



Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Instituto de Investigaciones Históricas

Maestría en Enseñanza de la Historia

*Diagnóstico del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia en
las escuelas secundarias generales de la ciudad de Morelia.*

Una aproximación a los aprendizajes de los alumnos

Tesis

Que para obtener el título de:

Maestra en Enseñanza de la Historia

Presenta:

Silvana Casal

Director de tesis:

Dr. Francisco Javier Dosil Mancilla

Morelia, Michoacán Febrero 2010

Agradecimientos

Es importante para mí agradecer principalmente al Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo por haber creado la Maestría en Enseñanza de la Historia; a su Director, el Dr. Marco Antonio Landavazo por haber creído en el proyecto y a los docentes que participaron y nos guiaron en el camino.

Un agradecimiento especial a mi asesor Dr. Francisco Javier Dosil Mancilla por contagiarme su energía y su pasión por el trabajo y por tener la firme convicción de que es posible un cambio que mejore las posibilidades del ser humano a partir de la educación.

A mi compañera, Gabriela Rubio Lepe, por su compromiso, tenacidad y buen humor a pesar de las dificultades que se nos presentaron.

A Rodrigo Sigal, ya que sin su apoyo no hubiera sido posible realizar este trabajo.

A mi esposo y compañero Francisco, por creer en mí y por ser mi sostén en todo momento.

Y principalmente a mi hijo Mateo, quien me ha enseñado que siempre es posible salir adelante a pesar de las dificultades. A él va dedicado este trabajo.

Índice

Introducción	3
Capítulo 1. Generalidades del sistema educativo mexicano	15
1. Informes sobre el estado de la educación en México	17
2. La educación en el estado de Michoacán	21
3. Características del plan y programa de estudios de 1993	22
4. Los modelos de aprendizaje en la enseñanza de la historia	26
4.1. Modelo de aprendizaje-enseñanza de transmisión-recepción.	27
4.2. Modelo de aprendizaje-enseñanza por descubrimiento	31
4.3. Modelo de aprendizaje-enseñanza constructivista social	36
4.4. El modelo crítico o reconstructivo	39
4.5. El modelo comunicativo	41
Capítulo 2. Una aproximación al trabajo del aula	43
1. Metodología de la investigación	43
2. El aprendizaje de la historia	46
3. La motivación ante el aprendizaje de la historia	48
4. El aprendizaje de la historia y su relación con temas de actualidad	53
5. La utilidad de la historia para los estudiantes	62
6. Las principales actividades realizadas en clase.	68
7. Los saberes previos de los estudiantes.	78
8. La evaluación de los estudiantes.	80
Capítulo 3. Reflexiones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia	81
1. La situación de los profesores de enseñanza media	82
2. Importancia que tiene la enseñanza de la Historia para los docentes	87
3. Las actividades de la clase planificadas por los profesores	91
4. El uso del libro de texto en las clases de historia	92
5. La educación en México y el modelo social subyacente	97
6. Retos de la enseñanza de la historia	98
4. Discusión y conclusiones	99
5. Bibliografía	105
Anexo documental	
1. Encuestas	111
2. Gráficos	117
3. Cds de audio	

Introducción

El presente trabajo tiene la finalidad de realizar un estudio de diagnóstico del proceso de enseñanza- aprendizaje en las escuelas secundarias generales de la ciudad de Morelia. Nuestra intención es centrarnos en las clases de historia del nivel secundario y realizar un seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes y de su percepción acerca de esta asignatura.

En un principio, creímos posible trabajar con las 13 escuelas generales de la ciudad, pero en la medida en que fue avanzando nuestra investigación notamos que esto no sería así, dado que la cantidad de alumnos de dichas instituciones rebasaban nuestras posibilidades de trabajo. A partir de esto decidimos reducir nuestro universo de análisis a tres dependencias: las Escuelas Federales N° 2 “Hermanos Flores Magón”, N° 4 “José Guadalupe Salto” y N° 6 “Alfonso García Robles”, por demás representativas.

La metodología de trabajo que utilizaremos se basará en la realización de un análisis de tipo cuantitativo y uno cualitativo. En cuanto al análisis cuantitativo, elaboraremos encuestas que serán presentadas a los alumnos de dichas instituciones, y a partir de las respuestas podremos reconocer problemas generales. El análisis cualitativo se basará en entrevistas a alumnos y a maestros, a partir de las cuales se pretenderá conocer detalladamente la vivencia de los estudiantes en relación con factores como habilidades para el aprendizaje escolar, autoconcepto y autoestima, lo que significa para ellos la historia, la utilidad que le asignan, para qué sirve estudiarla. Haremos, en la medida de nuestras posibilidades, observaciones de clases para obtener una idea más acabada acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje. En la interpretación de los resultados de este estudio deben tenerse en cuenta muchos otros factores, procesos y decisiones que se sitúan más allá del aula (el contexto familiar y socio-cultural tanto de alumnos como de maestros, las características de las instituciones, la formación de los docentes, los planes de estudio, el clima de trabajo en la escuela y la libertad que tenga tanto el docente como el alumno para actuar, la situación de los estudiantes en tanto

adolescentes, etc.). Todos estos elementos pueden ser decisivos para comprender lo que en ella sucede. Sabemos que el conjunto de actividades que profesores y alumnos realizan en las aulas no puede estudiarse y comprenderse de forma plena al margen de los contextos socio-institucionales en los que tienen lugar. Por otra parte, el aula es un lugar en el que suceden muchas cosas de forma simultánea, inesperada y con gran rapidez, sin que a menudo sea posible predecirlas. Esta complejidad hace imposible una aproximación al análisis de las prácticas educativas que tenga en cuenta por igual todos los factores y procesos presentes en ellas. Esto significa que cualquier aproximación al estudio de las prácticas educativas está obligada a hacer una elección de los factores y procesos que se van a considerar relevantes y en los que va a centrar la atención. Aproximarse al estudio de las prácticas educativas en el aula exige optar por uno u otro esquema de análisis y esto implica inevitablemente dejar fuera algunos o muchos aspectos de dichas prácticas. En nuestra investigación nos centraremos fundamentalmente en la construcción de los aprendizajes significativos por parte de los alumnos, en relación con el modelo didáctico aplicado por lo docentes en las aulas, y en lo que significa aprender y estudiar historia para alumnos y para profesores.

Creemos importante mencionar algunos trabajos relacionados con nuestro tema de análisis realizados por colegas tanto del extranjero como de México. Hemos encontrado algunas tesis de postgrado realizadas en universidades españolas que se acercan al objetivo de nuestro trabajo y nos han servido de apoyo y soporte. Es el caso de la tesis de Doctorado en Psicología, de la Universidad de Valladolid, España, de María del Mar Ayuela Fernández titulada *Desarrollo profesional y necesidades educativas especiales: El caso de María y su profesora de apoyo*. La autora se ocupa de trabajar la atención a la diversidad, y sostiene que: "(...) Si establecemos que toda educación tiene un mismo objetivo básico, el desarrollo integral de todas las capacidades humanas favoreciendo las capacidades personales y sociales, la integración escolar efectiva y real (no sólo nominal) debe constituir una de las prioridades básicas de la escuela. Si nuestra sociedad es

plural, nuestra escuela no puede ser discriminatoria y debe enfrentarse al reto de educar en la diversidad.¹ Si bien este trabajo se centra en el caso de una sola alumna y sus necesidades educativas especiales (NEE), nos interesa el planteo que hace la autora respecto a trabajar de acuerdo a la diversidad de los alumnos, ya que creemos que junto a un modelo educativo basado en la identificación de fortalezas se contribuye a la promoción de niveles óptimos de desarrollo.

El siguiente trabajo de Doctorado, realizado por Miguel González Guerrero en la Universidad de Málaga, España, denominado *El fracaso escolar en la enseñanza secundaria. Una función de producción educativa*, estudia el sistema educativo español, en donde se muestran los indicadores más importantes del fracaso escolar de los alumnos, y se describe una primera aproximación al tema del fracaso escolar, partiendo de la doble encuesta realizada a los alumnos y profesores de 18 centros de enseñanza secundaria de la provincia de Málaga. Este trabajo ha sido de gran interés pues aunque la realidad española esté tal vez alejada de la Michoacana, el “fracaso escolar” es una realidad concreta que nos afecta como comunidad educativa, y es interesante analizar qué significa fracasar, de quién es el fracaso y qué genera esto en el estudiante. Pensamos que otro de los retos del sistema educativo es contribuir a asegurar el éxito escolar. Por otra parte el autor trabaja sobre la base de encuestas, que es parte de nuestra metodología.

Por su parte, Marco Juan de Dios Lasterra, de la Universidad de Barcelona, en su tesis doctoral: *El Proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de la Filosofía en Bachillerato. Una investigación desde la acción*, plantea que su trabajo ha sido un encuentro entre un profesor de Filosofía de secundaria, veterano en el aula, que dialoga con la teoría pedagógica sobre la adecuada gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje. Si bien se atiende el punto de vista del docente, el autor ha profundizado en la bibliografía fundamental de cada uno de los aspectos que abarca el proceso de enseñanza-aprendizaje.

¹ Ayuela Fernández, María del Mar. Tesis de Doctorado en Psicología, Universidad de Valladolid, España, 2006.

Algunos trabajos realizados en México, como los del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación “José María Morelos” de Morelia, Michoacán, podrían tomarse como antecedentes, aunque no sean específicamente diagnósticos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Uno de los trabajos consultados fue el que Aurelio Gallardo López realizara para obtener su grado de maestría en sociología de la educación: *Propuesta metodológica para el aprendizaje de la historia en la escuela secundaria “Profesor Jesús López López” de Moroleón, Guanajuato* (2004)². El autor plantea que el objetivo de su trabajo es “dar solución al problema de la escuela secundaria ‘Profesor Jesús López López’ de Moroleón, Guanajuato, en donde no se genera el conocimiento histórico”. Más allá de que creamos que sea un tanto ambicioso su objetivo y que podamos discutir con respecto a las diferentes situaciones en las que se produce la construcción del conocimiento histórico, realiza encuestas que aplica tanto a docentes como a alumnos y a padres. Por su parte, María del Rocío Santillán Marín, en su trabajo de tesis *La actitud del docente en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de secundaria* (2004)³ realiza en el capítulo 3 un trabajo de campo donde también entrevista a 17 docentes de la escuela 20 de noviembre de la comunidad de Parícuaro, Municipio de Juárez. El objetivo del trabajo es “transformar” la actitud de los docentes en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje ya que considera que si el maestro modifica su actitud esto se reflejará positivamente en el nivel de formación que logre el alumno.

Hay que señalar que aunque estos trabajos nos han sido útiles, nuestra investigación tal y como se plantea nunca se ha llevado a cabo ni en el estado de Michoacán, ni en México en general.

² Gallardo López, Aurelio. *Propuesta metodológica para el aprendizaje de la historia en la escuela secundaria “Profesor Jesús López López” de Moroleón, Guanajuato*. Tesis de Maestría en Sociología de la Educación, inédita. Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, marzo de 2004.

³ Santillán Marín, María del Rocío. *La actitud del docente en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de secundaria*. Tesis de maestría, inédita. Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, Morelia, mayo de 2004.

Por supuesto abordaremos textos fundamentales para nuestra investigación de autores como Joan Pagès, Jurjo Torres, Henry Giroux, Wilfred Carr, L. Sthenhouse, M. Apple, entre otros, que plantean un punto de vista crítico en torno a cuestiones relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cabe señalar que esta tesis se complementa con la tesis de Gabriela Rubio Lepe, y entre las dos se espera obtener un diagnóstico de la situación de la enseñanza y del aprendizaje de la Historia en la ciudad de Morelia, con el objetivo de facilitar futuras intervenciones educativas.

Fundamentación

La educación es un componente central del desarrollo humano. Tiene influencia directa en la integración social, en la construcción de la personalidad del estudiante, y es uno de los requerimientos principales para que una sociedad logre adaptarse a cambios sociales y tecnológicos acelerados. Cuanto mayor sea la cantidad de estudiantes que tengan experiencias de desarrollo óptimas, mayor será la interacción social producida.

El aprendizaje exitoso es fundamental en la construcción de la autoestima y del autoconcepto del alumno, es por esto que prestaremos, en nuestra investigación, particular atención al planteamiento de Solé: “(...) el aprendizaje y el éxito con el que aprendemos desempeña un papel significativo en la construcción del concepto que tenemos de nosotros mismos (autoconcepto) en la estima que nos profesamos (autoestima) y en general en todas las capacidades relacionadas con el equilibrio personal”.⁴ Es claro que cuando aprendemos estamos forjando nuestra forma de vernos, de ver al mundo y de relacionarnos con él, y los resultados de las situaciones de aprendizaje influyen en la forma de comportarnos frente al mundo y en la elaboración de una imagen de nosotros mismos. Por esto es tan importante cuidar la formación del autoconcepto del alumno ya que “... funciona en alguna medida como un esquema cognitivo (...).

⁴ Solé, Isabel. “Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje”, en César Coll *et al.* *El constructivismo en el aula*. Colección biblioteca del aula, Barcelona, Graó, 1993, p. 27.

Cuando este esquema se encuentra teñido negativamente, es decir, cuando se trata de un autoconcepto negativo (consecuencia de las apreciaciones negativas construidas en las experiencias escolares) las expectativas negativas tienden a confirmarse, lo que refuerza una escasa autoestima, estableciéndose así un círculo cerrado difícil de romper”.⁵ Es por esto que consideramos de vital importancia que el alumno logre aprendizajes significativos y en este punto el rol del docente es fundamental para estimular los diferentes aprendizajes dada la diversidad de alumnos presentes en el salón de clases.

Nos interesa también establecer una relación con la historia como ciencia, que requiere del alumno el desarrollo del pensamiento formal o hipotético-deductivo para que pueda alcanzar una comprensión de esta disciplina en particular. Este pensamiento histórico requiere de dos elementos fundamentales: “un conjunto de habilidades metódicas, constituido en el plano psicológico por el dominio de unas reglas de inferencia y decisión; y un entramado conceptual que permite, de acuerdo con la perspectiva en la que uno se sitúe, ordenar y explicar los hechos de la historia de forma que resulten comprensibles”.⁶ Cuando una persona está tratando de comprender un tema, ambos elementos están íntimamente relacionados entre sí. Es importante entonces detenernos en nuestra investigación, en el desarrollo del pensamiento formal, que normalmente se hace presente en los adolescentes entre los 13 y 14 años de edad; esta presencia no implica su uso correcto en todas las situaciones ya que éstas se ven afectadas por diversos factores de contexto y por las ideas previas que posea el alumno en relación con el tema a resolver. Si pretendemos que los alumnos adquieran un mejor pensamiento histórico es necesario que como docentes les proporcionemos habilidades y estrategias para que logren desarrollar un pensamiento crítico y

⁵ Solé, Isabel. *Op. Cit.*, p. 40.

⁶ Carretero, Mario, Juan Ignacio Pozo, Mikel Asencio, (comps.). “Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia”, en Carretero, Mario; Juan Ignacio Pozo, Mikel Asencio (comps.) *La enseñanza de las ciencias Sociales*, Madrid, Vidor, 1989, p. 213.

autónomo, pero también modelos conceptuales que les permitan interpretar determinados sucesos. Es importante entonces que el alumno aprenda ambos aspectos del conocimiento histórico: los procesos de razonamiento y las teorías.

Por otra parte, creemos que es fundamental establecer una diferenciación entre los procesos de aprendizaje y las estrategias de enseñanza. Los primeros hacen referencia a la forma en que los alumnos procesan la información: “ (...) el aprendizaje es un proceso exclusivamente psicológico que se produce en la mente de las personas desde el momento mismo del nacimiento a lo largo de toda nuestra vida (...)”.⁷ Por su parte, las estrategias de enseñanza son un conjunto de decisiones que se planifican para que los alumnos adquieran conocimientos o habilidades, con la finalidad de que su procesamiento sea óptimo. Según esta idea, la enseñanza se ocuparía de maximizar los procesos de aprendizaje logrando por su mediación lo que el alumno no hubiera logrado solo. Esta diferencia, que en principio puede parecer obvia, no siempre lo es, ya que muchas veces se ha planteado la enseñanza de la historia como una simple transmisión de conocimientos preestablecidos sin tener demasiado en cuenta cómo aprende el alumno, es decir, sin tener en cuenta las diferentes maneras en que los estudiantes aprenden historia y las posibles dificultades que dicho aprendizaje pueda presentar. Entender cómo se aprende nos puede ayudar a entender cómo se enseña y a establecer criterios para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Consideramos que, a pesar de que los alumnos presentan diversos modos de aprender, éstos no son contemplados por los docentes del nivel medio. Creemos que existe una distancia abismal entre lo que el maestro enseña o cree enseñar y lo que el alumno aprende en realidad, como así también que la enseñanza se basa en una idea muy simple: repetir listas de héroes, batallas, hechos y fechas. Es decir, la palabra clave del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia así planteado es *memorizar*, partir del principio que cuanto más se repite más se aprende, es decir “(...) que el aprendizaje tiene por función reproducir conocimientos, no

⁷ Carretero, Mario, *et. al. Op. Cit.*, p. 214.

elaborados, y por ello la única estrategia posible es repetirlo hasta el hastío”.⁸ Ha fracasado la concepción de la enseñanza de la historia como la mera transmisión de cuerpos organizados de información que el alumno debe reproducir. La enseñanza de la historia debe plantearse intenciones y objetivos diferentes a los que tenía la acumulación de saberes históricos, ya no se trata sólo de que el alumno sume conocimientos sino que éstos le sirvan para analizar la realidad que lo rodea.

Por otra parte nos preocupa que los alumnos consideren el estudio de la historia como un ejercicio tedioso y aburrido y pensamos que esto tiene relación con el modelo didáctico presente en las aulas escolares: el modelo de transmisión-recepción, es decir, aquel que descansa en una metodología basada en exposiciones por parte del profesor, que se apoya en el libro de texto como principal herramienta, para luego culminar con ejercicios de repaso, tales como resúmenes y cuestionarios guía. Este modelo sostiene que el objetivo de enseñar es transmitir una síntesis del saber disciplinar, con predominio de informaciones de carácter conceptual, es decir, con una fuerte focalización en los contenidos conceptuales, en detrimento de los objetivos actitudinales y procedimentales, tan importantes para la formación de los alumnos. Es importante mencionar que este modelo didáctico no tiene en cuenta los intereses ni las necesidades de los alumnos y que culmina con un proceso evaluativo que se basa en el examen escrito, que persigue que el estudiante “recuerde” los contenidos transmitidos y si no obtiene los resultados que se asumen como satisfactorios, él es el único responsable.

También partimos del supuesto de que la enseñanza de la historia sigue otorgando demasiada atención a la transmisión de ideas patrióticas que finalmente no otorgan a los estudiantes las herramientas necesarias para apropiarse históricamente de su realidad y para transformarla. Tampoco se problematizan sucesos actuales tanto de México como de América Latina y del mundo. Las temáticas no se abordan con la finalidad de problematizar los sucesos ni tampoco

⁸ *Ibid.*, p. 216.

se contextualizan con otras realidades latinoamericanas. Hacerlo permitiría iniciar un debate en torno a una democracia crítica, permitiendo a los alumnos discutir temas como la diversidad, la xenofobia, el racismo de algunas sociedades, la postergación de la mujer en otras, la discriminación presente en nuestra vida cotidiana; con el fin de realizar lecturas críticas de la realidad, permitiendo también comparar con otros contextos sociales, económicos y políticos, además de comprender también que México forma parte de un conglomerado mayor que es la realidad latinoamericana, y más aún nuestro planeta.

Otro elemento importante es la existencia de un currículo oculto presente en las aulas escolares, que no formaliza sus propósitos, pero que logra mucha efectividad, es decir, un curriculum que propone una escuela que reproduzca determinados valores con el fin de mantener un orden establecido, sin posibilidad de cuestionar nada. Para ser más claros, existe, a nuestro criterio, una contradicción entre el propósito expreso del curriculum formal, que podría ser, por ejemplo, *promover el pensamiento crítico y creador del alumno*, y la práctica educativa cotidiana, que reproduce pasividad y conformismo en los jóvenes, y que no sólo no promueve el *pensamiento crítico* sino que transforma a los alumnos en meros contestadores de preguntas que ya tienen asignadas respuestas únicas.

Los efectos de este curriculum oculto pueden rastrearse también en el carácter de las evaluaciones, que tienden a valorar la memorización y las respuestas uniformes, en las que rara vez se toma en cuenta qué es lo que sabe o aprendió el alumno, sino sólo si respondió de modo adecuado o no de acuerdo a los criterios del docente. Esta situación tiene por otra parte, un efecto negativo ya que acostumbra a los estudiantes a buscar el reconocimiento de los otros y no a valorar lo hecho o aprendido por el valor que esto tiene en sí mismo, ni a apreciar su propio trabajo. Este curriculum oculto acostumbra a los estudiantes a un trabajo monótono, rutinario, mecánico, sumiso a la autoridad total del docente, y en el cual los alumnos tienen muy pocas posibilidades de tomar decisiones propias. Carlos Ornelas plantea que todos estos elementos generan un autoritarismo

estructural en las aulas, que acomoda la conciencia de los estudiantes a la aceptación acrítica del estado de cosas imperante, y refuerza la inclinación a asistir a la escuela por el valor de cambio que representan los grados escolares y no por el valor de uso que pueda tener el conocimiento. La deducción más importante que destaca el autor es que por medio de estos mecanismos, la conciencia de los estudiantes se fragmenta y se le inculcan rasgos de individualismo, de egoísmo, de competencia entre pares y debilita los lazos de solidaridad. El autor concluye que las aulas mexicanas son aburridas, monótonas, rutinarias y por todo lo expresado, autoritarias.⁹ Y luego sentencia: “(...) la escuela mexicana no produce ni reproduce valores que enaltezcan el trabajo, la diligencia, la responsabilidad”.¹⁰

En conclusión, el objetivo de este trabajo es profundizar el análisis de temáticas relacionadas con el modelo educativo, la situación del alumno y del docente frente al proceso de enseñanza-aprendizaje, en las escuelas secundarias federales generales de la ciudad de Morelia; e intentar conocer qué y cómo aprenden los alumnos en relación con lo que enseña el profesor.

Es importante mencionar que nuestra visión acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje se enmarca en la concepción constructivista.¹¹ El constructivismo es un marco de referencia, un conjunto de principios desde el cual es posible diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones fundamentadas sobre la enseñanza. Propone marcos y teorías que actúan como referentes que guían, pero no determinan la acción y que ayudan a analizar y reflexionar sobre la práctica y la formación del conocimiento. El constructivismo no propone una metodología concreta ni única, su esencia es contraria a la homogeneización de la enseñanza ya que parte del principio de la diversidad. En su origen, esta teoría fue propuesta y desarrollada por Jean Piaget, aunque sus raíces se encuentran en el S.

⁹ Ornelas, Carlos, “Democracia y autoritarismo: el currículo oculto del sistema educativo mexicano”, en *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, México, CIDE, FCE, NF, 1995.

¹⁰ *Ibid.*, p. 160.

¹¹ Sobre constructivismo ver capítulo 1, modelos didácticos.

XVIII. Piaget plantea que el conocimiento se obtiene a partir de las experiencias que las personas van adquiriendo a lo largo de la vida. Es decir, a partir de unas capacidades generales con las que se nace, las personas van construyendo su conocimiento. Lo más interesante de la propuesta constructivista es que trata de explicar la formación del conocimiento situándose en el interior del sujeto. El constructivismo puede ayudarnos a entender qué es lo que sucede en la mente del sujeto cuando éste forma nuevos conocimientos, cuando aprende. Lo difícil es lograr explicar cómo el sujeto se hace del conocimiento. Desde el punto de vista constructivista todo conocimiento nuevo que es adquirido por una persona es producto de un proceso constructivo, se apoya en conocimientos anteriores y supone una actividad por parte de quien lo adquiere. Otro elemento muy importante a tener presente es que, desde el punto de vista del sujeto, todo aprendizaje es constructivo. Pero muchas veces, el profesor cree que, desde el punto de vista educativo se tiende a considerar que sólo el que entiende el principio de Arquímedes ha realizado un aprendizaje constructivo. El constructivismo se ocupa de lo que sucede en el sujeto para que pueda apropiarse del conocimiento.¹²

“Si aceptáramos que la enseñanza es exclusiva o rutinaria, estática o más bien estereotipada, no necesitaríamos teorías de esas características; en ese caso, las recetas e instrucciones serían lo más adecuado”.¹³

¹² Delval, Juan. “Hoy todos son constructivistas”, en *Cuadernos de pedagogía*, N° 257, 1997, pp. 12-35.

¹³ Solé, Isabel; Coll, César. “Los profesores y la concepción constructivista”, en Coll, et. al. *El constructivismo en el aula*. Colección biblioteca del aula, Barcelona, Graó, 1993, p. 7.

Capítulo 1. Generalidades del Sistema Educativo Mexicano

Dedicaremos este capítulo a describir algunas características del sistema educativo mexicano, en su nivel básico, centrándonos fundamentalmente en la reforma educativa aplicada desde 1993, para comprender mejor su funcionamiento y su dinámica. Describiremos algunas características de dicho plan y programa, ya que es éste el que se aplica en las tres escuelas en las que hemos trabajado. Presentaremos también algunos elementos del informe PISA 2006, el último hecho hasta el momento de presentar esta tesis, y resultados de las pruebas EXCALE y Enlace, para poder así analizar algunos elementos resultantes de estas evaluaciones. Posteriormente describiremos cinco modelos didácticos con el fin de conocer sus principales características.

El Sistema Educativo Mexicano (SEM) está regido por la Ley General de Educación, sustentada en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en la que se establecen las disposiciones generales, la organización y la estructura general del sistema educativo. Existen tres tipos de educación dentro de la modalidad escolarizada: básica, media superior y superior, cada una con sus diferentes niveles. En lo que se refiere a educación secundaria, que es la rama que nos ocupa, las modalidades son: secundaria general, secundaria técnica y telesecundaria. Son las secundarias generales la que tienen más de la mitad del alumnado y casi las dos terceras partes de la planta docente del nivel. Las telesecundarias atienden a la quinta parte de la matrícula pero representan más del cincuenta por ciento de los centros educativos. Las secundarias técnicas atienden a un poco más de la cuarta parte de los estudiantes con casi la catorceava parte de las escuelas. Con estos datos se puede advertir la heterogeneidad del servicio educativo. Las escuelas secundarias particulares fundamentalmente son de la modalidad general, muy pocas son técnicas y todas las telesecundarias son públicas.

Como menciona Margarita Zorrilla, el 18 de mayo de 1992, la federación,

los gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación firmaron el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), con el propósito de dar solución a las desigualdades educativas nacionales y mejorar la calidad de la educación básica a través de tres estrategias fundamentales de política educativa:

- a) Reorganización del sistema educativo;
- b) Reformulación de contenidos y materiales, y
- c) Revaloración social de la función magisterial.

La reorganización del sistema educativo consistió en la implementación de un proceso a partir del cual, el gobierno federal transfirió a los estados del país los recursos y la responsabilidad de operar sus sistemas de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), así como los de formación y actualización de maestros para este tipo de educación. Se renovaron los contenidos y se organizaron por asignaturas; se amplió y diversificó la producción de materiales educativos para alumnos y maestros, y se propuso un trabajo pedagógico de enfoque constructivista. El nuevo currículo opera en las escuelas de educación secundaria desde el ciclo escolar 1993-1994. Se estableció también la obligatoriedad de la educación secundaria incrementándose a 9 años la escolaridad básica obligatoria; es decir, seis de primaria y tres de secundaria.

La formación inicial de docentes de educación básica, es decir, preescolar, primaria y secundaria se realizaría, a partir de entonces, en instituciones específicas: las escuelas normales. Por decreto presidencial, en 1984 se elevó a nivel de licenciatura la formación de maestros de educación básica lo cual significó la exigencia del requisito de bachillerato y en consecuencia los estudiantes de magisterio ingresan, desde ese momento, a la formación inicial con 18 años.

La educación secundaria hoy en día se encuentra cuestionada ya que la formación de los adolescentes reclama nuevos contenidos y formas de realizarla. “La reforma curricular y pedagógica inició su implantación en el ciclo escolar

1993-1994. Al poco tiempo de andar empezó a hacerse evidente que en el caso de la enseñanza secundaria las cosas no estaban funcionando. Así, la reforma fue calificada de inconclusa, incompleta e incluso los más críticos hablan de ella como una 'reforma postergada'".¹

A pesar de haberse establecido la obligatoriedad de este nivel y de haberse convertido en el último tramo de la escolaridad básica, la reprobación, la deserción y en consecuencia la eficiencia terminal, demostraba que no había una mejora sustantiva. La organización de la escuela secundaria, así como el currículo, no están siendo pertinentes para los alumnos que asisten a ella.

Otro elemento que pone en evidencia el mal funcionamiento de la escuela secundaria es el resultado de aprovechamiento escolar derivado de distintos estudios de evaluación realizados en años recientes como, por ejemplo, el informe PISA, que será analizado posteriormente. Es importante mencionar que no analizaremos la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RES), dado que no ha sido aplicada en ninguna de las escuelas que forman parte de nuestro universo de estudio.

1. Informes sobre el estado de la educación en México

Nos parece importante, para continuar con la descripción de la situación del sistema educativo mexicano, mencionar los resultados del último informe PISA con sus indicadores sobre México. PISA es un proyecto de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) que evalúa a jóvenes de 15 años de edad que estén en cualquier grado escolar a partir del primer año de secundaria; se lleva a cabo cada tres años, y evalúa las competencias necesarias para la vida actual en lectura, matemáticas y ciencias. La sigla PISA se refiere a la expresión en inglés Program for International Student Assessment y su trabajo consiste en: "... evaluar en qué medida los estudiantes de 15 años han adquirido

¹ Zorrilla, Margarita. "La educación secundaria en México: al filo de su reforma". REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 2, N° 1, 2004, p.17.

conocimientos y habilidades esenciales para participar plenamente en la sociedad, y hasta qué punto son capaces de extrapolar lo aprendido para aplicarlo a situaciones novedosas, tanto del ámbito escolar como extraescolar. La evaluación mira hacia adelante, se centra más en la capacidad de los estudiantes de usar sus conocimientos y habilidades para enfrentar los retos de la vida real, que en saber hasta qué punto dominan un plan de estudio o currículo escolar”.²

En México, la aplicación de PISA está a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y los alumnos son evaluados utilizando un parámetro que va del nivel 1 al 6, considerándose que alcanzar los niveles 6 y 5 significa que el alumno tiene potencial para realizar actividades de alta complejidad cognitiva; los niveles 4 y 3 se ubican por encima del mínimo necesario aunque no deseable para la realización de actividades cognitivas complejas; el nivel 2 es el mínimo necesario para desempeñarse en la sociedad; y los niveles 1 y 0 insuficientes para acceder a estudios superiores y desarrollar las actividades que exige la vida en sociedad.³

Al iniciar el ciclo escolar 2005-2006, el sistema educativo a nivel nacional atendió a más de 32 millones de estudiantes en los diversos niveles, tipos y modalidades que lo componen, mediante la actividad que desarrollan más de 1.6 millones de profesores en cerca de 238 mil centros educativos. Es importante aclarar que utilizamos datos del curso 2005-2006 dado que la próxima evaluación PISA será en 2009 y sus resultados no estarán disponibles antes de finalizar este trabajo.

Es en la educación básica donde se agrupan las mayores proporciones de estudiantes, maestros y escuelas. Se atendieron cerca de 25 millones de estudiantes, que representan al 80.4% de todo el sistema escolarizado. En consecuencia, este nivel es el que concentra el mayor número de profesores

² Díaz Gutiérrez, María Antonieta, Gustavo Flores Vázquez, Felipe Martínez Rizo. *Pisa 2006 en México*. México INEE, 2007, p. 15.

³ *Ibid.*, p. 81.

