en el Posclásico. La Triple Alianza y los señoríos independientes.
Analiza las consecuencias de la conquista y la colonización española.	Conquista y expediciones españolas: Las expediciones españolas y la conquista de Tenochtitlán. Otras campañas y expediciones. El surgimiento de Nueva España. Las mercedes reales, el tributo y las encomiendas. La evangelización y la fundación de nuevas ciudades.
Describe los cambios que produjo en Nueva España la introducción de nuevas actividades económicas.	Los años formativos: La transformación del paisaje: ganadería, minería y nuevos cultivos. Inmigración española, asiática y africana. La creación de la Universidad y la Casa de Moneda.
Explica la importancia del comercio y de la plata novohispana en el mundo.	Nueva España y sus relaciones con el mundo: Las flotas, el control del comercio y el consulado de comerciantes. El comercio con Perú y Asia. Las remesas de plata de Nueva España en el intercambio internacional.
Identifica las instituciones económicas, políticas y sociales que	La llegada a la madurez: El carácter corporativo de la sociedad. Los gobiernos locales: cabildos

favorecieron la consolidación del Virreinato.	indígenas y ayuntamientos. La Iglesia y la Inquisición. Peonaje y haciendas, la revitalización del comercio interno.
Reconoce las características del mestizaje cultural en las expresiones artísticas novohispanas.	Arte y cultura temprana: El mestizaje cultural. Expresiones artísticas novohispanas. El desarrollo urbano.
Investiga las transformaciones de la cultura y de la vida cotidiana a lo largo del tiempo y valora su importancia.	<p>Temas para analizar y reflexionar</p> <p>De la herbolaria prehispánica a la industria farmacéutica.</p> <p>Piratas y corsarios en el Golfo de México.</p>

Bloque II. Nueva España, desde su consolidación hasta la independencia

Competencias que se favorecen: Comprensión del tiempo y del espacio histórico Manejo de la información histórica Formación de una conciencia histórica para la convivencia	
Aprendizajes esperados	Contenido
<p>Ordena secuencialmente hechos procesos relacionados con las reformas borbónicas y la Independencia de México, utilizando términos como siglo, década y año.</p> <p>Señala las transformaciones del territorio novohispano en el siglo XVII y las zonas de influencia de los insurgentes.</p>	<p>Panorama del periodo</p> <p>Ubicación temporal y espacial del movimiento de Ilustración, las Reformas Borbónicas y el proceso de independencia.</p>
<p>Reconoce las causas y consecuencias del crecimiento económico novohispano en el siglo XVIII.</p>	<p>Temas para comprender el periodo</p> <p>¿Cómo afectó la crisis de la Corona española a Nueva España?</p> <p>El auge de la economía novohispana: Crecimiento de la población y florecimiento de las ciudades. Desarrollo de redes comerciales internas. El papel económico de la Iglesia y las grandes fortunas mineras y comerciales. Las innovaciones agropecuarias, la tecnología minera e inicios de la actividad industrial.</p>
<p>Explica las causas y consecuencias de las reformas borbónicas.</p>	<p>La transformación de la monarquía española y las Reformas de Nueva España: La decadencia del poderío naval español y las reformas borbónicas. Las reformas en Nueva España: nuevo estilo de gobierno, división política, establecimiento del ejército y la apertura de comercio libre.</p>
<p>Explica la desigualdad social y política entre los distintos grupos de la Nueva España.</p>	<p>Desigualdad social: Corporaciones y fueros. Las tensiones sociales de la ciudad. El crecimiento de las haciendas y los conflictos rurales.</p>
<p>Reconoce la multicausalidad de la crisis política de Nueva España y del inicio de la Guerra de Independencia.</p>	<p>La crisis política: Ideas ilustradas en las posesiones españolas en América. La invasión francesa de España. El criollismo y el anhelo de autonomía. El golpe de Estado de los peninsulares. Conspiraciones e insurrecciones de 1810.</p>
<p>Explica el proceso de Independencia y la influencia del liberalismo.</p>	<p>Hacia la Independencia: Insurgentes y realistas en el movimiento de Independencia. El pensamiento social de los insurgentes. El liberalismo español y la Constitución de Cádiz de 1812. Resistencia y guerra de guerrillas. La consumación de la Independencia.</p>

Reconoce las características del neoclásico y la influencia de la Ilustración en la creación de nuevas instituciones científicas y académicas.	Arte y cultura. Del barroca al neoclásico. Nuevas instituciones académicas y modernización de los estudios y la ciencia.
Investiga las transformaciones de la cultura y de la vida cotidiana a lo largo del tiempo y valora su importancia.	Temas para analizar y reflexionar Las calles de las ciudades coloniales y sus leyendas. Las rebeliones indígenas y campesinas durante el Virreinato.

Bloque III. Del México Independiente al inicio de la Revolución Mexicana (1821-1910)

