



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES HISTÓRICAS

MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

TESIS

**EL LIBRO DE TEXTO DE BAJA CALIFORNIA SUR PARA TERCER GRADO
DE EDUCACIÓN PRIMARIA, VERSIONES 1993 Y 2020.
UNA MIRADA DESDE UN ENFOQUE PSICOPEDAGÓGICO**

Que para obtener el grado de Maestro en Enseñanza de la Historia

presenta

ALVARO FRANCISCO MADRIGAL MARTINEZ

Director de Tesis

Dr. Marco Antonio Landavazo Arias



Esta investigación fue realizada gracias al apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y
Tecnología

Morelia, Michoacán, Febrero de 2022

INDICE

<u>DEDICATORIA</u>	<u>4</u>
<u>INTRODUCCIÓN</u>	<u>7</u>
CAPÍTULO I. EL COGNITIVISMO EN LA EDUCACIÓN Y EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA	
1. <u>Teorías del aprendizaje</u>	<u>10</u>
1.1 <u>La teoría psicogenética de Jean Piaget</u>	<u>13</u>
1.2 <u>La teoría sociocultural de Lev S. Vygotsky</u>	<u>19</u>
2. <u>Aportes a la enseñanza y el aprendizaje escolar</u>	<u>24</u>
3. <u>Psicogenética y aprendizaje de la historia</u>	<u>29</u>
4. <u>Teoría sociocultural y aprendizaje de la historia</u>	<u>33</u>
CAPÍTULO II. EL LIBRO DE TEXTO GRATUITO <i>BAJA CALIFORNIA SUR. HISTORIA Y GEOGRAFÍA</i> (1993)	
1. <u>El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica</u>	<u>37</u>
1.1 <u>Plan y Programa de estudios de 1993</u>	<u>39</u>
2. <u>Enfoque de la asignatura en el libro de texto de 1993</u>	<u>42</u>
3. <u>Estructura, forma y contenido del LTG <i>Baja California Sur. Historia y geografía</i></u>	<u>48</u>
4. <u>Análisis psicopedagógico del contenido del LTG y las actividades propuestas para implementar en el aula</u>	<u>54</u>

CAPITULO III. EL LIBRO DE TEXTO GRATUITO *BAJA CALIFORNIA SUR. LA ENTIDAD DONDE VIVO* (2020)

1. <u>El Modelo Educativo para la Educación Obligatoria y la Nueva Escuela Mexicana</u>	75
1.1 <u>Plan y Programa de estudios 2018</u>	83
2. <u>Enfoque de la asignatura en el libro de texto de 2020</u>	88
3. <u>Estructura, forma y contenido del LTG <i>Baja California Sur. La entidad donde vivo</i></u>	94
4. <u>Análisis psicopedagógico del contenido del LTG y las actividades propuestas para implementar en el aula</u>	103
CONCLUSIONES	120
BIBLIOGRAFÍA	127

DEDICATORIA

Para mi esposa, Vianca, sin tu apoyo nada es posible.

*Para mis hijos, Axel, Samantha y Gael, todo lo que soy y lo
que logro es por ustedes y para ustedes.*

Mi gratitud y amor por siempre.

RESUMEN

Esta investigación fue realizada con la finalidad de aportar elementos que puedan enriquecer la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en el nivel de educación primaria. En específico, se trata de un análisis del libro de texto de Baja California Sur en las versiones de 1993, la primera desde que se decretó la inserción de la asignatura estatal en el currículo, y la versión 2020, la más reciente que apenas empieza su tránsito por las aulas y las manos de los alumnos. Este trabajo parte de la conceptualización de dos teorías de aprendizaje que han sido muy influyentes y cuyos aportes a la enseñanza escolarizada siguen teniendo plena vigencia. Con ellos, algunos preceptos básicos de la psicogenética y la teoría sociocultural, se realiza un análisis de los libros de texto en mención.

Uno de los objetivos centrales fue determinar la pertinencia de un análisis de esta índole, valorar también su utilidad en el fortalecimiento de futuras ediciones de los libros de texto y enfatizar la relevancia de tener presentes los aspectos psicopedagógicos en la enseñanza y aprendizaje de la historia en este y otros niveles educativos.

Palabras clave: psicopedagogía, enfoque, currículo, historia, didáctica.

ABSTRACT

This research was carried out with the purpose of providing elements that can enrich the teaching and learning of History at the primary education level. Specifically, it is an analysis of the textbook of Baja California Sur in the 1993 versions, the first since the insertion of the state subject in the curriculum was decreed, and the 2020 version, the most recent that just begins its transit through the classrooms and the hands of the students. This work is based on the conceptualization of two learning theories that have been very influential and whose contributions to schooled education continue to have full validity. With them, some basic precepts of psychogenetics and sociocultural theory, an analysis of the textbooks in question is carried out.

One of the central objectives was to determine the relevance of an analysis of this nature, also to assess its usefulness in strengthening future editions of textbooks and to emphasize the relevance of taking into account the psychopedagogical aspects in the teaching and learning of history at this and other educational levels.

Keywords: psychopedagogy, focus, curriculum, history, didactics.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación trata sobre los libros de texto gratuitos para Baja California Sur en sus versiones 1993 y 2020, de ellos se realiza un análisis desde un enfoque psicopedagógico tomando como referentes algunos de los principales preceptos de las teorías formuladas por Jean Piaget y Lev S. Vygotsky. Uno de los objetivos que se persiguió fue el de documentar la pertinencia de un ejercicio de esta naturaleza pues, además de que los estudios relativos a los LTG son limitados, lo son aún más los que tienen implicaciones de esta naturaleza. Por otra parte, se buscó también valorar la congruencia del contenido de los LTG con los elementos teóricos más destacados esperando que este trabajo pueda ser de utilidad en el futuro a la hora de actualizar o renovar materiales educativos.

