



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ.

TITULO: La formación inicial en la enseñanza de la historia del
profesorado de educación primaria

AUTOR: María Guadalupe Escalante Bravo

FECHA: 2018

PALABRAS CLAVE: Formación, inicial, Profesorado, Historia,
Educación primaria

LA FORMACIÓN INICIAL EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

*María Guadalupe Escalante Bravo*¹

Este trabajo expone resultados parciales de una investigación más amplia que tuvo como objetivo conocer las características de la enseñanza de la historia de profesores y profesoras de educación primaria e identificar prácticas docentes exitosas. A partir de los datos generales de los participantes en forma específica, y centrados en su formación inicial, se trata de relacionar las características de la última con los rasgos de la enseñanza de la historia en las aulas. Con base en el mismo objetivo, se identifican algunas particularidades de la enseñanza de la historia de una maestra que atiende a un grupo de sexto grado en una escuela urbana.

La investigación se sitió en ocho escuelas de educación primaria, todas en la ciudad de San Luis Potosí. En una primera etapa, participaron 49 profesores y 79 alumnos que asistían a 4º, 5º. Y 6º grado del mismo nivel. En estos grados, la historia ya se ubica como asignatura en los planes de estudio de la educación primaria, mismo

¹ Doctora en Ciencias Sociales por el Colegio de San Luis A.C. Profesora-Investigadora en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. Asesora en la maestría y doctorado de la División de Estudios de Posgrado. Actualmente es Coordinadora de las áreas Académicas. Miembro de la Red de Investigadores Educativos de San Luis Potosí,

que propone para su estudio un enfoque formativo y de competencias. Las competencias propuestas para guiar la enseñanza de la historia en los planes de estudio oficiales son: a) el tiempo y el espacio histórico, b) la conciencia histórica para la convivencia, y c) la búsqueda de información histórica.

Para el desarrollo de la investigación se plantearon tres etapas, en la primera se utilizó una metodología cuantitativa que privilegió dos instrumentos, un cuestionario que se aplicó a la totalidad de los profesores y una encuesta para los alumnos. Para este trabajo tomamos datos, resultados del cuestionario. La segunda etapa se centró en un diseño metodológico cualitativo, en un primer momento con la realización de un taller, al que asistieron seis docentes, todos participantes en la primera etapa. El objetivo del taller fue conocer las representaciones que los profesores tenían sobre la temporalidad humana, uno de los conceptos que Joan Pagés considera como elemento constitutivo de un macro concepto: el tiempo histórico. Desde la idea de que las representaciones de los profesores constituyen un impedimento o una posibilidad para el cambio en las formas de enseñar de los docentes. En la tercera etapa y con los mismos profesores, se utilizó un enfoque etnográfico con el objetivo de caracterizar las prácticas docentes.

Este trabajo se divide en tres apartados, en el primero se exponen los conceptos, los cuales son el referente para el análisis de los resultados empíricos: formación y apropiación. El primero, nos lleva a situar la enseñanza de la historia, como un elemento de la currícula fuertemente disputado por múltiples actores sociales, en el cual, los temas de estudio que se proponen en Educación Básica y Normal, así como las sugerencias para enseñarla están situadas en una política educativa determinada. El segundo, desde la mirada teórica de Chartier y Rockwell (1996, 2005), nos permite identificar qué aspectos de las formas de enseñanza sugeridas en los planes de estudio de Educación Normal eligen, y de alguna manera se han apropiado los profesores para trabajarlos en el aula. Con base en lo anterior, se exponen las características de la enseñanza de la historia en las escuelas formadoras de docentes en la licenciatura de educación primaria, y a

partir de ellas, se identifican algunos rasgos en la configuración de la práctica docente de las profesoras de educación primaria.

En la práctica docente de los profesores, confluyen múltiples factores: su historia personal, su formación profesional y su experiencia. Este trabajo pretende mostrar que la formación inicial de los profesores es un factor esencial en el trabajo que desarrolla en el aula, primero, porque en este caso, la capacitación disciplinar o didáctica de la disciplina es posterior a la formación normalista y es limitada. En las prácticas de enseñanza pueden identificarse algunos rasgos de la apropiación, en este caso, sobre cómo enseñar historia.

Sobre el concepto de formación, Álvarez García (1991, p. 31) distingue una diferencia entre formación profesional y educación normalista. En la primera ubica a los docentes de educación superior o universitaria en la segunda a quienes se formaron como profesores de educación especial, primaria y preescolar. Las diferencias sustantivas se originan en primer lugar, en las personas a quienes va dirigida: universitarios y normalistas, lo que significa o establece diferencias secundarias profundas por las características de la formación.

Desde la mirada de Habermas, la formación se relaciona con los elementos estructurales del mundo de la vida: la cultura, la sociedad y la personalidad. A la cultura, la define como el conjunto de saberes de los que se apropian los sujetos y se abastecen de interpretaciones para entender sobre algo en el mundo, las nuevas situaciones que se presenten puedan relacionarse con los estados del mundo ya existentes. De ahí que en la enseñanza de la historia se haya instalado por largo tiempo el uso de determinadas técnicas y recursos, los cuales se constituyen en saberes de los profesores, difíciles de cambiar sin un proceso intencionado y gradual (Ducoing, 2005).

Ken Osborne (Arteaga & Camargo) ha identificado tres formas que la enseñanza de la historia ha adoptado a través del tiempo, la que se centra en a) la narrativa de la construcción de la Nación, b) la que se enfoca en los problemas contemporáneos y c) aquella que tiene como objetivo el desarrollo del pensamiento histórico. Inherente a cada una de ellas las estrategias pedagógicas-didácticas proponen el énfasis de determinados conocimientos y habilidades. Algunas de las ca-

racterísticas de la enseñanza de la historia en nuestro país que han persistido están relacionadas con la primera forma, y por lo tanto, en lo didáctico, en el uso de actividades que tienen como objetivo que los estudiantes recuerden fechas y datos.

A la sociedad, Habermas (Ducoing, 2005) la define como el conjunto de órdenes normativas, interacciones y costumbres legitimadas por medio de las cuales los sujetos regulan su pertenencia a grupos sociales, asegurando con ello la solidaridad. La formación de los profesores noveles no se construye en el vacío, con más o menos conciencia, estos ya poseen un pensamiento pedagógico concreto que se ha constituido viviendo una pedagogía dominante sobre la asignatura y desde la práctica socializadora de la escuela sobre la misma (Pérez Gómez). Igual que con la cultura, la integración social del mundo de la vida² se encarga de que las situaciones nuevas queden conectadas con los estados del mundo ya existentes. Lo anterior tiene sentido si analizamos el rol que tienen las instituciones para concretizar las políticas educativas, el proceso de apropiación ya se situaría en el individuo.

Finalmente Habermas define a la personalidad, como el conjunto de motivaciones que activan el habla y el actuar del individuo, es decir, que convierten a los sujetos en seres capaces de tomar parte en procesos de entendimiento (Ducoing, 2005). En este sentido, los profesores tratan de que sus estudiantes construyan un conocimiento significativo en la enseñanza de la historia, pero enfrentan este reto con los saberes que poseen. Por lo tanto, en procesos de renovación de su práctica docente, ésta no estará totalmente alejada de lo que ha hecho, está haciendo y de lo que ha vivido como estudiante y como maestro.