Competencias que se favorecen: Comprensión del tiempo y del espacio histórico Manejo de la información histórica Formación de una conciencia histórica para la convivencia	
Aprendizajes esperados	Contenidos
<p>Ordena hechos y procesos relevantes desde el México independiente hasta antes de la Revolución Mexicana, aplicando términos como siglo, década y año.</p> <p>Localiza los cambios en la organización política del territorio mexicano durante el siglo XIX.</p>	<p>Panorama del periodo</p> <p>Ubicación temporal y espacial de los principales hechos y procesos históricos del México independiente a la Revolución Mexicana.</p>
<p>Explica las dificultades de México para constituirse como nación independiente.</p>	<p>Temas para comprender el periodo</p> <p>¿Qué características del México actual tuvieron su origen en el siglo XXI?</p> <p>Hacia la fundación de un nuevo Estado: La crisis económica después de la guerra. Desigualdad social y distribución de la población. La Constitución de 1824. Dificultades para la consolidación de un proyecto de nación.</p>
<p>Identifica las causas y consecuencias de las intervenciones extranjeras en México.</p>	<p>Los conflictos internacionales y el despojo territorial: Amenaza de reconquista y necesidad de reconocimiento internacional. Los intentos de colonización del norte. La separación de Texas. El loqueo francés de 1838. La guerra con Estados Unidos.</p>
<p>Explica cambios en las reformas de gobierno del siglo XIX.</p>	<p>En busca de un sistema político: El pensamiento de los liberales y conservadores. La Constitución de 1857. La guerra las Leyes de Reforma y su impacto en la secularización de la sociedad. La Intervención francesa y el Segundo Imperio.</p>
<p>Analiza la multicausalidad del desarrollo económico de México y sus consecuencias sociales de finales del siglo XIX y principios del XX.</p>	<p>La restauración de la república y el porfiriato: Los gobiernos liberales y su proyecto nacional. La paz porfiriana y la centralización del poder. Reorganización del erario público, crecimiento económico e inversiones extranjeras. Surgimiento de la clase obrera y la nueva clase urbana. Rebeliones rurales, pronunciamientos, leva y bandolerismo. Los ferrocarriles y la transformación del paisaje.</p>
<p>Explica las contradicciones sociales y políticas del régimen porfirista como causas del inicio de la Revolución Mexicana.</p>	<p>Antesala de la revolución: Los costos sociales y políticos del desarrollo económico porfirista. Permanencia de un grupo en el poder. Huelga y represión.</p>

Identifica características de la cultura, el arte y la educación durante el siglo XIX.	Cultura: Politización, prensa y folletería. Asociaciones e instituto de ciencias y artes. La educación pública y las escuelas normales. Clasicismo, romanticismo y modernismo. Paisajismo en la pintura. Influencias y modas extranjeras.
Investiga las transformaciones de la cultura y de la vida cotidiana a lo largo del tiempo y valora su importancia.	Temas para analizar y reflexionar Del cine a la tercera dimensión. La caricatura política: de Crítica y de oposición.

Bloque IV. La Revolución Mexicana, la creación de instituciones y desarrollo económico (1910-1982)

Competencias que se favorecen: Comprensión del tiempo y del espacio histórico Manejo de la información histórica Formación de una conciencia histórica para la convivencia	
Aprendizajes esperados	Contenidos
Ubica temporal y espacialmente hechos y procesos relacionados con la Revolución Mexicana. Ordena secuencialmente la formación de instituciones revolucionarias y el desarrollo económico, utilizando términos como año y década.	Panorama de periodo Ubicación temporal y espacial de la Revolución Mexicana y los acontecimientos nacionales e internacionales que caracterizan a México en estas décadas.
Explica el proceso de la Revolución Mexicana y la importancia de la Constitución de 1917.	Temas para comprender el periodo ¿Cómo cambió México a partir de la Revolución Mexicana y las transformaciones mundiales? Del movimiento armado a la reconstrucción: El inicio del movimiento armado. Diversidad social y regional de los movimientos revolucionarios y sus líderes. La Constitución de 1917.
Describe los cambios de un régimen de caudillos a uno presidencial y la importancia de las políticas sociales en su desarrollo.	La política revolucionaria y nacionalista: De los caudillos al surgimiento del PNR. Guerra Cristera. Organizaciones sindicales y campesinas. Reforma agraria. El Cardenismo. El presidencialismo. El indigenismo. Los proyectos educativos. Nuevas instituciones de seguridad social.
Explica la multicausalidad del crecimiento industrial y los límites del proteccionismo.	Hacia una economía industrial: Del modelo exportador a la sustitución de importaciones. Del milagro mexicano a la petrolización de la economía. Limitaciones del proteccionismo y rezago tecnológico. La expansión de la frontera agrícola, los contrastes regionales. La crisis del campo.
Reconoce las causas de la desigualdad, el descontento político y la importancia de la participación social.	Desigualdad y movimientos sociales: Explosión demográfica, migración interna, demanda de servicios y contaminación. Los movimientos políticos, sociales y gremiales. El movimiento estudiantil de 1968 y su influencia. Las primeras guerrillas. Del voto de la mujer a la igualdad de género.
Explica la política exterior de México ante acontecimientos internacionales.	La política exterior y el contexto internacional: México ante la Primera Guerra Mundial. La primera Guerra Civil española y los refugiados. La entrada de México a la Segunda Guerra Mundial. Ingreso a organismos internacionales. Efectos políticos de la Guerra Fría y la

	Revolución Cubana. Política sobre migrantes mexicanos.
Reconoce los elementos del nacionalismo revolucionario en el arte y la educación.	La cultura y la vida diaria se transforman: Nuevos patrones de consumo y popularización de la tecnología. Nueva dimensión de las comunicaciones y los transportes. Medios de información y entretenimiento. El ocio, el turismo y los deportes. Las universidades públicas y la educación tecnológica. La consolidación de una educación laica. Del nacionalismo a las tendencias artísticas actuales.
Investiga las transformaciones de la cultura y de la vida cotidiana a lo largo del tiempo y valora su importancia.	Temas para analizar y reflexionar La mujer en la sociedad y en el mundo laboral. Las diversiones a lo largo del tiempo.