En el primer capítulo, *El cognitivismo en la educación y en la enseñanza de la historia*, se aborda lo concerniente a las teorías del aprendizaje puntualizando en las razones por las que son de utilidad en el ámbito de la enseñanza escolarizada. Particularmente se profundiza en la psicogenética de Jean Piaget y la teoría sociocultural del Lev S. Vygotsky como representantes destacados de los teóricos cognitivistas. Además, se dedica un apartado para hablar sobre lo que las teorías han aportado a la enseñanza y el aprendizaje escolar. El capítulo termina con los apartados destinados a enunciar la relación que guardan los preceptos de cada una de las teorías en concreto con la enseñanza de la historia.

El capítulo dos, *El libro de texto gratuito Baja California Sur. Historia y geografía* (1993), se dividió en cuatro apartados. El primero se dedica a los antecedentes de los cuales surge el LTG en comento. Se detallan los acontecimientos político educativos que originaron la primera reforma educativa de profundo calado que se da en México: el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). Una época en la que se sentaron algunas bases para iniciar con una transformación del Sistema Educativo que era urgente. En este mismo apartado se incluyó lo relacionado con el programa de estudios 1993 para primaria, producto del ANMEB. El segundo apartado expone la relación que guarda, a grandes rasgos, el LTG *Baja California Sur. Historia y geografía* (1993) con el enfoque de la asignatura plasmado en el programa de estudios de reciente creación. A partir de aquí es que se comienza el análisis psicopedagógico para

identificar la congruencia del enfoque con las teorías manejadas. El apartado tres es relativo a la estructura, forma y contenido del LTG. En éste, se desglosa la forma en que el LTG se organizó y se relaciona a su vez con los fundamentos legales que fueron su respaldo. Es aquí donde se hace alusión al tipo de textos que caracterizan a *Baja California Sur. Historia y geografía* (1993), la manera en que está ilustrado y el tipo de actividades que le dan cuerpo. Por último, el apartado cuatro es el análisis psicopedagógico de algunas actividades contenidas en las distintas unidades del libro. A fin de hacerlo más completo e ilustrativo, este análisis se acompaña de ejemplos de actividades y recortes tomados de la versión digital del LTG alojada en el portal de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG), razón por la cual algunas imágenes no son de alta calidad pues este portal es sólo de consulta. Cabe mencionar que los materiales aquí referidos y utilizados conservan los derechos de autor y no han sido empleados con ningún otro fin que no sea de divulgación académica.

El capítulo tres, *El libro de texto gratuito Baja California Sur. La entidad donde vivo* (2020), se dividió también en cuatro apartados homólogos al del capítulo anterior, con las siguientes diferencias. En el apartado uno se hace referencia no sólo a una, sino a dos de las reformas educativas más recientes y que acontecieron principalmente por la alternancia en el Ejecutivo Federal que se comenzó a experimentar desde el año 2000 con el triunfo del panista Vicente Fox Quesada. Sin embargo, dos sexenios después, el Partido Revolucionario Institucional volvió a la silla presidencial de la mano de Enrique Peña Nieto, quien apenas tomó posesión, empezó a planear una reforma educativa con base en una plataforma denominada “Pacto por México” que contó con el aval de las principales fuerzas políticas de ese entonces, PRI, PAN y PRD. En diciembre de 2012 se empezó la planificación, pero dicha reforma educativa no se pudo materializar sino hasta el 2017 con la publicación de los planes y programas de estudios “Aprendizajes clave para la educación integral”, cuya ejecución arranca en agosto de 2018, luego de que el PRI sufriera una dolorosa y estrepitosa derrota en la elección federal de julio de ese año, con la que Andrés Manuel López Obrador vio realizado su anhelo de ser presidente de México. Esta nueva sucesión ocasionó el intento de otra reforma, la llamada “Nueva Escuela Mexicana”, los pormenores de relatan en este apartado. El resto de los apartados del capítulo, como señalé, son homólogos de los apartados del capítulo dos, pero ahora relativos al LTG *Baja California Sur. La entidad donde vivo* (2020) y al programa de estudios Aprendizajes clave con el que corresponde. Al igual que en el capítulo dos, se

emplea para efectos de ejemplificación y mayor claridad muestras de actividades y recortes tomados de la versión digital del LTG del portal de CONALITEG.

Por último, quiero señalar que a lo largo de este trabajo se utilizan sustantivos genéricos como niños, profesores y otros, para hacer alusión a ambos géneros, esto no demerita el reconocimiento a los esfuerzos que se han realizado y que persisten por lograr una igualdad sustantiva y el respeto por la diversidad en cuestiones de sexo y de género. El lenguaje aquí empleado es plenamente inclusivo, los términos genéricos han sido utilizados exclusivamente por razones de estilo. Queda pues, a su consideración **“El libro de texto de Baja California Sur para tercer grado de educación primaria, versiones 1993 y 2020. Una mirada desde un enfoque psicopedagógico”**.

CAPITULO I

EL COGNITIVISMO EN LA EDUCACION Y EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

En la actualidad, existen unas relaciones dinámicas altamente complejas entre los procesos evolutivo y de aprendizaje, que no pueden verse cercadas por ninguna formulación hipotética invariable.
Lev S. Vygotski

1. TEORIAS DEL APRENDIZAJE

El asunto del origen del conocimiento ha sido objeto de estudio y reflexión desde tiempos remotos. Distintas disciplinas han entrado en esta materia para tratar, desde su posición y perspectiva, aportar argumentos que den luz a un debate en el que aún no se ha dicho o escrito la última palabra. Esto sucede porque el hombre es un ente social dinámico, su evolución en todos los sentidos ocasiona que el conocimiento sea también inacabado. La filosofía es una de las disciplinas que puede considerarse de las más activas y pioneras en la búsqueda de respuestas sobre el saber. A través de ella la epistemología hunde sus raíces en los tiempos de Sócrates, Platón y Aristóteles.