1.107,418 (68.2%) y de escuelas 214,394 (92.3%). Otro dato importante a tener en cuenta es que del total de estudiantes de educación básica (24,979,618), el 90% asiste a escuelas públicas, y éstas representan el 89% del universo de escuelas de este tipo educativo.⁴

PISA evalúa principalmente competencias, coincidimos con Joan Pagès⁵ acerca de que esta evaluación representa una aplicación de la lógica de mercado al sistema educativo, dado que sólo se evalúan resultados y esto implica no atender el proceso de cómo se aprende y cómo se enseña. De todas maneras, presentamos algunos resultados del informe PISA, pero los utilizaremos sólo como indicadores, que en este caso muestran que el sistema educativo mexicano, a nivel nacional, tiene una elevada proporción de estudiantes por debajo del nivel 2 (alrededor del 50%), lo que significa que muchos jóvenes no están recibiendo la preparación necesaria para desarrollarse plenamente en la sociedad actual. Por otra parte un porcentaje, menor del 1% está en los niveles 5 y 6, lo que indica que los alumnos con mejores resultados no están alcanzando las competencias que se requieren para ocupar puestos de alto nivel en la sociedad. Tener proporciones considerables de estudiantes en el nivel 1, o por debajo del mismo, debe considerarse como motivo de profunda preocupación.

Si analizamos los datos que arroja este estudio con base en cada modalidad podemos observar que, en lo que a la escuela secundaria se refiere, los resultados generales alcanzan el nivel 1 en la modalidad general y técnica, y en telesecundaria uno de cada dos estudiantes no tiene las habilidades necesarias para alcanzar al menos el nivel 1.

El desempeño en lectura de los estudiantes de secundaria general y técnica alcanzaron sólo el nivel 1, mientras que los de telesecundaria se ubicaron por debajo, lo que implica que son incapaces de realizar el tipo de lectura más básico

⁴ *Ibid.*, p. 29.

⁵ Taller de Enseñanza de la Historia impartido por Joan Pagès el 17 y 18 de septiembre de 2009 en la UMSNH, Morelia, Michoacán, México.

que pretende medir PISA.

Más en concreto, las modalidades de secundaria general y técnica tienen poco más de 30% de estudiantes en el nivel 1 y poco menos de esa misma cifra en el nivel 0. En telesecundaria, más de la mitad de los estudiantes (54%) no poseen las habilidades necesarias en lectura para alcanzar al menos el nivel 1.

México ha participado en PISA 2006 con una sobremuestra de escuelas, lo que nos permite obtener resultados representativos por entidad, y no sólo a nivel nacional. El informe muestra que cuando se analizan las entidades federativas se hace evidente que los mejores resultados se obtienen en regiones con mayor desarrollo económico-social, como es el caso del Distrito Federal y algunos estados como Nuevo León, Querétaro y Aguascalientes; mientras que en sitios con un menor desarrollo general y con un alto porcentaje de población rural e indígena, como Chiapas y Oaxaca, se concentran resultados que van del nivel 1 al nivel 0. Michoacán, por su parte, desarrolla un desempeño menor a lo esperado en relación con la condición socioeconómica del estado, alcanzando el nivel 1.

Si bien el examen de PISA se concentra, en la evaluación 2006, específicamente en ciencias, analiza también el rendimiento de los estudiantes en el área de matemática y en relación a la capacidad de lectura. Este último punto es importante para nuestra investigación dado que los estudiantes deben lograr un desempeño de lectura adecuado para comprender materiales relacionados con la historia. Nuevamente Michoacán alcanza el nivel 1 en lectura, lo que significa que los alumnos sólo son capaces de realizar las tareas más sencillas, como localizar un único elemento de información, identificar el tema principal de un texto o establecer una relación sencilla con el conocimiento cotidiano.

Los resultados de este informe dejan al descubierto que el sistema educativo tal cual como funciona es obsoleto, pero como indica Joan Pagès, con sólo conocer los resultados de PISA no se mejorará el sistema educativo, dado que lo primordial es saber lo que sucede en las aulas y cómo se produce la interacción de tres elementos: los profesores que enseñan, los alumnos que aprenden y los

contenidos enseñados. El autor sostiene que la clave está en formar a los profesionales de la enseñanza a partir de los problemas de la práctica, ya que si frente al aula hay una docente reflexivo, que otorgue protagonismo al alumno, éste aprenderá a pensar críticamente.⁶

También las pruebas EXCALE (diseñadas por el INEE) y ENLACE (diseñadas por la DGEP) trazan un panorama muy preocupante. Ambas pruebas están alineadas al plan de estudios oficial vigente y se puede calcular que entre un cuarto y la mitad de los estudiantes mexicanos de cada grado no alcanzan el nivel elemental, el mínimo aceptable que de ellos se esperaría. Por ejemplo, en los resultados para matemáticas de la prueba ENLACE 2008, el 22% de los alumnos evaluados en sexto año de primaria están ubicados en el nivel insuficiente. Los alumnos de tercero de secundaria, en un 55.1% están situados en el mismo nivel. Por cada mexicano mayor de 15 años en condiciones de avanzar en el aprendizaje, hay otros tres que van acumulando factores de vulnerabilidad para su futuro a corto y mediano plazo.¹

2. La educación en el estado de Michoacán

En Michoacán hay casi 70 mil personas de entre 5 y 14 años que no asisten a la escuela, con lo cual se ubica como la entidad número 30 dentro de los estados de la República (la proporción es inferior sólo en Chiapas y Oaxaca). De ellas, más de 14 mil viven en los municipios de Lázaro Cárdenas, Morelia, Uruapan y Zamora. El sistema educativo en el estado es académicamente complejo, en buena medida por el alto porcentaje de alumnos que se atienden en cursos comunitarios, primarias indígenas y telesecundarias. El perfil de los docentes varía de acuerdo con la modalidad a la que pertenecen.²

⁶ Taller de Enseñanza de la Historia impartido por Joan Pagès el 17 y 18 de septiembre de 2009 en la UMSNH, Morelia, Michoacán, México.

¹ Reporte Anual *Contra la Pared. El Estado de la Educación en México 2009*. Elaborado por Mexicanos Primero, p. 17. (cf: <http://www.mexicanosprimero.org/index.php>, consultada en octubre de 2009).

² Mexicanos Primero, *Índice Compuesto de Eficacia en los sistemas escolares*, México, Fundación IDEA, A.C , 2007. p. 192. (cf: <http://www.mexicanosprimero.org/component/content/article/120-nuestras-acciones/81-indice-compuesto-de-eficacia.html>).

Con base en los datos arrojados por el Reporte Contra la Pared, la situación de Michoacán es muy grave. Es el 9^o estado más poblado de México, ya que cuenta con casi 4 millones de personas. Según este informe ocupa el lugar 32 de acuerdo al índice de ordenación estatal de la dimensión de eficacia en secundaria y al índice de desempeño educativo incluyente en secundaria. Se encuentra en la posición 29 de las entidades ordenadas por menor intensidad de incumplimiento de la NEB³, por lo que se esperan indicadores de resultados en los alumnos mucho más bajos que los del resto de los estados. Tanto en primaria como en secundaria no se tiene un registro confiable de resultados en las pruebas ENLACE, ya que no se realizó el examen en muchas escuelas.

Michoacán es la entidad de México con los mayores problemas educativos de acuerdo al modelo de desempeño propuesto. Prácticamente todas las dimensiones presentan resultados menores a los esperados y menores a los promedios nacionales. Se observa una alta deserción en secundaria y una probabilidad de tránsito de primaria a secundaria muy baja; estos fenómenos están relacionados con procesos de enseñanza-aprendizaje muy debilitados, entre otras cosas, por los conflictos entre el magisterio y las autoridades educativas estatales y federales. El bloqueo a la aplicación de las pruebas ENLACE no puede considerarse simplemente como dato no disponible; es de por sí un elemento de juicio negativo para el desempeño en el Estado.¹⁰

3. Características del plan y programa de estudios de 1993

Nos parece importante mencionar algunos de los propósitos y características del plan y programa de estudios para comprender mejor el funcionamiento de las clases de historia y el desempeño de los alumnos, como así también el de los docentes.

⁹ La Norma de Escolarización Básica (NEB) es un referente que considera las garantías señaladas en el texto constitucional y los compromisos que se desprenden de ellas en la Ley General de Educación. El incumplimiento de la NEB describe un contexto estructural de violación del derecho a la educación.

¹⁰ Reporte Anual Contra la Pared. *Op. Cit.*, p. 77.

Dicho plan es el que reestablece la enseñanza de la Historia como asignatura o disciplina específica en las escuelas secundarias, dejando atrás el área de Ciencias Sociales que incluía Historia, Geografía y Educación Cívica; sosteniendo que en la anterior organización por áreas se producía una dispersión de los contenidos de las diversas disciplinas y se debilitaba la formación básica de los alumnos. El planteo del plan de estudios cuando sostiene que: “El restablecimiento de la enseñanza de la historia como asignatura específica permite organizar el estudio continuo y ordenado de las grandes épocas de la humanidad”.¹¹

El plan de 1993 tiene entre sus objetivos evitar la memorización, estimular la curiosidad histórica de los jóvenes y lograr que descubran que la historia tiene relación con los procesos del mundo en el que ellos viven. Si esto se lograra, plantea, se estaría formando personas críticas, comprensivas y analíticas.¹²

Es interesante mencionar que según este plan, en los dos primeros años de la escuela secundaria se *estudiará Historia Universal y en el tercero Historia de México*. Los estudiantes de primer año comenzarán con la *Prehistoria de la humanidad; las civilizaciones del Mediterráneo; el pueblo judío y el cristiano; los bárbaros, Bizancio y el Islam; la Edad Media europea, el Imperio Otomano y China bajo el Imperio Mongol; las revoluciones de la era del Renacimiento*. En segundo año estudiarán los *Imperios Europeos y el Absolutismo; la Ilustración y las revoluciones liberales; el apogeo de los Imperios Coloniales, las nuevas potencias y el mundo colonial; las grandes transformaciones del siglo XIX; la Primera Guerra Mundial y las revoluciones sociales; la Segunda Guerra Mundial; las transformaciones de la época actual; los cambios económicos, tecnológicos y culturales*. Y en tercero, *las Civilizaciones Prehispánicas y su herencia histórica; la Conquista y la Colonia; la independencia de México; las primeras décadas de vida independiente (1821-1854); los gobiernos liberales y la defensa de la soberanía nacional, 1854-1875; México durante el Porfiriato; la revolución mexicana; el*

¹¹ Educación secundaria básica. Plan y programas de estudio 1993. México, SEP., 1994, p. 98.

¹² *Ibid.*, p. 99.

desarrollo del México contemporáneo, 1940-1990. Los temas de historia del 3º grado tienen el objetivo de relacionar a México con el mundo y con América Latina. Es importante mencionar que una de las materias optativas de 3º es Historia de Michoacán. Como se notará, hay una gran cantidad de temas en el currículo que no permite llegar a la profundización de ninguno de ellos.

Siguiendo con el plan del '93, los temas de estudio se organizan siguiendo una estructura cronológica, y se atenderá principalmente "a las grandes transformaciones sociales, culturales, económicas y demográficas que han caracterizado el desarrollo de la humanidad poniendo énfasis en el desarrollo y transformaciones de la vida material, en el pensamiento científico, en la tecnología y en las reflexiones de los hombres sobre la vida individual y la organización social. Esta opción implica reducir la atención que tradicionalmente se ha prestado a la historia política y militar".¹³ Plantea que de esta manera, poniendo más énfasis en los procesos culturales y sociales los alumnos comprenderán la influencia que tuvieron esos acontecimientos en la vida contemporánea y sentirán más curiosidad e interés. Por otra parte, según el mencionado plan, los temas de estudio pretenden superar el enfoque eurocentrista, lo que no significa ignorar la historia europea sino llevar adelante un tratamiento de focos múltiples. La organización temática tiene la intención de que la enseñanza y el aprendizaje de la historia desarrollen habilidades intelectuales que propicien la comprensión de nociones como tiempo histórico, causalidad, proceso, cambio, continuidad, sujetos de la historia, diversidad; ya que el dominio de estas nociones es más importante que la simple memorización.¹⁴

A partir de nuestras encuestas, entrevistas y observaciones, profundizaremos, en el próximo capítulo, en el funcionamiento de dicho plan con base en el análisis de los resultados obtenidos.

¹³ *Educación secundaria básica. Op. Cit.*, p. 101.

¹⁴ *Ibid.*, p. 100.

Es urgente encontrar respuestas a estos problemas en general y al problema de la desigualdad en particular, en todas sus formas. Como menciona Zorrilla “(...) la escuela secundaria tiene la misión de incrementar las posibilidades de equiparar los logros de todos sus alumnos; para ello, no puede tratarlos de manera homogénea, sino que ha de ofrecer –a quienes menos tienen – oportunidades que les permitan compensar sus desventajas socioculturales y educativas previas”.¹⁵ Mientras continúe esta desigualdad será difícil superar la violencia y la postergación de nuestra realidad, y comenzar a recorrer un camino hacia una convivencia pacífica a partir del diálogo.

Uno de los objetivos del sistema educativo debe ser generar el *éxito escolar* de los estudiantes, y cabe señalar que por éxito escolar nos referimos a la adquisición de aprendizajes significativos por parte de los alumnos, de acuerdo a sus capacidades y a generar el desarrollo de una conciencia ciudadana. Esto implica construir un compromiso con los estudiantes provenientes de sectores sociales desfavorecidos. Un sistema educativo igualitario debe garantizar una educación adecuada para cada estudiante en particular, independientemente de sus capacidades intelectuales, de su estilo y tiempos de aprendizaje, de sus creencias religiosas, de su género, sexualidad o clase social. Todo esto nos obliga a plantearnos la justicia e igualdad de oportunidades del sistema educativo y a analizar en qué medida el curriculum escolar es respetuoso con las distintas idiosincrasias y personas que conviven en una institución. La diversidad de los alumnos cada vez mayor, no encaja en instituciones pensadas para uniformizar y para imponer cánones culturales. Son muchos los alumnos que no se sienten reconocidos, no sólo desde el punto de vista de sus capacidades de aprendizaje, sino también porque sus características lingüísticas, culturales, étnicas no están representadas en los curricula escolares, y si lo están es de manera distorsionada.¹⁶

¹⁵ Zorrilla, Margarita. *Op. Cit.*, p. 19

¹⁶ Torres Santomé, Jurjo. *Op. Cit.*

Si bien en los informes mencionados muchos elementos importantes (como si los aprendizajes son significativos, adecuados a las capacidades de los estudiantes, la atención a la diversidad, la formación de los docentes) no son evaluados ni tenidos en cuenta, consideramos que la escuela como institución debe ser inclusiva y no marginadora. Si establecemos que toda educación tiene un mismo objetivo básico, el desarrollo integral de todas las capacidades humanas, favoreciendo las capacidades personales y sociales, la integración escolar efectiva y real debe constituir una de las prioridades básicas de la escuela. Si nuestra sociedad es plural, nuestra escuela no puede ser discriminatoria y debe enfrentarse al reto de educar en la diversidad. Toda alumna y alumno, incluso aquel con mayores dificultades de aprendizaje, es susceptible de recibir una atención y adaptación educativa que le permita un desarrollo integral de todas sus competencias”.¹⁷ Queda muy clara la importancia de trabajar con base en la diversidad de los alumnos, ya que esto junto a un modelo educativo basado en la identificación de fortalezas contribuye con la promoción de niveles óptimos de desarrollo que favorecen el bienestar y promueven el desarrollo saludable. Qué lejos estamos del Principio 7 de la Declaración de los Derechos del Niño, donde se plantea:

“ El niño tiene derecho a recibir educación, (...). Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad.”¹⁸

4. Los modelos de aprendizaje en la enseñanza de la historia

A partir de la descripción general que hicimos del sistema educativo mexicano, y partiendo de nuestra idea de que los alumnos presentan diversos modos de aprender y de que hay diversos procesos psicológicos implicados en el aprendizaje de la historia, nos parece importante analizar algunos modelos de enseñanza y aprendizaje utilizados en las aulas escolares. Nuestra finalidad es

¹⁷ Ayuela Fernández, María del Mar. *Op. Cit.*

¹⁸ Pereyra, Carlos et. al. *Historia ¿para qué?* Siglo XXI Editores, México, 1980, 1º edición, P. 20 y 21.

determinar lo que nosotros consideramos certezas y deficiencias de dichos modelos en la búsqueda de un aprendizaje significativo.

Un modelo didáctico es una herramienta que nos permite abordar los problemas educativos y nos ayuda a establecer un vínculo entre el análisis teórico y la intervención práctica, vínculo que muchas veces se hecha de menos ya que se separa, por un lado, las producciones teóricas y por otro, los materiales didácticos, las experiencias prácticas o las actuaciones concretas de profesores en sus aulas. Las prácticas cotidianas del aula son las manifestaciones materiales de un modelo que de manera implícita se encuentra en las acciones didácticas de los maestros. Por modelo didáctico se entiende la representación selectiva de los elementos esenciales del fenómeno didáctico, que nos permite describirlo y explicarlo en profundidad y una ordenación racional que interpreta, explica y dirige los fenómenos del aula.¹⁹ Los modelos didácticos son representaciones valiosas y clarificadoras de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que facilitan su conocimiento y propician la mejora de la práctica, al seleccionar los elementos más pertinentes y descubrir la relación de interdependencia que se da entre ellos.²⁰ Son aportaciones estimables para anticipar la adecuación y calidad de la práctica educativa, la pertinencia del aprendizaje y la representatividad de la comunicación transformadora del docente. El modelo es una reflexión anticipada de la tarea de enseñanza - aprendizaje, que los docentes hemos de realizar para justificar y entender la amplitud de la práctica educadora, el poder del conocimiento formalizado y las decisiones transformadoras que estamos dispuestos a asumir. Un modelo de enseñanza es entonces, es una especie de proyecto para enseñar.

Hecha esta pequeña descripción comenzaremos a analizar algunos modelos didácticos.

4.1. Modelo de aprendizaje-enseñanza de transmisión-recepción.

¹⁹ Joyce, B., y Weil, M. *Modelos de enseñanza*, Barcelona, Gedisa, 2002.

²⁰ Medina R., Francisco Salvador Mata. *Didáctica General*. Madrid, Pearson Educación, 2005.

Uno de los modelos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el llamado modelo de transmisión-recepción, y es posiblemente el más extendido en la práctica educativa en la actualidad, a pesar de las fuertes críticas que ha recibido. La concepción histórica en la que se apoya este modelo es positivista, es decir, la historia está en el documento, es concebida como un saber objetivo y aportado por la investigación académica, por lo que se la considera neutral y única. Esta teoría entiende al mundo como la suma de procesos unívocos. De esta visión se desprende que si la realidad es objetiva y racional muchas conductas se repiten, por lo que pueden formularse leyes válidas para muchos casos, y al repetirse, permiten predecir comportamientos y planificar la acción con eficacia. El éxito de este paradigma se debe, entre otras cosas, al impacto causado por los positivistas del Círculo de Viena que proponían comprobar empírica y cuantitativamente los fenómenos mediante el análisis lógico y racional. Esta corriente de pensamiento aplicada a las ciencias sociales se propone llegar a la explicación razonada de los fenómenos, a su cuantificación y previsión con el fin de encontrar su solución. La fundamentación epistemológica de dicho modelo se basa, entonces, en que la disciplina debe ser un resumen del conocimiento histórico académico.

En el ámbito de la psicología del aprendizaje, este modelo sigue una línea conductista según la cual la mente de un niño al nacer está vacía, es decir, que el alumno es una página en blanco y su proceso de maduración es el resultado de los conocimientos que va a adquiriendo del mundo exterior. Con base en estos supuestos se propone enseñar al alumno un saber válido, y se centra el interés en delimitar sus objetivos y acomodar la conducta del alumno al objetivo pretendido y así alcanzar el aprendizaje deseado.²¹ La teoría del aprendizaje implícita es que el saber es un conjunto de ideas y datos que deben almacenarse y reproducirse

²¹ Benejam, Pilar. "Las finalidades de la educación social", en Benejam, Pilar y Joan Pagés (Coord.) Comes, Pilar; Quinquer, Dolores, *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona, Horsori Editorial, Institut de ciències de l'Educació. Universidad de Barcelon, p. 35.

más que elaborarse.²² Dicho modelo apunta hacia un aprendizaje memorístico y su idea predominante es que *enseñar es aprender*. Como plantean Pozo, Asencio y Carretero: “La teoría de aprendizaje que subyacía era un asociacionismo ingenuo, según el cual el saber era un almacén de datos, ideas y trozos de la realidad, que se apilaban unos junto a otros sin establecer especiales relaciones entre ellos”.⁴²² Es decir, no era necesario procesar o elaborar los nuevos conocimientos, sólo repetirlos. Este tipo de aprendizaje, de acuerdo con Ausubel, sí se relaciona con la estructura cognitiva pero de manera arbitraria y literal, es decir, no se produce la adquisición de aprendizajes significativos, de aprendizajes con sentido para quien los internaliza, sino breves, poco eficaces y mecánicos. Para Ausubel, aprender es sinónimo de comprender, y es necesario aprender a aprender y aprender a pensar, y esto es difícil de lograr si se le presentan al estudiante materiales que sólo debe recordar, en lugar de materiales que representen un problema que deban resolver.

En el modelo de transmisión-recepción, el papel del docente es fundamental ya que es la persona “que sabe” y que está capacitada para medir los resultados. La metodología que se emplea deja poco espacio a la creatividad y a la improvisación ya que los objetivos a alcanzar están bien delimitados. Por lo tanto la aplicación de este modelo suele estar ligado a una enseñanza de tipo expositiva y narrativa por parte del docente, quien transmite y reproduce esquemas de valores e ideologías a partir de la instrucción vertical, del dictado y de la clase-conferencia, transmitiendo contenidos predefinidos que no se relacionan con la realidad de alumno, que son decisión arbitraria del profesor y principalmente son contenidos conceptuales. Los procedimientos que pretende desarrollar este modelo en los alumnos son básicamente la memoria²³, la transcripción de lo dicho por el docente, y una buena caligrafía; y en cuanto a las actitudes prevalecen la

²² González Muñoz, María Carmen. *La enseñanza de la historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*. Madrid, Marcial Pons, 1996, p. 256.

²² Carretero, Mario; Carretero, Mario, Juan Ignacio Pozo, Mikel Asencio, (comps.). “Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia”, en Carretero, Mario; Juan Ignacio Pozo, Mikel Asencio (comps.) *La enseñanza de las ciencias Sociales*, Madrid, Vidor, 1989, p. 215.

²³ Véase capítulo 2, fig. N° 1.

pasividad y el sometimiento: que el alumno aprenda a tomar apuntes, que repita, que escuche, que memorice y obedezca, traduciendo toda su actividad en un trabajo receptivo y penoso.²⁴

En cuanto a la planeación de las secuencias o unidades didácticas prevalece la idea cronológica, centrada en los grandes acontecimientos principalmente políticos y militares. Es una planeación rígida, en la que el libro de texto²⁵ es una herramienta fundamental y la evaluación consta de un examen con respuestas fijas, en la que sólo se evalúan conceptos. Es un examen cuantitativo.

Pero una cuestión importante es rescatar la idea de Ausubel de que no toda enseñanza expositiva que requiera un aprendizaje receptivo es memorística, así como no toda enseñanza por descubrimiento es constructiva por definición; es decir, ambas pueden ser memorísticas o constructivistas. ¿Pero la claridad en la exposición constituye un valor pedagógico?, ¿aunque su uso excesivo implica el riesgo de la devaluación de los contenidos y de la distorsión de los hechos? El procesamiento previo por parte del docente de los materiales que trabajarán los estudiantes, puede convertirse en un camino hacia la tergiversación deliberada y manipulativa de la historia. En general, en el uso de esta práctica hubo un predominio de la historia tradicional sobre los nuevos desarrollos de la moderna investigación, por lo tanto se sacrifica lo más recientemente incorporado por los historiadores.²⁶

La instrucción verbal y expositiva ha presentado serias deficiencias dado que en las escuelas ese método ha fomentado un verbalismo vacío, sin significado ni comprensión²⁷. Este modelo ha recibido serias críticas, muchas de ellas responsabilizando por este tipo de enseñanza a la falta de compromiso del profesor, quien no posee la preparación necesaria ni el interés de realizar

²⁴ Véase capítulo 2, fig. N° 3 y 4, en relación con la desmotivación de los estudiantes hacia el aprendizaje de la historia.

²⁵ Ver capítulo 3.

²⁶ Martínez-Shaw, Carlos. "La historia total y sus enemigos en la enseñanza actual", en Carretero, Mario; Voss, James F. *Aprender y pensar la historia*. Amorrortú editores, Bs. As., 2004, p. 45.

²⁷ Ausubel, David P. *Adquisición y Obtención de Conocimiento*. Paidós. Madrid, 2002.

actualizaciones o lecturas reflexivas sobre la historia y sobre su propia función como docente.²⁸ Hacen referencia también al divorcio existente entre la práctica docente por un lado, y la teoría y la investigación por el otro, ya que los historiadores hacen un tipo de historia y los docentes enseñan otra.²⁹ Carlos Martínez Shaw sentencia : "... nos hallamos ante el fantasma de un neopositivismo."³⁰

Esta metodología tan utilizada en la enseñanza de la Historia estuvo guiada por criterios factuales, a partir de los cuales el conocimiento se medía cuantitativamente. Esto correspondería con la idea de la historia o del historiador como un anticuario, concepto que por otra parte indica que el conocimiento es totalmente efímero, ya que sólo quedarán vestigios de ese saber en nuestra memoria, como lo señalamos anteriormente. Esta historia factual ha sido reemplazada posteriormente por una historia conceptual, pero no se ha generado un cambio en las relaciones de enseñanza-aprendizaje, ya que las estrategias para enseñar siguieron siendo las mismas que se utilizaban cuando sólo se transmitían fechas. La innovación consistió en entender lo que sucedió y no sólo contarlo. Pozo, Asencio y Carretero plantean que: "... donde antes había práctica memorística ciega, se introdujo la repetición de ejercicios, el rellenado de fichas y preguntas precisas".³¹ El problema que esto presenta es que se sigue manteniendo el mismo modelo memorístico de aprendizaje-enseñanza, poniendo el acento afuera del alumno, en la organización de los materiales de aprendizaje. Las decisiones didácticas se reducen a problemas disciplinares, nunca psicológicos.³² A partir de lo dicho anteriormente es lícito afirmar que el modelo no fue modificado.

²⁸ Véase el testimonio de la maestra Gloria, capítulo 2.

²⁹ Martínez-Shaw, Carlos. *Op. Cit.*

³⁰ *Ibid.*, p. 44.

³¹ Carretero, Mario; *et.al. Op. Cit.*, p. 216.

³² *Ibid.*, p. 217.

Podríamos conjeturar entonces como conclusión que este modelo plantea la perpetuación de una sociedad conformista, pasiva, sometida, callada, obediente, homogénea y disciplinada, en la que no se atiende la diversidad y no interesan las diferencias entre los alumnos. En consecuencia pretende sostener una sociedad jerárquica y autoritaria.

4.2. Modelo de aprendizaje-enseñanza por descubrimiento

Fue a partir de los años 60 que la Escuela de Frankfurt, de la mano de Adorno y Marcuse, manifiesta su oposición al empirismo positivista y propone una teoría crítica de la sociedad. En ciencias sociales, estas nuevas corrientes se cristalizan en el paradigma humanista y en el paradigma marxista. El paradigma humanista niega que exista un mundo exterior objetivo e independiente a la existencia del hombre. Sostiene que el conocimiento es producto de la actividad humana y de la experiencia del mundo vivida por el hombre, y que el objetivo del conocimiento es la comprensión del mundo, para lo cual hay que tener en cuenta la subjetividad de los individuos. Por lo tanto, no existe un mundo único y objetivo sino una pluralidad de mundos. Lo que se refiere al modelo marxista será analizado en el siguiente apartado.

Este modelo que propone un aprendizaje constructivo comienza a ser utilizado en las aulas. El fundamento epistemológico de este modelo plantea al pasado como instrumento para la comprensión y análisis de la realidad actual; el pasado ayuda a comprender el presente, y el estudio de la historia parte del presente. Para este modelo la historia ya no es única, neutral ni objetiva sino que es relativa y está en constante revisión; es producto de la actividad humana y el alumno es sujeto de esa historia. Este modelo coincide con un cambio profundo en las concepciones psicológicas sobre el aprendizaje, ligadas al cognitivismo. Una de las ideas centrales del cognitivismo es la que sostiene la naturaleza constructiva del conocimiento. Según esta idea, “conocer no es simplemente interiorizar la realidad tal como nos viene dada, sino elaborar una realidad propia, autoestructurada, a partir de la información que proviene del medio. (...).

La psicología cognitiva considera que el aprendizaje es esencialmente un proceso de construcción interna de los modelos o reglas de representación.”³³

El enfoque teórico que más ha influido en este modelo ha sido la psicología genética de Piaget, que sostiene que existe una naturaleza activa en todo aprendizaje. Este planteamiento ha sido uno de los pilares en los que descansa la llamada *enseñanza activa*, que parecía ser la única alternativa posible al modelo de transmisión-recepción. La idea central de la enseñanza activa es el constructivismo, ya que sostiene que aprendemos a través de lo que podemos asimilar y no por medio de la simple exposición de modelos. A partir de estas premisas se han desarrollado diversas actividades que requerían manipulación por parte de los alumnos, quienes debían realizar actividades físicas observables; aunque esto “... es una interpretación claramente desviada de los propios supuestos cognitivos (...) y en ningún caso su realización asegura que se produzca un aprendizaje cognitivo, ya que este depende de la puesta en acción de los esquemas asimiladores de los alumnos y no de la realización material de ninguna conducta observable”.³⁴

En relación con esto, es común escuchar en algunos ámbitos escolares a los profesores sosteniendo que la enseñanza tradicional de la historia ha fracasado, que esa concepción de la enseñanza como simple transmisión de la información que los alumnos deben repetir tiene que terminar y ser reemplazada por nuevas metodologías que incluyan recursos audiovisuales, informáticos, visitas a museos y monumentos, ya que eso logrará clases más dinámicas, en las que los alumnos se comprometerán con los problemas sociales, desarrollarán su espíritu crítico, actitudes democráticas, y la habilidad de construir el conocimiento. Esto está muy alejado de la realidad ya que una visita a un museo, o la proyección de un documental puede transformarse en una actividad más rutinaria que una clase

³³ Carretero, Mario; *et. al. Op. Cit.*, p. 218.

³⁴ *Ibid.*, p. 219.

tradicional. Estas nuevas y “renovadoras” actividades no van a generar mágicamente los cambios buscados. Ningún recurso didáctico asegura por sí mismo un aprendizaje activo, a partir del cual el alumno desarrollará su pensamiento crítico, la empatía, o un compromiso con su rol de ciudadano en un sociedad democrática. Lo que debe ser activo es el proceso de aprendizaje, la puesta en marcha de los procesos psicológicos del alumno, porque una estrategia de enseñanza activa no necesariamente pondrá en funcionamiento dichos procesos. Es por eso que el término *enseñanza activa* es, a veces, impreciso. Entonces, la estrategia de enseñanza por descubrimiento es la que promueve que el alumno encuentre, por sus propios mecanismos mentales, una nueva organización en los materiales que no estaba explicitada en los mismos.

La tarea renovadora no debe terminar en la elaboración de nuevos recursos didácticos, que si bien son importantes, no son suficientes para elaborar una alternativa a la enseñanza de la historia. Se requiere una reformulación de la historia que ha de enseñarse y de la forma en que deben estructurarse los estudios de la historia. Principalmente el modelo de enseñanza por descubrimiento trata de que no se le enseñe al alumno historia, sino a hacer historia, es decir, que domine la metodología de la investigación histórica, para despertar la curiosidad frente al conocimiento, fomentando un pensamiento creativo, promoviendo el pensamiento científico, en la formulación y comprobación de hipótesis. Lo que debe fomentarse en el alumno son actitudes y habilidades ligadas al pensamiento formal. La historia no es un fin en sí misma, sino un medio para fomentar los aprendizajes espontáneos de los alumnos, y debe someterse a la psicología del estudiante, y no al revés. Si bien es interesante la idea de que el alumno maneje los métodos del historiador, puede suceder que no puedan dar explicaciones acabadas de los procesos históricos a los que están enfrentados, ya que tal vez posean ideas insuficientes en torno a los fenómenos causales de la historia. Los alumnos no están capacitados para descubrir todo por sí mismos, necesitan un modelo que los guíe y por lo tanto la enseñanza de la historia no puede basarse

sólo en un enseñanza por descubrimiento.³⁵ Esto indica que es ilógico pensar que los alumnos van a descubrir de manera autónoma todos los conocimientos. En la enseñanza de la historia puede resultar interesante plantear una estrategia expositiva que reúna el carácter constructivo del aprendizaje y una transmisión de información organizada que por su complejidad haría difícil su descubrimiento por parte del alumno.