Por otra parte, las relaciones que establecen los profesores con contenidos escolares, alumnos y autoridades educativas sobre la enseñanza de la historia son cercanas a exigencias oficiales y a acciones legitimadas por la costumbre. Con respecto al mundo subjetivo, la formación de los profesores los hace capaces de responder de sus

² De acuerdo con Habermas, la integración social se centra en el mundo de la vida y los modos en los que el sistema de la acción se integra por medio de un consenso garantizado normativamente, o alcanzado mediante la comunicación.

acciones, pero con los elementos que se han apropiado, como la enseñanza de la historia que han vivido como estudiantes y han trabajado como maestros.

Formación inicial de los profesores

La formación de los profesores tarea que fue asumida por el Estado desde la fundación de las primeras Escuelas Normales. Está conformada por múltiples aspectos, desde la organización de las escuelas hasta la determinación de un plan de estudios, éste a su vez está estructurado en programas de curso o asignaturas que considera la formulación de objetivos y metas de aprendizaje, una serie de unidades de instrucción a desarrollarse durante un periodo escolar, sugerencias de actividades que pueden favorecer la realización de las experiencias de aprendizaje y métodos de enseñanza y procedimientos de evaluación (Álvarez, 1991, p. 331).

Desde la mirada de Beatriz Calvo, el plan de estudios es uno de los elementos de control político de la formación normalista, ya que ésta, al estar situada en uno de los aparatos ideológicos del sistema (el educativo), que tiene como una de sus funciones principales “convertir y mantener la ideología de la clase dominante en la ideología reinante como parte del proceso que garantiza o reproduce el sistema capitalista. Se ha tratado el control político del sistema de educación normal como uno de los varios mecanismos del Estado para la reproducción del sistema” (1991, p. 372).

Los planes de estudio, programas, enfoques y formas de enseñanza no son cuestiones que se hayan dejado al azar. La forma de abordar su instrucción y los temas que se tratan en el curso de la educación primaria son cuidadosamente seleccionados; en forma frecuente la inclusión de unos o la omisión de otros llega a provocar fuertes disputas en algunos grupos sociales y políticos. En México, las formas de enseñar no han sufrido grandes modificaciones, el uso de cuestionarios, resúmenes, dictados y transcripciones era inherente a la creencia de que la memorización y el recuerdo de fechas y datos era el objetivo del aprendizaje de esta disciplina.

Apropiación

Por otra parte, el concepto de apropiación considerado en esta investigación es el que “sitúa claramente la acción de las personas que toman posesión de los recursos culturales disponibles y que los utilizan. Al mismo tiempo alude al tipo de cultura arraigada en la vida cotidiana, en objetos, herramientas, prácticas, imágenes y palabras, tal y como son experimentadas en las personas” (Rockwell, 2005, p. 29). Este concepto da sentido a las acciones que los docentes realizan realmente en las aulas, con base en las interacciones que desarrollan en la institución con autoridades, otros maestros, alumnos y el contexto que se vive, independientemente de las políticas educativas nacionales. Chartier (1996) refuerza este concepto al “reconocer que ni las inteligencias ni las ideas son descarnadas y, contra los pensamientos de lo universal, las categorías dadas como invariables, ya sean filosóficas o fenomenológicas, deben construirse en la discontinuidad de las trayectorias históricas” (p. 56). En este sentido, entre las reformas educativas que se diseñan desde el centro y su concreción en las aulas, se encuentra la interpretación que hace el maestro de las mismas, con su experiencia y sus saberes, los cuales concretiza en las actividades que realiza en el aula.

La enseñanza de la historia en las aulas de educación primaria

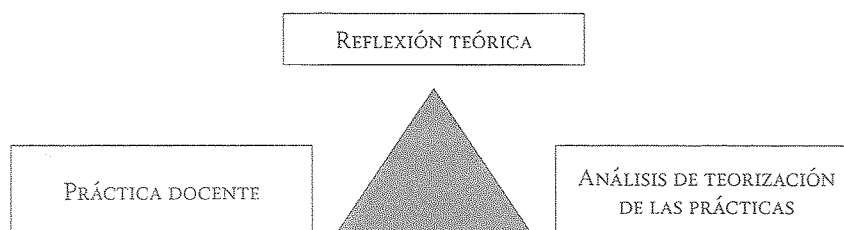
Hasta 1993, la enseñanza de la historia en educación primaria se situaba en el área de Ciencias Sociales, privilegiaba las biografías y acciones de hombres célebres y acontecimientos históricos. En lo metodológico, tanto las estrategias como los materiales educativos se usaban haciendo énfasis en la memorización de fechas y nombres. Esta situación se agravó debido a la falta de capacitación y actualización de los docentes en el conocimiento de la disciplina. Arredondo (2006, p. 95) señala que seguía presente la concepción de que los profesores no eran pensados como artífices de la enseñanza, se les seguía considerando mediadores entre los materiales y los alumnos.

A raíz de la reforma educativa de 1993, y con la introducción del enfoque formativo en la asignatura, se buscó evitar el aprendizaje memorístico a partir de dos propósitos, a) que los alumnos centren su atención en la explicación del pasado, en la ubicación temporal y espacial y en la comprensión de la multicausalidad de los hechos y procesos históricos, así como el análisis crítico de la información y en el fortalecimiento de la identidad nacional; b) que los alumnos reflexionen sobre el papel que el individuo ha desempeñado a lo largo de la historia dando prioridad al estudio de los procesos más relevantes de la historia nacional y mundial (Lima, Bonilla y Arista, 2010)

Con el logro de estos propósitos se pretendía estimular en los estudiantes, la curiosidad y el desarrollo de habilidades intelectuales y nociones para la comprensión del pasado. Aunque no se especificaba el tipo de habilidades intelectuales, ni que conocimientos disciplinarios se estudiarían para comprender la historia. Lima (2010) señala que pedagógicamente había avances, pero en la realidad de las aulas, representaba enormes retos, sobre todo de índole pedagógica y didáctica:

- a) Fortalecer en los maestros, el manejo del enfoque de la asignatura.
- b) Promover el desarrollo de actitudes y valores para el cuidado y conservación del patrimonio natural y cultural, así como la convivencia democrática en una sociedad culturalmente diversa como es la nuestra.
- c) Motivar la reflexión sobre el qué, para qué, el cómo y el con qué enseñar la historia.
- d) Aprovechar otros recursos, además del libro de texto.
- e) Relacionar la forma de procesar los contenidos que se trabajan en el aula con situaciones de la vida diaria.
- f) Fortalecer las estrategias de enseñanza y aprendizaje.
- g) Promover en el maestro el interés por la historia para que éste, lo comparta con sus alumnos.

Desde la perspectiva de Lima, para enfrentar los retos de la reforma educativa en la enseñanza de la historia se requerían acciones de capacitación para los profesores que ya se encontraban laborando, las cuales debían centrarse en tres ejes: a) fortalecer el conocimiento de la historia como disciplina; b) el uso de recursos y materiales didácticos alternos al libro de texto y de las actividades didácticas tradicionales como resúmenes y cuestionarios; y c) una reflexión sistemática de la práctica. De acuerdo con lo anterior, Pagés (1996) sugiere en la formación de los profesores, la implementación de un modelo cognitivo que plantea, por una parte, crear las condiciones para mantener una constante relación entre los conocimientos disciplinares, los alumnos, el medio escolar y sus necesidades a través de tres acciones cíclicas que iniciarían y terminarían en la práctica.



