



FILHA

LA ENSEÑANZA DE HISTORIA EN EDUCACIÓN BÁSICA: CONOCIMIENTO DOCENTE, LIBROS Y DIDÁCTICA EN ZACATECAS

Magallanes Delgado, María del Refugio, Gutiérrez Hernández, Norma y Rodríguez González, Josefina. (2018). La enseñanza de historia en educación básica: conocimiento docente, libros y didáctica en Zacatecas. *Revista Digital FILHA*. [en línea]. Diciembre. Número 19. Publicación bianual. Zacatecas, México: Universidad Autónoma de Zacatecas. Disponible en: www.filha.com.mx. ISSN: 2594-0449.

Resumen: *La enseñanza de la historia como objeto estudio en México es un campo reciente. La problematización de nuevos sentidos y modelos didácticos de la historia gira en torno a la alfabetización histórica, la construcción del pensamiento y conciencia histórica, y los usos públicos de la historia. Los libros escolares de historia representan un tipo de uso público y político del acontecer histórico.*

Esta investigación es una revisión a los libros de historia de México de tercer año de secundaria y de tercer año de primaria, Zacatecas. Estudio de la entidad donde vivo, editados en el 2010 y 2011 respectivamente, muestra que pese a la agitación que suscitaron las reformas educativas de 2006 a 2011 entre los actores directos de la educación básica, las prácticas pedagógicas implementadas en el aula siguen reproduciendo paradigmas del proceso enseñanza-aprendizaje de la historia; éstos gravitan en torno a un mapa curricular diseñado en compartimientos del saber histórico inamovible, los cuales se nutren de los discursos de la nación y la patria.

Si bien estos textos escolares poseen como novedad pedagógica una geopolítica en torno a la comunidad, la entidad, la democracia y el patrimonio cultural –basados en los principios de la patrimonización, el presentismo y el pasado–, los conocimientos históricos narrados en los bloques de contenido como “saberes sabios”, pocas veces se convierten en conocimientos escolarizados, es decir, no provocan un aprendizaje significativo.

Este documento es el resultado del análisis de ensayos realizados por docentes participantes en un diplomado sobre la historia y la enseñanza de la historia, y de la revisión de algunos fragmentos de los contenidos de los libros de historia de los terceros grados de primaria y secundaria, desde el enfoque metodológico del marco situacional.

Palabras clave: *enseñanza de la historia, práctica docente, didáctica.*

Abstract: *Since History Teaching is a recent field of investigation in Mexico, the focus of the new didactic models and the object of study of History remains being in the historical alphabetization, the generation of historical thinking and awareness, and in the public uses of History. In this manner, the scholar history books available represent a public and political use of the historical events.*

This document is the review of the history books used in the third grade of elementary school (Zacatecas. Study of the state I live in, edited in 2011), and in the third grade of secondary school (Mexico's history, edited in 2010), to demonstrate that in spite of teachers' agitation caused by the educative reforms of 2006-2011, the pedagogic practices developed in the classrooms still reproduce old

paradigms of history teaching-learning process: they work around a curricular compartmental map based on an immovable historical knowledge, nourished by speeches of homeland and nationalism.

Although these scholar texts do possess pedagogic novelty as they reunite community, entity, democracy and cultural heritage –and are based in principles of patrimony, present and past time–, historical knowledge accounted in blocs as “wisdom knowledge”, often fail in becoming specialized knowledge, this is, they do not impact in achieving significant knowledge.

This work is the result of the thorough analysis of several essays written by history teachers participating in a diplomat on history teaching, and of the revision of some fragments of the History books of elementary school (third grade of elementary and of secondary school), using a situational methodological frame.

Key words: history teaching, teaching practice, didactic.

Este artículo explica la interrelación entre los saberes docentes y los libros de escolares de historia de Zacatecas y la enseñanza de los discursos de la patria y de la nación en educación básica de 2009 a 2011, periodo que se caracterizó por el impacto de las reformas educativas de 2006: cambio de los libros de historia, introducción de las competencias para la historia, el diseño de los aprendizajes esperados en cada lección, la profesionalización y actualización docente.