Desde el punto de vista psicológico, este enfoque se caracteriza por poner el énfasis en el carácter individual del aprendizaje. Quienes lo defienden sostienen que es el alumno el que aprende, de modo personal, y que toda estrategia didáctica es un elemento externo. Piaget plantearía que cuando se le enseña a un niño prematuramente algo que hubiera podido aprender por si solo se le quita la posibilidad de que lo invente, es decir, de que lo comprenda completamente. Se estaría equiparando, entonces, descubrimiento a comprensión, por lo tanto el conocimiento se produciría en contextos de descubrimiento, lo que nos llevaría a concluir que la única forma de aprender sería descubriendo. Este principio puede resultar falso dado que podemos entender lo que no descubrimos (como las causas de la primera guerra mundial) y también es posible que no comprendamos el significado de lo que descubrimos.

Este planteamiento estaría totalmente alejado del modelo de transmisión-recepción, y por lo tanto requeriría de nuevas metodologías para usar en clase, en donde las exposiciones del docente y el uso casi exclusivo del libro de texto serían cosa del pasado. Se daría lugar a actividades que implicaran al alumno, quien ya no sería espectador sino que jugaría un rol activo y debería investigar, participar y analizar. El profesor pasaría de ser expositor a preparador de la clase, a motivador, organizador, generador respetuoso y empático de la autonomía de los alumnos, y buscaría modos de presentar la información más cercanos a la realidad del estudiante; el espacio del aula también cambia, pasando de una organización frontal típica de la clase magistral a una organización que permita libertad de

³⁵ *Ibid.*, p. 227.

espacios, de tiempos y de desplazamiento; el aula deja de ser uniforme y homogénea, para ser un espacio donde se aprende sin darse cuenta, realizando proyectos interdisciplinarios y respetando el proceso y el tiempo de aprendizaje de los alumnos. Para este modelo *enseñar ya no es sinónimo de aprender* sino que la enseñanza y el aprendizaje se consideran dos procesos separados. Por su parte los contenidos ponen el acento en lo procedimental ya que la idea principal es el *saber hacer*, es decir aprender el método del historiador. La evaluación ya no es cuantitativa, ni sinónimo de calificación, sino permanente y continua, cualitativa y formativa. Este modelo fomenta la autoevaluación y la co-evaluación, atendándose principalmente a los procedimientos.

Por su parte, el tipo de sociedad que persigue este modelo es el de una sociedad con libertad para cuestionar, para criticar, para disentir, atendiendo a la diversidad pero como descripción de la realidad.

Tanto el modelo de transmisión-recepción, como el modelo por descubrimiento, si se aplican únicamente, se transforman en dos reduccionismos, ya que el primero se centra en la estructura curricular de la historia, olvidando al alumno; y la enseñanza por descubrimiento se centra en los procesos psicológicos olvidando la estructura de la disciplina. Es necesario que la enseñanza se base tanto en la estructura disciplinar de la historia como en los procesos psicológicos del alumno. Ausubel plantea claramente que la verdadera alternativa a la repetición que significaba la estrategia tradicional es el significado, el cual se puede alcanzar por descubrimiento, pero difícilmente en todos los casos, y también por exposición recepción.

4. 3. Modelo de aprendizaje-enseñanza constructivista social

El constructivismo es una teoría que analiza el proceso de enseñanza-aprendizaje y aporta elementos sobre cómo enseñar para que el alumno aprenda significativamente. Cuando hablamos de aprendizaje significativo lo que planteamos es la teoría de Ausubel, que se refiere a aquél aprendizaje en función del cual el alumno adquiere nuevos significados a partir de materiales

potencialmente significativos presentados por el docente. Para que se produzca este aprendizaje esos materiales deben ser significativos para el alumno y deben poder relacionarse con sus ideas de anclaje (conocimientos previos), es decir, debe poseer en su estructura de conocimiento ideas inclusoras con las que pueda ser relacionado el nuevo material.³⁶

El constructivismo propone estrategias didácticas que respeten las capacidades y la personalidad del alumno en la construcción de un conocimiento crítico, que se centre en cuestiones sociales relevantes, ya que el saber es una construcción social; pero si sólo se ocupara de guiar al alumno para poner en contacto sus conocimientos previos con la nueva información suministrada, en este caso de la historia, podría estar apoyando una escuela conformista que pusiera a los estudiantes en contacto con ciertos contenidos elegidos arbitrariamente por la ideología dominante. Esta idea nos obliga a plantearnos qué tipo de escuela queremos, qué tipo de historia nos interesa que los alumnos aprendan y cuál es la finalidad de este aprendizaje.

El modelo de enseñanza-aprendizaje constructivista contempla tres elementos didácticos fundamentales, a saber: a) la exploración de los saberes previos de los alumnos; b) la incorporación de nuevos conocimientos y la relación que se establece con la estructura cognitiva; y c) la aplicación de las nuevas ideas a la solución de problemas. Desarrollamos estos elementos a continuación:

a) Los alumnos poseen saberes previos que son muy estables y que aunque estén desorganizados y sean imprecisos resultan útiles y operativos. El constructivismo plantea la importancia de que el alumno sea consciente de sus propios conocimientos, que pueda comunicarlos, ya que la comunicación implica un esfuerzo para recordar lo que se sabe, ordenarlo y hacerlo comprensible para los demás. Muchos docentes creen que con sólo explicar un concepto se produce espontáneamente el aprendizaje del mismo por parte de los estudiantes pero no es así. El maestro debe intentar producir una ruptura o un desequilibrio en la

³⁶ Ausubel, David. *Op. Cit.*

estructura cognitiva del alumno para así introducir un concepto más operativo. Es muy común este tipo de errores por parte de los maestros que lo único que generan es una memorización sin sentido que se mantiene para el momento del examen y luego es olvidado inmediatamente.

b) Los conocimientos previos de los alumnos son estables aunque resistentes al cambio, pero a su vez son capaces de cambiar; esta capacidad es la que posibilita el nuevo aprendizaje. El proceso de enseñanza-aprendizaje genera una situación de conflicto entre lo que el alumno sabe y aquello que tendrá que aprender. Para provocar este aprendizaje hace falta mucha motivación y mucha repetición.³⁸ Es importante tener en cuenta que los conocimientos previos de los alumnos no son siempre satisfactorios, por lo tanto es importante generar ideas nuevas, más razonables y operativas a la hora de resolver problemas. Si la motivación resulta adecuada se genera en el alumno un conflicto entre lo que ya sabe y lo nuevo que aprende, y este conflicto se puede resolver a partir de un proceso de acomodación y asimilación que implique la incorporación de un saber nuevo que complete uno previo y establezca nuevas relaciones entre conceptos, que corrija uno erróneo, generándose así una reestructuración de la red conceptual.

Otro elemento importante a tener en cuenta es la necesidad de repetición para lograr nuevos aprendizajes, dado que los conocimientos previos tienen tanta potencialidad, los nuevos se olvidan fácilmente o forman estructuras débiles o mal conectadas. Es por esto que es fundamental la insistencia y la repetición para fijar los conocimientos, ya que los conceptos se construyen lentamente y con dificultad. De todos modos, que no se comprenda del todo un concepto no quiere decir que se lo ignore, sino que su proceso de construcción no está acabado.³⁹

Pilar Benejam plantea:

³⁸ Benejam, Pilar. "Las finalidades de la educación social", en Benejam, Pilar y Joan Pagés (Coord.) Comes, Pilar; Quinquer, Dolores, *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, Barcelona, Horsori Editorial, Institut de ciències de l'Educació. Universidad de Barcelona, 1995.

³⁹ *Ibid.*, p. 60.

“... Esta consideración da una gran confianza en las potencialidades humanas, explica la diversa situación de los alumnos en los procesos de construcción de los aprendizajes y refuerza la necesidad de programas cíclicos, bien estructurados y poco ambiciosos, que convoquen un nivel de generalización, de abstracción y conceptualización.”⁴⁰

Vigotsky plantea que para que los alumnos aprendan hay que tener en cuenta factores biológicos y culturales ya que se interrelacionan mutuamente, y no se puede enseñar igual a todas las edades, incluso no se puede enseñar igual dentro de la misma edad, dado que las capacidades no responden a ciclos o a etapas madurativas sino a niveles diferentes de práctica. La cantidad de conocimientos y la calidad de las conexiones mentales son los factores más importantes que limitan los nuevos aprendizajes o la resolución de problemas.

c) Aplicación de las nuevas ideas a la solución de problemas

Cuando un nuevo conocimiento se incorpora a la estructura cognitiva, el resto de los conceptos se pueden ver afectados, es por esto que los nuevos deben aplicarse a la resolución de problemas proporcionales a las capacidades de los alumnos, porque un buen aprendizaje se tiene que reflejar en una forma más adecuada de resolver los problemas; y la aplicación de estos aprendizajes ha de suponer más adecuación y eficacia en la solución de cuestiones como resultado de un mejor manejo de los conocimientos y de la práctica.

A continuación se desarrollarán otros modelos didácticos que toman como guía las ideas constructivistas antes mencionadas.

4.4. El modelo crítico o reconstructivo

Como planteamos anteriormente, fue a partir de los años 60 que comienza una manifiesta oposición al empirismo positivista y a las actitudes optimistas respecto a la ciencia y a la técnica que habían demostrado ser incapaces de solucionar problemas como la pobreza, la ignorancia, la injusticia y la desigualdad. En ciencias sociales, estas nuevas corrientes se cristalizan en el paradigma humanista, explicado en el apartado anterior y en el paradigma

⁴⁰ *Ibid.*, p. 60.

marxista. La escuela radical marxista plantea que la ciencia, el espacio, y el tiempo no son objetivos como dicen los positivistas, ni construcciones personales como opinan los humanistas, sino constructos sociales de quienes detentan el poder.⁴¹ Acusa a las ciencias sociales de interesarse sólo por la descripción y la cuantificación de las cosas, mientras deja al mundo tal como es, sin cuestionar profundamente el sistema que lo sustenta.

Este modelo plantea una historia crítica, reflexiva y comprometida con la realidad; una historia que se construye y que está en constante revisión. Es una disciplina que debe ayudar a liberar al hombre, y que contempla el contexto del alumno críticamente. Para este modelo la historia no es objetiva, neutral ni única, sino por el contrario, es plural y un elemento esencial de la lucha de clases. Su finalidad es que el alumno tome conciencia de su realidad y trate de transformarla. Es decir, la historia tiene una función de justicia social y debe ser liberadora.

La teoría psicológica que respalda a este modelo podemos encontrarla en Vygotski, quien considera al sujeto como un producto social y al conocimiento un producto de la interacción social. Este autor le da importancia a la influencia socio-cultural en el proceso de desarrollo y a la construcción de la historia personal de acuerdo a la propia realidad. Sostiene que si el estudiante puede construir su historia personal teniendo en cuenta su propia realidad, podrá comprender la conformación de otras historias en otras realidades. Para Vygotski, el ser humano es un ser cultural y todas las funciones psicológicas superiores (recordar, memorizar, comparar, analizar) se originan como consecuencia de las relaciones entre los seres humanos; por lo tanto la historia es el estudio de los hombres y sus relaciones en el tiempo.⁴²

⁴¹ Benejam, Pilar. *Op. Cit.*, pp. 35 y 36.

⁴² Vygotski, Lev. *Op. Cit.*

En este modelo, el profesor es un intelectual crítico, que reconoce abiertamente su postura ideológica y negocia constantemente con sus alumnos con la finalidad de formar ciudadanos críticos con conciencia de sus derechos, de su identidad, de su idiosincracia y de la diversidad. Su función es problematizar, orientar, cuestionar y generar un espacio de trabajo en el aula que permita el desarrollo de la libertad en todas sus formas, un espacio que permita adentrarse en la realidad, es decir, propone un trabajo extramuros; el aula puede ser cualquier lugar, un salón, el gimnasio, el parque, siempre que permita trabajar en grupos partiendo de la idea de heterogeneidad.

Desde el punto de vista de la organización de las secuencias didácticas, se trabajan los contenidos conceptuales, partiendo del presente hacia el pasado, teniendo en cuenta las necesidades de la comunidad. El énfasis está puesto en los contenidos actitudinales, ya que el objetivo es que el alumno tome conciencia y actúe en consecuencia. La propuesta es que la escuela como institución se transforme en un espacio de participación democrática y los docentes en agentes de transformación y cambio, ya que lo relevante de la educación es que el alumno sea capaz de realizar una reflexión crítica y pueda pensar diferentes alternativas. Esta escuela denuncia el peso ideológico que hay en la selección de contenidos y el énfasis que hay en la negación de la pluralidad. Propone la incorporación de problemas relevantes como la desigualdad, la pobreza, el hambre, la marginación, la discriminación y además que sean planteados en forma de conflicto. Considera que ya no es suficiente saber lo que sucedió sino que es urgente descubrir la intencionalidad de los hechos y plantear alternativas de solución, ya que esto impulsa al alumno a tomar una posición activa y desarrollar una actitud de compromiso social y político.

Por esto, la metodología utilizada es amplísima, pero tiene como eje la realidad de la comunidad, partiendo de la historia oral, de la observación participante, de la investigación-acción, del estudio de caso. La evaluación obviamente es coherente con la idea de *pensar, sentir, hacer*.

4.5. El modelo comunicativo

El último modelo que presentaremos es el comunicativo. Plantea también la relatividad y la pluralidad del conocimiento ya que afirma que la ciencia no es objetiva sino que es una interpretación hecha por los hombres, y está condicionada por el sujeto, por su contexto social y cultural. Sostiene que el conocimiento se construye cuando se comparte, y desde el diálogo, creando situaciones de debate. Plantea una historia plural, abierta, sin fronteras, multifocal, que se enriquece con la inclusión de nuevos actores. En relación con las ciencias sociales sostiene la importancia de generar la duda, la crítica y plantear nuevas propuestas alternativas.

Se apoya también en la teoría psicológica de Vygotski y rescata fundamentalmente la importancia del lenguaje, del diálogo, de la comunicación, y lo interesante es que plantea que la clave es *enseñar a escuchar*. Para este modelo la diversidad es positiva y su objetivo es interactuar, convivir con esa diversidad.

La función del profesor en este modelo es ser un incitador al diálogo, un moderador y creador de debates. Propone la investigación-acción, ya que por ejemplo, más que hablar de la pobreza en una clase le interesa hablar con los pobres. Es por eso que el aula en este modelo se transforma en un ente abstracto ya que cambia el concepto de espacio. Propone la realización de intercambios escolares porque sólo en el compartir fluye y se construye el conocimiento. En cuanto a los recursos didácticos, el trabajo en grupo, el diálogo, la comunicación y el saber escuchar son la clave, el libro de texto sólo es conocimiento en la medida en que pueda socializarse; la evaluación es cualitativa, atendiendo actitudes como el respeto, la tolerancia, el compromiso, el saber escuchar.

Este modelo propone la creación de un tipo de sociedad activa, compleja, cambiante, conflictiva, en constante diálogo.

A partir de los modelos hasta aquí analizados, podríamos concluir que las metodologías para la enseñanza de la historia pueden ser muy variadas pero lo importante es que el resultado final implique un aprendizaje significativo para el

alumno, es decir, que logre conectar lo que ya sabe con lo nuevo que aprende. Es importante que logremos un modelo didáctico integrador en el cual instrucción y aprendizaje se reconcilien, y el papel del profesor y del alumno sean complementarios y parte de un trabajo interactivo. El objetivo deberá ser entonces tratar de trabajar teniendo en cuenta las ideas previas de alumnos, de utilizar mapas conceptuales, de proporcionar organizadores previos, de utilizar tanto estrategias de exposición/recepción como de descubrimiento e indagación, de provocar el conflicto cognitivo, siempre teniendo en cuenta la estructura de la asignatura y la estructura psicológica del alumno, quien pasará de recibir un saber ya dado a tener que reelaborarlo. Los alumnos no sólo aprenderán contenidos conceptuales, sino también procedimientos y actitudes; y que la enseñanza de la historia es un proceso continuo que comienza en la escuela primaria y culmina en el bachillerato y que si bien se mantiene en toda nuestra vida, debe tener la finalidad de generar compromiso y sentido de la realidad en los estudiante.

Capítulo 2. Una aproximación al trabajo del aula

1. Metodología de la investigación

Hemos realizado encuestas a un total de **500 alumnos** de 1º, 2º y 3º año de escuelas secundarias generales de la ciudad de Morelia; específicamente hemos trabajado con la escuela Federal N° 2 Hermanos Magón, la escuela Federal N° 4 José Guadalupe Salto y la N° 6 Alfonso García Robles. Dentro de este grupo de encuestados hemos escogido al azar a 50 alumnos, a quienes les hemos realizado una entrevista para reforzar y profundizar ciertos aspectos de las encuestas previamente hechas. También entrevistamos a la mayoría de los maestros de historia de dichos alumnos, con la finalidad de contraponer respuestas de unos y otros y poder así sacar conclusiones más claras; y hemos observado a alumnos y a maestros en su trabajo en el aula. Entonces, nuestro universo de análisis está representado por alumnos de 12 a 15 años, de 1º a 3º grado, tanto varones como mujeres, elegidos aleatoriamente, así como a sus maestros, a quienes hemos encuestado y entrevistado. Las muestras obtenidas representan a las tres escuelas y a la mayor parte de los maestros de historia de las mismas.

En el caso de las encuestas, realizamos dos versiones, aunque con pequeñas diferencias. Una para los 1º y 2º grados y otra para los 3º, considerando que el hecho de que esto últimos están finalizando su escolaridad. Las preguntas fueron pensadas con la finalidad de conocer el punto de vista de los estudiantes en relación con diversos elementos relacionados con el aprendizaje de la historia: su gusto por la materia, su motivación para aprender, su relación con el maestro, los temas que han estudiado, la trascendencia que dichos temas tiene para ellos, su concepción acerca de la historia, la utilidad que le encuentran, el modo en que son evaluados. La mayoría de las preguntas podían ser respondidas de acuerdo a cuatro posibilidades: sí/siempre, muchas veces, algunas veces, no/nunca, en algunas se incluía la opción “no sé”. Realizamos también una encuesta complementaria de tipo cerrado (es decir con respuestas por sí o por no) con la intención de abordar cuestiones específicas que nos interesan conocer, como el trabajo sobre los conocimientos previos, la

selección de contenidos, las estrategias de enseñanza que les resultan más efectivas para aprender, el nivel de dificultad que tiene el aprendizaje de la historia para ellos, el trabajo necesario que deben hacer para aprobar la materia.¹

Los formularios empleados así como los gráficos resultantes pueden consultarse en el anexo documental. Antes de presentar los gráficos y los testimonios resultantes del mencionado sondeo, nos interesa describir las características de las instituciones a las que asistimos.

La escuela secundaria federal N° 2 está ubicada frente al zoológico de Morelia, en una zona de clase media, en la calle Calzada Juárez 1620, Colonia Oviedo Mota. Es importante mencionar que esta escuela recibió el 3° lugar del premio a la “Mejor escuela secundaria de Michoacán”, luego de la secundaria Melchor Ocampo y la Técnica 3. Dichas instituciones fueron designadas como los mejores planteles, cuyos alumnos obtuvieron los más altos resultados en los exámenes del factor aprovechamiento Escolar del Programa Carrera Magisterial, en los ciclos escolares 1999-2000 al 2001-2002, según los resultados dados por la Dirección General de Evaluación.

La escuela Flores Magón cuenta con un equipo de 6 docentes que imparten historia, y 1400 alumnos aproximadamente entre el turno de la mañana y el de la tarde. El grado académico de los profesores de historia es el de licenciados en Ciencias Sociales, egresados de la Escuela Normal Superior o del IMCED y sólo uno de ellos posee el título de licenciado en Derecho. La carga horaria promedio es de 42 horas semanales frente a curso, es decir, tiempo completo.²

Las instalaciones de la escuela están en buenas condiciones, las aulas son cómodas y hay muchos árboles en el espacio de recreación. El promedio de alumnos por curso es de 30 y son más numerosos por la mañana que por la tarde. Usan uniformes y las aulas presentan una forma rectangular con una

¹ Tanto las encuestas como las entrevistas están disponibles en el Instituto de Investigaciones Históricas de la UMSNH.

² Véase la Tesis de Maestría de Gabriela Rubio Lepe, *Diagnóstico del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia en las escuelas secundarias generales de la ciudad de Morelia*. Morelia, 2010.

tarima elevada donde se encuentra el escritorio del profesor y la pizarra. Los bancos están presentados en fila uno detrás del otro, y los alumnos se paran y saludan al unísono al maestro cuando ingresa, quien espera que se pongan de pie y saluden. Esta escuela cuenta con una sala de maestros muy cómoda, una biblioteca nutrida por el plan de lectura nacional de la SEP, una cancha de fútbol, un laboratorio, sala para ver videos y una sala de computación. Todos los cursos utilizan los libros de texto gratuito, repartidos por la SEP y editados por Castillo.

La Escuela Secundaria federal N° 6 Alfonso García Robles está ubicada en Lomas Altas N° 99, Colonia Lomas Del Valle. Cuenta con una matrícula de 1500 alumnos entre el turno matutino y vespertino. Los seis docentes de historia son licenciados en Ciencias Sociales de la Escuela Normal Superior y del IMCED, y uno de ellos realizó una maestría en Docencia. Todos cubren tiempo completo.

Las instalaciones están en buen estado en general, las aulas son amplias y hay espacios verdes. Cuentan con cancha de fútbol, de voleibol, de básquet, sala de computación, audiovisual, biblioteca y laboratorio. También aquí las aulas son de forma rectangular con una tarima elevada donde está el escritorio del maestro. Los muchachos saludan de pie al docente cuando ingresa. Utilizan el libro de texto gratuito entregado por la SEP.

La escuela secundaria federal N° 4 está ubicada en la calle Francisco Villa s/n Colonia Miguel Silva. Los maestros que imparten historia son cuatro, dos hombres y dos mujeres. Dos de ellos son licenciados en historia, otro es licenciado en Psicología y el cuarto licenciado en Derecho. Las instalaciones de la escuela coinciden con las de las otras dos instituciones: espacios grandes, aulas amplias, biblioteca, laboratorio, sala de computación, audiovisual, de maestros. Hay enciclomedia para los alumnos de 1° año.

De los 16 maestros de historia de las tres instituciones sólo dos son hombres.

En las tres escuelas sobre las que hacemos mención, hemos contado, en general, con el apoyo de directivos, maestros y alumnos, en lo que a aplicación

de encuestas se refiere. Con respecto a las entrevistas, los alumnos se mostraron muy ansiosos por brindarlas; no fue así en el caso de los docentes, ya que no todos estuvieron dispuestos; a algunos de ellos tuvimos que convencerlos de la importancia que dicha entrevista tendría para nuestra investigación; otros no quisieron decir su nombre, aunque accedieron; algunos directamente se negaron a realizarla. Tanto los nombres de los maestros como los de los alumnos han sido cambiados en este trabajo para asegurar su anonimato.

Cabe destacar que ninguna de estas escuelas ha incorporado el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (RES) y se siguen rigiendo por el plan y programa de estudios de 1993, descrito en el capítulo anterior.

A continuación exponemos y analizamos los resultados obtenidos de nuestra investigación. Para tal fin los hemos organizado en siete apartados: el aprendizaje de la Historia, la motivación ante el aprendizaje de la Historia, el aprendizaje de la Historia y su relación con temas de actualidad, la utilidad de la Historia para los estudiantes, las principales actividades realizadas en clase, los saberes previos de los estudiantes, la evaluación.

2. El aprendizaje de la Historia.

“ Se ha dicho alguna vez: ‘la historia es la ciencia del pasado’. Me parece una forma impropia de hablar. Porque en primer lugar, es absurda la idea de que el pasado, considerado como tal, pueda ser objeto de ciencia (.....). El objeto de la historia es esencialmente el hombre. Mejor dicho: los hombres.” (...) “Detrás de los rasgos sensibles del paisaje, de las herramientas o de las máquinas, detrás de los escritos aparentemente más fríos (...) la historia quiere aprehender a los hombres. Quien no lo logre no pasará jamás de ser un obrero manual de la erudición”. La historia es la ciencia de los hombres en el tiempo (...) y la atmósfera en que su pensamiento respira es la categoría de la duración”.³

Luego de leer las palabras del maestro Marc Bloch, queda aún más claro que la historia no es un mero saber de anticuario, contiene una manera de concebir qué somos y cómo debemos actuar. Su sustancia es el tiempo, el devenir, el cambio, no el acontecimiento. Dice Fernand Braudel: “para mí la

³ Bloch, Marc. *Introducción a la historia*, México FCE, 2000, pp. 29 y 30.

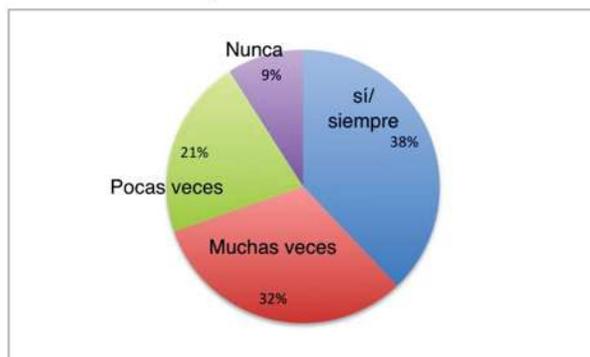
historia es la suma de todas las historias posibles: una colección de oficios y de puntos de vista, de ayer, de hoy y de mañana”.⁴

Aprender y comprender la historia es una necesidad urgente, tanto en las escuelas como en la sociedad en general. En momentos como los presentes, cuando observamos aceleradas transformaciones sociales y cuando los conflictos nacionales e internacionales están configurando nuevas identidades, es preciso que todas estas cuestiones sean comprendidas. Todo esto no será posible si no se sitúa de manera adecuada a su dimensión histórica. Es importante que los alumnos comprendan que la historia nos permite reflexionar acerca de nuestros orígenes, sobre quiénes somos y nos ayuda a pensar hacia dónde van nuestras sociedades, ya que vincula tres regiones temporales: el pasado, el presente y el futuro, en las que se despliega nuestro ser individual y colectivo.⁵

Ahora veamos qué piensan los alumnos sobre el significado que para ellos tiene el estudio de la historia. A la pregunta “*qué sensaciones te provoca estudiar historia*”, la respuesta que nos pareció más significativa fue:

Fig. 1

Me llena de fechas y datos



Dice Braudel: “ ya he expresado mi desconfianza respecto de una historia que se limita simplemente al relato de los acontecimientos o sucesos”.⁶

⁴ Braudel, Fernand. “La larga duración”, *La historia y las ciencias sociales*, Madrid, Alianza Editorial, 1989, p. 75.

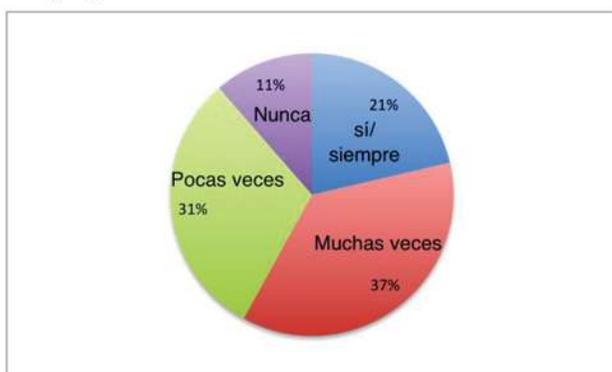
⁵ Carretero, Mario; James Voss, (comps). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires, Argentina, Amorrortú editores, 2004.

⁶ Braudel, Fernand. *Op. Cit.*, p. 77

A la pregunta “*Cuáles de estas frases tienen sentido para tí*”, llamó nuestra atención la siguiente respuesta:

Fig. 2

Tengo que memorizar muchas cosas



Estos resultados demuestran que uno de los objetivos del plan de 1993, *evitar la memorización*, no fue logrado, ya que el 70 % de los estudiantes plantean que la historia los llena de fechas y de datos, y el 58 % de ellos sostienen que tienen que memorizar esos datos. Cuando realizamos las entrevistas fue muy común escuchar, por parte de los alumnos, que el estudio de la historia tiene que ver con la memorización, de eso se trata estudiar historia para ellos, pero dado que algunos dicen no estudiar para los exámenes no necesitan memorizar. Cuando preguntamos a los estudiantes si en los exámenes les evalúan fechas y nombres de grandes personajes el 100% de los entrevistados dijo que sí. Pero esto no es cuestionado por los alumnos ya que ellos sostienen que de eso se trata la historia.

El modelo de historia que se desarrolla con estas técnicas de memorización es una Historia positivista y cronológica que plantea un tipo de aprendizaje y un tipo de sociedad que se corresponde con el modelo de transmisión-recepción.

3. La motivación ante el aprendizaje de la historia

Conocer es algo que los estudiantes deben desear, de lo contrario no tendrán la necesidad de aprender nada. Motivar a los alumnos es fundamental para lograr un aprendizaje significativo. Pilar Benejam plantea que para que el estudiante quiera hacer el esfuerzo de aceptar la duda que genera un nuevo conocimiento y poner en funcionamiento sus mecanismos de aprendizaje, se requiere de mucha motivación. Si la motivación resulta eficiente y adecuada, los estudiantes podrán confrontar lo que saben con lo nuevo que aprenden y generar un conflicto que se va a resolver en un proceso de acomodación y asimilación que comporte la captura de un nuevo concepto, que complete uno previo, que establezca nuevas relaciones u ordenaciones entre conceptos o corrija o cambie uno erróneo. Las experiencias de aprendizaje deben tener sentido para los alumnos, deben procurar que los deseos sigan activos. Atribuirle un significado a lo que se aprende implica una movilización a nivel cognitivo. El proceso de aprender supone una movilización cognitiva y vivencial desencadenada por un interés, por una necesidad de saber.⁷ Sin embargo en la escuela se presta poca atención a esa necesidad.

Ante la pregunta *“Si tuvieras que mencionar algunos motivos que hacen que aprender historia sea difícil dirías”*, dos respuestas fueron, esclarecedoras:

Fig. 3

Que los temas de estudio son aburridos

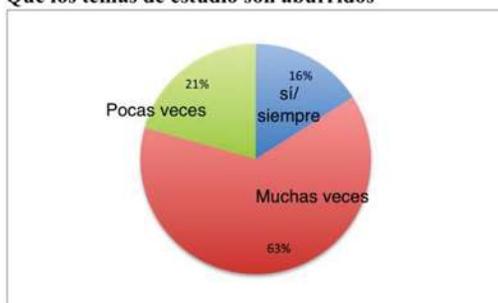
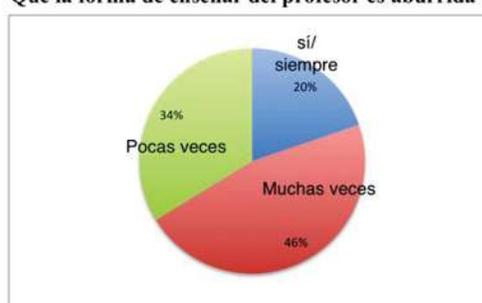


Fig. 4

Que la forma de enseñar del profesor es aburrida



Estos resultados son muy elocuentes, el 80 % de los estudiantes dice que los aburren los temas de estudio, y casi el 70% dice que la forma de enseñar del profesor es aburrida; el estudio de la Historia no estimula la curiosidad de los jóvenes.

⁷ Solé, Isabel. *Op. Cit.*, p. 27

Los testimonios que presentaremos a continuación refuerzan las respuestas de los gráficos e insistimos representan a alumnos de diferentes cursos, escuelas y maestros.

Cuando entrevistamos a Alfredo y le preguntamos *“qué es la historia para tí”* recibimos como respuesta: *“algo aburrido”*. Fue nuestra primera entrevista y en la medida en que fuimos avanzando este tipo de respuestas se hicieron comunes; Dulce nos dijo: *“no sé”*, Jenifer: *“algo del pasado”*, Ingrid: *“es aburrida, los maestros no saben explicar”*. Podríamos sumar muchísimas respuestas de este tipo, dado que la gran mayoría marcan esta tendencia.