Elaboración propia. Joan Pagés (1996).

Las tareas sugeridas en ambas propuestas no fueron asumidas. La capacitación que se planteó en la reforma apenas se acercó a un frágil análisis de los nuevos enfoques, y quienes la impartían no era personal especializado. La reforma educativa en la formación inicial en educación primaria tardaría cuatro años.

Junto con la reforma en educación primaria de 1993, se implementó en México una estrategia para evaluar el desempeño profesional de los profesores, denominada carrera magisterial. Las características de la evaluación de los profesores se centraba en otorgar un puntaje a un conjunto de elementos de la práctica (antigüedad en el servicio, preparación profesional relacionada con el acceso a cursos oficiales, la voluntaria inserción de los docentes en diferentes

posgrados y la realización de cursos de actualización), resultado de la aplicación de instrumentos como exámenes al docente y a sus alumnos, y documentos comprobatorios.

El rasgo de actualización profesional, estaba conformado por dos tipos de cursos, uno nacional y otro estatal. Cada año se ofertaban un número determinado de cursos, de acuerdo a la percepción que las autoridades tenían de las necesidades académicas de los profesores o a las prioridades que, en el mismo sentido eran consideradas. Los profesores que se inscribían y asistían a asesorías con docentes del mismo sistema educativo, que de alguna manera se habían distinguido en un área del conocimiento; posteriormente eran evaluados a partir de un examen nacional o estatal. Aún y cuando era una oportunidad para actualizarse, era un sistema excluyente, ya que era voluntario y no había posibilidades de que el total de profesoras y profesores, ni siquiera la mayoría, accediera a esta formación. Los docentes elegían el curso que deseaban estudiar, se les asesoraba durante algunos meses y se presentaban a contestar un examen, los resultados eran diferenciados y servirían para realizar una evaluación global de su trabajo. Los cursos que se ofertaban se centraban en las materias que desde lo oficial, debían presentar mayores avances: matemáticas, español y ciencias. La historia quedaba fuera.

La presión oficial sobre los “buenos resultados” de español, matemáticas y ciencias propició que los conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con la disciplina y algunos planteados en la reforma en la enseñanza de la historia quedaran como buenas intenciones y de plena responsabilidad para los profesores de educación primaria. La mejora de la enseñanza de dicha materia parecía ser obstaculizada por las mismas autoridades educativas, por ejemplo, en los programas se sugería que a la asignatura se le otorgara una hora por semana para su estudio, mientras a español y matemáticas se les otorgaba de 5 a 8 horas en el mismo periodo. La única capacitación de los profesores se restringió a la lectura y discusión de los libros y programas de la asignatura en los colectivos escolares, mientras para español, se diseñó e implementó un programa nacional denominado PRONALEES (Programa Nacional para el Fortalecimiento de

la Lectura y la Escritura). Los maestros que estaban interesados en mejorar su práctica recurrían a instituciones educativas como la UPN (Universidad Pedagógica Nacional) o las Escuelas Normales Superiores. Los datos anteriores evidencian que ni la reforma en la enseñanza de la historia, ni la capacitación de los profesores eran una prioridad en la currícula educación primaria.

Investigadoras como Galván Lafarga (2006), Cervera Delgado (2006), López Pérez (2006), Menéndez (2006) y Arredondo López (2006) coinciden en que seguía existiendo una enorme diferencia entre el “deber ser” disciplinario y metodológico, y la realidad de la enseñanza que se vivía en las aulas. López señala que, a partir de la mitad del siglo xx, la enseñanza de la historia heroica, mítica y nacionalista, en la que la escuela había perfeccionado “un estereotipo patriótico” que mantuvo una postura hegemónica en las aulas de la escuela primaria, fue característica que también se mantuvo en la formación de docentes en la segunda mitad del siglo xx.

Menéndez (2006) coincide en el reconocimiento que se hace de la función ideológica de la enseñanza de la historia, que ha tenido como fin social, el difundir una visión particular de la historia del país, generalmente situada en una historia política que privilegiaba actores y hechos históricos haciendo caso omiso de otros temas como: la historia de la educación, de las mujeres, de los niños, de los grupos marginados socialmente, entre otros. Señala que los avances planteados en la reforma son importantes, pero en lo didáctico, seguía imperando en el aula la utilización del resumen, el cuestionario y los mapas, lo que parece indicar que aún predominaba la memorización de fechas y nombres.

Sánchez Quintanar (2006) por su parte, desde una amplia perspectiva analiza el contexto global, en el que el predominio de poderes relacionados con los mercados financieros, las empresas transnacionales y los medios de comunicación imponen tendencias y presionan a los países, para que sus sistemas educativos redireccionen sus esfuerzos en una educación que los fortalezca y les produzca beneficios económicos; cualquier desviación de estas metas, produciría represión. Sánchez plantea la necesidad de enseñar a los sujetos a actuar con

plena conciencia de sí mismos, de su entorno, además de asumir los procesos sociales y tomar posición consciente de ellos (2006, p. 28). Uno de los objetivos, que podría establecerse para lograr tal tarea es la revisión de los planes de estudio de todos los niveles en los que se estudió historia y establecer con claridad los elementos teóricos, metodológicos y de conocimiento que debían integrarlos. Una sólida formación teórica que permita centrar el análisis de los hechos históricos desde la conceptualización, es un elemento que evitará caer en la repetición de datos y fechas; para realizar esta tarea, será necesario que el profesor aplique estrategias y técnicas que lleven a los estudiantes a comprender a la historia como vida activa, en permanente transformación y de la que cualquier individuo forma parte. Esto implicaría que en la formación docente el normalista se construya un bagaje cultural desde tres dimensiones: a) conocimiento científico de la disciplina de la historia, para comprender cómo se hace la historia, b) un saber didáctico que se refiere a construir un marco de referencia que le permita diseñar estrategias para una intervención pedagógica adecuada que lleve a los alumnos a construir un pensamiento histórico, y c) una conciencia social e histórica que le ayude a reinterpretar los hechos históricos; y finalmente, la necesidad de conocer y aplicar los recursos propios para la enseñanza de la historia.

La enseñanza de la historia en la Escuela Normal

Cuatro años después de que se implementó la reforma en la Educación Primaria en 1993, ocurrió lo mismo con la educación normalista, los propósitos en la enseñanza de la historia se relacionaban directamente con la primera, explicitando que para lograrlos era necesario que los futuros profesores “pusieran en práctica, formas de enseñanza, estrategias y actividades didácticas en las que la prioridad sería la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades intelectuales y de actitudes favorables para comprensión del conocimientos histórico” (SEP, p. 12). Con este propósito trata de que los profesores se alejen de las prácticas de enseñanza que habían privilegiado la memorización y repetición de datos. Resulta relevan-

te hacer notar la falta de congruencia entre ambas reformas, a pesar de que la formación de los profesores era nodal en la implementación y seguimiento de la reforma educativa de educación primaria.