Desde entonces se pudieron observar corrientes cuyos fundamentos se caracterizaban por desarrollar posturas muy distintas e incluso antagónicas. El *Racionalismo* y el *Empirismo* son ejemplo de postulados que intentaban explicar el origen del conocimiento con bases teóricas radicalmente diferentes. Para el primero, el conocimiento humano tiene su génesis en la razón. Mientras que los empiristas sostenían que la experiencia era la única fuente de éste.¹

La psicología es otra de las disciplinas que cobró relevancia en la cuestión. Al respecto, las teorías del aprendizaje constituyen un referente imprescindible cuando se intenta hacer algún tipo de análisis sobre el aprendizaje sea este escolar o no. Cómo los individuos desde las primeras etapas de la vida acceden al aprendizaje, qué mecanismos se ponen en marcha, cuáles referentes están determinados genéticamente y cuáles requieren de estimulación o modelación, cuál es la importancia del medio y otros individuos sean adultos o menores para que el aprendizaje ocurra y además sea

¹ SCHUNK. *Teorías del aprendizaje*, pp. 6 y 7.

permanente, cómo los aprendizajes se convierten en conocimiento, éstas y otras son interrogantes que han guiado el trabajo de los teóricos clásicos y de actualidad.

Entre las corrientes más destacadas de los siglos XIX y XX se encuentran el *Conductismo* y el *Cognitivismo* de las que se mantienen vigentes muchas aportaciones en el terreno de la génesis del aprendizaje y en la enseñanza escolarizada.

El *Conductismo* tiene una base positivista, por lo que centra sus teorías y postulados principalmente en la conducta observable, cuantificable y que puede ser susceptible de un condicionamiento. En general, para sus teóricos el aprendizaje se da a través de la experiencia y la práctica, y es manifestado a través de un cambio de conducta observable. Algunos de los representantes son Burrhus F. Skinner, quien postuló como resultado de sus investigaciones el *condicionamiento operante*, Edward L. Thorndike, cuya teoría es conocida como el *conexionismo*, y John B. Watson quien es considerado como el creador de la escuela conductista. A los 35 años de edad Watson publicó un artículo polémico denominado *El Manifiesto Conductista*. “Su artículo de 1913, “Psychology as the behaviorist views it” (1913) fue una crítica a la psicología mentalista y una propuesta de una perspectiva diferente, centrada en el estudio objetivo de la conducta, sin tener en cuenta la conciencia ni utilizar la introspección como método para encontrar datos válidos en psicología”.²

La traducción del título del artículo es “La psicología tal como la ve el conductista”. A pesar de la crítica a la psicología introspectiva, su *Manifiesto Conductista* y las derivaciones fueron de gran relevancia para que la psicología tuviera un mayor impulso como ciencia. Watson tuvo como referente los trabajos del fisiólogo ruso Iván Pávlov y postuló el *condicionamiento clásico*. Aunque el *Conductismo* cimentó sus bases en experimentos realizados con animales, las conclusiones sobre las respuestas o comportamientos deseados o esperados impulsados por un estímulo y además reforzados al presentarse, se trasladaron a la actividad y al aprendizaje humano. En la actualidad a pesar de que, visto de manera superficial, el *Conductismo* parece estar ligado a ideas estrictamente mecanicistas, muchos de sus hallazgos y propuestas siguen siendo de utilidad para otros investigadores, educadores e incluso padres de familia.

² ARDILLA. *Los orígenes del conductismo, Watson y el manifiesto conductista de 1913*, p. 316.

A su vez, el *Cognitivismo* es una corriente cuyas teorías reconocen y ponderan al aprendizaje como el resultado de un proceso mental, en el que actúan la reflexión, la comprensión y el pensamiento. Todo ello en interacción con el contexto que juega un importante papel en la estimulación de las estructuras innatas que sustentan el desarrollo social, intelectual y afectivo de los infantes hasta llegar a la madurez. Los principales teóricos representantes de esta corriente son David P. Ausubel que desarrolló la teoría del *aprendizaje significativo*. Ésta es una teoría del aprendizaje áulico. Para establecer sus conclusiones Ausubel estudió una gran variedad de factores que inciden en el contexto áulico para que el aprendizaje pueda efectuarse. Fundamentó la importancia de la adquisición, asimilación y retención de contenidos escolares de tal manera que tengan para el aprendiz un significado y se transformen en una estructura cognitiva.

Las investigaciones y producciones de Lev S. Vygotsky son parte también del *Cognitivismo*. Entre los aspectos más relevantes de su teoría, Vygotsky destacó la relación entre pensamiento y lenguaje, éste último para él tiene una función protagónica, las funciones psicológicas superiores también son parte de su análisis, incorporó además los conceptos de *zona de desarrollo real* y *zona de desarrollo proximal*. También, motivado por una influencia marxista, destacó la importancia del aspecto social para el desarrollo del aprendizaje, de ahí que sus aportes son conocidos como la Teoría Sociocultural. Para Vygotsky “la manera en que los aprendices interactúan con sus mundos (es decir, con las personas, los objetos y las instituciones que los conforman) transforma su pensamiento”.³ Más adelante veremos con mayor detalle el contenido de su obra.

Por último, agrego a la lista de los cognitivistas al biólogo suizo Jean Piaget. Sus trabajos están concentrados en buena parte en la denominada *epistemología genética* o teoría *psicogenética*. Sobre él, su investigación y aportes al debate en torno al surgimiento y evolución del aprendizaje profundizo a continuación pues es a la luz de algunas de las premisas de su teoría y de la vygotskiana que se efectúa en este trabajo un análisis psicopedagógico del libro de texto sobre Baja California Sur para el tercer grado de educación primaria.

³ SCHUNK. *Teorías...*, p. 242.

1.1 LA TEORIA PSICOGENETICA DE JEAN PIAGET

El biólogo y psicólogo suizo Jean William Fritz Piaget (1896-1980), es sin duda uno de los teóricos más influyentes en la disciplina psicológica. Sus aportes han sido también de gran relevancia para muchas generaciones en el ámbito educativo. Es complicado resumir su obra pues siendo muy joven, desde los diez años, ya mostraba inquietud por investigar y publicar sus descubrimientos. Su teoría psicogenética se construyó a lo largo de aproximadamente cuarenta años y aún en la actualidad se sigue enriqueciendo por seguidores e incluso por las reflexiones de algunos opositores.

Piaget fue considerado como un niño prodigio, para 1918 ya se había licenciado y doctorado en Ciencias Naturales. Por su destacada labor de investigación fue invitado a trabajar en distintos laboratorios e institutos de los que sobresale el Instituto Jean-Jacques Rousseau de Ginebra donde desarrolló buena parte de sus trabajos. Varias universidades de gran prestigio en distintos países le otorgaron el título de *Doctor honoris causa*. Como es sabido, buena parte de su investigación sobre el desarrollo infantil la realizó a través de la observación y pruebas con sus propios hijos.