Caroline nos dice: *“la maestra casi no nos da clase, sólo se la pasa regañándonos, dice que tenemos que estudiar por sí solos pero a veces no entendemos y no sabemos qué hacer”*. Nos comenta que las actividades que realizan son: líneas de tiempo, mapas, resúmenes, investigaciones de biografías de personajes importantes. Siempre trabajan en el aula, no ven películas ni documentales, no emplean el periódico porque *“la historia tiene que ver con el pasado y no con la actualidad”*. Sólo leen el libro de texto y hacen sus actividades, y siempre trabajan individualmente, excepto cuando no hay suficientes libros, en tal caso lo hacen por parejas. Evidentemente la desmotivación de los alumnos es total. Los temas de estudio están planteados de manera tal que no representan un material potencialmente significativo para ellos y obviamente no se logra un aprendizaje significativo.

Conviene insistir en que la metodología utilizada por los docentes para la enseñanza de la historia puede ser muy variada siempre que resulte de ello un aprendizaje significativo para el alumno; es decir, éste se logra cuando el alumno es capaz de conectar lo nuevo que aprende con lo que ya sabe. Es por eso que las estrategias de enseñanza pueden abarcar un abanico de posibilidades, desde aquellas relacionadas con el descubrimiento hasta un aprendizaje verbal significativo.

Anela es muy honesta: *“¿Te gustan las clases de historia?”* , le preguntamos: *“... A veces, cuando no viene la maestra (...) ¡Ay! ¡No! son bien*

aburridas porque sólo nos pone a leer, y la maestra es muy regañona". ¿Para qué sirve? "Para saber fechas".

Lourdes, por su parte, suma otro elemento de preocupación. Nos dice que no le gusta la historia *"... porque la maestra la hace aburrida ... porque no le gusta enseñar ... porque si le gustaría (sic) nos enseñaría más cosas y no se la pasaría leyendo"*. Pero entonces qué actividades hacen: *"sentados y leyendo"*. Alfredo va aun más allá cuando se refiere a su profesora: *"está bien loca, no quiere ser maestra"*. Es muy importante insistir en señalar que estos testimonios representan a alumnos de diferentes grados, de diferentes maestros y de diferentes escuelas, pero que expresan un sentimiento generalizado.

Podemos seguir sumando testimonios de este tipo, como el de Leonardo que nos dice que la historia le gusta poco *"... es que la maestra nomás nos pone a leer y a hacer resúmenes y no nos explica nada"*. Jetzaín nos responde a la pregunta *¿te gusta la historia?: "casi no (...) me aburre (...) la maestra nomás nos pone a leer y a escribir, es todo lo que hacemos"*. ¿Y tú Dulce Alondra?: *"poquito, se hace aburrida"*.

En un primer análisis, podríamos decir que los estudiantes sólo se quejan de sus maestros, que ellos no ponen nada de sí mismos para generar un cambio. Pero, es fundamental en primer lugar comprender que es el maestro quien debe desempeñar una función de guía en el proceso que atraviesa el estudiante. Notemos además, la importancia que le dan los alumnos a la forma de enseñar del profesor y la relación que existe entre esto y el gusto que ellos adquieren por la historia; e incluso lo trascendente que es para ellos que la relación con el docente no esté basada en el regaño. De todas maneras sabemos que enseñar no significa aprender, sino que son dos procesos separados. El aprendizaje, que es lo que nos interesa valorar, no lo determina el maestro sino que lo construye el estudiante, de acuerdo a sus tiempos, capacidades y motivaciones.

Caroline nos dice que la historia le gusta *"a veces....porque unos maestros saben explicar muy bien y hacen que sea más interesante, pero otros maestros no saben explicar y te aburres"*. Reforzando lo anteriormente señalado, Mariela Sarahy nos

comenta que le gustan las clases de historia porque la maestra explica muy bien. Verónica y Palmira nos dicen que con el Prof. Eduardo: *“las clases eran supergeniales... porque nos explicaba más ... igual usaba el libro de texto pero ... hacía menos resúmenes y más explicación y nos aclaraba las dudas”*. A Miguel Ángel y a José les gusta la historia *“por cómo la da la maestra”*. María Luisa y Elvira nos dicen que *“de la actitud que tenga el maestro así tú trabajas....si es agresivo se te hace pesada la clase y si te pone actividades nuevas, te habla bien y te da opciones para que tú mejores, se te hace más fácil y divertido”*. Leonardo plantea: *“la maestra de historia de Michoacán es la única a la que le gusta enseñar.... porque lo hace con felicidad ...con alegría”*.

Retomemos el concepto que plantean los alumnos acerca de mantener una relación cordial con el maestro. Esta idea ha sido, demasiado a menudo, dejada de lado: la interacción entre lo afectivo y lo cognitivo como potenciador de esa relación en beneficio de la formación global del alumno.

Gracias a las entrevistas realizadas hemos podido confirmar que lo que desmotiva a los alumnos, más que los temas, son las dinámicas que utiliza el profesor, a pesar de que esto se evidencia de manera contraria en los gráficos 3 y 4.

Karen nos comenta que la historia le gusta más o menos porque *“las dinámicas que hace la maestra a veces no aburren ... nos pone a trabajar en rueda ... eso es lo que nos gusta. “¿Y qué hacen sentados en rueda? “... cuestionarios”*. Nótese que lo que un alumno considera una buena dinámica de trabajo es simplemente hacer lo mismo de siempre pero sentados en círculo, sencillamente modificar la organización espacial del aula, aun de forma tan discreta, genera en ellos un cambio de actitud. Sería interesante que los docentes comenzaran a trabajar en espacios hodológicos, es decir, espacios pensados para crear oportunidades al recorrerlos, que reflejan una búsqueda, un camino y un encuentro posible. Son espacios que se construyen, espacios abiertos que permiten moverse en libertad.⁸ Esto mejoraría las condiciones e incluso el rendimiento del alumno podría ser mayor; un cambio mínimo puede ayudar a

⁸ El término espacios hodológicos es utilizado en la comunidad de aprendizajes de O Pelouro.

motivar al estudiante . Esto nos lleva a pensar en la importancia del contexto del aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que en general éste ha sido tratado simplemente como un contenedor sin incidencia apreciable sobre lo que en ella sucede. El espacio del aula debe ir adquiriendo relevancia como contexto de los procesos educativos, es decir, como un contexto que construyen los participantes: profesores y alumnos. Considerar el aula como un contexto de enseñanza y aprendizaje construido por los participantes se convierte en una prioridad.

4. El aprendizaje de la historia y su relación con temas de actualidad

Según el plan de estudios de 1993, los temas de historia del 3º grado tienen el objetivo de relacionar a México con el mundo y con América Latina. Lo extraño es que a partir de las encuestas realizadas observamos 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 la historia como un proceso en construcción permanente.

Veamos, a manera de ejemplo, los siguientes gráficos, resultantes de la pregunta “*Cuáles de estos temas estudiaste en la escuela secundaria*” (aplicada sólo a los terceros años ya que son ellos quienes casi han completado el ciclo):

Fig. 5

La independencia de México

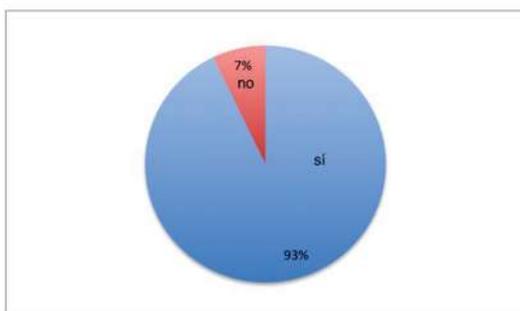


Fig. 7

Fig. 6

Las Dictaduras Latinoamericanas

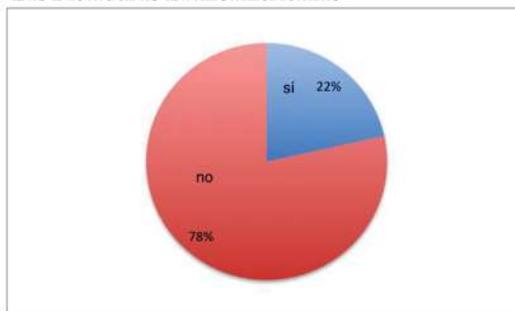


Fig. 8

La conquista de México

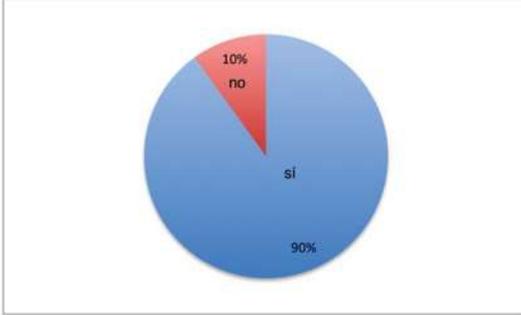


Fig. 9

El Modelo Agroexportador de América

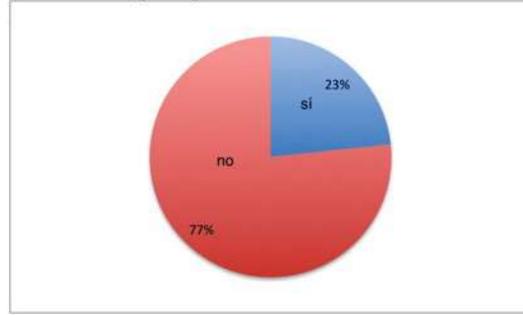


Fig. 10

Las revoluciones de independencia de la A. Española

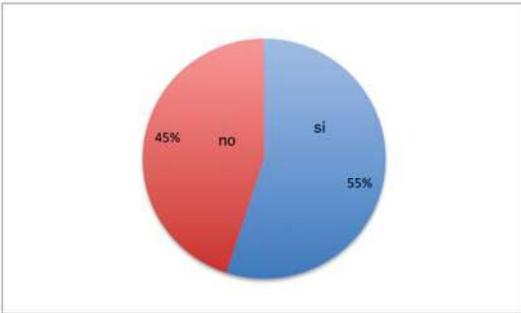


Fig. 11

Tlatelolco: 1968



Fig.12

Los indígenas de México en la actualidad

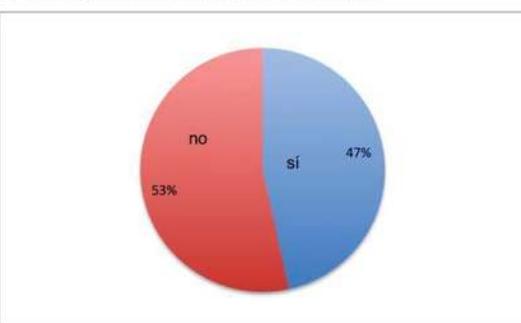


Fig. 13

Los niños y la infancia



Fig.14

El conflicto de Chiapas: el EZLN



Fig. 15

La historia de las mujeres

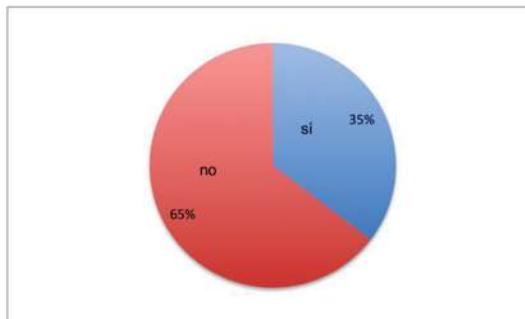


Fig.16

La situación del narcotráfico en México



La migración a los EEUU en la actualidad



Podemos extraer algunas conclusiones de estos gráficos. Temas como la Conquista y la Independencia de México son abordados en la educación secundaria; pero las conexiones con América Latina son, en la práctica, casi nulas o inexistentes. El gráfico de las revoluciones de independencia de la América Española indica que un 55% de alumnos sí las estudiaron. Consultando el libro de texto utilizado por los alumnos podemos afirmar que este tema es abordado de manera conceptual muy superficialmente, sólo nombrándolo en unas pocas líneas.

Tal como sugerimos en nuestras hipótesis de trabajo, temas relacionados con el México actual apenas son abordados; por ejemplo el 75% de los alumnos no estudiaron los sucesos de Tlatelolco: el 100 % de los entrevistados respondieron que no es tema de estudio en las clases de historia.⁹ Tengamos en cuenta que estas encuestas y entrevistas se llevaron a cabo entre febrero y marzo de 2009, tres meses antes de finalizar el ciclo lectivo, y de acuerdo con los temas planteados por el plan de estudios de 1993, el temario debe cubrir hasta el desarrollo del México contemporáneo 1940-1990.

En lo que respecta a un tema como los indígenas en la actualidad, tan importante para la sociedad mexicana si se quiere asumir plenamente la convivencia intercultural, el 53% de los alumnos dice que no ha trabajado el tema en clase, pero en las entrevistas nos hemos encontrado con alumnos que creen que no existen indígenas en el México actual. Si relacionamos esto con el conflicto de Chiapas, notamos que el 93 % de los alumnos no ha estudiado el tema y no saben qué sucedió ni qué sucede allí, no saben qué es el EZLN, no

⁹ Las entrevistas están depositadas en el Instituto de Investigaciones Históricas de la UMSNH.

conocen la figura del sub-comandante Marcos ni la problemática de los habitantes de la región. Estamos entonces frente a una desconexión total con respecto a temas de actualidad. Este problema es sin duda muy grave, no es de extrañar en consecuencia la siguiente Más aún si a esto le sumamos la información proporcionada por la I Encuesta Nacional sobre Discriminación realizada en mayo de 2005 por la Secretaría de Desarrollo Social y el Colegio Nacional, que señala que el 34% de los entrevistados expresa que “ para que los indígenas salgan de la pobreza lo único que tienen que hacer es no comportarse como indígenas” y el 43 % opina que “los indígenas tendrán siempre una limitación social por sus características raciales”, “el 40 % de los mexicanos está dispuesto a organizarse con otras personas para solicitar que no permitan a un grupo indígena establecerse cerca de su comunidad”, “el 90 % de los indígenas opina que en México existe discriminación por su condición”¹⁰. Las siguientes palabras de Marc Bloch pueden ayudarnos a comprender la gravedad de este asunto: “La incompreensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado. Pero no es, quizás, menos vano esforzarse por comprender el pasado si no se sabe nada del presente”.¹¹

Otro tema crucial es el referido al narcotráfico: el 60% de los estudiantes según las encuestas, no ha debatido estos temas en clase, aun ante las noticias periodísticas que todo el tiempo leemos en los diarios sobre sucesos relacionados con las drogas y la violencia e inestabilidad política derivadas de su tráfico ilegal. Tampoco se estudia la migración a Estados Unidos de América a pesar de que la mitad de los michoacanos viven hoy en día en EEUU y de las precarias y discriminatorias condiciones de vida allí. En las entrevistas hechas a los alumnos, el 82 % dice no haber estudiado el tema de las migraciones a USA en las clases de historia, a pesar de que ¡el 100 % de los alumnos entrevistados tiene algún familiar en el país del norte! Les preguntamos a Palmira y a Verónica si en las clases de historia del profesor Francisco estudian temas de actualidad o sólo temas del pasado. Su respuesta: “*Históricos*”. ¿El profesor hace

¹⁰ I Encuesta Nacional sobre Discriminación, 2005, Secretaría de Desarrollo Social. Ver: <http://www.cofemermir.gob.mx> (Consultada en septiembre de 2009).

¹¹ Bloch, Marc. *Op. Cit.*, p. 47.

esa relación pasado-presente? “*No, sólo el pasado...*” ¿abordan en la clases de historia la problemática de la migración a U.S.A. de los michoacanos? *No*. ¿Ustedes tienen algún familiar en Estados Unidos? *Sí, a la hermana de mi abuelita, a un tío y a un primo*, contesta Palmira. ¿No creen que estaría interesante tratar eso en las clases de historia? *Sí, estaría padre*. ¿Y por qué no se hace? *Pues el maestro aborda nada más los temas del libro.....*”. Para remarcar la importancia de trabajar estos temas en clase, mencionamos un extracto de la siguiente investigación:

“Con un descenso en su población total entre 2000 y 2005, Michoacán ratifica su condición de estado con alta migración. En 2005 se reportaron 19 mil 600 habitantes menos que en 2000, de los cuales la vasta mayoría son hombres. En consonancia con ese decrecimiento poblacional, la matrícula de educación básica en 2005-2006 disminuyó en 8 mil 700 alumnos con respecto a la de 2000-2001”.¹²

Aquellos testimonios se repiten una y otra vez, con diferentes alumnos, con diferentes maestros, pero con la misma respuesta: los estudiantes no saben qué sucedió en Tlatelolco, ni en Chiapas, ni por qué se van los mexicanos en general, y los michoacanos en particular a USA, ni se conversa en clase sobre las bombas del 15 de septiembre de 2008, ni sobre Ciudad Juárez; temas que llevarían al debate, a la discusión, al compromiso, a la reflexión. Estos procesos no sólo deben estudiarse por representar situaciones de marginación, de dominación y resistencia, o de violación de derechos, sino porque ofrecen claros ejemplos de los principios que se deben defender y combatir en nombre de la democracia y de la vida.¹³ Y no se hace. Los maestros señalan que sí abordan esos temas en clase. Esto nos lleva a preguntarnos ¿por qué los maestros no enseñan estos temas y dicen que sí lo hacen?, entonces ¿creen que son importantes de tratar en clase y como no los trabajan prefieren disfrazar su testimonio? ¿O creen realmente que los abordan en sus clases? Porque de ser así también es grave ya que los alumnos no están aprendiendo lo que ellos creen enseñar, es decir no se está produciendo la construcción del aprendizaje

¹² Mexicanos Primero, *Índice Compuesto de Eficacia en los Sistemas Educativos*. México, Fundación Idea, 2007, p. 200.

¹³ Giroux, Henry. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México, Siglo XXI, 1993

por parte del alumno. Insistimos en que nos interesa saber qué aprenden los alumnos, más allá de lo que los profesores enseñan o creen enseñar.

El testimonio de la maestra Leticia nos puede dar un indicio acerca de toda esta situación; le preguntamos si le gusta la historia y nos respondió: *“Sí, si me gusta, claro que sí, por los acontecimientos del pasado y todo eso....decidí por historia porque no llevaba matemática....”* ¿Qué es la historia para usted maestra?: *“Son los hechos del pasado”*. ¿Aborda con sus alumnos temas de actualidad como narcotráfico, las bombas del 15/09, la emigración, la pobreza, los indígenas.... *“Sí, todo eso sí los agarro como ejemplo”*. Cree que los indígenas son denigrados: *“Siempre ha habido la discriminación (sic) de clase”*. Como hemos dicho muchas veces a lo largo de este trabajo, e insistimos, los hechos históricos no sólo acontecen, si no se construyen y reconstruyen en la práctica de la historia.

Para dar otro ejemplo, la docente Gloria nos responde a la pregunta ¿Le gusta la historia?: *“... pues en un primer momento no, no lo saboreaba, pero últimamente sí me ha gustado”* (es importante aclarar que la maestra tiene 25 años de antigüedad en la docencia y que los últimos 10 ha trabajado tiempo completo). ¿Qué es la historia para usted?: *“Los acontecimientos que han realizado los diferentes grupos sociales a través del tiempo ...”*. ¿Surgen temas de actualidad en las clases? *“Sí, sí, por ejemplo los grupos sociales, cómo se organizaban para trabajar al inicio, vamos a decir en la etapa de la antigüedad, porque se divide en la antigüedad, luego se pasa a una edad de modernización que es la que nosotros ya estamos viviendo, innovaciones, entonces se ubica, un ejemplo por decir (...) el lenguaje que nosotros usamos ahorita no fue al principio así, tuvo su evolución, la antigüedad y cómo es la actual, qué tecnología era en aquel entonces, qué tecnología hay ahorita.... recordar el pasado para ubicarnos en qué momento estamos viviendo (sic)”*. ¿Trabaja temas como el narcotráfico?: *“sí, claro”* ¿Cómo los aborda? *“En ese caso se ve ahorita que en la actualidadque por la falta precisamente de una cultura que carecemos en nuestra mayoría de población, porque la cultura no creas tú que está en todo el país, está porque estamos viviendo en una ciudad pero yo he trabajado en medios rurales y en donde allí no te conocen nada de lo que nosotros vivimos en la ciudad, entonces por alguna ignorancia, por carecer ciertos factores de*

cultura se llega a realizar por la facilidad de una economía que quiere el mismo hombre, así que yo considero que mientras no haya una cultura en nuestro país, nuestros semejantes o nuestros seres tendrán que buscar, porque ellos viven una idea de que yéndose fuera él va a vivir mejor o va a trabajar o va a ganar más...no, para mí en cualquier lugar puede trabajar (sic)". Y por último le preguntamos qué son los indígenas: "son los primeros grupos sociales que dieron vida a las sociedades.....es muy válido respetar la forma de vestir, el lugar a donde vive, la situación en la que se encuentra..... y es muy respetable para mí claro que eso nos sirve también que de ahí el hombre no debe ser rezagado, tiene que ir buscando una superación intelectual". ¿Cree que son denigrados? "considero en gran parte que sí, el país o nuestros gobiernos no les ponen esa atención.....nosotros tenemos una trayectoria por ejemplo los mexicanos de 300 años bajo el dominio de un país superior, un país europeo.....qué nos dejó ...ahí vienen los aspectos que tenemos que platicar con los muchachos."

Este fragmento del testimonio de la maestra nos parece muy preocupante. En primer lugar está confundiendo los conceptos de cultura y de educación, cosa grave en un docente ya que denota falta de preparación. Es un problema individual, que no comprende el entramado político tan complejo y la trama global en la que se envuelve. En segundo lugar su explicación es absolutamente confusa para nosotros, imaginamos lo difícil que será para los alumnos. En tercer lugar, da a entender que los indígenas son rezagados, intelectualmente inferiores. Y por último le transmite a sus alumnos que México estuvo dominada por un país superior. Esto es muy preocupante, un profesor no preparado para su función es muy dañino dada la importancia y la responsabilidad que la tarea docente requiere. Teniendo en cuenta estos comentarios, sí es necesario un plantel docente con alto grado de capacidad de actuación, de reflexión sobre la práctica y adaptabilidad a situaciones conflictivas y cambiantes en el aula y en el entorno social. Esta es, según Joan Pagès, la clave para transformar el sistema educativo: reivindicar la profesión docente formando profesionales reflexivos que logren adecuarse a los cambios de la realidad. Para esto es urgente que las instituciones que forman a los

profesores de secundaria comiencen a gestar algunos cambios. “La práctica sólo cambia cuando el profesor quiere cambiarla, no cuando cambia el currículo.”¹⁴

En referencia a lo dicho acerca de la adaptabilidad a situaciones conflictivas por parte de los maestros, es importante tener en cuenta el siguiente testimonio de Dulce, una alumna de 13 años que nos planteó lo siguiente: “.... *hay muchos niños de nuestra edad que tienen muchos problemas y no tienen a quién compartírselos y se los quedan guardados y esos resentimientos cuando crecen les duelen.....deberían en muchas clases....en historia o en español....hablar sobre eso porque muchos niños de aquí, de esta escuela se drogan pero los maestros no quieren hablar de eso con nosotros....porque muchos niños que se drogan es porque tienen problemas..... se cortan yo antes me cortaba.....porque muchas veces piensas que hacerte daño es lo mejor pero solamente estás cometiendo estupideces.....muchas veces lo hacen porque se sienten mal o se quieren morir.....*” ¿si hablaran con la maestra sobre lo que les pasa creen que las ayudaría? *No, no, más bien nos corren de la escuela.....es que los maestros no tratan de comprenderte, simplemente te corren y yo pienso que deberían hacer algo para apoyarnos*”. Este testimonio representa, a nuestro criterio, lo que Henry Giroux llama “silencios significativos” en relación a los problemas que enfrenta la sociedad mexicana como pobreza, drogadicción, discriminación de clase y de género.¹⁵ Los maestros tienen la gran responsabilidad de trabajar con sus alumnos las condiciones que producen sufrimiento y dolor humano, las experiencias de las mujeres y de los oprimidos, pero es fundamental ocuparse de ese dolor y de ese sufrimiento cuando los afectados son directamente los alumnos. Es lo que Giroux llama la ética del riesgo y de la resistencia.

Por otra parte, es desesperanzador que el espacio del aula desperdicie la posibilidad de debatir seriamente, responsablemente, estos temas que tienen que ver con la realidad directa de los estudiantes. Obviamente que ante esta situación, temas relacionados con la historia de las mujeres o de la infancia no

¹⁴ Taller de Didáctica de las Ciencias Sociales impartido por Joan Pagès el 17 y 18 de septiembre de 2009 en la UMSNH, Morelia, Michoacán, México.

¹⁵ Giroux, Henry. *Op. Cit.*

tienen espacio alguno. Y esto también dice mucho acerca de los contenidos que se priorizan, tanto en lo conceptual como en lo procedimental y actitudinal.

Lo contradictorio de estas cuestiones relacionadas con traer la historia hasta el presente y debatir temas vinculados con la vida cotidiana de los jóvenes, es que, como dijimos, todos los maestros entrevistados aseguraron tratar estos temas en clase y según los alumnos, muy pocos de ellos abordan temáticas actuales.

El profesor Francisco nos comenta: “... insistimos constantemente en traer del pasado al presente los acontecimientos.....vemos temas que se le dice al alumno sabes qué.... si no le echas ganas **no vas a sobresalir** ... todo tema lo traigo al presente ... siempre lo traigo”. No está de más sacar a colación la siguiente cita de Carlos Pereyra:

“Ninguna respuesta a las preguntas que hoy pueden formularse respecto a la situación presente es posible en ausencia del saber histórico (...) sólo es posible orientarse a las complicaciones del período contemporáneo a partir del más amplio conocimiento del proceso que condujo al mundo tal y como hoy es”.¹⁶

5. La utilidad de la historia para los estudiantes

Como mencionamos anteriormente, el plan del '93 pretende reducir la atención que tradicionalmente se ha prestado a la historia política y militar. Plantea que de esta manera, poniendo más énfasis en los procesos culturales y sociales los alumnos comprenderán la influencia que tuvieron esos acontecimientos en la vida contemporánea y sentirán más curiosidad e interés. Este elemento es importante dado que cuando conversamos con los alumnos nos dicen que la historia tiene que ver con el pasado y no con la actualidad, por eso es lógico para ellos no abordar temas actuales en las clases de historia. Por otra parte, según el mencionado plan, los temas de estudio pretenden superar el enfoque eurocentrista, y la organización temática tiene la intención de que la enseñanza y el aprendizaje de la historia desarrollen habilidades intelectuales que propicien la comprensión de nociones como tiempo histórico, causalidad,

¹⁶ Pereyra, Carlos et. al. *Historia ¿para qué?* Siglo XXI Editores, México, 1980, pp. 20 y 21.

proceso, cambio, continuidad, sujetos de la historia, diversidad; ya que el dominio de estas nociones es más importante que la simple memorización.¹⁷

Teniendo en cuenta todas estas propuestas del plan de estudios, le preguntamos a los jóvenes “¿para qué sirve la historia?” y las respuestas fueron:

Fig. 17

Conocer el pasado de México, de América Latina y el mundo

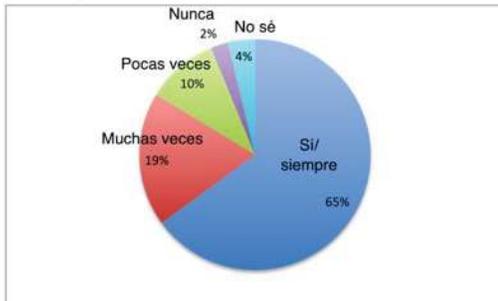


Fig. 19

Ser ciudadanos responsables

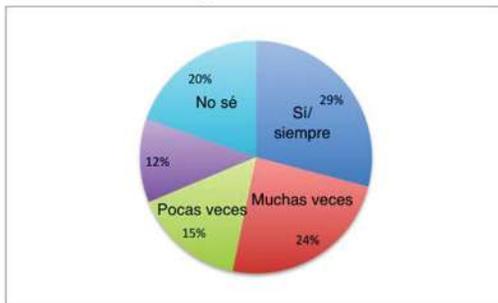


Fig. 21

Ser personas críticas y analíticas

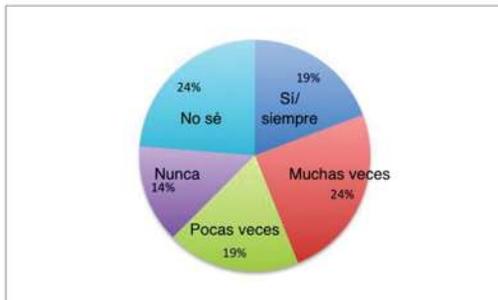


Fig. 18

Fomentar nuestras ideas patrióticas y nacionales

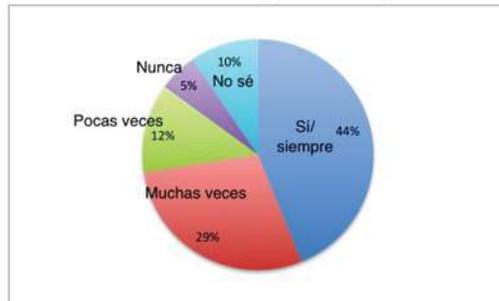


Fig. 20

Aprender a vivir en democracia y defender nuestros derechos

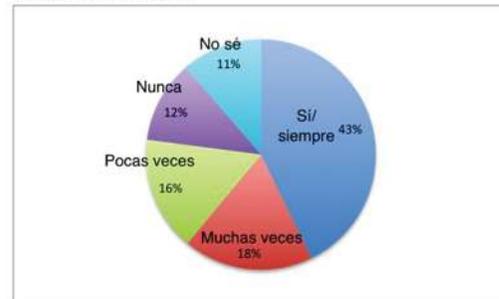
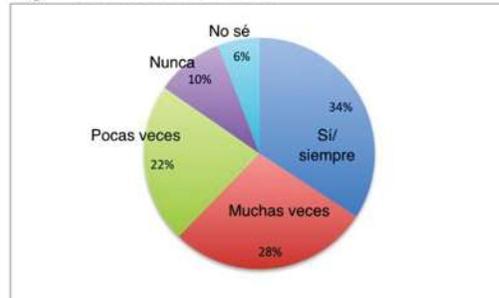


Fig. 22

Agilizar nuestra memoria



Muchos son los elementos que se desprenden de estos gráficos. Nótese que la respuesta más definida relaciona la utilidad de la historia con el

¹⁷ Escuela Secundaria Básica. *Op. Cit.*, p. 100.

conocimiento del pasado. Para los alumnos la historia sirve para conocer el pasado y para aprender sobre otras culturas. Es decir, no encuentran dinamismo en la historia, 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.

Con respecto a la fig. 18, que hace referencia a las ideas patrióticas, muestra que el 73 % los estudiantes entienden que la historia es una mera herramienta para profundizar sentimientos patriótico y relacionan a la Patria con los grandes hombres. A eso se reduce simplemente la historia para los alumnos: a recordar nombres, fechas y héroes, es decir las “grandes épocas del desarrollo de la humanidad”, tal como dice el plan de 1993 y como sus maestros confirman.¹⁸ Nos parece importante relacionar este esquema con la pregunta que hicimos sobre los actos cívicos que se llevan a cabo todos los lunes en las escuelas, ya que son para los alumnos una prolongación de las clases de historia. Josira opina sobre dichos actos: *“Nos da mucho el sol y decimos que ya se acaben, que ya se acaben”* ... ¿Y te gustan? *“No es tanto de que te gusten, es una costumbre que llevas en tu escuela”* ¿Son necesarios? *“Al parecer creo que sí”*.... pero para tu opinión *“Yo creo que no”*. Le preguntamos a Ingrid: ¿Te gustan los actos cívicos?: *“Más o menos se tardan mucho.....”* ¿Tienen alguna utilidad? *“Sí, para estar recordando a nuestra Patria”*. ¿Qué es ser patriota para tí, Hugo David, podrías definirlo?: *“No”*. ¿Te gustan los actos cívicos?: *“Pues sí aunque me cala mucho el sol, los hacen largos, aunque nadie pone atención, pero están bien, porque puedes aprender algo de ahí”*. ¿Y a ti Anela?: *“Sí..... sirven para recordar fechas de acontecimientos”*. ¿Es importante eso?: *“Pues sí, para aprender más”*. Dulce Alondra: ¿Te gustan los actos cívicos?: *“Poquito.... no tanto porque tenemos que estar callados.....¿Son útiles para ti Jovana? “La verdad sí porque eso nos hace reflexionar mucho”*. Palmira: ¿Qué te parecen los actos cívicos?: *“Son aburridos”*. ¿Son necesarios?: *“Sólo por la bandera y por las fechas importantes”*. ¿Y tú Caroline? *“Sí me gustan, por las efemérides, los acontecimientos importantes y por las biografías”*.