En la reforma normalista de 1997, se plantea que los estudiantes de profesorado utilicen formas de enseñanza que fomenten la curiosidad e interés de los niños por el conocimiento histórico, y aunque reconoce que uno de los elementos fundamentales para lograrlo, es que el profesor o profesora posea las competencias “suficientes” sobre el conocimiento disciplinario histórico, da mayor valor a que los docentes fortalezcan sus conocimientos sobre el desarrollo intelectual de los niños, de las estrategias y actividades didácticas. Esta postura es contraria a la propuesta de Sánchez Quintanar (Sánchez, 2006, p. 33) quien señala que la consolidación de conocimientos y la conciencia histórica de los profesores de educación primaria es una labor ingente; y la postura de Adelina Arredondo (2006, p. 101), quien al respecto opina que “cualquier reformulación de contenidos, propuesta de métodos novedosos o dotación de medios de enseñanza estará condenada al fracaso si los docentes no poseen conocimientos disciplinarios”, es decir, un conocimiento de la historia como disciplina científica.

El propósito explícito en la formación de los profesores fue la diversificación de las formas de enseñanza de la historia al margen de los conocimientos disciplinares de la asignatura, a partir de ello se buscó mejorar los resultados educativos. La formación disciplinaria de la historia, elemento esencial para el diseño de estrategias y actividades didácticas, llamado por la SEP (Secretaría de Educación Pública) como el “estudio sistemático de la disciplina”, no es materia de este curso, ya que se asume que los estudiantes normalistas:

- Durante su formación previa, adquirieron conocimientos básicos sobre la historia.
- Tienen oportunidad de “repasar” estos conocimientos, con el estudio de algunas asignaturas como “la educación en el desarrollo histórico de México”; y
- La licenciatura solamente es la formación inicial y se espera que los estudiantes incrementen su interés por los conoci-

mientos históricos, por su cuenta y a partir de los cursos de historia del plan de estudios (SEP. p. 12).

Así, aunque en forma explícita la reforma educativa de 1993 introduce avances sobre la enseñanza de la historia, el conocimiento disciplinario, necesario para su transformación en las aulas, quedó pendiente. Se dejó a los estudiantes la iniciativa de incrementar sus conocimientos sobre la materia, siendo conscientes de que estos fueron formados bajo un enfoque en el que la historia ni siquiera era considerada como disciplina con un valor propio. Existía, por lo tanto, el riesgo de que los jóvenes egresados de las escuelas normales siguieran reproduciendo un conocimiento histórico, a través de formas de enseñanza tradicionales, aún y cuando algunos aspectos de estas se diversificaran con el uso de recursos didácticos innovadores, estos no estaban sustentados en un conocimiento disciplinario.

Los contenidos de la materia de la historia y su enseñanza en educación primaria se organizaron en dos cursos, cada uno se subdividía en tres bloques. El curso de “Historia y su enseñanza I” tenía como propósito, profundizar en la relación entre la enseñanza de la historia y las características de los niños que asistían a la escuela primaria, considerando para ello, la gradualidad de los temas y las formas de acercarlos. El segundo bloque proponía el análisis de los programas de primer y segundo grado, ya que en estos la historia no tenía un espacio propio, para su estudio se integró con otras asignaturas como geografía, ciencias naturales y educación cívica. La historia que se plantea en este ciclo es la que está cercana al niño, a su familia y a su comunidad. También se analizan los propósitos, el enfoque y las estrategias para la enseñanza de la entidad en que se vive y del país. En los tres bloques, teóricamente se pretende que los temas se aborden en relación con los procesos que siguen los niños en la construcción de significados de los conceptos históricos: tiempo histórico, causalidad, cambio y continuidad, aunque los estudiantes de profesorado no tengan un acercamiento previo al estudio de estos conceptos, propios de la disciplina.

En la presentación del segundo curso de la materia y su enseñanza, nuevamente es explícita la idea de que el estudio sistemático de la historia como disciplina no es uno de sus objetivos, se afirma que la educación básica y medio superior de los jóvenes y algunas materias del plan de estudios proporcionarían los elementos indispensables para el diseño, aplicación y uso de estrategias y materiales adecuados para la enseñanza de la historia. Se pretendía que al terminar el curso, los estudiantes construyeran una idea global de la secuencia de contenidos históricos distribuidos en los seis grados de la educación primaria, identificaran los propósitos de la enseñanza de dicha disciplina y establecieran las relaciones que existen entre esta asignatura y otras del plan de estudios. (SEP, 1999, p. 12). El curso está conformado por tres bloques, el primero se centraba en la enseñanza de la historia en quinto y sexto grado, el segundo, en las estrategias y recursos para la enseñanza de la misma asignatura y el tercero en la evaluación del aprendizaje. Como puede observarse, el aspecto pedagógico es la base de la enseñanza de la historia, la historia como disciplina sigue siendo complementaria y por lo tanto está ausente.

De acuerdo con Arredondo (2006, p. 102) si bien la formación disciplinaria no es indispensable para estudiantes de educación primaria y secundaria, si lo es para los futuros profesores y con respecto a la enseñanza de la historia, insiste en que no es una pedagogía o una didáctica general la respuesta para la enseñanza de esta disciplina, debe privilegiarse específicamente una enseñanza de las ciencias sociales.

Después de la implementación de la reforma educativa en educación primaria de 1993, que introdujo el enfoque formativo en la asignatura y de la reforma de Escuelas Normales de 1997, los resultados sobre la enseñanza de esta disciplina, aunque si corresponden a los propósitos planteados en los programas de la licenciatura de 1997, están muy alejados de la construcción de una conciencia histórica. Los profesores y profesoras de educación básica se enfrentaron en las aulas a la reforma educativa de 2009, la cual seguía manteniendo el enfoque formativo de la enseñanza de la historia del plan de estudios anterior, rechazaba la idea de que los profesores privile-

gieran la memorización de nombres y fechas y dieran prioridad a la comprensión temporal y espacial de sucesos y hechos históricos, el análisis del pasado para encontrar respuestas en el presente y el reconocimiento de que el conocimiento sobre un hecho histórico no es una verdad absoluta. Todo lo anterior significa el estudio de una historia total que tomara en cuenta las relaciones entre economía, política, sociedad y cultura; y a los diferentes protagonistas de un hecho histórico, desde la gente del pueblo hasta los protagonistas políticos (SEP, p. 143).

Es necesario mencionar que la enseñanza de la historia si cambió en el periodo de 1997 hasta 2012. No logró el desarrollo de la conciencia histórica o la comprensión del tiempo y el espacio, pero pueden distinguirse rasgos de una formación inicial que privilegió el conocimiento sobre los niños y la diversificación de las estrategias y los recursos didácticos, a pesar de que los profesores siguen enfrentándose a la enseñanza de la historia sin un apoyo institucional que fortaleciera el conocimiento disciplinario.