La revisión hecha a los libros de historia de México de tercer año de primaria *Zacatecas. Estudio de la entidad donde vivo* y tercero de secundaria, revelan que la transposición didáctica de los contenidos escolares es compleja. El profesorado no asimila con facilidad la racionalidad del modelo pedagógico, posee poco dominio disciplinar; el libro escolar muestra el contenido en compartimientos del saber histórico inamovibles que se nutren del discurso de la nación y la patria.

Conocimientos docentes sobre la historia

A principios del 2008, las autoridades educativas ponderaron el papel del profesor en la enseñanza: éste era el agente directo en el aprendizaje. Por lo tanto, actualizarse y profesionalizarse de manera continua y permanente, se convirtió *a priori* en la panacea para una educación de calidad (Secretaría de Educación Pública, 2008). El cambio de modelo educativo suponía la adquisición nuevas competencias profesionales. Según Perrenoud, el desarrollo de estas competencias se apoyan en:

Diversos conocimientos, disciplinarios, interdisciplinarios y profesionales. En cuanto a las situaciones de la vida cotidiana, éstas mezclan a menudo algunas bases escolares técnicas y conocimientos disciplinarios y otros elementos, que denotan conocimientos comunes, saberes profesionales o saberes basados en la experiencia (2010, pág. 53).

En este tenor, un grupo de profesores de nivel básico de Zacatecas en 2009, asumió que la enseñanza de la historia no dependía únicamente de la redefinición de los objetivos y de la elaboración de nuevos materiales didácticos, sino de entender la naturaleza del conocimiento histórico y su relación con los principios del constructivismo, de comprender el enfoque de los programas, y lo más difícil, hacer una buena transposición didáctica (Magallanes, 2011). Una maestra deseaba:

Tener un mayor impacto en los alumnos sobre el conocimiento de todos aquellos acontecimientos que han servido de parte aguas a las estructuras sociales, políticas, económicas de nuestra sociedad y que no únicamente queden como conocimientos acumulados que no van a tener impacto ni en su vida personal ni familiar y social (Duarte, 2009).

Otra profesora declaró que, ser maestra de educación primaria unitaria requería de mucha preparación profesional para dominar los conocimientos de todas las asignaturas, entre ellas historia (García, 2009).

El término, enseñar historia poco a poco se volvió un término polisémico entre estos profesores. Para una profesora de nivel primaria, significa diferenciar dos grandes niveles: la etapa propedéutica o introductoria y la fase real de la historia como contenido curricular, es decir, consistía en revisar metodológicamente cómo se integra la función formativa de la historia, es decir, cómo enseñar a pensar históricamente y cómo lograr aprendizajes significativos (Sánchez E. , 2009).

Esta maestra sostuvo que la principal herramienta para enseñar historia son las líneas del tiempo. La comprensión del tiempo histórico y la construcción de ejes cronológicos permiten que el niño reconstruya secuencias históricas. Ella enfatiza que las épocas históricas no son estancos o apartados de algo que inicia y termina; el paso de una época a otra es más bien un proceso en el que los cambios e van dando poco a poco (Sánchez E. , 2009).

Otra profesora señaló que la historia aún no es interpretada por los profesores como: “Una herramienta para comprender e interpretar el pasado y así entender el presente y el porqué de los acontecimientos sociales, es decir, pensar históricamente” (Marcial, 2009). A decir de esta profesora, la y el maestro frente a grupo en algún momento de su práctica escolar dejó de enseñar dialécticamente la historia, a pesar de que cuenta con los libros de texto gratuitos y las guías para maestros.

Este abandono se explica al predominio de la narrativa política en los libros; a la teoría expuesta en las guías de historia que el profesor no comprende cabalmente ni están considerados en el libro del alumno; o porque las guías se elaboraron después del libro y los materiales informales para los niños como los cuentos sólo contemplan algunos temas del programa (Marcial, 2009).