Es probable que lo primero que nos venga a la mente cuando escuchamos o hablamos del trabajo de Piaget son las etapas evolutivas que formuló y por las que, de acuerdo a sus evidencias experimentales, el desarrollo intelectual del individuo avanza hasta lograr una cierta madurez. Sin embargo, su labor no se limitó a la propuesta de los estadios del desarrollo intelectual, como podría considerarse desde una visión reduccionista.

Su interés y preocupación no sólo tenía que ver con el desarrollo evolutivo. De hecho, “a pesar de que se dice que Piaget era un psicólogo infantil, él se categorizó como un genético epistemólogo”.⁴ Considerando que *genético* se refiere a génesis y no a genes, y a sabiendas de que la *epistemología* es el tratado del origen del conocimiento. En este sentido, las interrogantes que guiaban a Piaget eran de orden epistemológico y su afán por descubrir cómo los individuos avanzan de conocimientos simples a otros superiores dio a su trabajo y teorías el sesgo evolutivo que les caracteriza.

Como muchos otros teóricos, basó su trabajo experimental en la observación. Una diferencia que se puede destacar es que en su caso le interesaba prioritariamente cómo los

⁴ CUELI. *Teorías de la personalidad*, p. 411.

niños respondían de manera espontánea ante distintas situaciones, cotidianas o dirigidas. Piaget daba importancia a lo que los niños ya conocían, pero se centró en precisar cómo llegan a ese conocimiento y la manera en que en interacción con el medio desarrollan mayor aprendizaje e inteligencia.

Para explicar la forma en que ocurre el desarrollo intelectual, Piaget describe varios factores tales como la maduración (cambios biológicos definidos genéticamente en cada individuo), la transmisión social (lo que se aprende al interactuar con otros sujetos), la actividad (habilidad de explorar, experimentar y manipular) y la equilibración (dispositivo interno que se origina por la interacción sujeto-contexto).⁵ Este último es uno de los más relevantes pues para que suceda implica la puesta en marcha de algunas acciones cuya finalidad es buscar la adaptación al medio cada vez más complejo en el que el sujeto se desenvuelve. “El propósito de todas las conductas, según Piaget, es procurar al organismo del niño adaptarse a su medio del modo más satisfactorio. Las técnicas de esta adaptación han sido llamadas por Piaget *esquemas*”.⁶ Estos esquemas se convierten en aprendizaje cuando se integran al pensamiento y la acción del menor.

A medida que crece, el niño va enfrentándose a situaciones desconocidas y cada vez más complejas. Así, su horizonte de acción se amplía mientras que simultáneamente el medio le exige respuestas más elaboradas y diversas. Situarse frente a lo desconocido ocasiona un desequilibrio interno y la necesidad de encontrar solución a los nuevos enigmas. Es en ese momento cuando se activan lo que Piaget denominó *funciones invariantes*.⁷ Atendiendo a su formación en la biología, Piaget consideró que dichas funciones se heredan genéticamente y que actúan a lo largo del desarrollo. De estas funciones, *organización* y *adaptación*, es la última la que más interesa ya que es un proceso constituido por los elementos *asimilación* y *acomodación*. El primero se refiere a la incorporación de nuevos esquemas que pueden ser situaciones novedosas, objetos que eran hasta entonces desconocidos, información o eventos que se agregan a los esquemas ya existentes convirtiéndose en una estructura cognitiva estable. El segundo, consiste en la modificación de los esquemas ya interiorizados para comprender o asimilar un nuevo estímulo. En la acomodación acontece un cambio pues de no realizarse el evento novedoso no podría ser incorporado.

⁵ LELIWA Y SCANGARELLO. *Psicología y educación. Una relación indiscutible*, pp. 117 y 118.

⁶ CUELI. *Teorías...*, p. 413.

⁷ LELIWA Y SCANGARELLO. *Psicología y educación...*, p.119.

Lo anterior nos lleva de regreso a uno de los factores antes mencionados y del que se enfatizó su relevancia: el equilibrio. Como puede inferirse, para el individuo la infancia representa una constante de situaciones nuevas y problemáticas. Es decir, a diario se encuentra en situaciones en que, en presencia de algo que desconoce, su pensamiento y acción se adaptan para aprender. Este aprendizaje lo lleva a un desarrollo intelectual progresivo y a irse acercando a la madurez cognitiva.

Para efectos de ejemplificar con algo práctico diríamos que cuando un alumno de los primeros grados escolares se inicia en el aprendizaje de la escritura, va asimilando letras y palabras. Se enfrenta a desajustes pues debe reconocer que las mismas letras le servirán para formar palabras distintas. Su desarrollo cognitivo, complementado por la instrucción, le permitirá lograr el equilibrio que necesita para aprender a leer y escribir. De esta manera “...así como el desarrollo cognitivo puede entenderse como un complejo proceso de sucesión de estados de equilibrio, desequilibrio y reequilibrio permanentes, también el aprendizaje y el cambio de estructuras cognitivas es posible sólo desde el estado de desequilibrio entre los procesos de asimilación y acomodación”.⁸

Antes de pasar a la descripción de los estadios del desarrollo pues, aunque las contribuciones de Piaget a la psicología y pedagogía no se limitan a sus postulados, conocerlos e interpretarlos es importante, se agrega a la lista de conceptos acuñados por el epistemólogo suizo uno que resulta fundamental al analizar elementos del entorno educativo, a saber, la *reversibilidad del pensamiento*. Como producto de sus observaciones y trabajo experimental Piaget fue evidenciando que llegada cierta edad se adquieren nociones de conservación, “estas nociones son el resultado de un juego de operaciones coordinadas entre sí en sistemas de conjunto y cuya propiedad más relevante [...] es la de ser reversibles”.⁹ En concreto, esta habilidad del pensamiento en el niño le permite reconocer que puede retornar al punto de partida. Para efecto del estudio de las Ciencias Sociales, y más en concreto de la Historia, el pensamiento reversible es de gran relevancia pues permite situarse en una realidad que se ubica en retrospectiva.