El profesorado en la enseñanza de la historia en educación primaria

Las prácticas docentes en la enseñanza de la historia, fue un proyecto de investigación que se desarrolló en dos etapas, en la primera etapa, la muestra de estudio se conformó por profesores de educación primaria como sujetos de la investigación, que atendían los grupos de 4° a 6° de educación primaria, directivos y alumnos de los mismos grados y de las mismas escuelas. Con el propósito de triangular la información, se aplicaron encuestas a alumnos del mismo nivel y de las mismas escuelas. Los sujetos fueron elegidos al azar. Respecto a la elección de las escuelas, se consideró el criterio de que son instituciones educativas que mantienen un vínculo académico de corresponsabilidad en la formación de docentes con la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí en México, en ellas realizan prácticas docentes los estudiantes normalistas del 4° semestre de la licenciatura de Educación Primaria.

En el inicio de la investigación se consideró a 56 docentes y a 112 estudiantes; dos alumnos por cada uno de los grupos; algunos de los docentes y alumnos no contestaron la encuesta, así que la muestra quedó de la siguiente manera: 49 docentes y 70 estudiantes. En la aplicación de las entrevistas se eligieron al azar o por determinación de algunos directores de las escuelas, nueve maestros de cuatro de las escuelas de la muestra.

Las escuelas pertenecen administrativamente a dos sistemas educativos que existen en San Luis Potosí. Cuatro de estas escuelas están ubicadas en el centro de la ciudad; dos, en la periferia y dos más en colonias populares. Debido a lo anterior, los alumnos que concurren a ellas, provienen de familias con diferentes posibilidades económicas y contextos sociales y culturales diametralmente opuestos.

La encuesta se aplicó a profesores que atendían en ese momento los grupos de tercero a sexto grado, ya que las características de los programas de historia de los ciclos superiores, abarcan una mayor cantidad de contenidos de enseñanza y de diferente índole, esto representa mayores complejidades en su enseñanza.

Se aplicaron dos encuestas: a los profesores y a dos alumnos de cada uno de los grupos; dos entrevistas a directivos y nueve entrevistas a maestros de cuatro escuelas de la muestra. La encuesta de los profesores considera cuatro ejes de análisis, se dividen en: información general, conocimientos disciplinares, la enseñanza de la historia en el aula, y conocimientos y recursos didácticos. La información general considera indicadores que proporcionan datos sobre las características de las escuelas, los grupos y los mismos profesores.

La formación inicial de los profesores y profesoras que participaron en la investigación y de acuerdo a la información obtenida en el cuestionario aplicado, se ubican en dos modelos educativos distintos, hasta antes de 1997 y en la reforma de este año. Por lo anterior, podríamos comprender que las prácticas de la enseñanza de la historia en la educación primaria están fundamentadas en una enseñanza de la disciplina que se basaba en una pedagogía dominante y una práctica socializadora escolar (Pagés, 1996), sobre todo porque los docentes reconocen que durante su trayectoria profesional fueron pocos los

espacios que estuvieron relacionados con una actualización profesional en una enseñanza diferente de la asignatura. De los 49 docentes encuestados 21 no han realizado estudios posteriores sobre la enseñanza de la historia o la historia de la disciplina de ningún tipo; tres cursaron un diplomado y el resto, cursos que solamente aludían a la historia, por ejemplo, el análisis de los nuevos programas de educación primaria. Lo anterior evidencia que la mayoría de los docentes que participaron en la investigación tienen como base en la enseñanza de la asignatura su formación inicial.

El perfil de los profesores y profesoras que participaron en la investigación considera sexo, edad, años de servicio y preparación profesional. La triangulación de estos indicadores establece algunas relaciones como la edad y años de servicio con las posibilidades y circunstancias para realizar estudios de posgrado; la preparación profesional con las posibilidades de innovar o cuando menos de introducir formas de enseñanza diferentes a las tradicionales.

TABLA 1. Perfil de profesores y profesoras de la investigación

SEXO		EDAD	ANTIGÜEDAD		PREPARACIÓN		
Mujeres	Hombres	21 a 30 años	6	0 a 5	8	Normal	16
39	10	31 a 40 años	11	6 a 10	1	Licenciatura	19
		41 a 50 años	17	11 a + 25	40	Licenciatura	9
	39	51 a 60 años	9			Maestría	3
	10	60 a 65 años	2			Doctorado	1
						S/I	2

Elaboración propia. Encuesta aplicada a 49 profesores y profesoras de educación primaria.

Con la información anterior podemos asumir: que la mayoría de los profesores y profesoras fueron formados con una enseñanza de la historia, que formaba parte de las ciencias sociales, con actividades y recursos que se basaban en la memorización de datos. De ellos, 16

seguían enseñando a partir de una formación inicial de Normal básica y del conocimiento construido entre el profesorado a partir de la interacción entre pares. De 28, 19 tienen una formación inicial con base en las características de la reforma de Educación Normal de 1997; 9 son profesores y profesoras que realizaron la licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional después de egresar de Normal básica, lo que significa cuatro años de estudio en el enfoque formativo de la enseñanza de la materia, congruente con las características de los programas de historia de educación primaria. Son cuatro los profesores y profesoras que tienen estudios de posgrado, ninguno con estudios específicos en dicha disciplina.

Los profesores que participaron en la parte cualitativa de la investigación, fueron siete: 3 se ubican en una rango de edad de 21 a 30 años, con una antigüedad en el servicio no mayor a seis años, con formación normalista como licenciados en Educación Primaria y dos de ellos iniciando estudios de maestría; 4 en el rango de 41 a 50 años de edad y con una antigüedad entre 20 y 25 años de servicio; de ellos dos tienen estudios de Normal básica y dos con licenciatura en la UPN. Las características anteriores nos dan un perfil diversificado de los profesores en relación con su preparación académica: jóvenes con pocos años de servicio y con una formación inicial de licenciatura; profesores con amplia trayectoria en la docencia y poca actualización docente.

El conocimiento disciplinario en las prácticas docentes

Rasgos comunes que se encontraron en un subgrupo de profesores que cursaron la formación inicial en el modelo educativo de la reforma normalista de 1997 son los siguientes: tienen menos de diez años de servicio y están relacionados con las características de la propuesta de enseñanza de la historia que enfatizan el uso de estrategias y actividades de enseñanza alternas a las tradicionales y el conocimiento sobre los procesos cognitivos de los niños del grupo. Esto quiere decir que algunas de las características de la formación normalista que se plantea en la reforma alcanzaron algunos de los

propósitos que se plantearon, aunque no en forma generalizada. Es evidente, la falta de sustento teórico a las actividades que los profesores aplican en el aula. Algunas de las formas de enseñanza son diferentes a las tradicionales, pero no logran incidir en una forma de enseñanza de la historia que promueva una conciencia histórica, una valoración del tiempo y espacio histórico o la búsqueda de fuentes históricas.

Las estrategias que los profesores diseñan e implementan en las aulas, se centran en las características del grupo, en un proceso de construcción de conocimientos de un tema establecido en los programas de historia, y tratan de establecer relación con algunos de los propósitos que se mencionan en el plan de estudios de educación primaria y los libros de texto gratuito de 2009.