Bloque V. México en la era global (1982-actualidad)

Competencias que se favorecen: Comprensión del tiempo y del espacio histórico Manejo de la información histórica Formación de una conciencia histórica para la convivencia	
Aprendizajes esperados	Contenidos
<p>Ordena cronológicamente hechos y procesos de las últimas décadas de México, relacionados con los ámbitos económicos, político, social y cultural.</p> <p>Ubica zonas de crecimiento económico, de migración y de concentración de población en México durante las últimas décadas.</p>	<p>Panorama del periodo</p> <p>Ubicar temporal y espacialmente cambios en la conformación de un nuevo modelo económico y transformación política.</p>
<p>Describe la multicausalidad de los problemas económicos y el establecimiento de un nuevo modelo.</p>	<p>Temas para comprender el periodo</p> <p>¿Cuáles son los principales retos de México y qué podemos hacer?</p> <p>Situación económica y la conformación de un nuevo modelo económico: inflación, devaluación y deuda externa. La presión de los organismos financiero internacionales. Estatización y venta de la banca. Instauración del neoliberalismo. Reformas a la propiedad ejidal.</p>
<p>Reconoce las causas del descontento y el proceso de la transición política en el México actual.</p>	<p>Transformación política: Protestas sociales. Los tecnócratas en el gobierno. Reformas electorales. El movimiento zapatista de liberación nacional. El proceso de construcción de la alternancia política.</p>
<p>Explica la multicausalidad de los problemas sociales del país en la actualidad, y la importancia de la participación ciudadana en la solución de problemas.</p>	<p>Realidades sociales: Pobreza, expansión urbana y desempleo. Impacto de las políticas de población y control natal. Respuesta de la población en situaciones de desastre. Movimientos de participación ciudadana y de derechos humanos.</p>
<p>Analiza la influencia de la globalización en la cultura nacional y la resistencia por medio de la identidad pluricultural.</p>	<p>Cultura, identidad nacional y globalización: Estandarización cultural. Globalización y defensa de una identidad pluricultural. La cultura mexicana en Estados Unidos.</p>
<p>Explica los cambios en la política exterior mexicana y sus problemas actuales.</p>	<p>Contexto internacional: El fin de la Guerra Fría. Del activismo latinoamericano a las políticas multiculturales. El TLCAN y sus problemas: Migración e intercambio comercial.</p>
<p>Reconoce retos que enfrenta México en los ámbitos político, económico, social y cultural, y</p>	<p>Principales desafíos: Búsqueda de igualdad social y económica. Conservación del ambiente y el cuidado del agua. Cobertura en salud pública. Calidad en la educación y desarrollo científico y tecnológico.</p>

participa en acciones para contribuir a su solución.	Transición democrática, credibilidad electoral y el acoso de los partidos políticos. Cultura de la legalidad y convivencia democrática.
Investiga las transformaciones de la cultura y de la vida cotidiana a lo largo del tiempo y valora su importancia.	Temas para analizar y reflexionar Del corrido revolucionario a la música actual. Los adolescentes y las redes sociales.

Anexo 9 Ejemplo de formato de observación

Observación 2

Fecha: 03-09-15

Escuela: ESD 4 MS¹⁶⁰

Delegación: Cuauhtémoc

Maestra: Reina

Grado: 3 D

Tiempo de observación: 50 minutos (2:50 pm. a 3:00 pm.)¹⁶¹

Observadora: CVB¹⁶²

Hora	Inscripción	Interpretación
2.50 pm.	<p>M: “Se sientan y sacan su cuaderno. Bien, escribimos la fecha, la sesión y el título: Identidad nacional, subtítulo: Escudo nacional.”</p> <p>La maestra empieza a dictar.</p> <p>M: “El artículo 2 de la ley ya mencionada dice: “el escudo nacional está constituido por un águila mexicana, con el perfil izquierdo expuesto, la parte superior de las alas en un nivel más alto que el penacho y ligeramente desplegadas en actitud de combate. Con el plumaje de sustentación hacia abajo tocando la cola y las plumas de ésta en abanico natural. Posada, su garra izquierda sobre un nopal florecido, que nace de una peña que emerge de un lago. Sujeta con la garra derecha y el pico en actitud de devorar a una serpiente de tipo cascabel. Varias pencas de nopal se ramifican a los lados, dos ramas, una de encino al frente del águila y otra de laurel del lado opuesto, forman entre ambas un semicírculo inferior unido por un listón tricolor.</p> <p>La maestra le pregunta a un alumno, “¿cuál cree que haya sido el origen de eso que escribió?”</p> <p>El alumno narra algo de lo que se acuerda.</p>	

¹⁶⁰ ESD 4 significa Escuela Secundaria Diurna 4 Moisés Sáenz

¹⁶¹ Solo se presenta parte del fragmento.

¹⁶² CVB significa Claudia Victoria Barón

	La maestra le pregunta a otro alumno y le pide que no repita lo mismo.	
3:05 pm.	<p>M: “Es un mito, una leyenda no sabemos si es verdad, pero debemos saberlos porque es parte del escudo.”</p> <p>La maestra menciona algunos elementos de la salida de las siete tribus de Chicomostoc, que llegan los aztecas al lago de Texcoco.</p> <p>La maestra señala que existe un proceso para cambiar la bandera la cual tiene medidas específicas.</p> <p>La maestra pide a los alumnos corten el escudo y lo peguen en su cuaderno.</p>	
3:20 pm.	<p>La maestra vuelve a dictar.</p> <p>M: “La Bandera nacional.”</p> <p>“El artículo 3° de la misma ley dice que la bandera nacional consiste en un rectángulo dividido en tres franjas verticales, de medias idénticas, con los colores en el siguiente orden a partir del asta verde, blanco y rojo. En la franja y al centro tiene el escudo nacional que ocupa las tres cuartas partes del ancho de la bandera es de 4 a 7 y podrá llevar un lazo o corbata con los mismos colores.</p>	
3:40 pm.	<p>La maestra pide dibujar una bandera.</p> <p>Después de contestar el instrumento 1 pasa a los lugares de los alumnos y califica el escudo y la bandera.</p>	

Anexo 10¹⁶³ Instrumentos de la investigación

Instrumento 1. Conociendo al profesorado

I. Identificación del profesorado

1.- Nombre: _____

2.- Edad: _____

3.- Adscripción (Plantel y turno) _____

4.- Antigüedad en el colegio: _____

5.- Funciones, cargos, actividades principales que desempeña:

6.- Materia que imparte:

Nombre de la materia	Antigüedad en la misma	Ciclo escolar	No. De grupos	No. De alumnos

7.- Además de su actividad como docente ¿Realiza algún otro tipo de actividad profesional?