Un área más en la que incursionó Piaget fue sobre el desarrollo de la noción de tiempo. Tal incursión se debió nada más y nada menos que a la sugerencia recibida de Albert Einstein al dirigirse al suizo para conminarlo a estudiar cómo el tiempo se percibe

⁸ LELIWA Y SCANGARELLO. *Psicología y educación...*, p. 122.

⁹ PIAGET. *Seis estudios de psicología*, p. 64.

y construye como concepto en la mente infantil. El resultado fue una de las obras más completas, y complejas a la vez, según mi opinión, acerca del tema: *El desarrollo de la noción del tiempo en el niño*. Las investigaciones de Piaget al respecto lo llevaron a describir ampliamente los momentos por los que pasan los niños en su tránsito hacia la comprensión y uso del tiempo con todas sus implicaciones. Con el desarrollo de los trabajos experimentales, en los que participaron menores de 4 hasta 12 años aproximadamente, el psicólogo y epistemólogo pudo detallar la participación que variantes como velocidad, simultaneidad, duración, intervalos, sucesión, etc.; tienen en el curso de la construcción de esta noción tan importante para la comprensión del mundo.

Como es de suponerse, observó también que las características del desarrollo intelectual y psicológico de los menores inciden en la evolución de la noción temporal que va desde la forma más elemental o primitiva hasta su dominio. Esto ocurre cuando, alrededor de los 7-8 años, poseen un pensamiento reversible que les permite agrupar coherentemente las variantes involucradas. De esta manera, y sólo luego de años de experimentación, Piaget enunció conclusiones que clarifican una cuestión por demás, insisto, compleja:

Así pues, comprender el tiempo es trascender el espacio por un esfuerzo móvil: es, esencialmente, hacer acto de reversibilidad... el logro operativo de las nociones relativas al tiempo interior presupone a la vez la puesta en relación del tiempo propio con el tiempo de los demás y con el tiempo físico en un sistema de reciprocidades que supere al egocentrismo, y la puesta en relación del presente con el pasado en un sistema reversible que supere lo inmediato.¹⁰

Ahora bien, para cerrar este breve recorrido hay que destacar de nuevo el interés de Piaget por descubrir cómo la inteligencia y el conocimiento van desde estructuras sencillas hasta las más complejas cuando logran madurez cognitiva. Piaget postuló que esto se da mediante un proceso continuo y que el niño debe ir sentando bases evolutivas que le permitan conquistar los subsecuentes escalones en el desarrollo. En razón de ello fue que formuló las cuatro etapas o periodos del desarrollo que se resumen a continuación.

Pensamiento sensoriomotriz (0 – 2 años)

Se caracteriza por una indiferenciación entre el individuo (el niño) y el mundo exterior, objetos y otras personas. Las conductas son reflejas, no intencionadas. Comienza la inteligencia pues se presentan acciones orientadas a un fin. El mayor logro de este periodo

¹⁰ PIAGET. *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*, pp. 276 y 277.

es la *permanencia del objeto*, esto es el reconocimiento de la existencia de elementos del entorno como objetos u otras personas aún cuando no estén al alcance de los sentidos.

Pensamiento preoperacional (2 – 7 años)

Dentro de los logros de esta etapa sobresale la capacidad que se desarrolla para representar un suceso u objeto ausente. Lo anterior significa que se pueden realizar construcciones mentales, para ello se ponen en juego un *significado* (representación) y un *significante* (lenguaje o gestos) evocando a uno para referirse al otro dando origen a la *función simbólica*.¹¹ En el juego simbólico puede apreciarse este tipo de inteligencia cuando un niño toma un trozo de madera (*significado*) y simula que es un coche mientras lo desliza de un lado a otro incluso imitando el sonido del motor (*significante*). Al respecto John Flavell en su libro *La psicología evolutiva de Jean Piaget* afirma que con esta inteligencia el niño tiene la posibilidad de recordar el pasado, evocar el presente y anticipar el futuro en una conducta organizada y breve. Este simbolismo, una vez que se complementa con otras habilidades del pensamiento formal, ha de ser de gran utilidad al estudiar los hechos históricos pues sólo evocándolos desde el presente es que se consigue dotarles de significado y proyectar su incidencia en un futuro potencial. Sin embargo, hay que señalar que en esta etapa el pensamiento sigue teniendo como característica la *irreversibilidad* que limita sus alcances. Otra peculiaridad de este periodo es el *egocentrismo* que conforme se avanza en edad tiende a disminuir.

Pensamiento operacional concreto (7 – 11 años)

Esta es la etapa a la que prestaré mayor atención y que será referida en forma recurrente, evidentemente debido a que los escolares de tercer grado de primaria se encuentran en ella y lo estarán durante casi todo su tránsito por este nivel. La interacción con iguales aumenta significativamente y los intercambios potencian el desarrollo intelectual. Aquí el niño toma conciencia de que no todos piensan igual que él y se va liberando del egocentrismo. “Debido a esto el pensamiento se descentraliza aceptando puntos de vista diferentes; puede reordenar sus ideas, considera la relatividad y pluralidad de ideas diferentes a la suya”.¹² Reorganizar lo que piensa sobre distintas situaciones y responder adaptativamente es posible gracias a la *reversibilidad* que se consolida en este estadio.

¹¹ LELIWA Y SCANGARELLO. *Psicología y educación...*, p. 127

¹² LELIWA Y SCANGARELLO. *Psicología y educación...*, pp. 130 y 131.