1. Establezcan relaciones de secuencia, cambio y multicausalidad para ubicar temporal y espacialmente los principales hechos y procesos históricos del lugar donde viven, del país y del mundo.
2. Consulten, seleccionen y analicen diversas fuentes de información histórica para responder a preguntas sobre el pasado.
3. Identifiquen elementos comunes de las sociedades del pasado y del presente para fortalecer su identidad y conocer y cuidar el patrimonio natural y cultural.
4. Realicen acciones para favorecer una convivencia democrática en la escuela y su comunidad (Programas de estudio 2011. Guía para el maestro 2012, México, SEP, p. 42).

En los libros de texto gratuito de educación primaria se plantea la intención de que aprendan la historia de una manera más interesante y creativa, en forma explícita plantean la necesidad de reflexionar sobre la identidad (quiénes somos, de dónde venimos y hacia dónde vamos), propone el estudio del tiempo y el espacio de cada uno de los periodos estudiados, sugiriendo que los procesos y hechos históricos se estudien con la consulta, interpretación y análisis de documentos u objetos históricos, esto hace necesario que los estu-

diantes identifiquen y usen diferentes tipos de fuentes, privilegiando las primarias. En cada uno de los grados se pretende que los hechos históricos se analicen a partir de conceptos de segundo orden de forma gradual. Por ejemplo, el tiempo histórico es un macro concepto que se aborda en cada uno de los grados de educación primaria, pero a partir de conceptos específicos:

TABLA 2

GRADO	CONCEPTOS
1°.	Cambio
2°.	Cambio
3°.	Cambio y vida cotidiana
4°.	Cambios y permanencias en la vida cotidiana.
5°.	Cambios y permanencias en la vida cotidiana.
6°.	Cambios y permanencias. Simultaneidad.

Elaboración propia.

Los libros de texto se organizan en cinco bloques, cada uno conformado por los propósitos explícitos, un ejercicio para explorar los conocimientos previos sobre los temas y tres partes específicas sobre el conocimiento histórico: a) el panorama del periodo, b) los temas para comprender el periodo y c) los temas para reflexionar. El panorama del periodo aborda el estudio de la ubicación temporal y espacial; generalmente la periodización y la larga duración (Braudel, 2002) ya que proporciona los elementos para que los alumnos comprendan los significados de conceptos de cambio y permanencia, por ejemplo, el primer bloque de cuarto grado, desde el año 40000 hasta el años 2000 a de C. en América; el proceso que se estudia es el poblamiento de América.

Las características de los programas y los libros requieren que el docente posea conocimientos disciplinares, en forma específica sobre el tema mencionado anteriormente, sobre los conceptos de tiempo,

y de este, la duración y la periodización. Otras ideas que se sugiere trabajar son espacio, cambio y permanencia. Los conceptos de primer orden serán migración y cultura.

Para la mayoría del profesorado de educación primaria, el programa de la asignatura es el documento que establece los temas que se abordaran en el grado correspondiente, aunque esto no quiere decir que se sigan puntualmente, las decisiones de los profesores influyen en la priorización de los temas y la cantidad y calidad del tiempo que se le destine a cada uno, sin embargo, es difícil que se estudien temas diferentes a los propuestos por los programas de estudio.

El trabajo de campo en la etapa cualitativa de la investigación se desarrolló en cuatro meses, con grupos de sexto grado, así que los bloques que se abordaron fueron el II y III, (el primero se sugiere abordarlo a partir de agosto y terminarlo en octubre, el segundo, de noviembre a diciembre).

En el bloque III, el apartado de panorama del periodo contempla la ubicación temporal y espacial de las civilizaciones mesoamericanas y andinas. El libro de texto propone como recursos didácticos, el uso de mapas y de líneas del tiempo. Para el primero sugiere que los estudiantes identifiquen y colorean las áreas de las civilizaciones de estudio y, en caso de las culturas andinas, su ubicación en los países actuales. Con la línea del tiempo se sugiere el concepto de simultaneidad. En el apartado “Temas para comprender el periodo” podemos encontrar la pregunta que guía el trabajo, fotografías de algunas culturas, organizadores gráficos, sugerencias de ligas en internet, temas o términos para investigar e información. El apartado denominado “Temas para analizar y reflexionar” se enfoca en los temas de “El mercado de Tlatelolco” y “La educación de los Incas”. Las actividades que se sugieren son la investigación y el uso de ordenadores gráficos. Con el estudio de estos temas se pretende que los alumnos conozcan sobre la vida cotidiana de los pobladores de las culturas y establezcan relaciones con el presente.

Para trabajar este bloque, una de las profesoras planificó las actividades de enseñanza centrándose en qué los alumnos conocieran las principales características de las civilizaciones latinoamericanas.

Conformó equipos de dos integrantes, a cada equipo le correspondió investigar, elegir y realizar materiales para la exposición, organizar y grabar un disco con una presentación en power point y entregarla a la maestra de grupo antes de iniciar la sesión, elegir cuestionamientos y aplicar un instrumento de evaluación. La asignatura de historia se programó abordarla los martes y miércoles, al iniciar la jornada escolar, dedicándole una hora y media a cada sesión, esta situación es poco común ya que los profesores de educación primaria privilegian en cuanto a la calidad y cantidad del tiempo a las asignaturas de español y matemáticas, algunos maestros reconocen que pueden pasar semanas sin que se aborden los temas de historia.

Durante el tiempo de observación, la intervención de la maestra se centró en cuestionamientos, indicaciones, señalamientos y explicaciones sobre la organización del trabajo y las exposiciones de los alumnos. Para iniciar el trabajo en equipo, la maestra pidió a los alumnos que se centraran en las características de las civilizaciones, y aunque hubo aspectos comunes, también existieron diferencias; cada equipo decidió los recursos que utilizarían, de tal manera que los dos primeros apartados del bloque fueron abordados sin segmentar la información, es decir, se asumió que los contenidos de los dos apartados podrían realizarse en la exposición de los equipos.

Aunque uno de los apartados del bloque se centra en la ubicación temporal y espacial del hecho o proceso estudiado, los alumnos siguen privilegiando las fechas que marcan la permanencia de la civilización que se está estudiando. Lo anterior evidencia, por una parte, que la temporalidad va más allá de que los alumnos conozcan una determinada fecha o periodo. Por otro lado, al estudiarse en forma fragmentada, cada una de las civilizaciones prioriza el análisis sincrónico, pero impide un análisis diacrónico del fenómeno social. Por otra parte también da cuenta que el concepto de tiempo histórico es un tema que no enfatiza, en este caso la simultaneidad de culturas que existían en dos lugares diferentes al mismo tiempo.

Aunque en forma explícita no se trabajó la noción de espacio, los aspectos culturales que eligieron los alumnos de alguna manera lo abordaban, por ejemplo, trataban de disfrazarse con vestuario

de la época y de la cultura; mostraban imágenes de los dioses, gobernantes, de la escritura, de la cerámica; utilizaban mapas para su ubicación geográfica, que también utilizaban para fortalecer el conocimiento geográfico de los estados y los países actuales:

Ao. En el momento de su rendición, el imperio (se refieren a los incas) controlaba a una población estimada de 11 millones habitantes. Lo cual representa hoy Perú, Ecuador y también una gran parte de Chile. Bolivia y Argentina.