II. Formación profesional

8.- Estudios profesionales

Estudios profesionales	Institución donde los realizó	Generación
Licenciatura		
Especialidad		

¹⁶³ Los instrumentos 4, 8, 12 y 16 estuvieron destinados a la observación de clase

Posgrado		
Otro		

9.- ¿Ha recibido algún tipo de formación (cursos, seminarios talleres u otro tipo de actividades) que le hayan servido de apoyo a su trabajo como docente? Mencione las tres actividades que considera más relevantes para su formación.

Nombre de la actividad de formación			
Tipo o modalidad (curso, taller, etc.)			
¿Dónde? ¿Cuándo? Duración			
Temática, contenido Orientación teórica			
Relevancia para su labor docente			

9.- ¿Actualmente, asiste a cursos de formación permanente para el profesorado?

10.- ¿En la actualidad realiza otros estudios?

Instrumento 2. Construyendo una idea de la historia¹⁶⁴

Tema	Construyendo una idea de la historia		
Entrevistadora	CVB	Fase	
Fecha/Tiempo		Semana	
Escuela		Clase	
Profesora		Instrumento	Entrevista semiestructurada

Saber docente Experiencial

- 1.- ¿En qué grado escolar le gustó más la asignatura de historia? ¿Por qué?
- 2.- ¿Qué era lo que más le gustaba de la clase de historia?
- 3.- ¿Qué era lo que menos le gustaba de la clase de historia?
- 4.- ¿Por qué decidió ser profesora o profesor de historia?

Postura teórica respecto a la enseñanza de la historia

- 5.- ¿Pertenece o se identifica usted con alguna postura teórica o corriente de interpretación de la ciencia histórica en general?
- 6.- ¿Podría describir de qué manera su identificación con dicha corriente teórica ha influido o no en su labor docente?
- 7.- ¿Qué aspectos de su práctica docente se deben a su identificación en cuanto a esa corriente teórica, la planificación, la enseñanza, la evaluación?

Métodos didácticos

- 8.- ¿Cómo enseña usted la materia de Historia de México/Universal a sus estudiantes?
¿Describanos qué hace? ¿Cómo lo hace?
- 9.- ¿Qué métodos de enseñanza lleva a cabo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje?
¿Cuál es el más frecuente? Describalo.

¹⁶⁴ Varias de las categorías y preguntas fueron tomadas de Melgar Sánchez, Salustia. (2001). *El pensamiento del profesor de Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades acerca de la planeación, métodos y la evaluación educativos*. (Tesis inédita de licenciatura). UNAM. Y Elizalde Lora, Leticia. (2002). *El pensamiento didáctico del profesor de primaria respecto a la enseñanza de la historia*. (Tesis inédita de maestría). UNAM.

10.- ¿Si usa más de un método con cuál cree usted que los alumnos logren un aprendizaje más significativo y por qué?

Libro de texto

11.- ¿Utiliza libro de texto en su asignatura?

12.- ¿Cómo y para qué utiliza el libro de texto?

13.- ¿Qué libro de texto utiliza en sus clases?

14.- ¿Revisa previamente los materiales que aparecen autorizados en la lista de la SEP antes de seleccionar el que considera adecuado?

15.- ¿Considera que cuenta con los elementos necesarios para su práctica docente?

Planeación

16.- ¿Selecciona usted los materiales de enseñanza para su clase? (libro de texto, antologías, cuadernos de trabajos, etc.) En caso afirmativo qué criterios utiliza para seleccionar los materiales.

17.- ¿Elabora usted los materiales? En caso afirmativo ¿Cuáles y de qué tipo? ¿Qué elementos toma en cuenta para elaborar sus materiales?

18.- ¿Qué elementos toma en consideración para planear, para programar su materia, a qué aspectos le da más importancia (programa de la asignatura, objetivos, materiales, alumnos, contenidos) y qué tal le ha funcionado?

19.- Esencialmente ¿por qué y para qué planifica sus clases?

20.- ¿Considera que las planeaciones de sus clases están subordinadas a las pruebas ENALCE, PISA y el examen de admisión que presentan los jóvenes de tercer año para ingresar al nivel medio superior?

Ubicación curricular de los contenidos de historia

21.- Desde su punto de vista ¿Cuál considera usted que es el papel de la historia en el nivel secundaria? Para usted ¿los programas actuales permiten que tal función se lleve a cabo? ¿De qué forma?

22.- ¿Qué opina usted de los contenidos de historia de los programas en cuanto a su secuenciación, estructuración, noción y aspectos que presentan?

23.- ¿De qué manera esta presentación de los contenidos ha obstaculizado o favorecido su práctica docente?

Conocimiento previo

24.- ¿Retoma o no en sus clases el conocimiento previo que traen sus estudiantes?

25.- ¿Cómo y para que lo utiliza?

Evaluación

26.- ¿Cómo realiza usted la evaluación del proceso de aprendizaje del alumno en su materia?

27.- ¿Por qué evalúa? ¿Con qué finalidad?

28.- ¿Qué estrategias, procedimientos, técnicas, instrumentos emplea?

29.- ¿Qué aspectos prioriza al evaluar?

30.- ¿Qué uso le da a la evaluación?

31.- ¿Cómo comunica la evaluación a sus alumnos?

32.- ¿Participa el propio alumno en su evaluación? ¿De qué manera? ¿En qué le beneficia?

Sobre la Historia

33.- Para usted, ¿cuáles son los objetivos (¿o propósitos esenciales de la enseñanza de la Historia? ¿A cuáles les da más peso y por qué?

34.- ¿Qué es la historia?

35.- ¿Considera que es importante la enseñanza de la historia en secundaria? Sí/No ¿Por qué?, ¿para qué?

36.- ¿Cuál es la finalidad de la enseñanza de la historia?

Instrumento 3. Construyendo una idea de la historia

Tema	Construyendo una idea de la historia		
Observadora	CVB	Fase	
Fecha		Semana	
Escuela		Clase	
Profesora		Instrumento	Escribir texto
Actividad (Saber experiencial)	Elabore un texto que contenga el siguiente tema: Describa cómo fueron las clases de historia cuando usted fue estudiante de la primaria, secundaria, bachillerato y licenciatura.		