¹⁸ *Ibid.*, p. 100

Lo que le molesta a los alumnos de los actos cívicos es el sol, la duración, y que tienen que estar callados, pero tienen totalmente aceptado que son útiles para recordar momentos importantes para la Patria, cuando en realidad responden a la ideología dominante. Plantea Giroux : “Es preciso que recordemos que, quienes ejercen el privilegio y el control de la actualidad, también controlan la historia ‘oficial’. La historia oficial suprime los episodios de resistencia y disenso respecto del *statu quo* y presenta el pasado o bien como un triunfo de quienes lo merecieron, o como inevitable. La historia crítica rompe con el pasado, en toda su complejidad, y vuelve a presentar este pasado como portador de una narrativa de lucha humana contra la dominación”.¹⁹ Esta es la función que nosotros le atribuimos a la historia y esto es lo que proponemos a los docentes como una estrategia de enseñanza. Es interesante también el planteamiento de Carretero en relación a la formación de las ideas patrióticas y nacionales. Sostiene que enseñar a pensar críticamente, en términos historiográficos, suele entrar en contradicción con forjar la conciencia nacional de los futuros ciudadanos de un determinado país.

Para comprender mejor esta situación, el autor rastrea las raíces de dicho conflicto y concluyen que existen claros lazos entre el surgimiento del Estado Liberal y la enseñanza de la historia en la escuela durante el siglo XIX, tanto la historiografía como la escolarización confluyen en la empresa de la invención de naciones, respondiendo a la necesidad y la iniciativa de los estados liberales. “La relación entre la historia y la escuela se fundamenta y se legitima en la confluencia de dos dimensiones constitutivas de la educación estatal: la ilustrado-cognitiva, vinculada al desarrollo del individuo, y la romántico conativa, al de la identidad nacional”.²⁰ Persisten en la enseñanza de la historia muchos rasgos patrióticos característicos del imaginario nacionalista decimonónico.

El saber histórico desempeña un papel definitivo en la reproducción o transformación de las relaciones sociales. Las formas que adopta la enseñanza

¹⁹ Giroux, Henry. *Op. Cit.*, p.152.

²⁰ Carretero, Mario; Voss. *Op. Cit.*, p 83.

de la historia en la escuela son fundamentales ya que el conocimiento histórico puede funcionar al servicio del conservadurismo social o de los movimientos populares. Es claro que las clases dominantes y los grupos políticos de las diferentes sociedades, representantes del poder estatal, invocan al pasado como fuente de sus privilegios y la historia es sometida a una intensa explotación ideológica. “La historia se emplea de manera sistemática como uno de los instrumentos de mayor eficacia para crear las condiciones ideológico-culturales que facilitan las relaciones de dominación.”²¹

Las figs. 19 y 20 nos llaman mucho la atención, dado que los encuestados dicen, en un 53% y 61% respectivamente, que la historia sirve para ser ciudadanos responsables y para aprender a vivir en democracia y defender sus derechos. Lo interesante de esto es que cuando entrevistamos a los estudiantes un 36 % de ellos relacionaron a la ciudadanía con el lugar de nacimiento y con el voto, el 34 % con ser miembros de una sociedad, y el 30 % dijo no saber. No tenían claro si ellos eran ciudadanos o si recién lo serían a los 18 años. Por otra parte fue muy difícil que lograran definir qué es la democracia. Montserrat dijo: “*Es que cada quien vaya a votar*”, Vanesa: “*Tener todos el mismo derecho*”, Néstor: “*¿Democracia? ... otra pregunta...*”, Verónica: “*No sé*”, Jetzaín: “*Con las elecciones alguien puede que voten y ellos digan que van a hacer cosas y no las hacen (Sic)..... eso es la democracia*” ¿Tú vas a votar cuando tengas 18? “*Yo pienso que sí debo de votar a pesar de que no tomen en cuenta tu opinión....*”. El 70 % de los entrevistados respondió a la pregunta qué es la democracia: “*No sé*”. Lo que nos lleva a pensar, relacionando estos comentarios con el gráfico correspondiente, que los alumnos no cuentan con una comprensión clara acerca del concepto y de lo que significa. De hecho, los estudiantes rara vez se hallan frente a modos de conocimiento en los que se ensalcen las formas democráticas de la vida pública o que se les proporcionen las habilidades necesarias para hacer un examen crítico de la sociedad en la que viven.

²¹ Pereyra, Carlos *et. al. Op. Cit.*, p. 23.

Nos parece importante introducir el concepto de Michael Apple acerca de las escuelas democráticas.²² El autor plantea que las escuelas públicas son fundamentales para la democracia. La palabra democracia tiene un significado profundo y es necesaria para conservar la libertad y la dignidad humanas. Para que las personas consigan y mantengan formas de vida democrática es necesario que tengan la posibilidad de aprender lo que esa forma de vida significa y cómo se puede practicar; la forma de vida democrática se aprende por experiencia. De todas maneras, es muy claro que es un concepto complejo dado que una escuela democrática implica que profesores, padres, miembros de la comunidad y otros ciudadanos, incluidos los jóvenes, tienen derecho a participar en la toma de decisiones, en la creación de políticas y programas escolares. Es en las aulas donde profesores y alumnos colaboran en la planificación teniendo en cuenta las aspiraciones e intereses de ambos. Claro que ejercer la democracia implica asumir un mayor número de tensiones y contradicciones, pero más allá de esto, está la posibilidad de que cuando los ciudadanos trabajan juntos las escuelas sirvan al bien común de toda la comunidad.²³ Henry Giroux explica que:

“Categorías como ciudadanía y democracia necesitan ser problematizadas y reconstruidas para cada generación (...) el concepto de ciudadanía se debe apartar de las formas de patriotismo cuyo designio es el de subordinar a los ciudadanos a los estrechos imperativos del Estado”.²⁴

Una ciudadanía activa no reduciría los derechos democráticos a la mera participación en el proceso de votación electoral, sino que extendería la noción de los derechos a la participación en la economía, el estado y otras esferas públicas. El verdadero concepto de democracia y ciudadanía implica fortalecer los vínculos horizontales entre los ciudadanos y requiere de un lenguaje de posibilidad en el que se conjugue una estrategia de oposición con otra orientada

²² Apple, Michael; James Beane, “La defensa de las escuelas democráticas”, en Michael Apple y James Beane (comps.) *Escuelas democráticas*, Madrid, Morata, 1997, pp.13-47.

²³ Véase James Xesús, *Educación y conflicto. Guía de la educación para la convivencia*, Madrid, Ed. Pupilov, 2001.

²⁴ Giroux, Henry. *Op. Cit.*, pp. 21 y 22.

a la construcción de un nuevo orden social.²⁵ El reto es educar para construir una ciudadanía responsable, formar a las nuevas generaciones para que participen activamente en la vida pública. Pagès plantea que la escuela no forma matemáticos, ni físicos, ni historiadores, forma (o debería formar) *ciudadanos* que logren pensar la realidad en términos científicos para que puedan enfrentarse, de esta manera, a los distintos retos que nos presenta la vida.²⁶

La fig. 21 nos muestra que para los estudiantes la historia no logra formar personas críticas; pero a partir de las conversaciones hemos notado que ellos entienden que esa no es una función de la historia, porque ésta se basa únicamente en estudiar cosas del pasado, con sus fechas y nombres respectivos. Obviamente esto es lo que reciben de parte de sus maestros en las clases, quienes a su vez asumen estos conceptos como parte de su formación docente. Todo esto pone de manifiesto las contradicciones (o lo que también podríamos llamar el currículo oculto) del plan de 1993, dado que por un lado plantea evitar la memorización e impulsar el desarrollo de habilidades intelectuales que propicien la comprensión y por otro fomenta una historia positivista propia de los modelos didácticos de transmisión-recepción.

6. Las principales actividades realizadas en clase.

Seguimos adelante con las preguntas de la encuesta. Otra de ellas les pedía que eligieran las opciones que más se parecen a las clases de historia de su escuela, de 17 alternativas que se les proponían. Las respuestas nos permiten seguir confirmando que el modelo didáctico presente en las aulas es, el de transmisión-recepción.

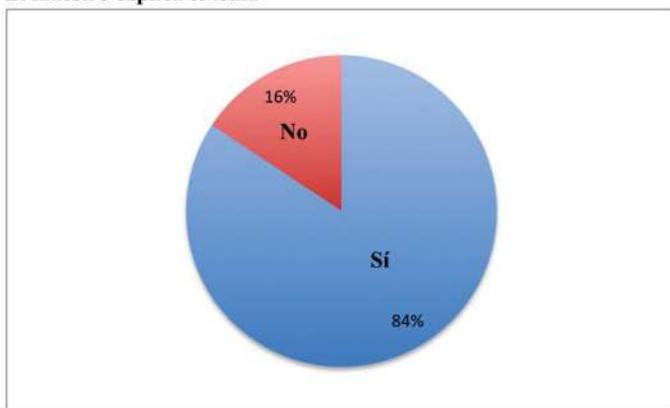
Véase, por ejemplo, el siguiente gráfico:

²⁵ *Ibid.*, p. 57.

²⁶ Taller impartido por Joan Pagès el 17 y 18 de septiembre de 2009 en la UMSNH, Morelia, Michoacán, México.

Fig. 23

El maestro explica el tema



Queda claro que en general la exposición está presente en las clases. Anteriormente habíamos mencionado que, de acuerdo a Ausubel, no toda enseñanza expositiva que requiera un aprendizaje receptivo es memorístico, pero su uso excesivo resulta poco didáctico. La instrucción verbal y expositiva ha demostrado tener deficiencias dado que ha fomentado un verbalismo sin contenido.²⁷ Se corre el riesgo de caer en una clase vertical en donde la conexión con el alumno no se produce como tampoco los aprendizajes significativos. Es importante insistir en la idea de que *enseñar no es aprender*, algo que parecen no tener claro los maestros. Lo que esta figura demuestra es que muchos docentes explican, pero no especifica si con claridad o no. Y esto fue reclamado por los alumnos en las entrevistas ya presentadas.

Veamos las actividades más comunes realizadas en clase:

Fig. 24

El maestro elabora cuadros en su pizarra que los alumnos deberán copiar en sus libretas

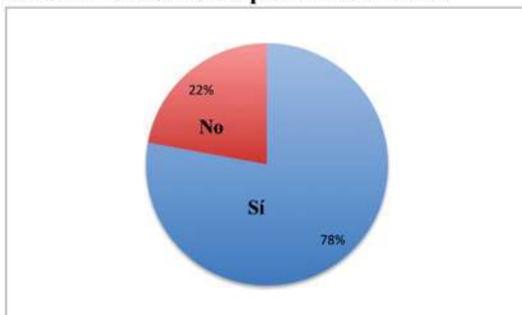


Fig. 25

El maestro pide a los alumnos que lean el libro de texto y elaboren un resumen



²⁷ Ausubel, David. *Adquisición y obtención del conocimiento*. Barcelona, Paidós, 2002.

Evidentemente, estas actividades dejan poco lugar a la creatividad y al gusto por el trabajo escolar; que las principales tareas se reduzcan a leer el libro de texto y a hacer resúmenes, cuestionarios, o copiar cuadros hechos por otro, ni siquiera ayuda a desarrollar procedimientos, sólo se trata de un trabajo mecánico y monótono. Difícilmente los alumnos van a interesarse por la historia con estas actividades. Es fundamental tener siempre presente que la educación debe fomentar el conflicto cognitivo por medio de dilemas morales en los estudiantes como condición para mejorar las posibilidades del hombre.

Nótese por ejemplo que otras actividades prácticamente no se realizan:

Fig. 25

El maestro propone ver una película o un documental

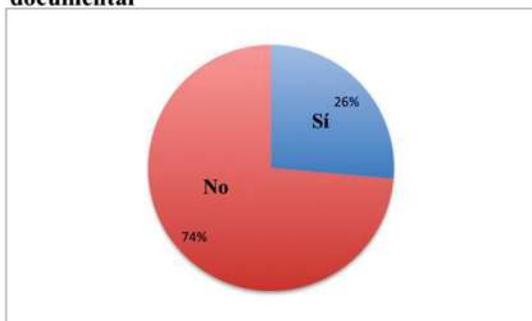


Fig. 26

Los estudiantes hacen entrevistas a sus familiares acerca de temas históricos

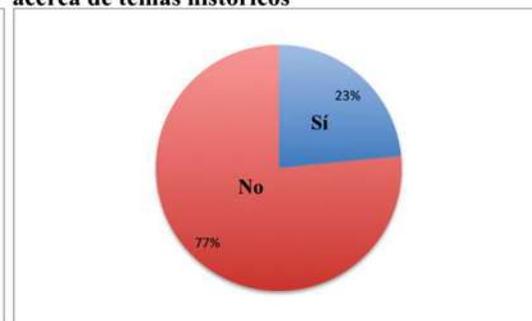


Fig. 27

Los alumnos preparan una clase sobre el tema que exponen oralmente para el resto de los compañeros.



Si bien ya habíamos mencionado que ningún recurso didáctico asegura por sí mismo un aprendizaje activo, sino que lo que debe ser activo es el proceso de aprendizaje, al menos estas actividades podrían ayudar a reemplazar lo que se hace todo el tiempo por otros trabajos, aunque sólo sean algo diferentes. El

proceso de aprendizaje es activo cuando el alumno aborda los problemas que se le presentan preguntando a otros, pidiendo ayuda, cuando pide su opinión a un adulto u otro compañero, cuando al observar una discusión entre compañeros se pregunta por las razones de ésta, cuando observa diferencias que le permiten razonar sobre lo correcto o no de sus planteos; es decir, cuando realiza una *actividad mental intensa*.²⁸ Como señala Javier Onrubia:

“Desde la concepción constructivista (...) el aprendizaje escolar es un proceso activo desde el punto de vista del alumno, en el cual éste construye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas de conocimiento (...) a partir del significado y el sentido que le puede atribuir a esos contenidos y al propio hecho de aprenderlos”.²⁹

No se proponen investigaciones, se dan los temas cerrados, ni se le ofrecen a los estudiantes diferentes rutas a seguir sino un sólo itinerario para todos por igual. Esto sugiere que no se tienen en cuenta los conocimientos previos ni las capacidades de los diferentes alumnos. Jenifer nos explica que la actividad principal de las clases de historia es *“leer el libro de texto todos juntos”*, y esto no le parece interesante. Además, agrega: *“la maestra no explica bien y hace la clase muy aburrida”*.

Josira nos dice que no le gusta la historia porque el maestro la hace muy aburrida.

Hugo David se sincera: *“Me divierte cuando me sé las respuestas, a veces me aburre porque sólo leemos y nos habla y ya, nos pone trabajos y los revisa al siguiente día y siempre es lo mismo”*.

A Betzabé le gusta la historia pero nos dice que le aburre *“porque leemos toda la clase, luego resumen, biografías de personajes, líneas de tiempo ...”*.

Jaime Alejandro nos cuenta que la historia le gusta *“... más o menos, porque hay algunos maestros que no explican bien, pocos explican a profundidad y otros sólo te ponen a leer. (...) Nada más leemos, hacemos resúmenes, nos da la guía del examen y hacemos el examen”*.

²⁸ Mauri, Teresa. “¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares?”, en Coll et. al., Op. Cit. p. 73.

²⁹ Onrubia, Javier. “Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas”, en Coll et. al., Op. Cit., p.101.

Insistimos, en nuestras entrevistas, con la pregunta sobre si trabajan grupal o individualmente y tanto maestros como alumnos coincidieron. La mayor parte del trabajo en clase se desarrolla de manera individual. Nos parece importante detenernos en este punto. El pedagogo Lev S. Vygotski fue quien planteó la importancia de la relación y la interacción con otras personas como origen de los procesos de aprendizaje y desarrollo humanos. A este proceso lo llamó *zona de desarrollo próximo* y lo definió así:

“La zona de desarrollo próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”.³⁰

Este concepto define zonas que aún no han madurado pero que se hallan en proceso, aunque aún están en un estado embrionario. Lo que un joven es capaz de hacer hoy con ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por sí solo. La zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial del aprendizaje porque despierta una serie de procesos internos capaces de operar sólo cuando el estudiante está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Es por esto que debemos insistir en la importancia del trabajo cooperativo y en la necesidad de incorporarlo como práctica del aula, ya que los alumnos pueden ir modificando, mediante la actividad conjunta, sus esquemas de conocimiento y sus significados y sentidos, y pueden ir adquiriendo más posibilidades de actuación autónoma.

Por otra parte, queda claro que el alumno tampoco participa en la elección de los temas a estudiar, dado que esto es exclusivo ya no del maestro sino del programa que deben cumplir, como si no existiera la posibilidad de adecuar los temas a las nuevas necesidades.

³⁰ Vygotski, Lev. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica, 1979, p. 133.

Fig. 28

Los alumnos deciden junto al maestro los temas que se estudiarán en el año.



La fig. 28 queda clara en la pregunta que le hicimos a Dulce: ¿Quién elige los temas que se estudiarán a lo largo del año y la respuesta fue simple: “La maestra”. La misma respuesta recibimos del 100 % de los entrevistados, con la aclaración de que esto es así porque se siguen los temas del libro de texto. Esta propuesta de que alumnos y maestros tengan cierta libertad para elegir algunas temáticas a tratar a lo largo del año tal vez pueda parecer al lector algo desmesurada, pero apoyamos nuestra idea con algunas de las conclusiones del coloquio sobre la enseñanza de la geografía y de la historia organizado en París en 2002:

“- Removilizar al profesorado ayudándole a dar sentido a su actividad y a recentrar su trabajo adaptándolo a la demanda social y a los cambios científicos y tecnológicos,

-repensar los contenidos adecuándolos para responder a la necesidad de las clases y del alumnado y a la lógica de las transformaciones sociales,

-fomentar la capacidad creativa del profesorado y dar más vida a sus enseñanzas a fin de que utilicen su libertad y su responsabilidad y sean más audaces en la elección de sus prácticas y de los contenidos”.³¹

Tampoco encontramos muy presente en las aulas una enseñanza que se adapte a las capacidades de los alumnos. Entendemos que en muchos casos es difícil dado que los grupos suelen ser numerosos, pero insistimos en la

³¹ Pagès, Joan. “Un itinerario por el mundo de las competencias en ciencias sociales, geografía e historia a través de distintos currículos”. Revista Iber N° 345, p. 37, 2008.

importancia de conocer las problemáticas de los alumnos con quienes trabajamos y establecer itinerarios flexibles para adaptar al currículo a su realidad.

Fig. 29

Los estudiantes reciben del maestro diferentes textos, algunos alumnos reciben textos más sencillos, otros textos más difíciles.

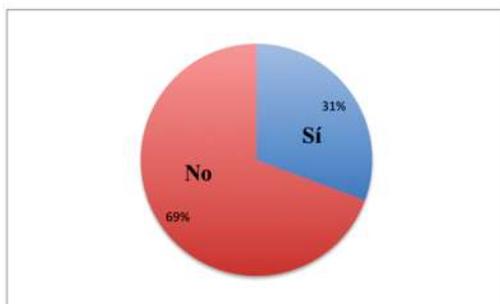
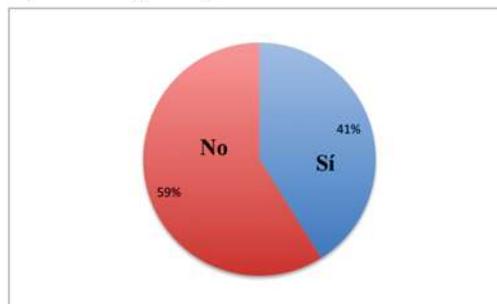


Fig. 30

Los estudiantes van resolviendo tareas y el maestro va pasando banco por banco ayudando a quienes tengan mayor dificultad



Le preguntamos a Dulce: ¿Cómo trabaja la maestra con los alumnos que tienen más dificultad?: *“Nos deja trabajos extras, hacer resúmenes ...”*. Y la docente Leticia nos comenta ante nuestra pregunta: ¿Cómo trabaja con los alumnos que van algo “rezagados”? *“Primero es saber la problemática de cada alumno, pero es difícil, entonces ya con el paso del año nos vamos dando cuenta de que hay problemas, entonces ya considera uno esas situaciones, esos casos especiales, dejándoles trabajos ...”*. La profesora Gloria nos responde a la misma pregunta: *“Hay unos 8 ó 10 por grupos de 45 que no les interesa, no les agrada investigar, buscar o realizar”*... ¿Cómo trabaja con ellos? *“Cuando se presenta ese aspecto tenemos que recurrir a los padres de familia y con el apoyo de ellos podemos irlos sacando y ahí van bajito pero van saliendo.”* ¿Cómo es entonces el rendimiento de los alumnos en general?: *“El rendimiento cognoscitivo del alumno no es muy alto ... es mediano y un poco bajo, por lo mismo de que sea desatendido ese deseo, ese agrado de leer, de documentarse, de realizar, de hacer ... al muchacho no le agrada hacer algo, escuchar”*. Le preguntamos a Francisco: ¿Cómo ve a los muchachos en relación al aprendizaje de la historia?: *“Existe un número de 15, 20 muchachos que les gusta y otro tanto que no les gusta ... desgraciadamente uno entra a una circunstancia llamada indiferencia de que el que no le gusta no puede hacer uno menos porque tienen hábitos de indiferencia, de apatía, rayan en el cinismo”* ***“Yo, cuando era romántico pensé que todos iban a aprender pero lamentablemente pocos son: 15, 20 son los que aprenden por***

grupo.....". Podríamos concluir, de acuerdo a estos docentes, que aprende quien gusta de la historia, cuando en realidad estamos hablando de procesos diferentes. Que a un alumno le cueste aprender historia tiene que ver con muchísimos elementos psicológicos y del pensamiento formal que no sólo se relacionan con el gusto. Se requiere del alumno el desarrollo del pensamiento hipotético-deductivo para que pueda alcanzar una comprensión elaborada de esta disciplina en particular. Este pensamiento histórico, como lo dijimos anteriormente, requiere de dos elementos fundamentales:

"Un conjunto de habilidades metódicas, constituido en el plano psicológico por el dominio de unas reglas de inferencia y decisión; y un entramado conceptual que permite, de acuerdo con la perspectiva en la que uno se sitúe, ordenar y explicar los hechos de la historia de forma que resulten comprensibles".³²

Muchas veces su presencia no implica su uso correcto en todas las situaciones, ya que éstas se ven afectadas por diversos factores de contexto y por las ideas previas que posea el alumno en relación con el tema a resolver. Si pretendemos que los alumnos adquieran un mejor pensamiento histórico es necesario que como docentes les proporcionemos habilidades y estrategias para que logren desarrollar un pensamiento crítico y autónomo, pero también modelos conceptuales que les permitan interpretar situaciones de un modo próximo al conocimiento "experto". Además los docentes parecen olvidar, la importancia de la motivación y su relación con el aprendizaje. Por otra parte, es importante tener en cuenta que en el proceso de aprendizaje animado por la motivación, el equilibrio inicial se rompe, provocando al alumno a llevar adelante determinadas actuaciones con el fin de conseguir un nuevo estado de equilibrio. Si todo sale bien, el estudiante habrá aprendido, pero si no, no habrá aprendido aquello que se pretendía sino otras cosas, como por ejemplo que lo que él sabe no es tan seguro como parecía.³³

En relación con la motivación Pilar Benejam plantea:

³² Carretero, Mario; Juan Ignacio Pozo, Mikel Asencio (comps.). "Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia", en Carretero, Mario, *et. al. La enseñanza de las ciencias Sociales*, Madrid, Vidor, 1989, p. 213.

³³ Solé, Isabel. *Op. Cit.*, pp. 26-27.

“... Para reforzar el interés por las ciencias sociales se propone tratar cuestiones significativas, socialmente urgentes, científicamente relevantes, y hacerlo de forma conflictiva, dialéctica, que pida la participación y que implique al alumno en el tema.”³⁴

Nada más alejado de la realidad educativa que estamos analizando. Por otra parte, la queja sobre la apatía de los estudiantes es una constante de los profesores, quienes parecen olvidar que sus alumnos son adolescentes y que esas conductas son propias de esa edad conflictiva. Es fundamental tener muy claro que la enseñanza no puede ser lineal ni automática y no puede limitarse a proporcionar siempre el mismo tipo de ayuda, ni a intervenir de manera idéntica en cada uno de los casos. Es necesaria la variación y la diversidad en las formas de intervención.

Es reconfortante el sincero testimonio de la docente Lourdes, a quien le consultamos también: ¿Qué haces con los alumnos a los que les cuesta y con los que se aburren? *“Es que me metieron en un problema de honestidad tremenda ... quizás dejo que el agua corra ... marco sus deficiencia ... pero una atención especial o particular no existe ... podría pues inventar muchas cosas pero no sería honesta ... ¿qué hago para atrapar su interés?... tenemos una biblioteca bastante nutrida que nos puede dar material ... porque a mí me interesa despertar su interés por la lectura”*. Es importante mencionar que esta maestra nos pidió hacer la entrevista en presencia de todos sus alumnos, quienes participaban activamente de la misma. Es reconfortante su honestidad y sus intenciones de generar el gusto por la lectura en sus alumnos, pero estamos más cerca de la práctica de la maestra Amparo en relación a ¿Cómo trabajar con los alumnos a los que les cuesta la historia?: *“Lo que suelo hacer es acercarme a ellos y motivarlos sobre la capacidad que tienen y a que empiecen a sentirse valiosos ... es la motivación en cuanto al afecto (...) Yo siempre he pensado que el ser humano reacciona mejor al afecto que a la agresión”*. Y concluye: *“Es el método que más me ha funcionado”*. Construir un clima de trabajo afectivo y cordial debe considerarse como un núcleo básico del trabajo educativo. Frente a alumnos que tienen baja autoestima, buscar una

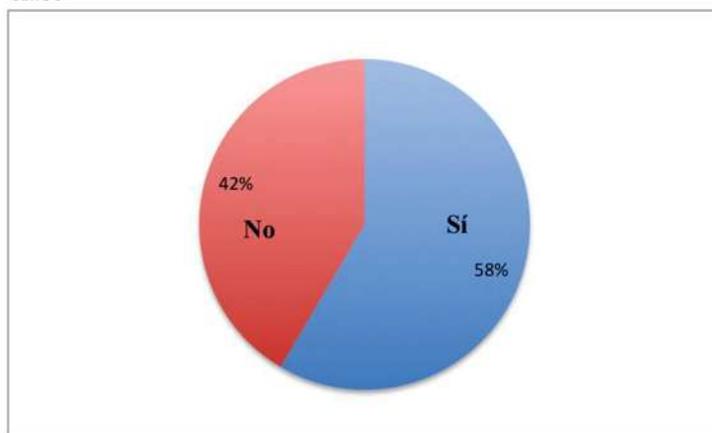
³⁴ Benejam, Pilar. *Op. Cit*, p. 59

relación afectiva y emocional es tarea prioritaria. Se requiere de una actitud del docente que demuestre constante observación y sensibilidad. Claro que con el afecto y con las buenas intenciones no basta para que los estudiantes realicen un aprendizaje significativo.

Basándonos en los resultados de las encuestas podemos observar que algunos docentes están empezando a generar un cambio en la clases de historia promoviendo debates. Veamos el siguiente cuadro:

Fig. 31

El maestro estimula la realización de discusiones del tema en clase



Aunque otros comentan ante la pregunta: ¿estimula el debate en clase?: *“Sí, sobre todo la actividad participativa, ahorita ya es muy poco no creas tú que son espléndidos para participar (...) pero es uno de los medios didácticos”*.³⁵

7. Los saberes previos de los estudiantes.

Los conocimientos previos (o representaciones sociales como prefieren llamarlos algunos autores como Joan Pagès) son los fundamentos para la construcción de los nuevos significados de los nuevos aprendizajes. Dichos conocimientos se encuentran almacenados en la mente en unidades llamadas esquemas de conocimiento, que mantienen conexiones entre sí. “Entendemos por esquemas de conocimiento la representación que una persona tiene en un momento determinado sobre una parcela de la realidad.”³⁶ Las mentes de los alumnos no son nunca pizarras en blanco. Los alumnos construyen significados

³⁵ Véase entrevista a la docente Gloria, Morelia, febrero de 2009.

³⁶ Mauri, Teresa. *Op. Cit.*, pp. 78 y 79.

sobre la base de lo que han podido construir previamente. La concepción constructivista asume este hecho como un elemento central en la explicación de los procesos de aprendizaje y enseñanza. En la lógica constructivista es posible afirmar que siempre existirán conocimientos previos respecto al nuevo contenido que se vaya a aprender, ya que de otro modo no sería posible atribuirle un significado inicial al nuevo conocimiento.³⁷

Es importante entonces, tender un puente cognitivo entre lo que el estudiante sabe y lo nuevo que va a aprender, ya que desde el punto de vista constructivista, para aprender cualquiera de los objetivos escolares no se parte de cero; el alumno construye un significado sobre la base de los significados que ha podido construir previamente. La postura de Ausubel al respecto no deja lugar a dudas: “el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese y enséñesele en consecuencia”.³⁸ Claro que no es sencillo conocer todas las ideas de anclaje de los alumnos, por esto es importante que el maestro tenga en claro cuáles son los conocimientos previos pertinentes y necesarios para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje de un tema determinado. Es importante tener presente que para que el alumno ponga en funcionamiento sus saberes previos es fundamental que encuentre sentido a la nueva actividad y que el nuevo tema lo motive, por lo que la ayuda del docente es muy necesaria. ¿Cómo abordar entonces los conocimientos previos de los alumnos para lograr el aprendizaje de los nuevos contenidos? Las posibilidades son diversas, desde pruebas más o menos estandarizadas y cerradas, hasta instrumentos de carácter más abierto y flexible, siendo estos últimos los más recomendables ya que, por ejemplo, el diálogo entre profesor-alumno es muy pertinente dado que permite una exploración más rica, al no sentirse los estudiantes examinados. La realización de un diagnóstico escrito al comenzar un nuevo tema también puede ayudar a conocer lo que saben los alumnos y, comenzar así a trabajar de acuerdo a sus

³⁷ Mirás, Mariana. “Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos”, en Coll *et. al. Op. Cit.*, pp. 47 a 53.

³⁸ Ausubel, Novak y Hanesian. Tomado de Mirás, Mariana. *Op. Cit.* p. 54

características particulares. Es importante señalar que los saberes previos deben ser indagados desde el punto de vista conceptual, procedimental y actitudinal.

A partir de las entrevistas realizadas hemos podido constatar que, entre las estrategias docentes, está ausente el trabajo de indagación sobre los saberes previos de los alumnos. Consideramos que el trabajo sobre los saberes previos de los estudiantes es fundamental, ya que no se puede prescindir de ellos para la obtención de nuevos aprendizajes.

8. La evaluación de los estudiantes.

En la concepción constructivista, el proceso de evaluación está compuesto por distintas fases: la evaluación inicial o de saberes previos, la reguladora o formativa, la final y la evaluación sumativa.

De acuerdo al trabajo realizado notamos que las evaluaciones, tienden a valorar la memorización y las respuestas uniformes, en las que rara vez se toma en cuenta qué es lo que sabe o aprendió el alumno, sino sólo si respondió de modo adecuado o no de acuerdo a los criterios del docente. Notaremos esto en los siguientes gráficos

Fig. 32

Todo lo trabajado se evalúa a través de un examen escrito de conocimientos.



Fig. 33

Lo más importante para aprobar la materia es aprobar el examen.



El maestro califica las libretas de los alumnos. Deben estar completas, ordenadas y limpias.