Aa. Aquí está (señala en el mapa) donde estuvieron los incas, lo cual se puede ver que estuvieron en Sudamérica. (JRY5)

El uso de mapas fue un aspecto que los alumnos utilizaron invariablemente, les servía para ubicar la civilización en un mapa actual, el cual serviría posteriormente para ubicar los países o entidades federativas, en el caso de los primeros y ante la pregunta explícita de la maestra, los nombres de las capitales. Con esta actividad se pretendía establecer relación entre el pasado y el presente. Las actividades que predominaron fue recortar e iluminar la zona de influencia de la cultura. El uso de mapas está asociado a la idea de la noción de espacio. El uso de los mapas es reconocido por la maestra, lo que alude seguramente a un conocimiento construido a través de diferentes factores, además la connotación de espacio alude no solamente al lugar:

Ma. Este, bueno, antes de que continúen me gustó que incluyeran lo del mapa, tanto de este punto como del anterior y la localización para que se ubiquen de qué lugar estamos, de que espacio, estamos hablando (JRY5).

En los cuestionamientos que los alumnos realizan a sus compañeros también está la noción de espacio, aunque el significado de este se restrinja al espacio físico: ¿cuál es el territorio de los incas? (JRY5), es una pregunta construida por los estudiantes con la finalidad de comprobar un fragmento del conocimiento de la exposición, recién aportado y parece referirse específicamente a la zona de influencia de

la cultura inca. El cuestionario que proponía el equipo expositor debía contestarse en el aula y posteriormente era solucionado en forma grupal.

El trabajo con los conceptos es una tarea que plantean los programas actuales de la asignatura, es compleja porque hay que hacerlos operativos, estos generalmente se memorizan. La ubicación temporal y espacial implica ubicar una determinada cultura en un mapa, reconocer sus características contextuales y construir un panorama espacio-temporal del total del periodo, lo que hace necesario el conocimiento de datos que permiten realizar una interpretación más válida de un determinado proceso histórico como **A o D de C.** (Antes o después de Cristo) y conceptos de primer orden relacionados con el tiempo y las características del tema: periodos preclásico, clásico y postclásico, como una forma de estudio de las culturas mesoamericanas; y conceptos de segundo orden como periodización. El maestro tiene como tarea enseñar a periodizar.

En el trabajo que se observa con esta noción no va más allá de la ubicación espacial de la cultura: identificarla con colores o recortar en un mapa. Es difícil trabajar el concepto de simultaneidad, aunque este contemplado como propósito en el plan de estudios, no obstante, en el libro aparece una línea del tiempo doble en la que puede observarse la simultaneidad de las culturas, si se desconoce su significado, lo que limita la trasposición a una estrategia didáctica.

El conocimiento sobre los alumnos en las prácticas de enseñanza de la historia

La enseñanza de la historia de los profesores o profesoras está mediada por múltiples factores, uno de ellos es la intencionalidad en el desarrollo de ciertas habilidades, algunas independientes de la materia que se estudia, es decir, genéricas a la formación de los estudiantes. En este caso, los profesores que se formaron en el plan de estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria tuvieron como base cuando menos dos pilares, por una parte estaban los conocimientos sobre los alumnos de educación primaria, la otra, la diversificación

de estrategias, actividades y recursos que dejaran atrás la enseñanza memorística.

En relación con el primer aspecto, una de las maestras que colaboró en el estudio, tenía claros los propósitos de su enseñanza. Con dos años de trabajo en el mismo grupo logró construir conocimientos sobre los alumnos, esta situación le ayudó a diseñar el trabajo en grupo, específicamente el desarrollo de las habilidades para trabajar en equipo, esto propició que los alumnos desarrollaran la búsqueda de información y el trabajo colaborativo, ambas en la enseñanza de la historia. El trabajo en equipo es la estrategia que la profesora privilegió en la enseñanza de “las civilizaciones agrícolas de oriente y las civilizaciones del Mediterráneo” y “Las civilizaciones mesoamericanas y andinas”, en el primer tema, los equipos se conformaron con más de cuatro integrantes, en el segundo, fueron binas. En los dos trabajos, los estudiantes siguieron el mismo proceso:

1. Conformación de los equipos de trabajo de acuerdo con un criterio específico establecido por la profesora.
2. Cada uno de los estudiantes del equipo eligen un aspecto de la civilización para investigar.
3. En forma individual cada estudiante realiza una búsqueda de información en casa y o en la escuela (biblioteca, enciclopedia, biblioteca de aula).
4. En forma colaborativa se trabaja en la realización de materiales para la exposición y el instrumento de evaluación.
5. Todo el equipo participa en la exposición ante el grupo (JRYJ).

La secuencia de actividades propicia en los estudiantes el desarrollo de otras habilidades: para realizar materiales de exposición (carteles, cuestionarios, maquetas, presentaciones en power point); para expresarse oralmente frente al propio grupo, grupos paralelos o inferiores, actitudes de colaboración para la realización de tareas extraescolares y para consensuar acuerdos, todo ello con la finalidad de mostrar sus conocimientos en el producto final. En la búsqueda de

información, los alumnos recurrieron a diferentes fuentes como el internet y los libros, aunque la primera se vio obstaculizada en algunos niños por la falta de computadora en el hogar, de medios económicos para rentar una o para imprimir la información. El trabajo en equipo compensaba las diferencias individuales en este sentido.

Las actividades mencionadas propiciaron cuando menos dos tipos de interacciones entre los estudiantes, en un contexto privado, las que establecieron con los miembros de su equipo, y las que se construyeron con el resto del grupo. Con los primeros, las interacciones implican colaboración de todos para un trabajo final, con los segundos, la construcción previa de un ambiente de aprendizaje que promovía la confianza, el respeto y la tolerancia.

En el desarrollo de las actividades, pueden identificarse los líderes y cómo algunos de ellos propician que cada integrante colabore, por ejemplo, uno de los líderes manifiesta el conocimiento que posee sobre las habilidades de sus compañeros, cómo trata de comprender sus actitudes y cómo utiliza estos saberes para potenciar el trabajo del grupo. Las interacciones de cada equipo con el grupo probablemente también fueron inducidas por la profesora, ya que mientras el equipo expone los alumnos espectadores recuperan información en un cuaderno. Al final de la exposición el equipo puede pedirles que solucionen un crucigrama, un cuestionario o una línea del tiempo. Con esta actividad, la maestra trata de asegurar que los estudiantes pongan atención y escuchen a sus compañeros. La respuesta oral o escrita al instrumento de evaluación comprueba este propósito.

Las interacciones con la familia es un elemento visible en el trabajo que realizan los estudiantes debido principalmente a que no es una tarea que pueda realizarse en el tiempo de clase, raquítico de por sí; es necesario que los estudiantes realicen trabajo de investigación y computación. La ayuda que la familia proporciona se centra en la búsqueda de información, la realización de presentaciones y materiales (grabar un disco, hacer una maqueta), proporcionar vestuario para representación y asistir a la exposición. Este aspecto también hace visibles las desigualdades en las relaciones de los niños con la familia y las características sociales, culturales y económicas de estas.

Las actividades y los recursos didácticos en las prácticas de enseñanza de la historia.