Es también en este lapso cuando su pensamiento lógico le ayuda a resolver problemas, piensa antes de actuar lo que le va llevando a una conducta reflexiva. Por otro lado, en esta denominada segunda infancia el niño conquista la noción de tiempo y espacio y las integra a sus esquemas de pensamiento operatorio y no sólo intuitivo como ocurría en la etapa precedente. La cuestión del tiempo es bastante compleja, Piaget la desarrolló ampliamente al explicar cómo el niño progresa y va asimilando aspectos como orden, intervalos y simultaneidad hasta llegar a equilibrar los desajustes originados. Entonces "...comprender el tiempo es liberarse del presente: no sólo anticipando el porvenir en función de regularidades inconscientemente establecidas en el pasado, sino desenvolver una sucesión de estados ninguno de los cuales es similar a otros."¹³

Otro aspecto que durante esta etapa experimenta notables cambios es el afectivo y moral. Antes giraban en torno a una relación unilateral con los padres y adultos, ahora al relacionarse más con iguales se manifiesta la amistad, estimación y cooperación que dan como resultado un respeto mutuo. Éste se da cuando se reconoce un valor recíproco entre los individuos.¹⁴

Pensamiento operacional formal (11 – 15 años)

En las etapas anteriores la base de la acción, del desarrollo y de la inteligencia es lo real. Al llegar a este periodo se avanza al mundo de lo potencial, lo posible, aunque no pueda ser percibido. El adolescente se aventura a plantear distintas hipótesis que le lleven a encontrar más de una solución a las situaciones que experimenta. A esta edad puede comprender y discutir sobre conceptos abstractos como la justicia y la libertad. Es conveniente apuntar que alcanzar al más alto nivel esta "lógica formal" estará condicionado a que el contexto proporcione la estimulación adecuada.

Las etapas del desarrollo intelectual representan una notable contribución de la teoría psicogenética para educadores y padres. Las edades que marcan son estimativas y pueden variar de acuerdo a las particularidades de cada sujeto, la interacción y estimulación que el medio y agentes como el mismo maestro proporcionen. Su labor, la del maestro, es trascendental en la medida que en el aula deben darse situaciones premeditadas que generen alteración en los esquemas que los estudiantes ya traen consigo. Ese desequilibrio

¹³ PIAGET. *El desarrollo de la noción...*, p. 276.

¹⁴ PIAGET. *Seis estudios...*, p. 75.

será causal de un conflicto cognitivo que no será resuelto sino a través de una actividad lógica, inteligente y adaptativa.

1.2 LA TEORIA SOCIOCULTURAL DE LEV VYGOTSKY.

Lev Semyonovich Vygotsky, psicólogo ruso nacido en 1896, es considerado uno de los pioneros de la psicología contemporánea. Su obra ha trascendido y destacado, entre otras cosas, ya que fue desarrollada prácticamente en tan sólo una década pues murió apenas a los 38 años víctima de tuberculosis. La mayor parte de su trabajo fue publicado luego de su muerte gracias a la colaboración de sus discípulos, entre los que destaca Alexander Luria.¹⁵

A Vygotsky le tocó vivir en una época turbulenta, con la Revolución Rusa que originó transformaciones significativas en los ámbitos político, económico, social y cultural de su país, y la Primera Guerra Mundial en desarrollo. A pesar de estas circunstancias, Vygotsky tuvo una formación bastante diversa, lo que le permitió incursionar en distintas áreas siendo destacado prácticamente en todo lo que se involucraba, "...estudioso de los campos literario, filosófico y estético, se dedicó de lleno a la psicología a los 28 años... Era un lector profuso, que se sentía igualmente a gusto con los comentarios a las tragedias de Shakespeare, con la filosofía de Hegel y con estudios clínicos sobre los retrasados mentales."¹⁶ No sólo era apasionado de estas disciplinas, estudió literatura en 1917 y se doctoró en filosofía en 1925 con la investigación *La psicología del arte*. Un trabajo brillante en el que plasmó su concepción de la psicología como la vía para revelar la génesis de la conciencia humana y la vida emocional y no sólo los aspectos básicos de la conducta.¹⁷ Por si fuera poco, otra razón para enfatizar la trascendencia de este trabajo, es que a partir de entonces "esta preocupación por las funciones específicamente *humanas*, en oposición a las meramente *naturales* o *biológicas*, iba a convertirse en un distintivo permanente de la obra de Vygotski."¹⁸ Esto no significa que su inclinación por los aspectos humanos, potenciados

¹⁵ Aleksandr Románovich Lúriya, fue un neuropsicólogo y médico ruso que trabajó con L. S. Vygotsky desde 1923. En 1936 inició sus trabajos de neuropsicología a los que se dedicó hasta su muerte. Entre sus trabajos destacan *La naturaleza de los conflictos humanos* (1932), *Las afasias traumáticas* (1947), *Las funciones corticales superiores del hombre* (1969), *Neuropsicología de la memoria* (1973) y más.

¹⁶ KOZULIN, ALEX. Vygotski en contexto, en *Pensamiento y lenguaje*, p. 9.

¹⁷ KOZULIN, ALEX. Vygotski en contexto..., p. 13.

¹⁸ KOZULIN, ALEX. Vygotski en contexto..., p. 13

gracias al desarrollo social, le llevara a negar la existencia de raíces biológicas de la inteligencia, sino que estaba convencido de que la psicología científica desdeñaba algo sumamente importante: la conducta consciente.

Entretanto, e influenciado también por el marxismo, Vygotsky dio forma a un trabajo notable enfocándose en el estudio del desarrollo de la inteligencia. Uno de los aspectos más relevantes de su teoría está relacionado con el papel protagónico que confirió al lenguaje. Sus trabajos se dirigieron no sólo a descubrir cómo los niños desarrollan esta función, sino la estrecha relación que guarda con el pensamiento y, por ende, con la inteligencia.

El curso de sus profundas investigaciones le llevó a distinguir cómo pensamiento y lenguaje se van desarrollando hasta que llegan a entrelazarse. Podríamos creer, de acuerdo a una lógica tradicional, que desde la edad en que los niños empiezan a hablar, comprenden conceptos y los interiorizan. Sin embargo, el habla y el pensamiento caminan por rutas de desarrollo distintas, "...en el niño, las raíces y el curso del desarrollo del intelecto difieren respecto a los del habla (inicialmente el pensamiento no es verbal, y el habla, no intelectual)."¹⁹ Esto significa que el lenguaje, en su etapa inicial, no es reflexivo, no se construye a partir de lo que el niño piensa y verbaliza. Una de las funciones primarias que cumple el lenguaje, es satisfacer necesidades.