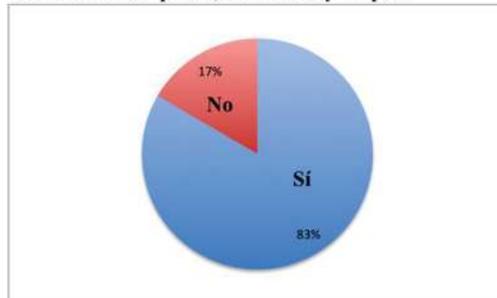


Fig. 34

Es evidente que sigue prevaleciendo la evaluación cuantitativa, ya que los exámenes escritos y los trabajos son los requisitos para aprobar la materia. Cuando observamos los siguientes gráficos notamos que cuestiones relacionadas con contenidos procedimentales y actitudinales no son muy atendidas por los maestros.

Los figs. 35, 36 y 37 muestran que los alumnos, en su mayoría consideran que pocas veces o nunca los maestros tienen en cuenta su interés y participación en clase, sus habilidades procedimentales y su comportamiento al momento de la evaluación. Y en un 70 % no importan sus actitudes de respeto y solidaridad hacia sus compañeros ni hacia su maestro. La evaluación sigue siendo cuantitativa y básicamente factual.

Fig. 35

El maestro evalúa el interés y participación en las clases

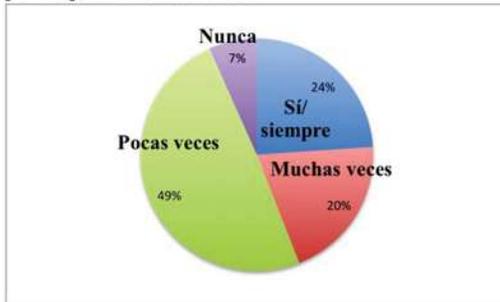
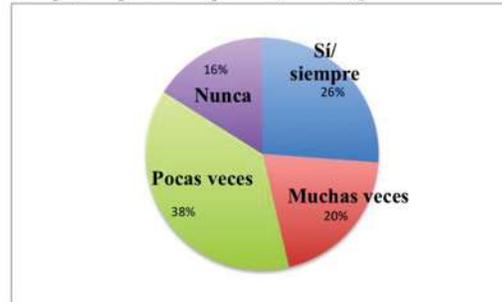
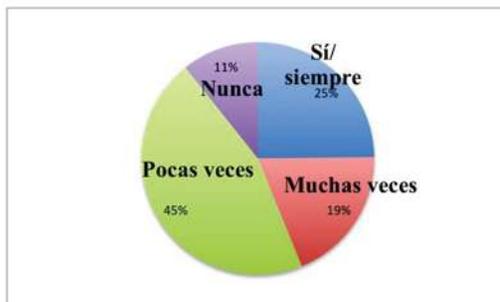


Fig. Nº 36

Te evalúa por saber hacer resúmenes, líneas de tiempo, mapas conceptuales, investigar.



El maestro evalúa tu comportamiento



El maestro evalúa tus actitudes de respeto y solidaridad hacia tus compañeros

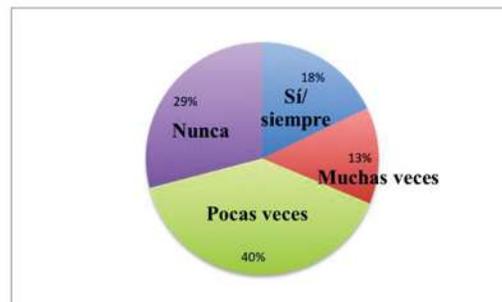


Fig. 37

Fig. 37

Es evidente que se confunde, en la práctica escolar, evaluación con calificación. Los criterios que se apliquen a la hora de evaluar deben responder a la necesidad de orientar el proceso de los alumnos en función de sus

capacidades e intereses, deben responder a las peculiaridades de cada sujeto para que éste tenga información acerca de lo realizado, de sus posibilidades, y en función de esas posibilidades de lo que podrá lograr en el futuro.³⁹ Como señala Patricia Martín:

“El proceso educativo no debe servir para seleccionar a los alumnos más aptos, sino que debe ser un auténtico y adecuado esfuerzo para que en cada alumno/a se actualicen todas las virtualidades que posee”.⁴⁰

La evaluación debe ser formativa, es decir, las decisiones pedagógicas deben estar orientadas a guiar el aprendizaje de los alumnos. Para que una evaluación sea formativa debe reunir ciertas características fundamentales. Es muy importante que sea *integral*, es decir, que no sólo valore la adquisición de conceptos, sino todos los aspectos del aprendizaje como la actitud crítica, la capacidad creativa, el razonamiento lógico, los procedimientos aprendidos, las actitudes. Debe ser *continua*, porque lo que se evalúa es el proceso de aprendizaje, y esto permite conocer la evolución de los alumnos. Además debe ser *compartida*, es decir, el alumno se autoevaluará para que tome conciencia de sus avances o retrocesos y que de esta forma se responsabilice de su educación. Y por último, debe ser *reguladora del proceso de aprendizaje*; esta es quizás la característica más importante ya que constata el nivel de logro de los alumnos, analiza las deficiencias y a partir de esto ajusta la programación y la metodología. Es muy importante que los maestros tengan claro que la evaluación no es un fin en sí mismo sino un medio para lograr alcanzar un fin que persigue: mejorar el progreso general de cada alumno.⁴¹ Recordemos que en los modelos crítico y comunicativo, presentados en el capítulo 1, si bien se trabajan y evalúan los contenidos conceptuales el énfasis está puesto en los contenidos actitudinales, ya que el objetivo es que el alumno tome conciencia y actúe en consecuencia. La propuesta es que la escuela como institución se transforme en un espacio de participación democrática y los docentes en agentes de transformación y cambio, ya que lo relevante de la educación es que

³⁹ Martín, Patricia *et. al. Op. Cit.*, p. 22.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 22.

⁴¹ *Ibid.*, p. 23.

el alumno sea capaz de realizar una reflexión crítica y pueda pensar diferentes alternativas.

Además, la evaluación se relaciona directamente con el proceso de construcción de significados que el alumno ha podido lograr sobre los contenidos, en la medida que le atribuye un determinado sentido, es decir, los resultados de la evaluación van a depender tanto de los significados que han construido como del sentido que le han atribuido a las actividades previas de enseñanza- aprendizaje y a la propia actividad de evaluación.⁴² Las diferentes actividades de evaluación siempre son parciales, porque existe la posibilidad de que los alumnos hayan aprendido mucho más de lo que podemos captar con determinadas actividades de evaluación. Además el alcance y los aprendizajes realizados no se manifiestan en ocasiones hasta después de cierto tiempo. Es por esto que las evaluaciones tipo examen eliminatorio son poco fiables.

La evaluación, en conclusión, debe ser un recurso de aprendizaje y debe otorgarles a los estudiantes la posibilidad de saber si han logrado desarrollar mayor comprensión sobre un tema determinado.⁴³ Por los resultados obtenidos de las encuestas y de las entrevistas, no parece que en las aulas se esté considerando así.

⁴² Coll, C; Elena Martín. "La evaluación del aprendizaje en el curriculum escolar: una perspectiva constructivista", en Coll *et. al.*, *Op. Cit.*, p. 173.

⁴³ Rojas, María Teresa. *Enseñar historia desde las competencias para la comprensión: el EpC de la Universidad de Harvard*. Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. N° 52, abril de 2007.

Capítulo 3. Reflexiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia

El principal objetivo de este capítulo consiste en reflexionar, plantear interrogantes y críticas acerca de las experiencias del proceso de enseñanza-aprendizaje tal y como se aplica en Morelia, a partir de los marcos conceptuales y teóricos de la enseñanza de la historia, para poder así analizar el recorrido que realizan el estudiante y el docente, algunos problemas de sistema educativo actual, contextualizando estas situaciones en la educación secundaria general de la ciudad de Morelia, con base en los resultados arrojados por las encuestas, por las entrevistas y por las observaciones realizadas, además del soporte bibliográfico necesario.

Nos interesa profundizar aquí en algunas problemáticas importantes que fueron presentadas en los capítulos anteriores, pero abordándolas con la finalidad de plantear un debate y abrir esas temáticas al diálogo, a la discusión y a la reflexión; y preguntarnos ¿por qué tipo de sociedad estamos apostando con esta educación?

Uno de los elementos relevantes que nos interesa desarrollar es el planteamiento hecho por los alumnos acerca de que la historia es “el pasado” y de que esta afirmación es incuestionable e inamovible. Cuando analizábamos los distintos modelos didácticos decíamos que el modelo de transmisión-recepción, que es a nuestro criterio el que prevalece en las aulas estudiadas, plantea la perpetuación de una sociedad conformista, pasiva, sometida, callada, obediente, homogénea y disciplinada, en la que no se atiende la diversidad y no interesan las diferencias entre los alumnos. Creemos encontrar una de las respuestas del porqué los alumnos no cuestionan esta historia tan tediosa y desmotivadora para ellos, y es que justamente se ha generado en los estudiantes esta actitud de sumisión, donde lo que prevalece es lo que el docente dice y no se discute. Este es uno de los elementos que deben ser superados. La enseñanza de la historia debe plantearse como un proceso que se construye y que está en constante revisión y para esto es fundamental comenzar a concienciar al docente de que sea, como sugiere Giroux, un intelectual crítico, comprometido,

problematizador, y no un agente totalmente sumiso y cooptado por el sistema. Esta sumisión a la que hacemos referencia, no es individual ni siquiera conciente, sino que es un fenómeno social que asume como propio el discurso del poder.

Nos preguntamos si es posible que el profesor sea un intelectual crítico tal como está estructurada hoy en día la formación de los docentes de historia. Es importante detenernos en la situación de los maestros.

1. La situación de los profesores de enseñanza media

Recurrimos a algunas observaciones de Margarita Zorrilla, quien sostiene que es fundamental tener en cuenta las condiciones de trabajo y formación de los docentes de secundaria, dado que los grupos que atienden, así como la cantidad global de alumnos y de cursos que les son asignados para completar sus cargas laborales, son muy numerosos. Además de las dificultades que tienen que enfrentar los profesores para atender una cantidad considerable de alumnos y de grupos, no cuentan con herramientas de conocimientos profesionales que les permitan atender a los adolescentes y tal vez por ello se refugian en actitudes autoritarias y represoras.¹ Algunos elementos planteados por la autora los hemos podido corroborar en las entrevistas realizadas a los maestros, quienes en algunos casos tienen hasta 16 cursos que atender. Pero nos preguntamos si simplemente un docente se refugia en un modelo de transmisión-recepción porque tiene muchos alumnos o muchas horas de clase frente a grupo. Realmente el problema es mucho más profundo y estructural que eso, hay toda una concepción teórica e ideológica detrás de este planteamiento que debe tenerse en cuenta y que ya hemos avanzado en el capítulo dos de este trabajo.

Con respecto a la relación entre la práctica profesional y la innovación educativa, sí se presentan dificultades para los maestros en utilizar los resultados de dicha innovación con el fin de mejorar su práctica. Insistimos, esto está totalmente relacionado con el tipo de formación que reciben los

¹ Zorrilla, Margarita. "La educación secundaria en México: al filo de su reforma". REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 2, N° 1, 2004.

profesores. En relación con este tema nos parece importante mencionar algunos datos arrojados por el reporte anual *Contra la Pared. El Estado de la Educación en México 2009*, realizado por Mexicanos Primero. Dicho reporte se asume como un informe paralelo, a partir del cual se analizan y contrastan versiones oficiales. Desarrolla en su capítulo tercero *El Primer Concurso Nacional Público de Oposición para el Otorgamiento de Plazas Docentes (Ciclo 2008-2009)*, y sus resultados son impactantes. Sostiene que en el caso mexicano, la política posrevolucionaria creó el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) con la finalidad de asegurar buenas condiciones de trabajo para el docente. Pero dicho sindicato se fue transformando en una institución poderosa que podía, por ley jurídico-laboral, controlar el 50% de las plazas de nueva creación, lo que significó que la entrada al servicio docente fuera sustentada en la afiliación político-sindical, el tráfico de influencias, en el derecho de los jubilados a heredar sus plazas e incluso, llegando al extremo de venderlas.

En mayo de 2008, Gobierno y Sindicato anunciaron *La Alianza por la Calidad de la Educación* con el objetivo de comenzar a mejorar el sistema. Uno de los primeros pasos sería la realización de un concurso de oposición nacional público para la obtención de plazas en el ámbito de la educación estatal. Es importante mencionar que 24 estados, entre ellos Michoacán, no incluyeron ni una sola plaza en el concurso. Finalmente Michoacán y Oaxaca decidieron no participar en el examen, tanto en el 2008 como en el 2009, por lo que no se puede analizar en detalle la situación de nuestro Estado, pero nos permite observar la fuerza de la institución sindical. De todas maneras nos interesa puntualizar el resultado del examen que muestra la crítica situación de los docentes del país, coincidiendo con nuestras conclusiones sobre la preparación de los profesores de enseñanza media de Morelia. De los 73.992 docentes que presentaron el examen sólo el 33% aprobaron más del 70% de las respuestas, y esto, sostiene el reporte, gracias a la implementación de la estandarización en la calificación.² Si solamente se contabilizaran aquéllos que efectivamente

² "El sustentante deberá alcanzar un puntaje estandarizado mínimo equivalente a 70% con respecto al puntaje más alto

respondieron correctamente el 70 % de las respuestas, el porcentaje de aprobados se reduce al 10%. En el caso de las plazas de nuevo ingreso, sólo el 30% (16.662) de los docentes que se presentaron aprobaron. Es importante mencionar que de todos ellos, el 36% han egresado de la licenciatura con promedio de 9 o superior, lo que cuestiona la formación que ofrecen las escuelas normales de donde provienen estos egresados. Otro elemento alarmante a tener en cuenta es que de los 19.261 docentes en ejercicio que presentaron el examen sólo el 40% lo aprobó. De ese total solamente el 37% respondió correctamente el 70% de las respuestas, el 63% restante lo acreditó con menos de ese porcentaje. Esto significa que 16.433 docentes en servicio no tienen los conocimientos que se consideran básicos para estar frente a un curso, y de ellos 4.918 alcanzaron definitivamente una plaza.³

A esta grave situación nos referíamos en el capítulo 2 cuando mencionábamos los testimonios de las profesoras Leticia y Gloria. Si bien consideramos que el maestro no es responsable de esta situación, sino que es producto de un sistema totalmente ineficiente, sostenemos que es importante comenzar a trabajar para tomar conciencia primero y para generar un cambio luego, de la importancia que tiene para la educación en general y para la enseñanza de la historia en particular, que los docentes tengan el conocimiento de la disciplina así como también de las últimas investigaciones pedagógico-didácticas. Con razón Joan Pagès plantea que nadie puede enseñar aquello que no sabe, pero que también son fundamentales otros elementos como la buena comunicación, la empatía y por supuesto el conocimiento específico de la didáctica.⁴

obtenido en cada entidad para cada tipo de examen". Esta cláusula permitió que recién egresados o docentes en servicio sin las competencias mínimas tuvieran la posibilidad de ingresar o alcanzar su definitividad en el servicio docente. Por ejemplo, en el estado de Chihuahua un sustentante de nuevo ingreso acreditó el examen para la plaza de docente con tan sólo 16 aciertos, es decir, en una escala de uno a diez su calificación sería de dos; la acreditación fue posible gracias a que fue el único concursante que participó en dicha categoría.

³ Reporte Anual *Contra la Pared. El Estado de la Educación en México 2009*. Elaborado por Mexicanos Primero, p. 126. (cf: <http://www.mexicanosprimero.org/index.php>), consultada en octubre de 2009.

⁴ Taller de Enseñanza de la Historia impartido por Joan Pagès el 17 y 18 de septiembre de 2009 en la UMSNH, Morelia, Michoacán, México.

También Henry Giroux es muy crítico en relación a las condiciones de trabajo de los docentes en general. El autor se refiere a la escuela pública de Estados Unidos, y si bien sus características difieren de la escuela pública de Morelia podemos utilizar su punto de vista para comparar con otros contextos, dado que las preocupaciones y problemas de la educación son comunes al mundo occidental. Observa sus bajos salarios, la excesiva cantidad de horas frente a grupo, las pocas posibilidades de hacer un trabajo colectivo, en equipo, dado que en general están aislados en sus salones; el tiempo para planear unidades didácticas es escaso y las horas de trabajo en casa son excesivas. El autor plantea que no es posible que los docentes asuman el papel de intelectuales transformadores a menos que existan las condiciones adecuadas.⁵ Es necesaria una reforma escolar que vaya vinculada a amplias transformaciones sociales, políticas y económicas, pero la condición previa a todo esto, es que los educadores comprendan la actual crisis ideológica que rodea a la enseñanza pública. Es necesario generar un cambio no sólo en torno a la cuestión de qué enseñar y cómo enseñarlo, sino también en torno a las condiciones materiales que permiten y restringen la labor pedagógica.⁶

Una de las primeras conclusiones a la que arribamos es que efectivamente el conocimiento de los docentes de historia acerca de la disciplina que enseñan es muy elemental y anquilosado, que existe un divorcio entre la práctica docente y la investigación histórica. Esto tiene que ver con el tipo de formación que reciben en las escuelas normales. E insistimos, aquí está una de las claves de cambio: una buena preparación y formación continua de los profesores. Los docentes apenas realizan actualizaciones sobre cuestiones disciplinares y didácticas. La mayoría de los maestros son egresados de escuelas normales, con especialidad en ciencias sociales, pero muchos otros corresponden a otras áreas del conocimiento como la psicología, el derecho o

⁵ Henry Giroux plantea que: "la categoría intelectual transformador sugiere que los maestros empiecen por reconocer aquellas manifestaciones de sufrimiento que constituyen la memoria histórica, así como las condiciones inmediatas de la opresión. La racionalidad pedagógica que aquí entra en función es aquella que define a los educadores como portadores de una memoria peligrosa..." *Op. Cit.*, p. 159.

⁶ Giroux, Henry. *Op. Cit.*, pp. 258-259.

incluso las ciencias naturales. Es decir, pueden enseñar historia también personas que no se han formado en el conocimiento histórico, e incluso personas que no se han titulado. Sólo el 50% de los profesores que enseñan historia (69 maestros de acuerdo a datos extraídos de los archivos de la SEP) se ha titulado. También es importante tener en cuenta que hay un promedio de 5 profesores de Historia por escuela, lo que indica que su carga horaria es completa en la mayoría de los casos (42 horas). Esto sumado a que el 62% de los maestros de las escuelas secundarias generales tienen entre 50 y 70 años nos puede dar un indicio acerca del trabajo frente a los alumnos.

También es muy significativo que de los 69 maestros, según datos de la SEP,⁷ sólo uno posee una maestría, y esto redundando en la escasa preparación de los docentes. Sí es obvio que a los maestros les interesa formar parte de la carrera magisterial ya que esto hace que el aumento de sueldo sea considerable. Pero a su vez la diferencia de sueldo de los profesores que no acceden a carrera magisterial es grande. Veamos el punto de vista del profesor Eduardo cuando se refiere justamente a este tema. Le preguntamos: “¿Está usted conforme con el salario que percibe como maestro, cree que es adecuado?” *“Yo considero que es bajo porque es mucha responsabilidad (...) el salario nos alcanza para lo más elemental (...) algunos maestros tienen el beneficio de la carrera magisterial ...”* “¿Usted no está en carrera magisterial?” *“No, le hice la lucha pero mire, la verdad (...) en carrera magisterial hay mucha corrupción (...) como nos evalúan a los muchachos, los muchachos se dan cuenta que nos van a evaluar y nos van a dar tanta puntuación y no nos ayudan (...) el último examen que a mí me hicieron no duraron ni 5 minutos en contestar (los alumnos), casi me atrevo a decir que la mayoría que están en carrera magisterial están por palanca”*. Creemos que este es otro de los puntos a debatir, la diferencia salarial existente entre maestros de escuelas particulares y públicas, y dentro de éstas de quienes pertenecen a carrera magisterial y quienes no.

La situación es realmente compleja, pero la cuestión es preguntarse cuáles son las posibilidades reales de comenzar a generar algunos cambios. Joan Pagès plantea, como ya lo mencionamos, que la clave es la formación de los

⁷ Archivo del personal de la Secretaría de Educación Pública de Michoacán, abril 2008.

profesores, ya que es fundamental que logren repensar su práctica docente. Sus retos son desarrollar su propio pensamiento histórico; predisponer a sus alumnos frente al aprendizaje; ser conocedores de su presente; dominar la epistemología histórica; ser innovadores y creativos; ser buenos comunicadores.⁸ Creemos que el docente tiene, en este punto, muchas posibilidades, ya que es él quien está con sus alumnos en el salón de clases y quien puede comenzar a abrir algunos caminos que se orienten hacia una práctica educativa más democrática, entendiendo la democracia como un sistema sostenido por dos pilares fundamentales: la libertad y la igualdad de los individuos. Es necesario comenzar a pensar que democracia no es sólo una teoría, sino que incluye el concepto de diversidad como un elemento enriquecedor ya que fortalece tanto a la escuela como a la comunidad y a la sociedad en general. Y separar a las personas en función de diferencias religiosas o de posición social, política, étnica o de género, implica etiquetar, crear estereotipos que empañan la naturaleza de la democracia y la dignidad de las personas.⁹

2. Importancia que tiene la enseñanza de la Historia para los docentes.

Presentaremos a continuación algunos resultados de gráficos que señalan el punto de vista de los profesores de las tres escuelas estudiadas y que nos pueden dar una idea más acabada aún del trabajo de los docentes. Es importante mencionar que estos gráficos son el resultado del trabajo conjunto realizado con Gabriela Rubio Lepe, para la tesis de Maestría en Enseñanza de la Historia del Instituto de Investigaciones Históricas de la UMSNH.¹⁰

Veamos lo que piensan los profesores acerca de algunas temáticas relacionadas con la enseñanza de la historia, como por ejemplo de la trascendencia de recordar fechas y del ejercicio de la memorización en el aprendizaje. Se le preguntó a los maestros: “¿Es importante que los alumnos adquieran la habilidad de memorizar?” Y “¿Es necesario que el alumno

⁸ Conferencia del Dr. Joan Pagès: “El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía”, impartida en la UMSNH, el 21 de septiembre de 2009.

⁹ Apple, Michael. *Op. Cit.* Cap.1.

¹⁰ Para un análisis más detallado puede consultarse su Tesis de Maestría, *Diagnóstico del proceso de enseñanza y aprendizaje en las escuelas secundarias generales de la ciudad de Morelia*, 2010.

aprenda fechas?" Las respuestas fueron que sí en un 80% y en un 72% respectivamente.

Y ante la pregunta "¿Cree que la cronología es un recurso vital para aprender la historia?", en un 90 % respondieron que sí, siempre.

Es interesante el punto de vista de los maestros porque cuando se les preguntó: "¿Por qué creen que a los alumnos no les gusta la historia?" la respuesta fue, en un 90%, porque tienen que memorizar muchos acontecimientos.

Entonces vamos concluyendo que el hecho de que los alumnos, a lo largo de las entrevistas, nos hayan planteado que la historia consiste en estudiar fechas y datos del pasado coincide perfectamente con lo que los docentes piensan acerca de la función de la historia, es decir tanto para maestros como para alumnos, la historia estudia los acontecimientos del pasado y los datos que esto implica. Al analizar esta situación viene a mi memoria la anécdota que contara Marc Bloch en un viaje a Estocolmo que compartiera con Henri Pirenne. Ante tanto por visitar, Pirenne comentó "si yo fuera un anticuario sólo me gustaría ver las cosas viejas. Pero soy un historiador y por eso amo la vida."¹¹

Esta concepción arcaica de la historia-acontecimiento que tienen los maestros y transmiten a sus alumnos, se suma a esta necesidad de fomentar las ideas patrióticas y nacionales y como se evidencia ante las respuestas que dieron los profesores a la siguiente pregunta: "¿Cuál es la utilidad de la Historia Patria para el alumno?". La respuesta fue, en un 90%, que conozca a los héroes que lucharon por la Patria.

Como mencionáramos en el capítulo 2, es urgente que los profesores que están a cargo del área de historia en las escuelas secundarias tomen conciencia de que están siendo cómplices de transmitir una historia oficial que perpetúa el mantenimiento de un *statu quo* que les interesa sostener a quienes controlan el poder. Esa historia es la que suprime los episodios de resistencia y disenso que la historia oficial pretende silenciar. Deben comprender los

¹¹ Bloch, Marc. *Op. Cit.*, p. 47.

maestros que enseñar a pensar críticamente a sus alumnos es justamente hacerlos entrar en contradicción con esa lógica oficial. Por otra parte, entendemos que ésta es una clara intención de quienes diseñan los planes de estudio tanto para formar maestros como para los alumnos de las escuelas secundarias. Y éste es uno de los motivos por los que existe discrepancia entre la historia enseñada y la versión de los investigadores “académicos”. Explica Carretero:

“Este primer enemigo de la historia actual (refiriéndose a la historia de los acontecimientos) es un residuo del pasado, un fruto de la falta de preparación científica acompañada de la falta de voluntad de actualización, de la ausencia de lecturas y de reflexión sobre la propia materia y la propia función como docentes.”¹²

Es importante mencionar que la enseñanza de la historia debe vincular a los estudiantes con los principios democráticos y de convivencia ciudadana, vincularlos con los problemas relativos a la diversidad cultural, a la violencia presente en la sociedad, a la comprensión de su realidad, a la participación colectiva y a la asunción plena de su condición de sujetos políticos, dispuestos a criticar y a participar de los compromisos ciudadanos. Se debe poner de relieve la cooperación entre las personas y la preocupación por el bien común. Queda claro, a partir de nuestra investigación, que la enseñanza de la historia en las instituciones educativas estudiadas, consiste en memorizar fechas y datos, y en una concepción de la historia que significa para el alumno un momento tedioso de su educación. Si a esto le sumamos que, de acuerdo a nuestros resultados, no sólo temas de actualidad sino temas socialmente importantes no son abordados, concluimos que no se está preparando a los estudiantes para afrontar el mundo en el que les tocará vivir.

El periódico *La Jornada* de Guerrero plantea que el narcotráfico es una vía para la sobrevivencia de los indígenas, “la gente nos dice que tienen que sembrar la droga porque se las llevan, ‘ganamos un poquito más que si sembráramos maíz, sabemos que es una acción prohibida, pero con eso juntamos más dinerito’”, plantea Solís Cervantes, delegado de la CDI, de

¹² Carretero, Mario. *Op. Cit.*, p. 38.

acuerdo a los testimonios recopilados en la región.¹³ Según una nota del periódico *Reforma* publicado en el portal www.reforma.com se plantea que “Michoacán, junto a otras cuatro entidades del país es el que concentra el mayor número de centros cambiarios, con lavado de dinero.” *La Jornada* de Michoacán titula: “Explotan a 120 mil menores en San Luis Potosí”¹⁴, “Más de 5 mil niños veracruzanos se ganan la vida en la calle; la cifra subirá en 2010.”¹⁵ Estos temas, por sólo nombrar algunos, forman parte de la vida cotidiana y de la realidad en la que viven nuestros jóvenes y deben ser atendidos en la escuela, desde una perspectiva histórica.

Continuemos analizando otros resultados de gráficos que responden a la visión del profesor acerca de por qué a los alumnos les cuesta aprender historia.

Los alumnos, según afirman los maestros, no aprenden historia porque: en un 60% les falta interés, en un 60% demuestran apatía, en un 60 % dicen que es aburrida y en un 70% no ponen atención.

Esta pregunta, así planteada, puede parecer capciosa dado que nosotros acordamos con el texto que escribe Solé¹⁶, con base en los principios constructivistas, donde sostiene que los alumnos siempre aprenden, tal vez no lo que se espera de ellos pero siempre aprenden. De todas maneras ninguno de los maestros pudo hacer esta observación. Véase que estos esquemas sumados a los testimonios de los maestros Francisco, Leticia y Gloria (analizados en el capítulo 2) circunscriben todo a la actitud negativa de los estudiantes; sería bueno que los profesores comenzaran a replantearse por qué a sus alumnos les falta interés, son apáticos, están desmotivados o no ponen atención. Además de analizar los elementos del pensamiento formal implicados en el aprendizaje, así como las diferentes capacidades y tiempos que poseen los alumnos en la construcción del mismo.

¹³ *La jornada de Guerrero*. “Narcotráfico, vía para la sobrevivencia de indígenas, acepta delegado de la CDI”. 12 de agosto de 2009.

¹⁴ *La jornada de Michoacán*, miércoles 16 de diciembre de 2009, p. 29.

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ Solé. *Op. Cit.*, pp. 26-27.

3. Las actividades de la clase planificadas por los profesores

Analizaremos en este apartado las actividades de la clase planificadas por los docentes para profundizar en la concepción didáctica en la que están inmersos los profesores y para poder seguir comprendiendo por qué a los alumnos les resulta rutinaria y aburrida la clase de historia. Con respecto a las principales actividades planificadas por los profesores como parte de su práctica docente nótese que la exposición y los mapas conceptuales se utilizan en un 100%, los cuestionarios en un 80% y el dictado en un 70%. Y ante la pregunta: “¿Cree que el uso de los siguientes métodos didácticos asegura el aprendizaje significativo?”, las respuestas fueron: las visitas a museos, a zonas arqueológicas y los videos, sí en un 100%.

Si bien ya habíamos mencionado que ningún recurso didáctico asegura por sí mismo un aprendizaje significativo, sino que lo que debe ser activo es el proceso de aprendizaje, dado que *enseñar no significa aprender*, esta práctica de los maestros nos dice que desde su punto de vista, estas herramientas generarían ese aprendizaje significativo, cosa que ya analizamos anteriormente y que no necesariamente es así; pero además, éstas no son prácticas que utilicen en el aula, según el testimonio de los alumnos, quienes nos dejaron muy claro cuáles son las principales dinámicas de la clase.

Otro elemento importante a tener en cuenta es que el tipo de actividades más comunes realizadas, que como describiéramos en el capítulo anterior representan un modelo basado en un aprendizaje repetitivo, sin significado para el alumno, que no encuentra anclajes previos, dado que el maestro no sabe qué representaciones sociales tiene el alumno porque no los rastrea y desemboca en el olvido a corto plazo. Elementos característicos, entre otros, del modelo de transmisión-recepción, ya descrito en el capítulo 1. Es importante mencionar que en los libros de texto utilizados tampoco aparecen actividades de diagnóstico que intenten rastrear los saberes previos de los estudiantes.

Nos interesa puntualizar que el proceso activo por el cual los alumnos logran aprender, no puede separarse de la necesaria ayuda externa que representa el maestro, quien guía el proceso de aprendizaje y sin la cual es

altamente improbable que el alumno aprenda de una manera significativa. Sólo hablamos de ayuda ya que la enseñanza no puede sustituir a la actividad constructiva del alumno. La función docente consiste en estar vinculado con el proceso de construcción de conocimientos por parte del estudiante.

4. El uso del libro de texto en las clases de historia

Otro elemento importante a debatir es el uso casi exclusivo del libro de texto como principal herramienta de la clase, que sigue alimentando el modelo de transmisión-recepción al que hemos hecho referencia. Detengámonos entonces en el libro de texto gratuito, que como ya mencionamos, es utilizado en las tres instituciones en las que trabajamos. Su análisis ofrecerá un panorama más amplio e ilustrativo de lo que ocurre en el salón de clases.

Hace cincuenta años se estableció por decreto que el Estado Mexicano se encargaría de producir y de distribuir los libros de texto gratuitos con cobertura nacional. La iniciativa tenía la finalidad de que todos los alumnos del país accedieran a un material de estudio. Pero seis décadas después:

“ ... La escuela poco ha cambiado respecto a las implicaciones pedagógicas del trabajo en el aula, las prácticas tradicionales aún son valoradas como efectivas por muchos maestros, en este contexto el libro de texto es altamente valorado pues determina la ruta del aprendizaje, sustituye la contextualización del currículo escolar, en muchos casos evita la planificación escolar, funge como guía pedagógica y también sirve como material didáctico único, sin considerar que existen otros recursos de apoyo en la escuela y fuera de ella.”¹⁷

El libro de texto que se utiliza en las escuelas públicas analizadas se corresponde, a partir de nuestra investigación, con una enseñanza centrada en modelos básicamente transmisivos y se fundamenta en contenidos principalmente conceptuales. Recuérdese que los testimonios de los alumnos destacaron que la principal actividad de la clase era leer el libro y hacer una síntesis de dicha lectura; pero a su vez cuando les pedíamos una crítica acerca del texto no tenían mucho que decir, sólo que estaba bien.