Un rasgo común en la enseñanza de los profesores, independientemente de los años de servicio y la preparación profesional, es la diversificación de las estrategias y recursos didácticos que se utilizan en la enseñanza de historia, no han desaparecido completamente el dictado, los cuestionarios y los resúmenes. Las estrategias, actividades y recursos implementadas por los profesores tienen más o menos claros sus propósitos y su eficacia está en función de las particularidades del profesor, del contexto y de las exigencias oficiales.

Si el conocimiento sobre los alumnos y la planificación de estrategias y recursos diversos son rasgos de la práctica docente de esta maestra, podríamos preguntarnos que subyace en su uso. La respuesta la encontramos en la comprensión que tiene la maestra de los procesos de aprendizaje y el conocimiento que ha construido sobre un grupo de sexto grado, ambos fueron soportes para transitar de un trabajo que realizaba un grupo de niños a otro que tenía como propósito un aprendizaje cooperativo. Para construir los productos finales del tema “Civilizaciones mesoamericanas y andinas”, los alumnos realizaron actividades individuales y colectivas, las primeras generalmente en función de las segundas. Las actitudes de los alumnos fueron elementos esenciales para el logro de los propósitos, en la mayoría de los subgrupos predominó el diálogo, el consenso, la colaboración individual y estas fueron construcciones de más de año de convivencia entre la maestra y los alumnos.

Sin embargo, el desarrollo de habilidades y actitudes parecen ser transversales para construir el conocimiento de cualquier asignatura; en el caso de la historia no están sustentados en un conocimiento de la disciplina, lo que propicia que se sigan recuperando los hechos históricos, datos y fechas y no la comprensión global del hecho a partir de comprender su ubicación temporal, espacial, su simultaneidad con procesos o hechos ocurridos en otros lugares, el estudio de otros sujetos de la historia, ajenos a los protagonistas políticos y el establecimiento con el presente.

Para concluir

El trabajo anterior no tiene como propósito constatar la reproducción de conocimientos en la escuela, el sentido se centra en identificar algunos rasgos de la formación inicial de los profesores, en su práctica docente. Se asume que la particularidad de estos rasgos puede asociarse a las características individuales de los profesores. En el caso de una maestra con 6 años de servicio, estos rasgos se agrupan en dos categorías: el conocimiento que tiene sobre los alumnos y la diversificación, planificación y desarrollo de estrategias y recursos didácticos.

El conocimiento que la docente ha construido de sus alumnos parece sustentarse en dos fuentes, uno teórico que podría corresponder a lo aprendido en las aulas normalistas, y otro más fuerte, el que se va ampliando día con día en las interacciones áulicas y con la familia de los niños. El segundo es un conjunto de saberes, a los que Ruth Mercado denomina saberes docentes sobre múltiples aspectos, sus habilidades, actitudes y conocimientos, sobre su familia y las condiciones económicas, sociales y culturales de vida. Estos conocimientos sustentan las actividades que propone la profesora, desde la conformación de los equipos.

Las estrategias y recursos utilizados en la enseñanza de la historia denotan los saberes de la maestra sobre la secuenciación de las actividades, conocimientos tecnológicos y características de las técnicas. En el caso del trabajo colaborativo, los estudiantes parecen saber lo que van a hacer, el rol que desempeña la docente consiste en dar indicaciones, observar el trabajo y realizar comentarios, lo anterior demuestra las intenciones de otorgar autonomía a los alumnos, una característica de la perspectiva constructivista del conocimiento.

Referencias

- ÁLVAREZ, GARCÍA, I. (1991). La difusión de las ideas y el cambio en la formación de maestros de primaria en México (un caso histórico exploratorio) 139-209. En P. Latapí. *Educación y escuela. Lecturas básicas para*

- investigadores de la educación. I. La educación formal. México: SEP/ Nueva Imagen.
- ANÓNIMO. Plan de estudios de la Escuela Normal para profesores. Límites e indicaciones metodológicas. *Periódico oficial de 1893*. México: CDH de la UASLP.
- ARREDONDO LÓPEZ, A. (2006). *La enseñanza de la Historia: ¿un campo de batalla?* 195-218. En L. E. Galván Lafarga. *La formación de una conciencia histórica*. México: Academia Mexicana de la Historia.
- ARTEAGA, B. Camargo, S. (S/F) Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la licenciatura en Educación Preescolar y Primaria. Recuperado el 24 de noviembre de 2014 de <http://www.dgespe.sep.gob.mx>
- BRAUDEL, F. (2002). *Las ambiciones de la historia*. Barcelona, España: Críticas.
- CALVO, B. (1991). El estudiante normalista: su origen de clase y su relación con el Estado 210-280. En P. Latapí. *Educación y escuela. Lecturas básicas para investigadores de la educación. I. La educación formal*. México: SEP/Nueva Imagen.
- CERVERA DELGADO, C. (2006). El aprendizaje y la enseñanza de la Historia de México en la escuela primaria. De los planes a la práctica.(271-287) En L. E. Galván Lafarga. *La formación de una conciencia histórica*. México: Academia Mexicana de la Historia.
- CHARTIER, R. (1996). *El mundo como representación*. España. Gedisa.
- DUCOING, Watty, P. (Coord.). (2005). *La investigación educativa en México 1992-2002*. México: COMIE. (Sujetos, actores y procesos de formación).
- DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA. El Porvenir Escolar. *Programas detallados*. Tomo I. Núm. 20, 31 de diciembre de 1912, San Luis Potosí. 312-330
- LIMA, L. Bonilla, F. & V. Arista (2010) La enseñanza de la Historia en la escuela mexicana. *Proyecto Clío* 36. Recuperado el 10 de noviembre de 2014, de <http://clio.rediris.es>
- PAGÉS, J. (1996) Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas? *Investigación en la escuela* 28. 104-114.

- PÉREZ VERDÍA, L. (1883). *El compendio de Historia de México. Desde sus primeros tiempos hasta la caída del Imperio del Segundo Imperio*. Guadalajara, Jalisco. México: Por la tipografía del autor. Recuperado el 10 de noviembre del 2014, de cdigital.dgb.uanl.mx
- ROCKWELL, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En *SOMEHIDE, Memoria, conocimiento y utopía*, Num. 1, Enero 2004-2005. México: Ediciones Pomares.
- SÁNCHEZ CERÓN, M. & Corte Cruz, F. M., del S. *Los cursos nacionales de actualización en Tlaxcala. Un modelo excluyente: 1997-2007*. Recuperado el 15 de noviembre de 2014, de <http://www.comie.org.mx>
- SÁNCHEZ QUINTANAR, A. (2006), *Reflexiones sobre historia que se enseña*. En L. E. Galván Lafarga. *La formación de una conciencia histórica*. México: Academia Mexicana de la Historia.
- SEP. *Historia y su enseñanza I. Programa y materiales de apoyo para el estudio*. México: SEP.
- SEP. *Historia y su enseñanza II. Programa y materiales de apoyo para el estudio*. México: SEP.

La obra *Investigación educativa en la formación del profesorado: aprendizaje, enseñanza, inclusión y tutoría* se terminó de imprimir en febrero de 2018
Por Ediciones del Lirio, SA de CV
Tiraje de 1000 ejemplares más sobrantes para reposición.
Cuidó la edición el coordinador de la obra bajo la supervisión de la Editorial Pedro Vallejo de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.