Las y los profesores construyeron el perfil deseable del profesor para enseñar historia. Las competencias esperadas fueron: fortalecer su conocimiento con categorías como temporalidad, espacialidad, causalidad, continuidad y cambio, y vida cotidiana debido a que estos conceptos articulan los bloques temáticos de los libros escolares; uso didáctico de la línea del tiempo, la construcción de maquetas, el teatro guiñol o socio dramas y el acercamiento de las y los niño a las fuentes de la historia para desarrollar pequeñas investigaciones históricas (Magallanes, 2011).

Se alzaron voces entre el profesorado para señalar que la culpa no era únicamente del docente; la composición del libro compareció en el banquillo de los acusados. Se dijo que el libro presenta demasiada información en un solo acontecimiento; que las estrategias señaladas, ilustraciones, mapas, recuadros, lecturas adicionales, línea del tiempo independiente, etc., de nada sirven sino se tiene claro el enfoque historiográfico y las competencias a disciplinares y educativas a desarrollar. La didáctica se diluye y el profesor continúa con la memorización y una historia positivista que sólo describe estereotipos de héroes (Luna, 2009).

El libro de tercer año de primaria: una mirada a su contenido

Los primeros productos de las Reformas Integrales de Educación Básica vieron la luz en el ciclo escolar 2011-2012. Los alumnos de tercer año de primaria en la entidad estrenaron libro de historia, al igual que el resto de niños de este grado en todo el país. El libro *Zacatecas. Estudio de la entidad donde vivo* (Rosas & Ruiz, 2011) sustituyó al texto *Zacatecas. Historia y geografía tercer grado*, editado en 1994.

El contenido histórico del libro está distribuido en cinco bloques que van desde la historia prehispánica de Zacatecas hasta el año 2010. Si bien el arco temporal es amplísimo, los autores del texto alientan la esperanza de que: “Los alumnos, maestros y padres de familia, al estudiar la historia de Zacatecas, obtengan respuestas a sus dudas y sean capaces de plantearse nuevas preguntas que les permitan entender nuestros orígenes”. (Garcés, 2013, pág. 198) Subyace en esta premisa el viejo anhelo de observar la construcción identitaria a través del tiempo. Pero, las situaciones didácticas poco a poco se alejaban de este propósito.

Por ejemplo, la actividad de la página 12, donde se pregunta a los educando en qué región habitan y qué significado social tiene el vivir ahí y no en otro lugar pretende ser reforzada sobre un mapa de México. Se solicita al estudiantado que enliste las entidades vecinas del estado considerando los puntos cardinales (Garcés, 2013). Los autores del libro ignoraron que la falta de una alfabetización en geografía e historia impide en las y los infantes localizar e historizar el espacio.

En las subsecuentes acciones de aprendizaje no hay un enlace apropiado entre narración-actividades. En el tema cinco, “Alta Vista y Chalchihuites”, se menciona en pocas líneas las características primordiales de los caxcanes en compartimientos separados: lugares de asentamiento, organización política, costumbres y creencia, religión, lengua etcétera. La actividad asignada es: reflexionar sobre la época en que se estableció cada cultura, revisar el mapa y comentar su ubicación, examinar el clima y dialogar sobre los rasgos culturales que comparten (Garcés, 2013).

El desliz del saber sabio en el libro de texto se dio en el ejercicio del bloque III llamado: “El Virreinato e Independencia en mi entidad”. Después de que el alumno leyera las expediciones del capital Miguel Caldera que tuvieron el propósito principal pacificar a los guachichiles y la colonización de otros territorios con el apoyo de los tlaxcaltecas, tenía que buscar en la biblioteca, *La guerra Chichimeca de Phillipe Powell*, y registrar en su libreta los hechos que le parecieran interesantes (Garcés, 2013).

Esta actividad estaba demasiado alejada de los niveles cognitivos de un educando de ocho años de edad. Las contradicciones pedagógicas persisten cuando se pretende el aprendizaje y comprensión conceptual del término cultura para abordar la materialidad histórica. La cultura de la entidad se define como aquella que “se compone de cosas materiales: construcciones, dibujos, comidas, artesanía, y vestimenta. Los objetos no materiales son: costumbres de la vida cotidiana, leyendas, bailes y creencias” (Rosas & Ruiz, 2011); este indicio remite la patrimonización de la educación.