Instrumento 4. Interpretación de la historia

Tema	Interpretación de la historia		
Observadora	CVB	Fecha/Tiempo	
Escuela		Fase	
Profesora		Semana	
		Clase	
Grupo		Instrumento	Observación de clase

Instrumento 5. Interpretación de la historia

Tema	Interpretación de la historia		
Entrevistadora	CVB	Fase	
Escuela		Semana	
		Clase	
Profesora		Instrumento	Entrevista semiestructurada
Fecha/Tiempo			

- 1.- ¿Me podría explicar qué son las fuentes históricas?
- 2.- ¿Cuáles considera que son las fuentes históricas primarias?
- 3.- ¿Cuáles considera que son las fuentes históricas secundarias?
- 4.- ¿Utiliza fuentes históricas primarias o secundarias para desarrollar su clase? SI/ NO
- 5.- ¿Cada cuánto utiliza fuentes históricas primarias o secundarias en su clase?
- 6.- ¿Me podría dar un ejemplo?
- 7.- A partir de una fotografía de la vida cotidiana de los abuelos ¿qué preguntas formularía entre los alumnos para interrogar a la fuente?
- 8.- ¿Considera que es importante acercar a los alumnos las fuentes históricas primarias y secundarias? SI/NO ¿Por qué?

Instrumento 6. Interpretación de la historia

Tema	Interpretación de la historia		
Observadora	CVB	Fase	2
Escuela		Semana	
Profesora		Clase	
Fecha			
Grupo		Instrumento	Actividad de utilización de fuentes
Actividad	-Explique qué fuentes históricas utilizaría para desarrollar el tema de Revolución Mexicana y ¿por qué?		

Instrumento 7. Interpretación de la historia

Interpretación histórica						
Temas	Siempre	Frecuentemente	Ocasionalmente	Rara vez	Nunca	Ejemplo
Utiliza fuentes históricas						
Promueve la lectura y el tratamiento de documentos o evidencias históricas						
Confronta textos históricos con interpretaciones diferentes u opuestas						

Instrumento 8. Representación histórica

Tema	Representación histórica		
Observadora	CVB	Fase	
Escuela		Semana	
		Clase	
Profesora		Fecha/Tiempo	
Grupo		Instrumento	Observación de clase

Instrumento 9. Representación histórica

Tema	Representación histórica		
Entrevistadora	CVB	Fase	
Escuela		Semana	
		Clase	
Profesora		Instrumento	Entrevista semiestructurada
Fecha/Tiempo			
<p>1.- Entendemos por representación histórica la narración que da sentido a los acontecimientos a través de un discurso ya sea oral o escrito.</p> <p>2.- ¿Pide a sus alumnos que construyan narraciones históricas?</p> <p>3.- ¿Me podría dar un ejemplo?</p> <p>4.- ¿Qué habilidades considera que se desarrollan con la narración histórica?</p> <p>5.- ¿Qué elementos debería contener una narración histórica?</p>			

Instrumento 10. Representación histórica

Tema	Representación de la Histórica		
Observadora	CVB	Fase	
Escuela		Semana	
Profesora		Fecha	
Grupo		Instrumento	Crear una narración histórica
Actividad	Redacte en una cuartilla a grandes rasgos un proceso un proceso histórico.		

Instrumento 11. Representación histórica

Representación de la Historia						
Temas	Siempre	Frecuentemente	Ocasionalmente	Rara vez	Nunca	Ejemplo
Pide a sus alumnos elaborar narraciones históricas						
Pide a sus alumnos que escriban narraciones históricas en donde incluyan explicaciones causales e intencionales						
Promueve entre sus alumnos la narración histórica para que describan y analicen personajes, escenarios o acontecimientos						

Instrumento 12. Imaginación histórica

Tema	Imaginación histórica		
Observadora	CVB	Fase	
Escuela		Semana	
Profesora		Fecha/Tiempo	
Grupo		Instrumento	Observación de clase

Instrumento 13. Imaginación histórica

Tema	Imaginación histórica		
Entrevistadora	CVB	Fase	
Escuela		Semana	
Profesora		Instrumento	Entrevista semiestructurada
Fecha/Tiempo			

- 1.- ¿Considera que la imaginación es útil en la enseñanza de la historia?
- 2.- ¿Me podría dar un ejemplo?
- 3.- ¿Pide a sus alumnos que utilicen la imaginación para reconstruir hechos del pasado?
- 4.- ¿Me podría dar un ejemplo?
- 5.- ¿Qué habilidades podría desarrollar la imaginación en la enseñanza de la historia?
- 6.- ¿Considera que la empatía¹⁶⁵ es una finalidad de la enseñanza de la historia?
- 7.- ¿Es tarea de la Historia promover el juicio moral?

¹⁶⁵ A decir de Peter Lee (1994:7): La empatía en la historia es mucho más similar a un *logro*: es saber lo que alguien (o un grupo) creía, valoraba, sentía y quería obtener. Es estar en posición de contemplar (no necesariamente de compartir) estas creencias y de considerar el impacto de estas emociones (y no necesariamente sentir las). De esta manera, la empatía se relaciona estrechamente con la comprensión.

Instrumento 14. Imaginación histórica

Tema	Imaginación histórica		
Observadora	CVB	Fase	
Escuela		Semana	
Profesora		Fecha	
Grupo		Instrumento	Utilizando la imaginación
Actividad	<p>Elija una de las tres siguientes preguntas y respóndala:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- ¿Qué hubiera pasado si Francisco I. Madero hubiera sido asesinado a inicios de 1910? 2.- ¿Qué hubiera pasado si Benito Juárez no hubiera muerto en 1872? 3.- ¿Qué hubiera pasado si Porfirio Díaz solo hubiese estado cuatro años en la presidencia? 		