Giroux plantea que los libros de texto se caracterizan por sobrevaluar la armonía social, el consenso político, hacen una escasa mención de la lucha social y del conflicto de clase; intensifican sentimientos nacionalistas y

¹⁷ Saavedra Rosas, A. “50 años de los libros gratuitos en México: ¿la misma escuela” Revista Educación 2001. México, Agosto de 2009, p.18.

chauvinistas, excluyen la historia de los trabajadores, creando así los “silencios significativos” que es necesario que sean descubiertos, tanto por maestros como por alumnos.¹⁸ Se silencian, de esta manera, las voces de los que están fuera de la cultura dominante. Nótese, que según nuestros gráficos, temas relacionados con las mujeres, la infancia, o de actualidad como el narcotráfico, el desempleo y las migraciones a Estados Unidos no están incluidos en las temáticas de estos libros, como ya lo señalamos en este trabajo.

Por lo que pudimos observar, el libro de texto utilizado transmite una versión histórica oficial y sus contenidos se utilizan para fomentar y forjar la identidad nacional. Según Carretero la historia oficial a través del libro de texto cumple tres funciones:

- Proporcionar un instrumento cognitivo para concebir la nación.
- Realzar la identidad grupal.
- Fomentar la lealtad en sus ciudadanos.¹⁹

La existencia de un libro de texto que refleje una historia oficial indica que hay otras historias que no están allí representadas, éstas son las que deben buscarse, las que el maestro debe ofrecerle a sus alumnos para así poder contrastar puntos de vista, opiniones, versiones y comenzar a recorrer un verdadero camino de análisis y de crítica.

Es claro que, a partir de analizar los resultados de las encuestas y de las entrevistas, tanto de alumnos como de maestros, en los tres grados de las tres escuelas secundarias, el libro de texto es una herramienta fundamental y casi exclusiva para los docentes quienes consideran, en un 90%, que el libro de texto resulta interesante a los alumnos porque están acostumbrados a él.

Recordemos que un aprendizaje significativo se produce cuando el alumno conecta lo nuevo que aprende con los conocimientos y experiencias que ya posee, y para que exista este aprendizaje es preciso que los materiales presentados sean potencialmente interesantes para el estudiante. Tan importante como esto es que la situación de aprendizaje sea motivadora. Recuérdesse que Ausubel plantea que la motivación es tanto un efecto como una

¹⁸ Giroux, Henry. *Teoría y resistencia en educación*. México. Siglo XXI. 1983, p. 99.

¹⁹ Carretero; Voss. *Op. Cit.*, p.156.

causa del aprendizaje²⁰. Por lo tanto, es fundamental elevar al máximo la curiosidad de los estudiantes presentándoles materiales que atraigan su atención. Todo este proceso no se produce en nuestras instituciones dado que el principal material utilizado por el maestro es el libro de texto, y por esto muchas otras posibilidades de lecturas y actividades interesantes y atrayentes son desaprovechadas. Incluso el mismo libro de texto podría ser utilizado para generar críticas sobre cómo son abordados los temas. Pero que el docente se siga apegando al uso exclusivo del libro de texto es, para nosotros, anacrónico y cancela la posibilidad de acercar a los alumnos a textos más analíticos, más críticos, que les pueden permitir despertar la curiosidad, el interés y el gusto no sólo por la historia sino por la lectura en general. Los materiales curriculares tienen que ser diversos, y serán más o menos eficaces en cuanto permitan distintos grados de lectura y ofrezcan múltiples posibilidades de utilización. Deben adecuarse a las características y necesidades específicas de cada contexto educativo y a las características individuales de los alumnos. Cuanto más diversos sean los materiales más fácil será elaborar propuestas de trabajo singulares y adaptadas a cada realidad educativa.

Nos parece importante mencionar el caso que presenta Michael Apple acerca de proponer actividades en las que la participación de estudiantes, maestros y miembros de la comunidad sea la prioridad. Hace particular referencia a una actividad de una escuela de Wisconsin en 1990. Un grupo de estudiantes y su profesor se reúnen para crear un curriculum a partir de las preguntas y preocupaciones que tienen sobre sí mismos y sobre su realidad. Finalmente debaten y planifican los temas y las actividades relevantes que intentarán responder durante el curso.²¹ Una actividad muy sencilla, que nada tiene que ver con las rigideces del libro de texto y muy fácil de llevar a cabo. Me pregunto ¿por qué no escuchamos las necesidades e intereses de los estudiantes y comenzamos a organizar actividades que tengan que ver con esas

²⁰ Ausubel, David. *Op. Cit.*, p. 234.

²¹ Apple, Michael. *Op. Cit.*, p. 14.

preocupaciones? De este modo, la historia sería mucho más estimulante para los alumnos porque se estaría partiendo de sus intereses y necesidades.

Otra idea que nos parece interesante debatir es esta dualidad planteada entre historia anticuaria-historia liberadora, es decir, el porqué de la importancia de dejar finalmente atrás esa *vieja historia* y plantearle a los estudiantes una disciplina más activa, más viva. Luis González plantea que: "... los anecdotarios históricos (son) un freno para la acción fecunda y creadora, un adormecedor, una especie de opio."²² Y como ya hemos mencionado, es la historia preferida por los gobiernos. Pero en lo que tenemos que insistir es que esa historia de héroes pertenece al siglo XIX, época de formación de naciones y nacionalidades y "nadie puso en duda en el siglo XIX lo provechoso de la historia de bronce. El acuerdo sobre su eficacia para promover la imitación de las buenas obras fue unánime."²³ La historia crítica, esa a la que Luis González llama "aguafiestas", es una historia de liberación y no de dominio, denuncia la opresión, los movimientos obreros reprimidos, los derechos humanos violados, las intervenciones de países foráneos, la corrupta actividad de los gobernantes. Y éste debe ser el desafío de la enseñanza de la historia. Es por esto necesario educar en la crítica, en el análisis, en la reflexión de este tipo de situaciones. En un país democrático no puede seguir enseñándose con base en el modelo de transmisión-recepción.

Estos son sólo algunos de los tantos temas a debatir y a discutir. Son muchas las temáticas educativas sobre las que debemos abrir el debate para comenzar a generar algunos cambios que se hacen inminentes para lograr una mejora del sistema educativo secundario.

5. La educación en México y el modelo social subyacente.

Nos parece importante plantearnos la pregunta ¿por qué tipo de sociedad estamos apostando con una educación de estas características?, dado que el hecho de intentar encontrar respuestas nos permitirá seguir pensando

²² González, Luis. "De la múltiple utilización de la historia", en Pereyra, Carlos *et. al.*, *Op. Cit.*, p. 59.

²³ *Ibid.*, p. 65.

críticamente y buscando propuestas alternativas. Con una educación con las características descritas estamos apostando por una sociedad en la que las relaciones de poder existentes están aseguradas y en la que la escuela es parte del aparato ideológico del Estado, cuya función es mantener y reproducir el *statu quo*. Giroux define a las escuelas como “máquinas administrativas que funcionan para reproducir intereses de dominación y desigualdad”²⁴. Este tipo de educación que está en marcha desempeña un papel fundamental en la conservación de la sociedad existente y en la conformidad social. Y los estudiantes son transformados en sujetos pasivos que reciben un conocimiento prefijado con la finalidad de que acepten valores y normas establecidas por la sociedad dominante. Siguen las reglas, no hacen preguntas, no cuestionan, no generan conflictos. Aceptan el orden establecido tal cual como les es presentado. Estas características, para nosotros, opresivas del sistema educativo son las que tienen que comenzar a modificarse. La educación debe ser liberadora. Es por esto que planteamos la urgencia y la necesidad de acercarse al conocimiento críticamente, como un elemento de cambio social. Como observa Giroux:

“Al señalar a las escuelas como lugares culturales que contienen valores, historias y prácticas políticas conflictivas, se hace posible investigar de qué manera las escuelas pueden ser analizadas como una expresión de la organización más amplia de la sociedad.”²⁵

El sistema educativo debe incluir las nociones de crítica y de conflicto como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de desarrollar prácticas alternativas y transformadoras. La enseñanza de la historia debe enfrentar nuevos desafíos. No es posible que los estudiantes sigan planteando que el marco de la historia se limita al pasado, que esa es su única función. La enseñanza de la historia debe ayudar a formar ciudadanos que piensen por sí mismos, que desarrollen actitudes de solidaridad frente al dolor de las otras personas, frente a la discriminación, frente a la violencia. No es posible seguir

²⁴ Giroux, H. *Teoría y resistencia en educación*. México, Siglo XXI, 1983, p. 24.

²⁵ *Ibid.*, p. 62.

formando personas indiferentes a lo que sucede en la sociedad en la que viven.

Los datos arrojados por el *Reporte Contra la Pared* no dejan dudas:

“El 52 % de los jóvenes del bachillerato encuestados declaró recibir maltrato o sufrir violencia en la propia escuela.”²⁶

No podemos dejar el mundo tal como es, sin cuestionar profundamente el sistema que lo sustenta. Es necesario generar conciencia social de los verdaderos conflictos que vivimos como sociedad y que el alumno tome conciencia de su realidad y trate de transformarla. Cómo es posible mantenernos indiferentes ante los siguientes datos arrojados por la revista *Este País*:

“La población mexicana sin educación básica, de 15 años o más, es de 33.4 millones de personas: 5.9 millones son analfabetos, 10.1 millones tienen primaria incompleta y 17.4 millones no completaron la secundaria. (...). La población nacional no se entera de las implicaciones de este derecho incumplido, y consecuentemente tampoco se preocupa por ello, a pesar de que, por sus dimensiones, la realidad no puede calificarse más que de seria, grave, incluso escandalosa.”²⁷

6. Retos de la enseñanza de la historia

“Los alumnos tienen que salir sonriendo de las clases” plantea el Dr. Pagès.²⁸ Vaya desafío. Muchos pensarían que es una utopía, pero las utopías son necesarias ya que son metas que pueden orientarnos a hacer, pedagógicamente, algo innovador.

A lo largo de este trabajo hemos ido mencionando diferentes desafíos que la enseñanza de la historia debe plantearse. En este apartado puntualizaremos algunos de los retos, para nosotros, fundamentales.

Es prioritario reivindicar la profesión docente. Para esto su formación debe estar nutrida por un currículo crítico, que supere este currículo obsoleto de las escuelas normales que sigue adoctrinando desde la perspectiva nacionalista y excluyente. Un currículo crítico debe plantear el conocimiento como una construcción social, que se centre en problemas sociales relevantes y

²⁶ Reporte Contra la Pared. *Op. Cit.*, p. 23.

²⁷ “Educación de jóvenes y adultos”. Revista *Este País*. N° 221, agosto de 2009.

²⁸ Taller de Enseñanza de la Historia impartido por Joan Pagès el 17 y 18 de septiembre de 2009 en la UMSNH, Morelia, Michoacán, México.

que se contextualice históricamente. Por lo tanto es fundamental la formación inicial y continua de los profesores, fomentar su capacidad crítica y creativa, y la realización de trabajos cooperativos. Subscribimos plenamente la siguiente opinión:

“Para cambiar el estado de la educación en México se necesita concentrarse en los maestros, brindarles todo el apoyo, el reconocimiento y la exigencia posibles. Los maestros han de ser efectivos facilitadores del aprendizaje y para ello requieren dominar los campos de conocimiento que les corresponden, aplicar las mejores prácticas pedagógicas en el aula, emplear los recursos didácticos más adecuados y aprovechar las oportunidades del entorno; personas que sepan integrar y conducir a sus grupos; puedan mitigar las carencias, prevenir los rezagos y potenciar los talentos de sus alumnos.”²⁹

Todo esto para que también puedan hacer un análisis crítico de su propia práctica.

Por otra parte, el Dr. Pagès plantea que la investigación en didáctica de la historia ya ha arrojado resultados que deben tenerse en cuenta. Se aprende mejor cuando:

- Los alumnos son activos frente al aprendizaje, en lugar de pasivos.
- Son creativos, en lugar de receptivos.
- Se les propone realizar juicios críticos, en lugar de factuales.
- Los contenidos se les presentan a los alumnos como problemas de hombres y mujeres del presente, del pasado y del futuro.³⁰

También es claro que la cantidad de contenidos que se pretenden enseñar exceden las posibilidades reales de hacer un estudio profundo de los mismos. Por lo tanto, otro cambio necesario sería seleccionar entre tantos contenidos aquéllos que sean ejes vertebradores a partir de los cuales se pueda pensar y reflexionar históricamente.

Otro de los desafíos primordiales es que el profesor utilice procedimientos para que el alumno logre pensar históricamente. ¿Qué significa pensar históricamente? Significar los procesos del pasado en el presente del estudiante, que éste pueda encontrarle sentido a los problemas del mundo actual. Por supuesto que es un proceso complejo, pero ayudaría a los

²⁹ Reporte Contra la Pared. *Op. Cit.*, p. 27.

³⁰ Conferencia del Dr. Joan Pagès: “El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía”, impartida en la UMSNH, el 21 de septiembre de 2009.

estudiantes a “pensarse” en la historia, a sentir que son parte de ella. Por esto es fundamental incluir en los currícula temas de la realidad actual.

La enseñanza de la historia tiene que tener la finalidad de educar para la ciudadanía y generar en los estudiantes hábitos de pensamiento democrático, que invite a la toma de la palabra, al ejercicio del diálogo, a la defensa fundada de las propias posiciones. Plantea la investigación del *Reporte Contra la Pared. Estado de la Educación en México 2009*:

“Y en México no hay una reacción suficientemente vigorosa de parte de los ciudadanos justamente por la baja calidad y limitado alcance de la educación: estamos tan mal educados que no captamos lo importante y urgente que es sacudirnos cuanto antes de estas limitaciones; estamos tan mal educados que no sabemos lo importante que es la educación.”³¹

Nuestra investigación, por desgracia, confirma la validez de estas palabras.

³¹ Reporte Contra la Pared. *Op. Cit.*, p. 18.

4. Discusión y conclusiones

“La comprensión histórica nos enseña a transformar aquello que en nuestra vida es aparentemente fijo e interno, en cosas que se pueden cambiar. Les enseña (...) a las personas que las estructuras que las rodean han sido hechas y vueltas a hacer una y otra vez. Nos enseña que vivimos en la historia”.

Gregory Kealey

Intentar comprender lo que ocurre cuando un grupo de alumnos y un profesor desarrollan conjuntamente una actividad escolar es apasionante, pero muy complejo. ¿Qué es lo que lleva a los alumnos a comprender mejor ciertos conceptos y a construir aprendizajes significativos? Diversas pueden ser las respuestas. Para intentar comprender qué y cómo aprenden los alumnos y qué y cómo enseñan los profesores, es necesario sin duda estudiar qué hacen y dicen unos y otros mientras abordan los contenidos de aprendizaje en el aula.

Nuestro trabajo ha pretendido no sólo ofrecer una muestra de las diversas prácticas educativas que han sido estudiadas, sino plantear una reflexión acerca de la trascendencia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esperamos que pueda ser de utilidad para todos aquellos a quienes les interese entender dicho proceso y realizar una reflexión teórica y crítica sobre dicha práctica, ya que nos parece fundamental insistir en invitar a los maestros a respaldar una enseñanza que promueva aprendizajes comprensivos y a ofrecer a los alumnos las posibilidades de explorar, indagar, conjeturar y razonar sobre el pasado y su vínculo con la realidad.

Creemos firmemente que la escuela como institución y los docentes como guías y formadores, tienen la gran responsabilidad de provocar aprendizajes significativos en sus alumnos, pero fundamentalmente de fomentar valores que ayuden a comprender lo diferente, a indignarse ante la injusticia y a generar acciones que propongan una superación; deben tener la sensibilidad de ponerse en el lugar del otro, de quien sufre, para comprender que lo que se requiere es un cambio de mentalidad que fomente el diálogo, la colaboración, el respeto por la diversidad, la lucha por el bien común, por los derechos de las personas,

y por obtener una mejor calidad de vida para todos.¹

Muchas instituciones escolares producen y reproducen los discursos discriminatorios de una sociedad, pero en la medida en que tienen la obligación de educar, "(...) deben desempeñar un papel mucho más activo como espacio de resistencia y de denuncia de los discursos y prácticas que en el mundo de hoy y, en concreto, dentro de sus muros, continúan legitimando prácticas que originan marginación".² Es por esto que nos parece fundamental atender la propuesta que hace Michael Apple sobre las escuelas democráticas, ya que este concepto valora la diversidad, la aprecia y no es considerada un problema, dado que enriquece a la comunidad. Da además importancia a la cooperación y a la colaboración, más que a la competición, porque el objetivo es animar a los estudiantes a mejorar la vida de la comunidad ayudando a los demás.³

La enseñanza de la historia tiene la obligación de formar a los alumnos como ciudadanos activos en un sistema democrático, por lo tanto su enseñanza debe contribuir a mejorar la comprensión, la interpretación y la valoración del proceso histórico que nos ha traído hasta nuestra realidad actual. Valores como la libertad, la igualdad de oportunidades, la participación, son el fundamento de la democracia; es a través de la enseñanza de la historia que pretendemos que los alumnos desarrollen actitudes y comportamientos que respondan a esos valores democráticos. Respetar la dignidad de sí mismos y la de los demás supone reconocer la racionalidad, la libertad y la igualdad de las personas; implica reconocer la necesidad de buscar razones convincentes que justifiquen saberes y opiniones; implica tomar conciencia del autoconocimiento y de la capacidad de análisis crítico, que inhibe la posibilidad de ser manipulado y engañado con facilidad. El concepto de igualdad invita a aceptar la pluralidad, el reconocimiento de la libertad del otro, la igualdad de oportunidades; de modo que los derechos y los deberes rijan para todos por igual.⁴

¹ Torres Santomé, Jurjo. "Diversidad cultural y contenidos escolares". Revista de Educación, N° 345, p.1, 2008.

² *Ibid.*, p.1.

³ Apple, Michael. *Op. Cit.*

⁴ *Ibid.*, p.1.

De todas maneras, todos estos conceptos, así planteados, parecen ser sólo teorías que están totalmente alejadas de la realidad cotidiana de nuestros alumnos, de nuestras escuelas y de nuestros docentes. Por citar un ejemplo, uno de los datos arrojados por el Reporte Contra la Pared es que el 98% de la población escolar comienza la escuela primaria, el 62% termina la secundaria, el 46% inicia la EMS, el 25% la termina, y el 13% finaliza la licenciatura.⁵ Podríamos definir entonces, al sistema educativo mexicano como un sistema excluyente.

Por otra parte nos interesa puntualizar que nuestra preocupación como docentes tiene que centrarse en las experiencias, en los problemas y en las necesidades de los estudiantes. Esa experiencia debe ser el objeto de indagación que proporcione a los alumnos los conocimientos críticos y las habilidades que les permitan examinar sus propias historias y generar actitudes de respeto por ellas. Plantea Giroux que es fundamental otorgar preeminencia a las experiencias de los estudiantes y que los maestros deberán aprender a crear una continuidad entre la manera en que los estudiantes ven el mundo y el análisis que les permita enriquecer tales experiencias. Una pedagogía crítica requiere de maestros que trabajen con los conocimientos que los alumnos tienen. Al conocimiento escolar se le tiene que dar un significado para los alumnos, antes de que pueda ser tratado críticamente. Los conocimientos escolares nunca hablan por sí mismos sino que se filtran a través de las experiencias que los alumnos llevan al salón de clases. Ignorar esas experiencias significa negar los fundamentos gracias a los cuales los alumnos aprenden.⁶

Los maestros tienen que asumir la gran responsabilidad pedagógica que poseen y desarrollar prácticas en torno a historias, formas de conocimiento, tradiciones, que normalmente son ignoradas por la cultura de la escuela dominante, es decir, tienen que tomar conciencia y elaborar estrategias para que los estudiantes construyan una sociedad más humana y más justa a partir de transformarse ellos mismos en personas más sensibles. Es fundamental

⁵ Reporte Contra la Pared. *Op. Cit.* p. 13.

⁶ Giroux, Henry. *Op. Cit.* pp. 298-299.

entender la importancia de transformar a las escuelas en espacios de discusión y de debate y comprender que los conocimientos que se adquieren en el aula se pueden emplear para transformar. Siguiendo de nuevo a Giroux:

“(…) Las prácticas de la escuela y del aula se deberían organizar en torno a formas de aprendizaje que sirvieran para preparar a los alumnos en el desempeño de papeles responsables como intelectuales transformadores, como miembros comunitarios y como ciudadanos críticamente activos fuera de las escuelas (...) la educación pública debe realizar la labor de educar a los ciudadanos a manera de que corran riesgos, de que pugnen por el cambio social e institucional y de que luchen a favor de la democracia y en contra de la opresión, tanto dentro como fuera de las escuelas.”⁷

Para finalizar, nos parece importante concluir que las siguientes problemáticas deben ser especialmente atendidas:

1. En relación con los alumnos, la enseñanza de la Historia debe:

- Predisponer al alumno para que logre aprendizajes significativos, con base en sus capacidades, motivaciones e intereses.
- Transformar el aprendizaje en un momento cooperativo, a partir del cual el conocimiento se comparta.
- Lograr que los estudiantes disfruten de la clase de historia y comprendan que los ayuda a transformarse en seres analíticos y pensantes.
- Lograr que la clase de historia se transforme en un momento de discusión y debate.
- Formar ciudadanos responsables que logren desarrollarse en la compleja sociedad en la que les tocará vivir.
- Desarrollar en los alumnos sentimientos de empatía, además de ser personas críticas y comprometidas con su entorno y con su realidad.
- Fomentar en los estudiantes valores que los ayuden a comprender y respetar la diversidad, comprometiéndose con temas socialmente relevantes.

2. En relación con los profesores y con las instituciones formadoras de docentes, la enseñanza de la Historia tiene el desafío de:

- Transformar el modelo magisterial actual, dado que es inviable y obsoleto.
- Proponer un currículo crítico.
- Incentivar la formación continua de los profesores.
- Superar la idea de que la Historia es sólo una disciplina fáctica.
- Ayudar a los profesores a repensar su práctica docente.

⁷ Giroux, Henry. *Op. Cit.*, pp. 305-306.

- Abordar problemáticas contemporáneas.
- Utilizar diferentes textos, no sólo los oficiales, para abrir así el abanico a todos los puntos de vista y protagonistas de la historia.
- Promover el análisis a partir del conflicto, es decir que éste se transforme en el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estos son algunos de los desafíos a los que esta práctica debe enfrentarse si es que quiere renovarse y estar acorde con los tiempos actuales.

5. Bibliografía

Appeby, J.; Hunt, L.; Jacob, M. *La verdad sobre la historia*, Barcelona, Ed. Andrés Bello, 1998.

Apple, M; Beane, J.(comps.). *Escuelas democráticas*, Madrid, Morata, 1997.

Ausubel, D. *Adquisición y obtención del conocimiento*, Barcelona, Paidós, 2002.

Ayuela Fernández, M. *Desarrollo profesional y necesidades educativas especiales: El caso de María y su profesora de apoyo*. Tesis de Doctorado en Psicología, inédita, Universidad de Valladolid, España, 2006.

Benejam, P.; Pagés J. (Coord.); Comes, P.; Quinquer, D. *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Institut de ciències de l'Educació. Universidad de Barcelona. Horsori Editorial, 1997.

Bettelheim, B. *El peso de una vida*, Barcelona, Crítica, 1991.

Bloch, M. *Introducción a la historia*, México, FCE, 2000.

Braslavsky, C. *La educación secundaria. ¿Cambio o continuidad? Análisis y debates de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires. Aula XXI, Santillana, 2001.

Braudel, F. "La larga duración", *La historia y las ciencias sociales*, Madrid, Alianza Editorial, 1989.

Carr, W. *Una teoría para la educación. Hacia una investigación crítica*, Madrid, Morata, 1995.

Carretero, M; Voss, J. (comps). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires, Amorrortú, 2004.

Carretero, M; Pozo, J; Asencio, M (comps). *La enseñanza de las ciencias Sociales*, Madrid, Visor, 1989.

AA.VV. *La educación en la historia de México*, México, COLMEX, 1992.

Coll, C; Sánchez, E. "Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación". *Revista de Educación* N° 346, mayo-agosto 2008.

Coll, César, et. al. *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Colección biblioteca del aula, Grao, 1993.

De Dios Lasterra, J. *El Proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de la Filosofía en Bachillerato. Una investigación desde la acción*, Tesis de Doctorado, inédita. Universidad de Barcelona, 1997.

Delval, J. *Hoy todos son constructivistas*, en Cuadernos de pedagogía, N° 257, Barcelona, 1997.

Díaz Gutiérrez, et. al. *Pisa 2006 en México*, México, INEE, 2007.

AA.VV. "Educar: revista de educación", Secretaría de Educación, Gobierno del Estado de Jalisco. Ver: <http://educacion.jalisco.gob.mx>. (consultado en abril de 2009)

I Encuesta Nacional sobre Discriminación, 2005, México, Secretaría de Desarrollo Social. Ver: <http://www.cofemermir.gob.mx> (consultado en septiembre de 2009).

Gallardo López, A. *Propuesta metodológica para el aprendizaje de la historia en la escuela secundaria 'Profesor Jesús López López' de Moroleón, Guanajuato*. Tesis de Maestría en Sociología de la Educación, inédita, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, Morelia, 2004.

Galván, L. *Los maestros y la educación pública en México*. México, SEP Cultura, 1985.

Giroux, H. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México, Siglo XXI, 1993.

Giroux, H. *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI, 1983.

González Guerrero, M. *El fracaso escolar en la enseñanza secundaria. Una función de producción educativa*. Tesis de Doctorado, inédita, Universidad de Málaga, Málaga, 2005.

González Muñoz, M. *La enseñanza de la historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*, Madrid, Marcial Pons, 1996.

Joyce, B., y Weil, M. *Modelos de enseñanza*, Barcelona, Gedisa, 2002.

Medina, R.; Mata, F. *Didáctica General*, Madrid, Pearson Educación, 2005.

Mexicanos Primero, *Índice Compuesto de Eficacia en los sistemas escolares*, México, Fundación IDEA, A.C, 2007. p. 192. (ver: <http://www.mexicanosprimero.org/component/content/article/120-nuestras-acciones/81-indice-compuesto-de-eficacia.html>)

Peña Molina, B. *Historia oral y métodos cualitativos de investigación*. México, Universidad Autónoma de Baja California Sur, 2006.

Pagés, J. "Un itinerario por el mundo de las competencias en ciencias sociales, geografía e historia a través de distintos currículos". *Revista Iber*, 2007.

Pereyra, C. et. al. *Historia ¿para qué?* México, Siglo XXI Editores, 1980.

Reporte Anual *Contra la Pared. El Estado de la Educación en México 2009*, elaborado por Mexicanos Primero, p. 17. (ver: <http://www.mexicanosprimero.org/index.php>), consultada en octubre de 2009.

Rodríguez Frutos, J. "Reflexiones y propuestas para la elaboración de un proyecto curricular de historia", en Rodríguez, J, Campuzano, A, et. al., *Enseñar Historia. Nuevas propuestas*, México, Laia-Fontamara, 2005.

Santibañez, L. "Entre dicho y hecho. Formación y actualización de maestros de secundaria en México". *Revista Mexicana de investigación educativa*, México. enero-marzo, año/vol. 12. N° 032, 2007.

Santillán Marín, M. "*La actitud del docente en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de secundaria*". Tesis de Maestría. Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, Morelia, 2004.

Staples, A. "Un mundo poco académico", en *Recuento de una Batalla inconclusa. La educación mexicana de Iturbide a Juárez*, México, COLMEX, 2005.

Torres Santomé, J. "Diversidad cultural y contenidos escolares". *Revista de Educación*, N° 345, 2008.

Ornelas, C. *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México, Fondo de Cultura Económica, 1995.

Vigotsky, L.S. *El desarrollo de los procesos Psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica, 1979.

Wineburg, S. *Historical Thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Philadelphia, Temple University Press, 2001.

AA.VV. *Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica. Secundaria*, México, Secretaría de Educación Pública, 1994.

Zorrilla, M. "La educación secundaria en México: al filo de su reforma". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 2, No. 1, 2004.

Anexo Documental

1. Encuestas

Hola, cómo estás, quisiéramos pedirte si puedes ayudarnos en nuestra investigación respondiendo esta encuesta. Gracias!

Encuesta para alumnos de nivel secundario sobre la materia de historia

Nombre de la escuela: _____ periodo: 2008/09

Edad: _____ Grado: _____

Turno: _____

1. ¿Cuáles de estas frases tienen sentido para ti?	Sí Siempre	muchas veces	Pocas veces	No Nunca
Las clases de historia son muy divertidas				
En las clases de historia aprendo sobre otras culturas				
En las clases de historia siempre hacemos actividades diferentes				
Tengo que memorizar muchas cosas				
El profesor habla toda la hora				
Siempre hacemos las mismas actividades				

2. Nivel de dificultad: ¿qué sensaciones te provoca estudiar historia?	Sí Siempre	muchas veces	pocas veces	No Nunca
Me divierte				
Me aburre				
Me llena de datos y fechas				
Me obliga a leer mucho y entender lo que leo				
Me obliga a estudiar de memoria				

3. Si tuvieras que mencionar algunos motivos que hacen que aprender historia sea difícil dirías:	Sí/Siempre	A veces	No/ Nunca
Que en el salón de clases son muchos los alumnos			
Que hay suspensiones de clases todo el tiempo			
Que los profesores faltan mucho			
Que los alumnos no tienen interés en aprender			
Que los maestros no tienen interés en enseñar			
Que los temas de estudio son aburridos			
Que la forma de enseñar del profesor es aburrida			

4. Cuando el maestro te propone una tarea muy difícil que te cuesta hacerla y cumplir:	Sí/siempre	muchas veces	Pocas veces	No/nunca
Te sientes frustrado				
Te sientes incapaz				
Te preocupa porque te interesa aprobar				
Te preocupa porque te interesa aprender				

5. Los temas que estudias en las clases de historia:	Sí siempre	muchas veces	pocas veces	No nunca
¿Se relacionan con temas que a tí te interesan?				
¿Te ayudan a entender mejor la situación del lugar donde vives?				

¿Te ayuda a conectar el pasado con el presente?				
¿Te ayudan a pensar y a reflexionar sobre la vida de las personas?				

6. Crees que la historia sirve para:	Sí siempre	muchas veces	pocas veces	No nunca	No sé
Ser ciudadanos responsables					
Fomentar nuestras ideas patrióticas y nacionales					
Conocer el pasado de México, de América Latina y el mundo					
Agilizar nuestra memoria					
Aprobar el curso					
Nada					
Ser personas críticas y analíticas					
Ser más comprensivos con respecto a otras sociedades					
Aprender a analizar el periódico					
Aprender a analizar textos más difíciles					
Resolver problemas cotidianos					
Aprender a vivir en democracia y defender nuestros derechos					
Otra:					

7. En tu grado compartes tus clases con compañeros que poseen:	Sí	No
¿Distintas capacidades físicas?		
¿Distintas capacidades intelectuales?		
¿Diferencias culturales?		
¿Diferencias económicas?		
¿Diferencias lingüísticas?		

	Sí Siempre	muchas veces	Algunas veces	No Nunca
8. Crees que compartir las clases con compañeros con las diferencias antes mencionadas te enriquece?				

9. ¿Por qué?

10. Marca con una X las 5 materias que más te gustan.	
Inglés	
Matemática	
Fútbol	

Geografía	
Computación	
Historia	
Periodismo	
Cocina	
Música	
Edición de video	
Natación	
Arte	
Religión	
Español	
Ecología	
Biología	
Derecho (leyes)	

11. ¿De qué manera eres evaluado?:	Sí/Siempre	muchas veces	Algunas veces	No/Nunca
¿Con un examen escrito?				
¿Por tu interés y participación en las clases?				
¿Por tu comportamiento?				
¿Por tus actitudes de respeto y solidaridad hacia tus compañeros				
¿Por saber hacer resúmenes, mapas conceptuales, líneas del tiempo, por saber investigar?				