La patrimonización es un fenómeno político reciente que cruza y articula los diferentes niveles escolares de los sistemas educativos en el mundo. Esta se entiende como la suma del conocimiento pasado que tiene fines de construcción identitaria, mediante símbolos perceptibles desde la actualidad; se trata de un tipo de conocimiento que se masifica con la intención de integrar el reconocimiento del patrimonio como pertenencia exclusiva de ciertos grupos humanos (Hernández, 2016).

Empero, el profesorado de tercer año de primaria desconoce esta corriente y otras. En la encuesta que se realizó, en la primaria Felipe Ángeles Ramírez, los profesores mencionaron que ignoran de qué trata la historiografía positivista y la de Annales. (Garcés, 2015). Entonces, comprender los enfoques transversales del contenido escolar desde la patrimonización resulta complicado.

Aún más, según Pratts, no importa a qué tipo de corriente historiográfica pertenezcan los libros de historia en cualquier nivel educativo, pues los alumnos continúan apreciando esta materia como una ciencia que forzosamente debe ser aprendida repetitivamente (Pratts, 2001).

Otra problemática en el aprendizaje de la historia es “La comprensión del tiempo histórico, o mejor dicho, las expresiones conceptuales del tiempo, su duración y su intensidad” (Galván, 2006, pág. 68). El libro en cuestión, parte de la premisa de que el niño puede aprender nociones temporales desde el presente hacia el pasado si es capaz de percibir el cambio en las cosas.

Efectivamente esto puede ser posible, pero no se da la acomodación y asimilación de forma mecánica. Si el tiempo físico transforma las cosas materiales y el ambiente y el niño las explica no quiere decir, que éste realizando una comprensión del tiempo histórico. Los conceptos temporales históricos encierran acontecimientos, sucesos y procesos.

Los estudios realizados en torno al aprendizaje de la historia en nivel primaria muestran insuficiencias en relación con la comprensión de rasgos esenciales como el manejo del tiempo histórico, se liga a la complejidad de los términos utilizados (Salazar, 1999). Por ello, se pugna por la enseñanza de acontecimientos significativos y no de procesos, de la utilización de divisiones cronológicas cortas que puedan ser representadas por los alumnos en las líneas del tiempo.

Para González (2011), la enseñanza de un hecho histórico en el nivel básico es posible, si el profesorado introduce el enfoque del marco situacional. Éste se define como:

El esquema que permite limitar o encuadrar el origen y/o desarrollo de un evento a partir de los factores de: el agente o agentes históricos involucrados, el lugar de ocurrencia del suceso, el tiempo entendido no sólo en su acepción cronológica y la o las circunstancias en las que se llevó a cabo (tanto estructurales como accidentales) (González, 2011, pág. 29).

La parte más interesante que recuperó González, fue la del cierre de la secuencia. Menciona que está compuesta por cuatro ejercicios: *Histori@*, *Jóvenes trabajando*, *¿Qué aprendí?* y *Dossier* que pretenden el desarrollo de aprendizajes pragmáticos como indagar en internet, videos y procesar información en programas de texto y transparencias en las que es posible combinar palabras e imágenes; construir el conocimiento de manera colectiva, reforzar el conocimiento aprendido e incursionar en la cultura general (2011).

El tema de la Independencia de México se ubica en el apartado denominado *Nueva España, desde la consolidación hasta su independencia*, en doce páginas (desde la 144 hasta la 155) divididas en dos temas: *La crisis política* y *Del autonomismo a la independencia*. Se espera motivar el aprendizaje de este contenido histórico un recuadro informativo –titulado *Testigos del pasado*– sobre el punto de vista de *Alexander von Humboldt* sobre la situación social en las colonias españolas en América; dos recuadros que dan noticias curiosas sobre el período en cuestión; uno más que recomienda la lectura de una novela y dos que presentan pequeños fragmentos de documentos históricos. Se cuenta en pocas líneas la situación en Cuba durante esos mismos años, se presentan dos mapas, uno sobre las campañas de Hidalgo y otro sobre las de Morelos y finalmente un recuadro que describe la influencia de la ilustración en el arte (González, 2011).