Instrumento 15. Imaginación histórica

Imaginación Histórica						
Temas	Siempre	Frecuentemente	Ocasionalmente	Rara vez	Nunca	Ejemplo
Genera empatía histórica en sus clases						
A partir de la empatía histórica promueve la contextualización histórica						
A partir de la empatía histórica y la contextualización histórica promueve el juicio moral						



Instrumento 16. Temporalidad histórica

Tema	Temporalidad histórica		
Observadora	CVB	Fase	
Escuela		Semana	
Profesora		Fecha/Tiempo	
Grupo		Instrumento	Observación de clase

Instrumentos 17. Temporalidad histórica

Tema	Temporalidad histórica		
Entrevistadora	CVB	Fase	
Escuela		Semana	
Profesora		Instrumento	Entrevista semiestructurada
Fecha/Tiempo			
<p>1.- ¿Me podría explicar qué entiende por tiempo histórico?</p> <p>2.- ¿Cómo enseña la temporalidad histórica en su clase?</p> <p>3.- ¿Cómo sabemos que ha pasado el tiempo?</p> <p>4.- ¿Qué recursos didácticos utiliza para desarrollar el tiempo histórico?</p>			

Instrumento 18. Temporalidad histórica

Tema	Temporalidad histórica		
Observadora	CVB	Fase	
Escuela		Semana	
Profesora		Fecha	
Grupo		Instrumento	Comparación de Imágenes
Actividad	<p>Suponga que a partir de las dos siguientes imágenes tiene que explicar el tiempo histórico.</p> <p>¿Cómo lo haría?</p> <p>¿Qué elementos resaltaría?</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div>		

Instrumento 19. Temporalidad histórica

Temporalidad Histórica						
Temas	Siempre	Frecuentemente	Ocasionalmente	Rara vez	Nunca	Ejemplo
Desarrolla el binomio cambio-continuidad						
Desarrolla la relación pasado, presente y futuro						
Desarrolla la visión del tiempo histórico como conocimiento y poder sobre el futuro						

Instrumento 20. Cambios

Tema	Cambios		
Entrevistadora	CVB	Fase	
Escuela		Semana	
Profesora		Instrumento	Entrevista semiestructurada
Fecha/Tiempo			
<p>1.- ¿Cómo se sintió durante el inicio, desarrollo y fin de la investigación?</p> <p>2.- ¿Considera que son necesarias este tipo de investigaciones? ¿Por qué?</p> <p>3.- ¿Cómo observa su práctica docente?</p>			

Instrumento 21. Cambios

Tema	Cambios		
Observadora	CVB	Fase	
Escuela		Semana	
Profesora		Fecha	
Grupo		Instrumento	Escribir un texto
Actividad	<p>En una cuartilla describa:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- ¿Cómo se sintió durante la investigación, y si cambiaría algo de su práctica docente? 2.- ¿Qué le hubiera gustado que se incluyera en la investigación? 		

Anexo 11 Horario de profesores

Horario EST	Horario ESD	Horario ESP 1	Horario ESP 2	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
07:00-07:50	07:30-8:20	07:30-08:20	7:00-7:50	H 3° ESP B	H 3° ESP B	2F EST A		2F EST A
07:50-08:40	08:20-09:10	08:20-09:10	7:50-8:40				2A ESD A	2F EST A
08:40-09:30	09:10-10:00	09:10-09:30 Receso	8:40-9:30	2A ESD A	2A ESD A	3C EST B		
09:30-10:20	10:00-10:20 Receso	09:30-10:20	9:30-10:20			3C EST B	3C EST B	
10:20-10:40 Receso	10:20-11:10	10:20-11:10	10:20-10:50 Receso					
10:40-11:30	11:10-12:00	11:10-12:00	10:50-11:40		H 2° ESP A			
11:30-12:20		12:00-12:20 Receso	11:40-12:30					
12:20-13:10		12:20-13:10			H 2° ESP A		H 2° ESP A	
13:10-14:00		13:10-14:00						
	14:00-14:50			3D ESD B	3D ESD B			
	14:50-15:40						3D ESD B	
	15:40-16:30							
	16:30-17:20							

EST: Escuela Secundaria Técnica

ESD: Escuela Secundaria Diurna

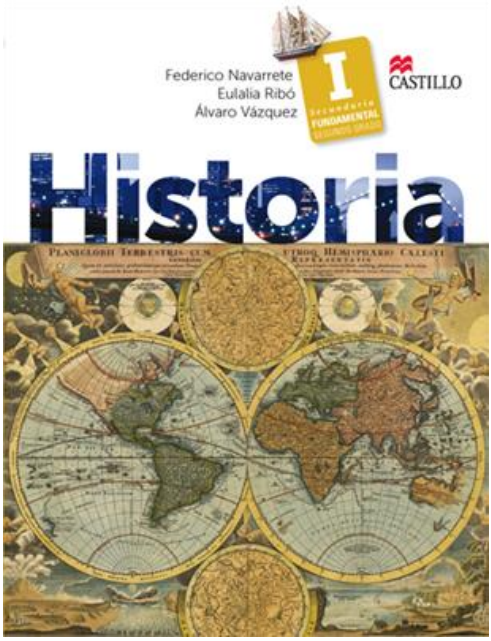
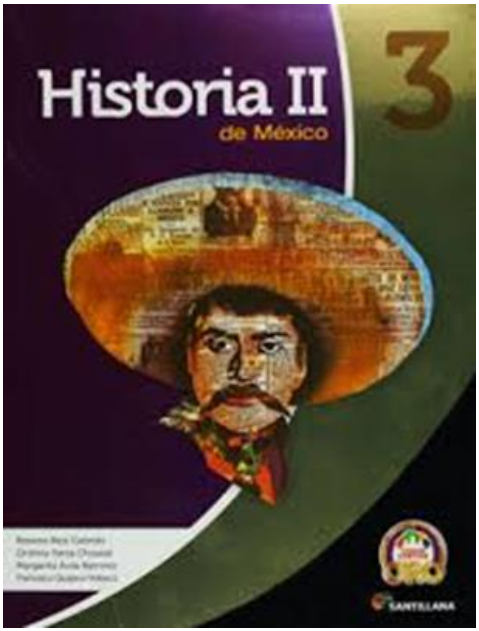
ESP: Escuela secundaria Privada