A medida que avanza tanto en edad como en maduración psicológica, el niño pasa por cuatro etapas en el habla, etapas que, según Vygotsky, pueden observarse también en otras operaciones mentales. En primer lugar, se observa una fase de *habla preintelectual*, en la que prácticamente sólo hay imitación. Luego viene un estadio donde el niño usa correctamente formas y estructuras gramaticales causales y temporales, sin embargo, no las comprende a nivel intelectual. "Domina la sintaxis del habla antes que la sintaxis del pensamiento."²⁰ Le sigue un tercer estadio en el que los signos y estímulos externos son empleados para dar respuesta a problemas internos. En éste, se presenta el *habla egocéntrica* en la que el objetivo fundamental no es comunicarse. Finalmente, en el cuarto estadio, el niño desarrolla el *habla interna*. Para ilustrar este acontecimiento en el que intelecto y lenguaje convergen "...podemos imaginar el pensamiento y el habla como dos círculos que se cortan. En sus partes superpuestas, el pensamiento y el habla coinciden,

¹⁹ VYGOTSKI. *Pensamiento y lenguaje*, p. 158.

²⁰ VYGOTSKI. *Pensamiento y ...*, p. 153.

produciendo lo que se llama «pensamiento verbal».²¹ Un niño que llega a esta etapa, alrededor de los 8 años, descubre que puede verbalizar sus pensamientos e interiorizar sus palabras.

El acceso y la conciencia de esta competencia le permitirán no sólo continuar desarrollando su inteligencia de manera evolutiva, sino también participar de los temas que implican un mayor grado de reflexión, tal es el caso del estudio de la Historia en la etapa escolar que se encuentra. Para entonces, el lenguaje ya no sólo cumple funciones primarias de satisfacción de necesidades, tampoco es estrictamente una herramienta de comunicación. Ahora, cada palabra de un vocabulario que se amplía gradualmente, tiene un significado. Significado no únicamente en el aspecto semántico, sino en el intelectual. Dicho de otro modo, hay un uso reflexivo del lenguaje. “El pensamiento no se expresa simplemente en palabras; llega a la existencia a través de ellas. Cada pensamiento trata de conectar algo con algo, de establecer una relación entre cosas. Cada pensamiento se mueve, crece y se desarrolla, desempeña una función, resuelve un problema.”²²

Este tipo de vínculo entre pensamiento y lenguaje es el ideal para aprender en cualquier área del conocimiento. Sin embargo, no ocurre sólo por estar determinado genéticamente, necesita de una estimulación adecuada y un contexto escolar que le ofrezca a los niños oportunidades ricas para interiorizar las palabras y verbalizar sus pensamientos.

Otro de los aspectos relevantes que fue acuñado gracias al trabajo de Vygotsky y que tiene profundas implicaciones educativas es el concepto de *Zona de desarrollo próximo* (ZDP en adelante). Antes de definirlo, es conveniente señalar que mediante sus investigaciones el psicólogo ruso llegó a la conclusión, de acuerdo a sus hallazgos, que el ser humano posee en un primer momento funciones psicológicas elementales tales como la percepción, la atención, la memoria y el pensamiento. Éstas se dan con el curso natural del desarrollo y responden primordialmente a estímulos externos. En un niño pequeño, por ejemplo, la percepción y la atención se dirigen específicamente a estímulos sensoriales (sonidos, colores, sabores) y sus respuestas a ellos son reflejas.

Con la memoria ocurre algo muy similar. Los seres humanos poseemos una memoria natural: la impresión inmediata de las cosas, es decir, el objeto de la percepción

²¹ VYGOTSKI. *Pensamiento y ...*, p. 154.

²² VYGOTSKI. *Pensamiento y ...*, p. 285.

que se inscribe en la memoria.²³ Para que estas funciones primarias se transformen en funciones superiores se requiere, según Vygotsky, de signos. Signos que son establecidos y empleados mediante el desarrollo social, a través de una acción intencionada. Tenemos ejemplos muy comunes del uso de signos para estimular la memoria, un nudo, una marca en un objeto. Lo trascendental en el uso de signos es que convierten un estímulo externo en un medio para generar una respuesta interna. “El uso de los signos conduce a los individuos a una estructura específica de conducta que surge del desarrollo biológico y crea nuevas formas de un proceso psicológico culturalmente establecido.”²⁴ El aprendizaje, que invariablemente echa mano de la memoria, se vale de una gran cantidad de signos establecidos cultural y socialmente tanto en lo cotidiano como en el ámbito escolar.

En las calles, para un automovilista, el color amarillo en las señalizaciones significa precaución. Esta asociación tuvo lugar gracias a una instrucción previa al respecto. Luego de eso se alojó en la memoria visual e interna del individuo. Los chicos en la escuela se valen también de asociaciones similares. Las tres carabelas permiten a la gran mayoría de los estudiantes recordar la llegada de Colón a América. Las pirámides son asociadas a la cultura egipcia, sólo por mencionar algunos ejemplos.

¿Qué ocurre con el pensamiento?, este sigue un curso de desarrollo ligado estrechamente a la memoria. Los experimentos de Vygotsky al respecto le permitieron observar que los niños pequeños al intentar explicar distintos conceptos, responden con base a lo que poseen en sus recuerdos. Al responder describen características físicas que permanecen en su memoria visual o algunas otras impresiones sensoriales que les remiten a los conceptos señalados. De acuerdo a ello, si se le pregunta a un niño pequeño, de la primera infancia,²⁵ qué es una tortuga, dirá muy probablemente que tiene un caparazón, que es verde y se mueve lento. Son las impresiones que su memoria guarda, que recuerda. “Sus representaciones generales del mundo se basan en el recuerdo de instancias concretas, sin poseer todavía el carácter de una abstracción.”²⁶ Más adelante, esta situación se verá invertida. Para recordar será necesario pensar.

²³ VYGOTSKI. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, p. 68.

²⁴ VYGOTSKI. *El desarrollo de los ...*, p. 70.

²⁵ Los rangos de edad para la etapa conocida como Primera Infancia varían de acuerdo a la fuente que se consulte. Para la UNICEF, la Primera Infancia va desde el nacimiento hasta el inicio de la educación escolar.

²⁶ VYGOTSKI. *El desarrollo de los ...*, p. 84.