En cuanto a los sujetos históricos, el texto maneja instituciones y colectividades humanas, tales como: la Corona, la Iglesia, la Real Audiencia y la Junta Gubernativa, y los grupos de peninsulares y criollos en primera plana de la narrativa. Las masas populares –entendidas como una muchedumbre informe de indígenas, campesinos, mineros y trabajadores de ciudades– se mencionan a partir del conocido *Grito de Dolores* (González, 2011).

La desmitificación de los héroes como Miguel Hidalgo, José María Morelos o Vicente Guerrero se da en cierta medida en la narrativa, pero pedagógicamente, se induce a que las y los adolescentes realicen un aprendizaje memorístico por asociación de pares de héroes antagónicos en una temporalidad que va de 1810 a 1821. Los individuos como figuras prototípicas de un grupo más amplio, como los peninsulares y los criollos encabezados por fray Servando Teresa de Mier, Joaquín Fernández de Lizardi y Carlos María Bustamante sirvió de cierre para la acostumbrada historia política. La novedad fue dejar de lado, el famoso abrazo de Acatempan de Guerrero e Iturbide y ponderar la consumación de la independencia como un acto político de la Iglesia, el ejército y las élites económicas. Si bien las masas populares figuraron en la narrativa principal pocas veces, ahora fueron dotadas de personalidad y capacidad para tomar decisiones (González, 2011).

En lo referente al tiempo, se utiliza el cronológico intercalando acontecimientos sucedidos en la Metrópoli con los de Nueva España. La narración de historias paralelas fue un ir y venir de los sujetos históricos individuales e institucionales que sirvieron para presentar procesos y acontecimientos de y en las dos latitudes, que geopolíticamente presentan a los peninsulares, criollos e insurgentes siendo portavoces y difusiones de una cultura política permeada por acciones propias de los regímenes monarquistas absolutistas y constitucionales de Francia, Portugal, Reino Unido y España (González, 2011).

González explica que la atomización del movimiento de independencia, tomó como referente las ciudades y villas como la ciudad de México, Valladolid (hoy Morelia), Querétaro, Celaya, Guanajuato, Guadalajara, San Luis Potosí, Zacatecas, Michoacán y Guerrero, no presenta una diferenciación entre villas y ciudades. Además, hace uso de conceptos territoriales de forma indiscriminada; por ejemplo, a los territorios dominados por el monarca español tanto en América como en Europa les asigna los apelativos de imperio y reino; cuando ambos términos hacen referencia a espacios de diferentes dimensiones y características (2011).

El aprendizaje de este proceso se complica cuando se advierte una concepción actual del territorio que hoy ocupa la República Mexicana. El mapa titulado "Los inicios de la Revolución de Independencia", traza el recorrido que siguieron las campañas de Hidalgo y Allende sobre un mapa con la división política actual. Este problema se agudiza cuando en la sección denominada *Tierra adentro*, se sostiene que las Californias –territorios que casi en su totalidad forman parte de EUA, en la actualidad– no participaron en el movimiento de independencia creando la ilusión de que el resto de la Nueva España, la actual República Mexicana, se levantó en armas de manera homogénea y que por lo mismo las Californias no formaban ni forman parte de nuestro país, por estar ajenas a sus problemas. Por tanto, se asume que en todo el territorio novohispano la guerra de independencia se combatió de la misma manera, es decir, se excluye la posibilidad de un análisis regional (González, 2011).

Comentarios finales

El libro de texto escolar, el dominio de contenidos y habilidades o competencias para enseñar historia es parte de la vida cotidiana del profesorado, empero, la cultura pedagógica entró en crisis cuando se le pidió al docente generar procesos de enseñanza-aprendizaje significativos vinculados a los fines políticos y culturales de la educación al lado de propósitos psicológicos y disciplinares, en este caso de la historia.