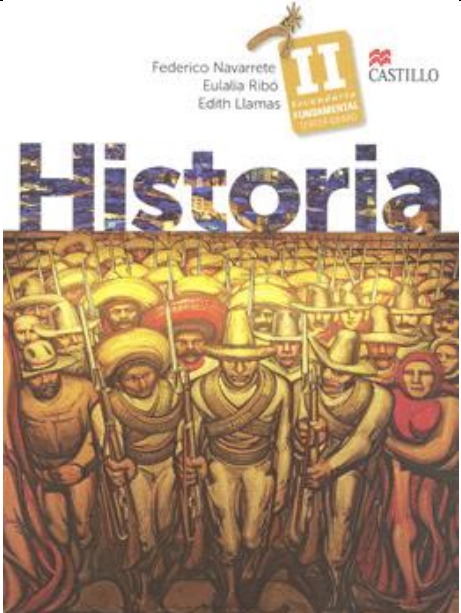
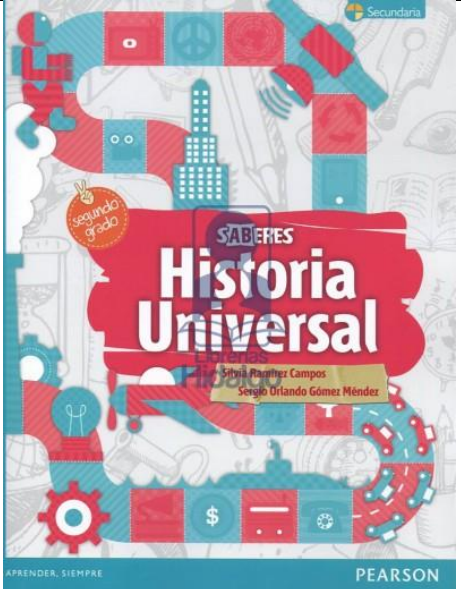
Anexo 12 Características de los profesores

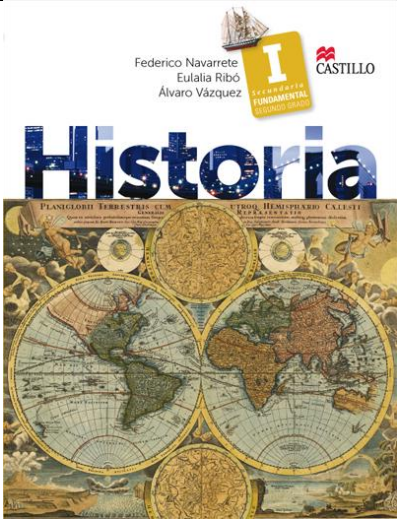
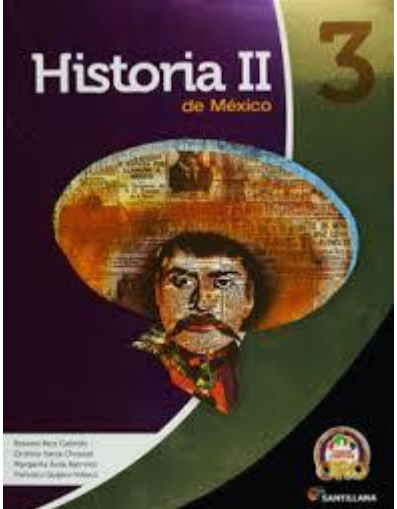
Profesor	Edad	Escuela de egreso	Licenciatura	Formación	Generación	Estudios de posgrado	Plantel en el que labora	Turno	Antigüedad en el plantel	Asignaturas que imparte	No. De grupos	No. De alumnos
Aidé	29 años	Escuela Normal Superior de México	Licenciada en educación secundaria con especialidad en Historia	Normalista	2004 - 2008	Maestría en Educación Universidad Interamericana para el Desarrollo 2013-2015	EST 43 Luis Enrique Erro	Matutino	7 años	Historia I Historia II	2 de 7 de 3°	50 x grupo
Melisa	33 años	UAM-X	Socióloga	Universitaria	2006 - 2010		EST 84 Belisario Domínguez	Matutino	5 años	Historia I Historia II	2 de 2° de 6 de 3°	100 aprox. 24° aprox.
Rey	43 años	UNAM FF y L	Historiador	Universitario	1993 - 1997	Maestría en Administración	ESD	Matutino	8 años	Historia I	4 de 2°	37 por grupo

						n Educativa 2003-2005	David Alfaro Siqueiros					
Reina	57 años	Normal Superior de México	Licenciada en educación secundaria con especialidad en Historia	Normalista	1979 - 1983		ESD 4 Moisés Sáenz	Vespertino	20 años	Historia II	5 de 3°	22 por grupo
Diana	47 años	UNAM Ciencias de la Comunicación	Comunicóloga	Universitaria	1988 - 1992	Maestría en Historia (IBERO) 1997-1995 Doctorado En Historia UNAM 2008-2012	ESP1 Centro de educación secundaria personalizada	Matutino	16 años	Historia I Historia II	1 de 2° 1 de 2°	16 22
Xóchitl	30 años	Escuela Normal Superior de México	Licenciada en educación secundaria con especialidad en Historia	Normalista	2004 - 2008		ESP2 Colegio Benjamín Franklin	Matutino	2 meses	Historia I Historia II	2 de 2° 2 de 3°	50 50