Las encuestas hechas a 3° grado incluyen la siguiente pregunta:

¿Cuáles de los siguientes temas has estudiado en la escuela secundaria?	Sí	No
a. La independencia de México		
b. La vida de los aztecas		
c. Las dictaduras latinoamericanas		
d. El porfiriato		
e. EL modelo económico exportador de América Latina		
f. La revolución mexicana		
g. La virgen de Guadalupe		
h. América antes de la llegada de Colón		
i. El conflicto de Chiapas: el EZLN		
j. Las lenguas indígenas		
k. La historia de la clase obrera		
l. Nazismo y fascismo		
ll. La conquista de México		
m. Los populismos en América Latina		
n. El protagonismo de las mujeres a lo largo de la historia		
Ñ. Las revoluciones de independencia latinoamericanas		
o. La censura y la libertad de expresión		
p. Tlatelolco: 1968		
q. La clase trabajadora en México		
r. Las sociedades indígenas de México en la actualidad		
s. Los niños y la infancia		
t. La migración a los E.E.U.U. en la actualidad		
u. Las condiciones de vida de los pobres		
v. Las guerras mundiales		
w. La situación del narcotráfico en México		
x. Las luchas sociales por los derechos humanos		
Si pudieras elegir: ¿qué temas de historia te gustaría estudiar?		

Encuesta complementaria

Encierra con un círculo las opciones que más se parecen a las clases de historia de tu escuela.

Opción 1

El maestro explica el tema. **SI NO**

Opción 2

Luego de varias sesiones y muchos temas explicados el maestro toma un examen escrito. **SI NO**

Opción 3

Los estudiantes le cuentan al maestro qué saben acerca del nuevo tema de estudio. **SI NO**

Opción 4

El maestro propone ver una película o un documental. **SI NO**

Opción 5

Los alumnos van resolviendo su tareas y el maestro va pasando banco por banco ayudando a quienes tengan mayor dificultad. **SI NO**

Opción 6

El maestro elabora cuadros en la pizarra que los alumnos deben copiar en sus libretas. **SI NO**

Opción 7

Los estudiantes, con la guía del maestro, leen un texto y discuten acerca de lo leído. **SI NO**

Opción 8

Los estudiantes reciben del maestro diferentes textos, algunos alumnos reciben textos más sencillos, otros textos más difíciles. **SI NO**

Opción 9

El maestro pide a los alumnos que lean el libro de texto y elaboren un resumen. **SI NO**

Opción 10

Los estudiantes hacen entrevistas a sus familiares acerca de temas históricos. **SI NO**

Opción 11

El maestro califica las libretas de los alumnos. Deben estar completas, ordenadas y limpias. **SI NO**

Opción 12

El maestro estimula la realización de discusiones del tema en clase. **SI NO**

Opción 13

El maestro dicta un cuestionario que los estudiantes deberán resolver con la ayuda del libro de texto. **SI NO**

Opción 14

Los alumnos preparan una clase sobre el tema que exponen oralmente para el resto de los compañeros. **SI NO**

Opción 15

Los alumnos deciden junto al maestro los temas que se estudiarán en el año. **SI NO**

Opción 16

Todo lo trabajado se evalúa a través de un examen escrito de conocimientos. **SI NO**

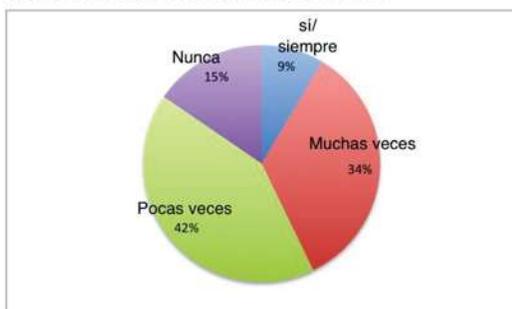
Opción 17

Lo más importante para aprobar la materia es aprobar el examen. **SI NO**

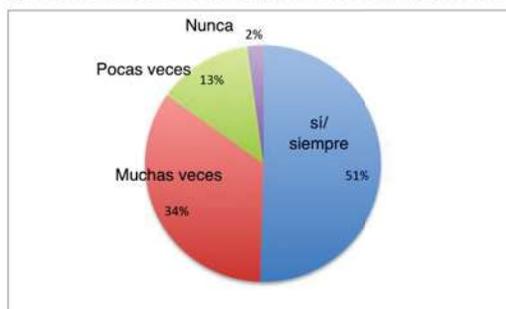
2. Gráficos

1. ¿Cuáles de estas frases tienen sentido para tí?

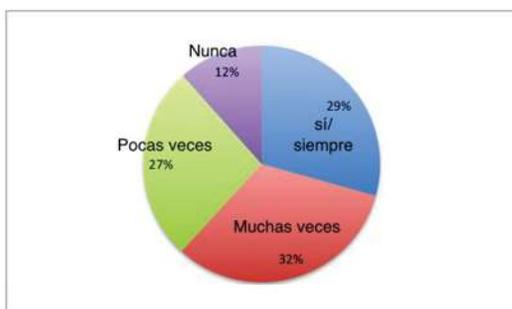
1) Las clases de historia son muy divertidas



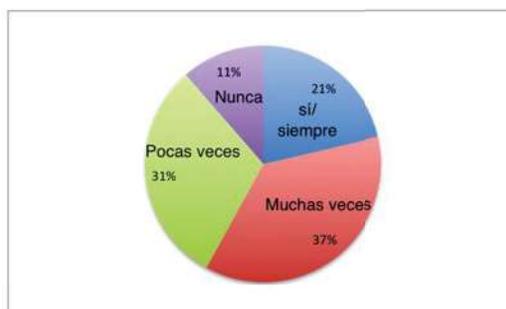
2) En las clases de historia aprendo sobre otras culturas



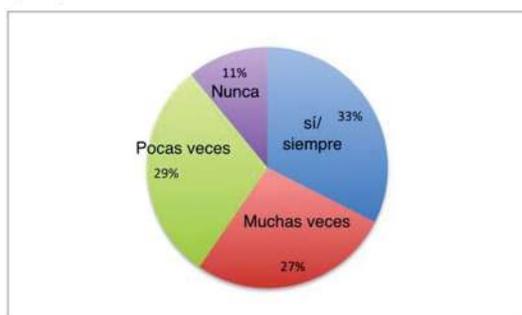
3) Siempre hacemos actividades diferentes



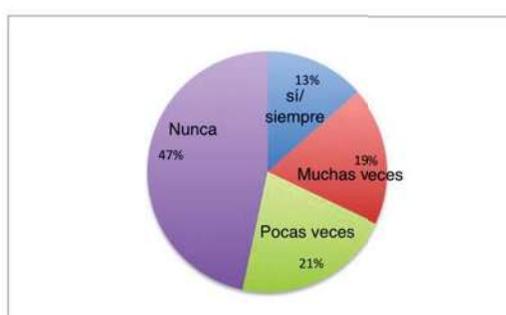
4) Tengo que memorizar muchas cosas



5) El profesor habla toda la hora

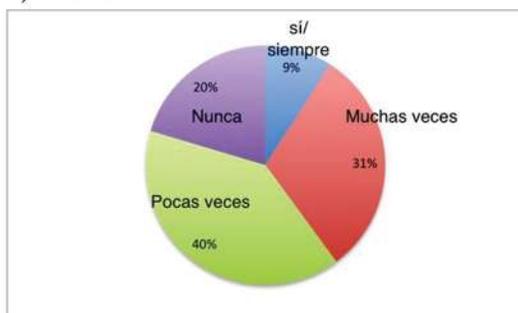


6) Siempre hacemos las mismas actividades

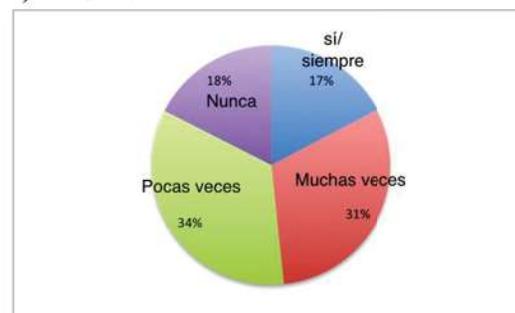


2. ¿Qué sensaciones te provoca estudiar historia?

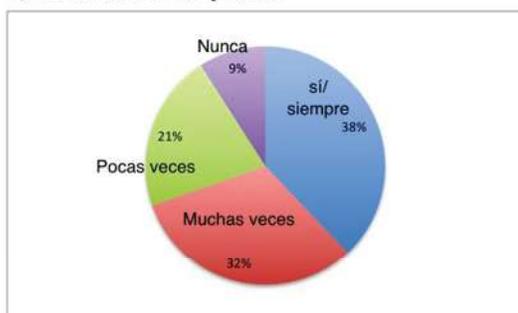
1) Me divierte



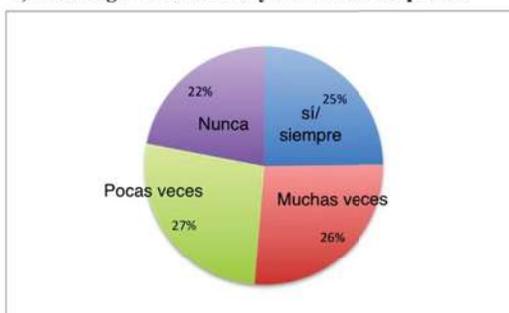
2) Me aburre



3) Me llena de fechas y datos



4) Me obliga a leer mucho y a entender lo que leo

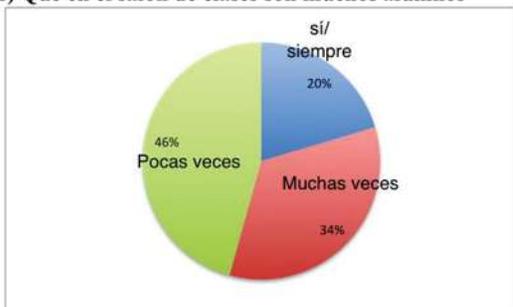


5) Me obliga a estudiar de memoria

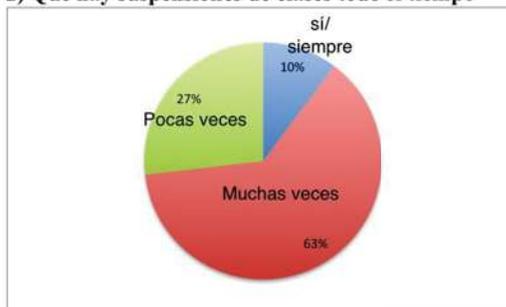


3. Si tuvieras que mencionar algunos motivos que hacen que aprender historia sea difícil dirías:

1) Que en el salón de clases son muchos alumnos



2) Que hay suspensiones de clases todo el tiempo



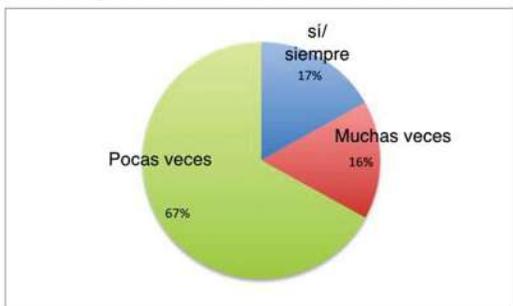
3) Que los profesores faltan mucho



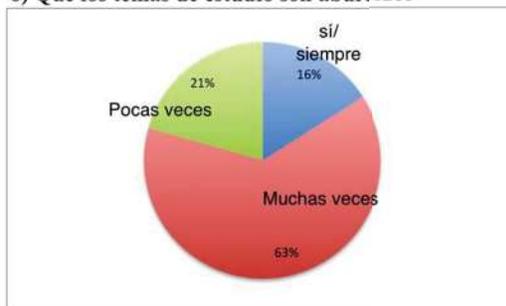
4) Que los alumnos no tienen interés en aprender



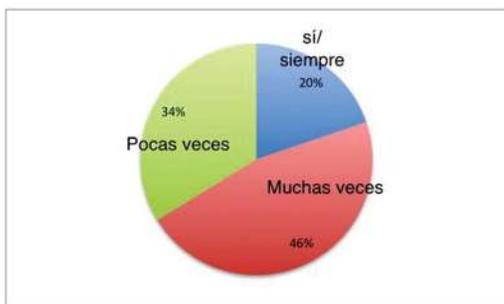
5) Que los profesores no tienen interés en enseñar



6) Que los temas de estudio son aburridos



7) Que la forma de enseñar del profesor es aburrida

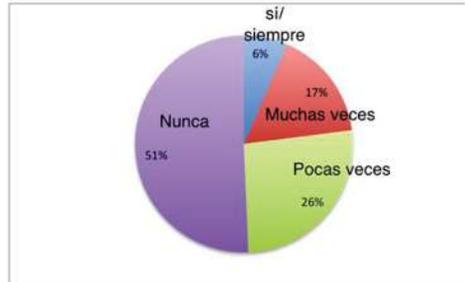


4. Cuando el maestro te propone una tarea muy difícil que te cuesta hacer y cumplir:

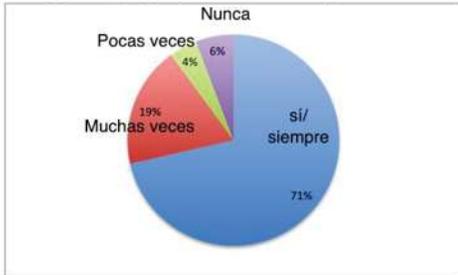
1) Te sientes frustrado



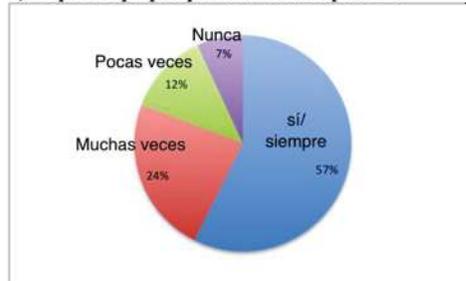
2) Te sientes incapaz



3) Te preocupa porque te interesa aprobar

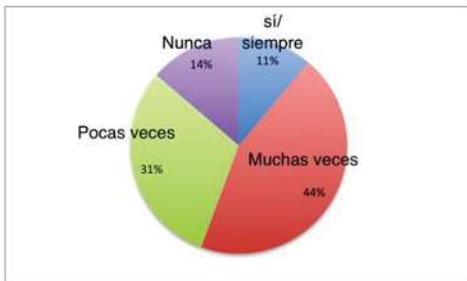


4) Te preocupa porque te interesa aprender

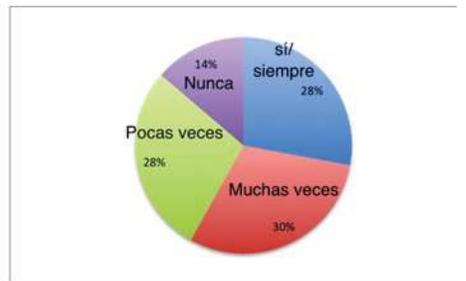


5. Los temas que estudias en las clases de historia:

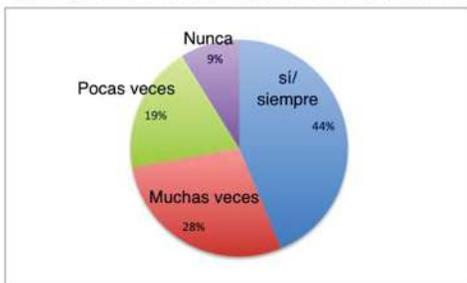
1) ¿Se relacionan con temas que a ti te interesan?



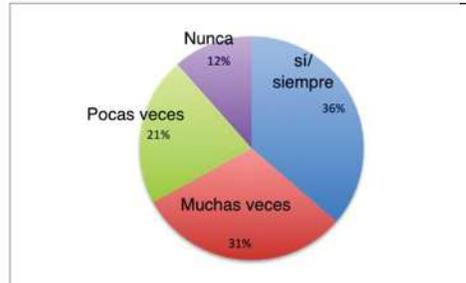
2) ¿Te ayudan a comprender mejor la situación del lugar en el que vives?



3) ¿Te ayudan a conectar el pasado con el presente?

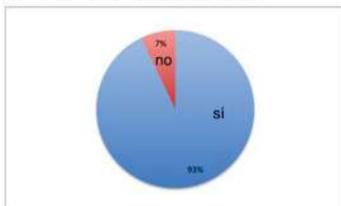


4) ¿Te ayudan a pensar y reflexionar sobre la vida de las personas?



6. ¿Cuáles de estos temas estudiaste en la escuela secundaria?

1) La independencia de México



2) La vida de los Aztecas



3) Las Dictaduras Latinoamericanas



4) El Porfiriato



5) El Modelo Agroexportador de AL



6) La Revolución Mexicana



7) La Virgen de Guadalupe



8) América antes de la llegada de Colón



9) El conflicto de Chiapas: el EZLN



10) Las lenguas indígenas



11) La historia de la clase obrera



12) Nazismo y Fascismo



13) La conquista de México



14) Los populismos en A L



15) La historia de las mujeres



16) Las revoluciones de independencia latinoamericanas



17) La censura y la libertad de expresión



18) Tlatelolco: 1968



19) La clase trabajadora en México



20) Los indígenas de México en la actualidad



21) Los niños y la infancia



22) La migración a los EEUU en la actualidad



23) Las condiciones de vida de los pobres



24) Las guerras mundiales



25) La situación del narcotráfico en México

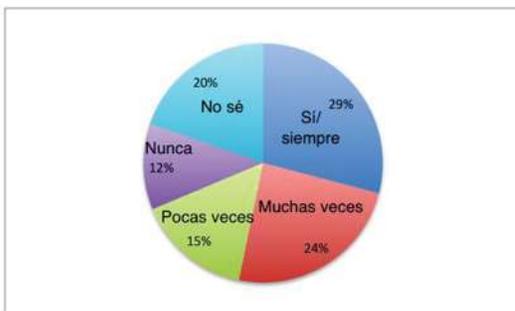


26) Las luchas sociales por los DDHH

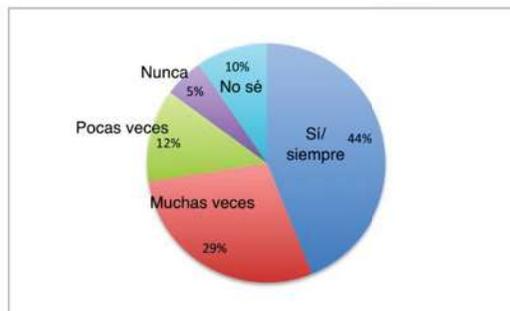


7. Crees que la historia sirve para:

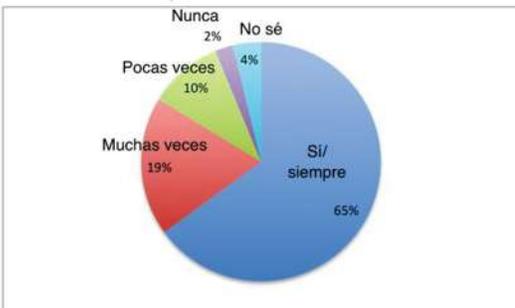
1) Ser ciudadanos responsables



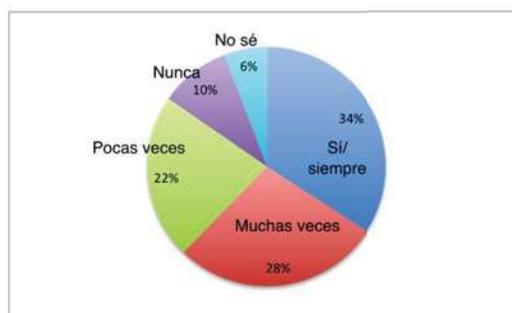
2) Fomentar nuestras ideas patrióticas y nacionales



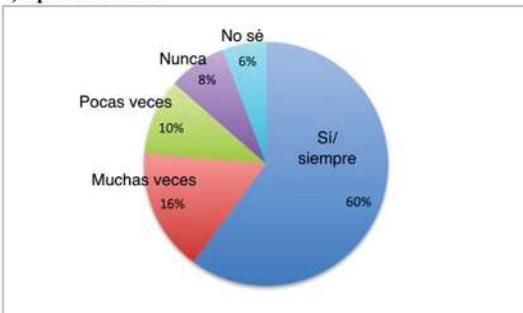
3) Conocer el pasado de México, de América Latina y el mundo



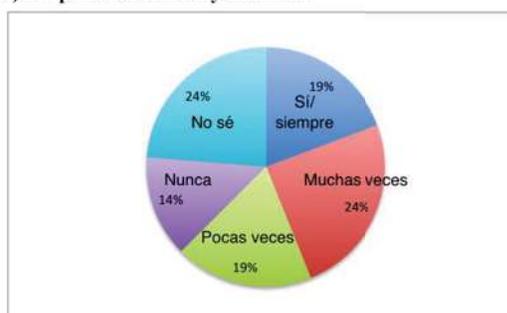
4) Agilizar nuestra memoria



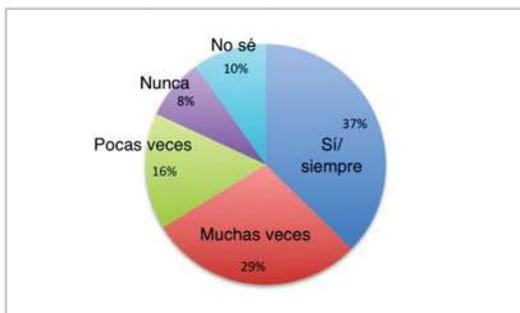
5) Aprobar el curso



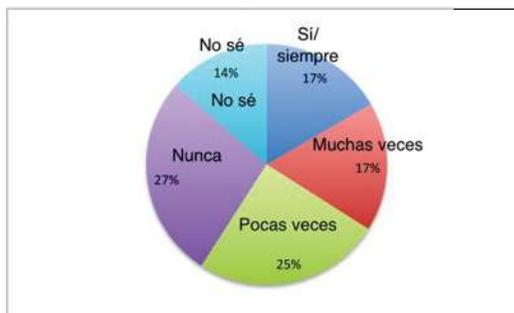
6) Ser personas críticas y analíticas



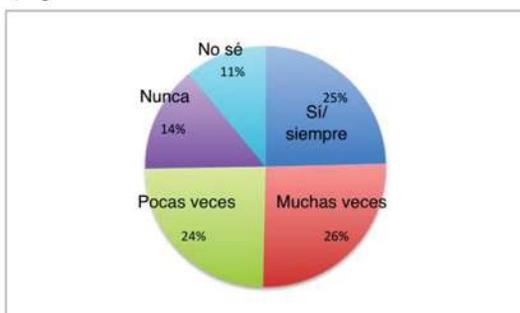
7) Ser más comprensivos respecto de otras sociedades



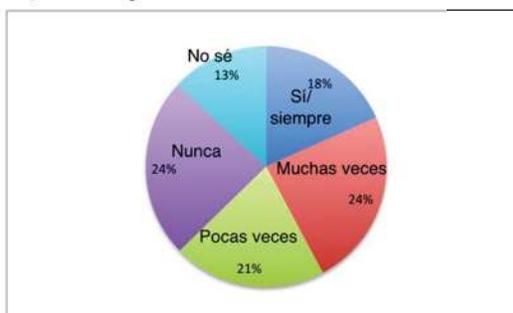
8) Aprender a analizar el periódico



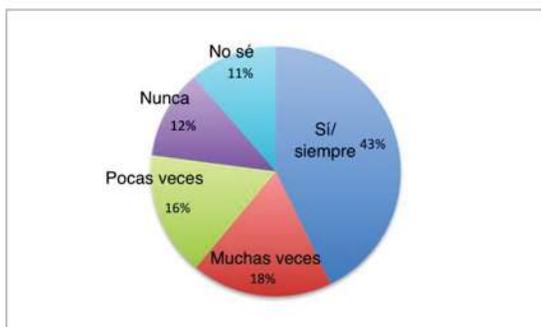
9) Aprender a analizar textos más difíciles



10) Resolver problemas cotidianos

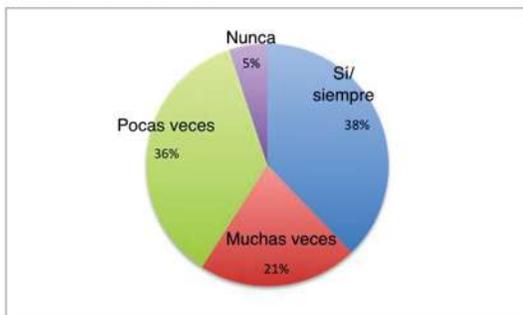


11) Aprender a vivir en democracia y defender nuestros derechos

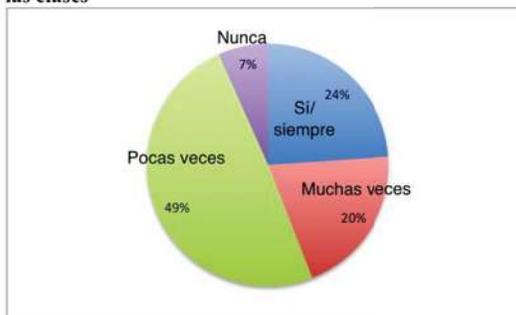


9. ¿De qué manera eres evaluado?

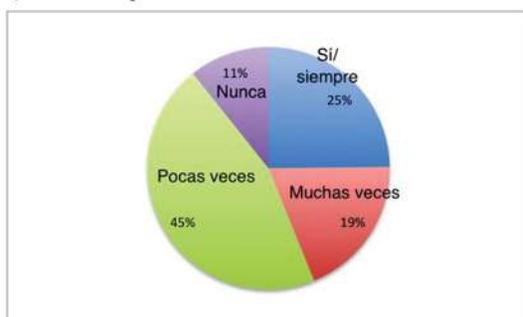
1) Con un examen escrito



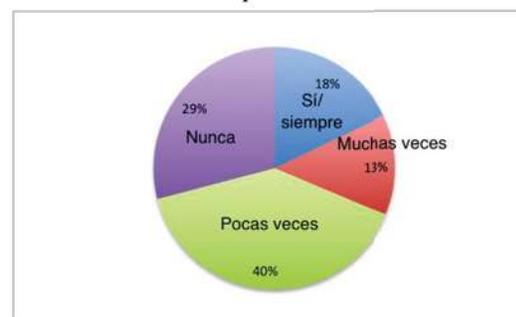
2) Por tu interés y participación en las clases



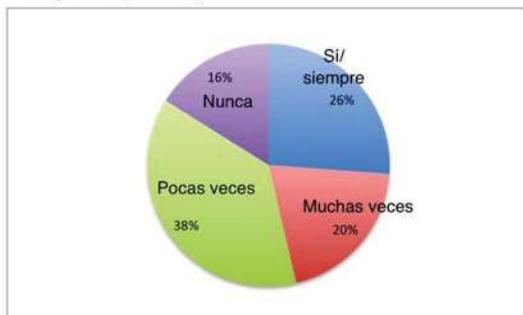
3) Por tu comportamiento



4) Por tus actitudes de respeto y solidaridad hacia tus compañeros

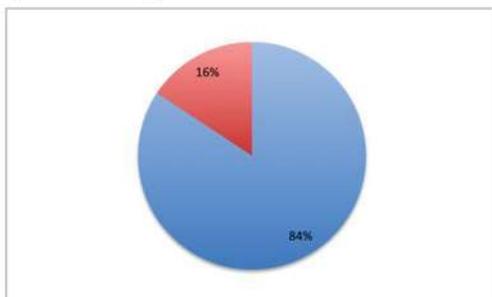


5) Por saber hacer resúmenes, líneas de tiempo, mapas conceptuales, investigar.

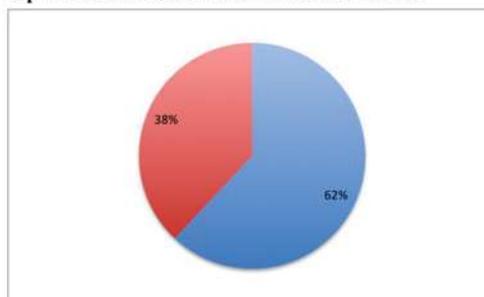


10. Encierra con un círculo las opciones que más se parecen a las clases de historia de tu escuela

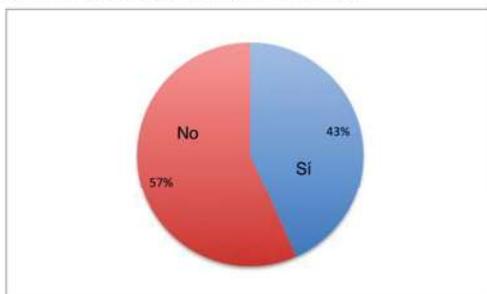
1) El maestro explica el tema



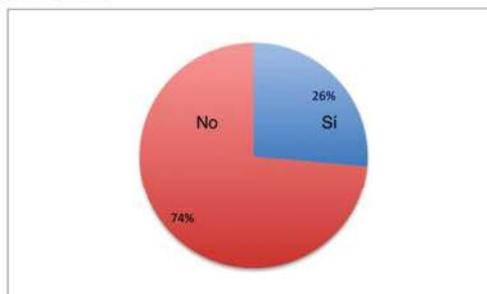
2) Luego de varias sesiones y muchos temas explicados el maestro toma un examen escrito



3) Los estudiantes le cuentan al maestro qué saben acerca del nuevo tema de estudio



4) El maestro propone ver una película o un documental



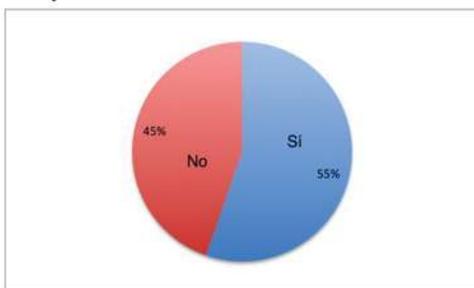
5) Los estudiantes van resolviendo tareas y el maestro va pasando banco por banco ayudando a quienes tengan mayor dificultad



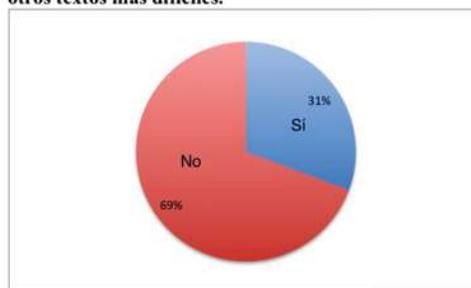
6) El maestro elabora cuadros en su pizarra que los alumnos deberán copiar en sus libretas



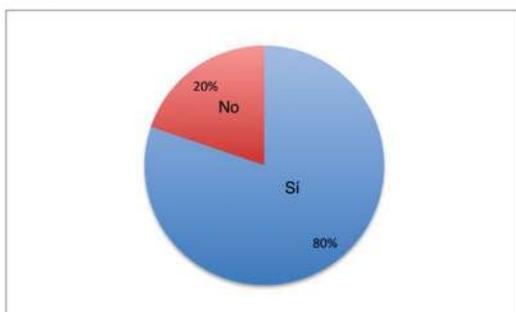
7) Los estudiantes con la guía del maestro leen un texto y discuten acerca de lo leído



8) Los estudiantes reciben del maestro diferentes textos, algunos alumnos reciben textos más sencillos, otros textos más difíciles.



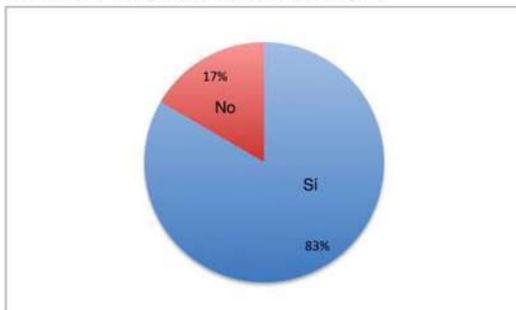
9) El maestro pide a los alumnos que lean el libro de texto y elaboren un resumen



10) Los estudiantes hacen entrevistas a sus familiares acerca de temas históricos



11) El maestro califica las libretas de los alumnos. Deben estar completas, ordenadas y limpias.



12) El maestro estimula la realización de discusiones del tema en clase