El libro de texto de la asignatura de la historia local en tercer grado reprodujo el marco historiográfico, la periodización y la conceptualización acostumbrada; las actividades escolares sugeridas perdieron de vista la estructura cognitiva del alumnado de ocho años, pero sobre todo, el valor formativo de la historia escolar en el mundo globalizado.

En el tercer grado de secundaria se advierte una explicación de los procesos históricos como el de la Independencia de México a través de un efecto dominó, es decir, que los acontecimientos exógenos de otro espacio histórico, se trasladan y desencadenan situaciones nuevas en el territorio mexicano en una temporalidad determinada. Al reproducirse esta narrativa en todo el libro, se entorpece el reconocimiento de los factores humanos, temporales, espaciales y circunstanciales; se dificulta la ubicación diacrónica o sincrónica de los acontecimientos. Ambos libros insisten en la enseñanza de los discursos de la patria y la nación.

Referencias

- Bloch, M. (2006). *Introducción a la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Duarte, R. (2009). *Exposición de motivos y expectativas del diplomado*. Zacatecas: Universidad Pedagógica Nacional.
- Galván, L. E. (2006). *La formación de una conciencia histórica*. México: Academia Mexicana de la Historia.
- Garcés, I. (2013). Problemas y retos para enseñar y aprender historia con el libro Zacatecas. Estudio de la entidad donde vivo. En M. d. Magallanes, & N. Gutiérrez, *Miradas y voces en la historia de la educación en Zacatecas. Protagonistas, instituciones y enseñanza (XIX-XXI)* (págs. 195-219). Zacatecas: Pictographia.
- Garcés, I. (2015). *La pedagogía de la historia en tercer año de primaria. Profesor, libro y aprendizaje situado en Zacatecas*. Zacatecas: Tesis de Maestría Universidad Autónoma de Zacatecas.
- García, L. (2009). *Exposición de motivos y expectativas del diplomado*. Zacatecas: Universidad Pedagógica Nacional .
- González, A. (2011). El marco situacional en la enseñanza de la historia en nivel básico. En A. González, & M. d. Magallanes, *Teoría y metodología en la enseñanza-aprendizaje de la historia. Problemas de la educación básica en Zacatecas* (págs. 29-52). México: Pictographia.
- Guevara, G. (2005). Políticas para mejorar la calidad. *Dossier educativo*, 11-18.
- Hernández, M. (2016). Regímenes de historicidad en la nación pluricultural: educación intercultural y experiencias de tiempo en la era del multiculturalismo. *Historia y gráfica*, 179-215.
- Luna, C. (2009). *Análisis y comparación de los libros de historia sexto grado del Plan 1993 con los de la Reforma Integral 2009*. Zacatecas: Universidad Pedagógica Nacional.
- Magallanes, M. d. (2011). Ver, estar y percibir la enseñanza de la historia escolar en Zacatecas. En A. González, & M. d. Magallanes, *Teoría y metodología en la enseñanza de la historia. Problemas de la educación básica en Zacatecas* (págs. 115-145). México: Pictographia.
- Marcial, S. (2009). *La importancia de los libros y materiales pedagógicos de historia en la escuela primaria*. Zacatecas: Universidad Pedagógica Nacional.

- Perrenoud, P. (2010). *Construir competencias desde la escuela*. México: Alejandría.
- Prats, J. (2001). *Enseñar historia: notas para una didáctica renovada*. España: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Rosas, R., & Ruiz, E. T. (2011). *Zacatecas. Estudio de la entidad donde vivo*. México: Consejo Editorial SEP.
- Salazar, J. (1999). *Problemas de enseñanza aprendizaje de la historia ¿... Y los maestros que enseñamos por historia?* México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sánchez, A. (2002). *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México: Universidad Autónoma de México.
- Sánchez, E. (2009). *La construcción del pensamiento histórico en los alumnos de primer ciclo de educación primaria*. Zacaecas: Universidad Pedagógica Nacional.
- Secretaria de Educación Pública. (2008). Sistema Nacional de Formación Continua y Superacion Profesional de Maestros en Servicio 2008. *Documentos del Sistema Nacional de Formación Continua*. México, México: Secretaría de Educación y Cultura.