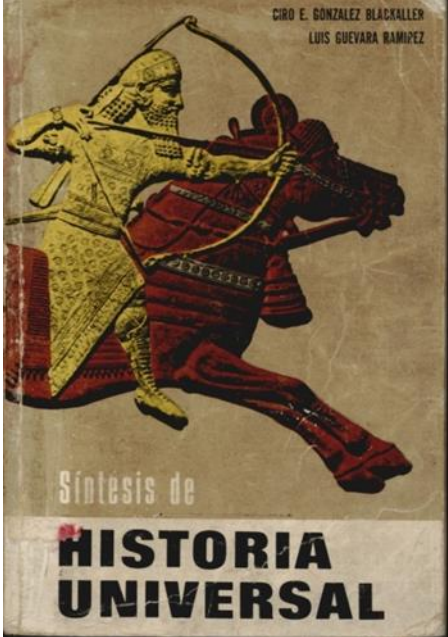
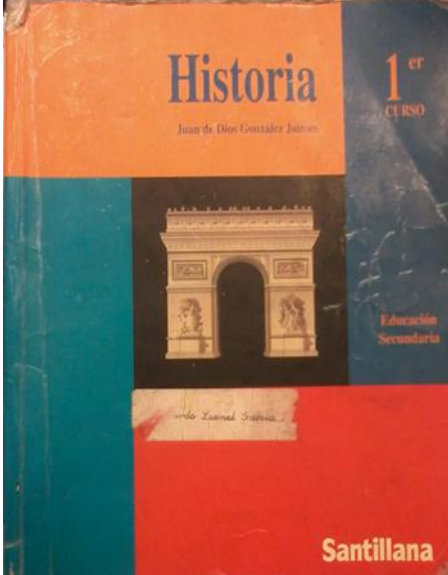
Anexo 13 Libros de texto utilizados por los seis profesores

Profesor	Escuela	Autores	Editorial	Libro de texto
Aidé	EST 43 LEE	Federico Navarrete Eulalia Ribó Álvaro Vázquez	Castillo	
Melisa	EST 84 BDP	Rosario Rico Galindo Cristina Yarza Chousal Margarita Ávila Ramírez Francisco Quijano Velasco	Santillana	

Profesor	Escuela	Autores	Editorial	Libro de texto
Reina	ESD 4 MS	Federico Navarrete Eulalia Ribó Edith Llamas	Castillo	
Rey	ESD 149 DAS	Silvia Ramírez Campos Sergio Orlando Gómez Méndez		

Profesor	Escuela	Autores	Editorial	Libro de texto
Dina	ESP 1	Federico Navarrete Eulalia Ribó Álvaro Vázquez	Castillo	
Xóchitl	ESP 2	Rosario Rico Galindo Cristina Yarza Chousal Margarita Ávila Ramírez Francisco Quijano Velasco	Santillana	

Anexo 14 Libros de apoyo del profesor Rey

Autor	Editorial	Libro de texto
<p>Ciro González Blackaller y Luis Guevara Ramírez</p>	<p>Magisterio</p>	
<p>Juan de Dios González Jaimes</p>	<p>Santillana</p>	

<p>Pablo Latapí</p>	<p>EPSA</p>	
---------------------	-------------	--

Anexo 15 Actividades que permiten el desarrollo del pensamiento histórico en el libro de texto *Historia II* de Federico Navarrete, Eulalia Ribó y Edith Llamas.



Testigos del pasado

La introducción de fauna y flora modificó profundamente el ecosistema y las prácticas sociales de la población mesoamericana. El siguiente texto nos proporciona información sobre cómo se transformó la región del valle del Mezquital:

“A primera vista, estos paisajes ‘indígenas’ parecen reflejar una continuidad de los ecosistemas, así como de la cultura y la sociedad. Sin embargo, se trata de una continuidad engañosa: la presencia de pollos, cerdos, burros, cabras, ovejas, ganado, caballos y mulas son prueba de la revolución ecológica que originó la invasión europea; si bien es notable la persistencia de la cultura y la sociedad indias, no puede pasarse por alto que entonces ocurrió un cambio profundo en los modos de producción —que pasaron de la horticultura a cierta forma de agropastoralismo— en casi todo el Nuevo Mundo.”

Fuente: Elinor G.K. Melville, *Plaga de ovejas*, México, FCE, 1999.

¿Qué quiere decir la autora con que los paisajes indígenas mostraban una continuidad engañosa después de la conquista? Discute tu respuesta con el resto del grupo.

En este primer ejercicio titulado “Testimonios del pasado”, podemos observar que está escrita la fuente de donde se extrajo la información. La actividad pretende generar reflexión entre el alumnado a través de los cambios que provocó la introducción de flora y fauna en los paisajes mesoamericanos, señalando el tiempo histórico y el espacio geográfico.

Por un lado, se recurre a la utilización de fuentes, haciendo alusión a la interpretación histórica, por el otro, se alude a la imaginación histórica cuando se plantea la pregunta, ya que los alumnos necesitarán contextualizar el hecho histórico y, por ende, hacer uso de la temporalidad histórica que nos refiere a la conciencia histórico-temporal.



En acción

Observa y resuelve

1. En parejas, analicen la figura 1.31 del Códice Durán.
2. Tracen en su cuaderno una tabla como la siguiente:

Europeo	Indígena
Elemento: ¿Por qué?	Elemento: ¿Por qué?
Elemento: ¿Por qué?	Elemento: ¿Por qué?

3. En la primera columna anoten los elementos de la imagen que les parezcan de origen europeo y expliquen brevemente sus razones. Procedan de la misma forma en la segunda columna.
4. Con la ayuda del profesor, comparen sus resultados con el resto del grupo y argumenten sus respuestas.



Figura 1.31 Lámina del Códice Durán, siglos XVI y XVII.

Este segundo ejercicio, titulado “En acción. Observa y resuelve”, se vuelve a citar la fuente histórica. La actividad pretende que los alumnos identifiquen los elementos de origen europeo a partir de la comparación de imágenes, ello podría generar reflexión y ubicarse en el tiempo histórico correcto. Asimismo, se recurre a la representación histórica, ya que los estudiantes deben describir los elementos que consideran europeos e indígenas.