Es ahí donde la actividad humana intencionada entra en escena con la creación de signos y símbolos que nos permitan recordar y establecer relaciones lógicas entre conceptos o sucesos. Para llegar a la abstracción, el pensamiento reflexivo, al que se convierte en habla interna o pensamiento verbal, creamos vínculos que nos permitan además de recordar, interpretar. “Podríamos decir que la característica básica de la conducta humana en general es que las personas influyen en sus relaciones con el entorno, y a través de dicho entorno modifican su conducta, sometiéndola a su control.”²⁷

Las relaciones con el entorno y con otros individuos nos llevan de vuelta a este notable concepto acuñado por Vygotsky: la ZDP. Mientras el psicólogo ruso desarrollaba sus teorías, existía un debate en torno a las diferencias entre el aprendizaje preescolar y el escolar. Más allá del reconocimiento de que antes de ingresar a la escuela, los niños aprenden acerca de muchas áreas y al estar en ella sistematizan dicho aprendizaje gracias a los fundamentos del conocimiento científico,²⁸ la finalidad del trabajo de Vygotsky fue establecer que en el aprendizaje escolarizado los niños pueden y deben ir más allá de lo que su nivel evolutivo designa. A éste le llamó *nivel evolutivo real*. Pero en sus experimentos observó que menores de la misma edad evolutiva, o mental, tenían diferente capacidad de resolver problemas con la guía o instrucción de un maestro. Las variaciones fueron considerables, niños de 8 años llegaban uno, a resolver problemas marcados para 9. Otro, por su parte, alcanzó los de 12 años.

Esta diferencia, ...es lo que denominamos *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.²⁹

En la escuela, en todas las áreas del conocimiento, esta noción es de excepcional importancia. En primer término, si los profesores se limitaran a trabajar con los niños lo que está al alcance de su nivel real de desarrollo, lo que pueden hacer por sí solos, el curso de su aprendizaje marcharía muy lento. Por otro lado, el conocimiento de la existencia de la ZDP y su adecuada aplicación, es fundamento de enfoques de enseñanza basados en el trabajo colaborativo, además, fortalecen la concepción del papel del docente como guía más que como poseedor de un saber que debe vaciar en sus discípulos.

²⁷ VYGOTSKI. *El desarrollo de los ...*, p. 86.

²⁸ VYGOTSKI. *El desarrollo de los ...*, p. 130.

²⁹ VYGOTSKI. *El desarrollo de los ...*, p. 133.

La noción, la ZDP, fortalece también la inclinación de las aportaciones de Vygotsky al aspecto social. Del mismo modo, la manera en que el lenguaje va evolucionando y pasa de ser una herramienta para satisfacer necesidades hasta vincularse con el pensamiento gracias a la interacción con otros, adultos e iguales; el tránsito de las funciones psicológicas elementales a superiores por la mediación de signos creados culturalmente y, como complemento, la influencia del materialismo histórico en la ideología de Vygotsky, es lo que lleva a tildar de sociocultural el enfoque de sus aportaciones. Como se vio, destaca la importancia de los aspectos evolutivos, pero enfatiza en la trascendencia que tienen los estímulos externos, la acción consciente que está enfocada en el desarrollo y el aprendizaje.

2. APORTES A LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE ESCOLAR

El aprendizaje es un tema realmente complejo. Teorizar acerca de él ha llevado mucho tiempo y las conclusiones se siguen escribiendo, probablemente sea una tarea que llegue a su fin al parejo del fin de la humanidad. Los cambios vertiginosos que la modernidad trae consigo, ocasionan que todos los días haya algo nuevo por aprender. Aprender en la comodidad de la casa, en la calle, de un libro, de otra persona y por supuesto, aprender en las escuelas. A pesar de este dinamismo, los postulados de algunas teorías del aprendizaje formulados en el siglo pasado siguen teniendo vigencia y utilidad tanto para padres como para educadores. Tal es el caso de la psicogenética de Piaget y la teoría sociocultural de Vygotsky.

Una de las razones primordiales es que ambas dirigieron su atención a los aspectos del desarrollo para asociarlo con el aprendizaje y la inteligencia. También, y a diferencia de los teóricos del Conductismo, formularon conclusiones a partir de la importancia que dieron a elementos subjetivos del individuo: procesos internos como el equilibrio descrito por Piaget y el habla interna por Vygotsky son sólo un par de ejemplos básicos. Si bien, los cambios sociales, ambientales o tecnológicos que inciden invariablemente en la conducta humana no pueden predecirse con certeza, el desarrollo humano es algo que ha seguido el mismo curso a lo largo del tiempo. No quiero decir con esto que el estudio del desarrollo biológico, intelectual y de la personalidad esté ya escrito. Sin embargo, la adquisición de la marcha, el lenguaje, la motricidad, en cuanto a procesos biológicos,

comparten parámetros muy similares en la actualidad con los observados y documentados hace más de cien años.

Esto permite pues, que los hallazgos de Piaget y Vygotski a principios del siglo XX trasciendan hoy cuando buscamos herramientas para fortalecer tanto la enseñanza como el aprendizaje escolar.

Las teorías o enfoques del aprendizaje, y por ende las educativas, surgen y se constituyen en episteme científicas una vez que la psicología asume sus preceptos y estamentos desde una óptica científica. Las mismas se conforman y estructuran con la finalidad de describir, el camino por el cual transitará el hombre para adquirir el aprendizaje. En consecuencia, se transforman en teorías epistemológicas ya que construyen enunciados o proposiciones que explican según su posición ideológica, la forma y la manera en que el ser humano adquiere su aprendizaje; y cómo éste se transforma en conocimientos.³⁰

La intención de contar con teorías que permitan explicar cómo se accede al aprendizaje y cómo éste se convierte en conocimiento, no significa que se esté en busca de una prescripción que solucione los conflictos que profesores y estudiantes viven a diario. Representa más bien un espacio de interacción entre la teoría y la práctica en el ámbito educativo. La práctica por sí misma carente o indiferente a los fundamentos teóricos no será exitosa, ni la teoría garantiza que la aplicación de sus preceptos sea una respuesta infalible. Lo cierto es que, cada situación de enseñanza y aprendizaje es específica, pero contar con un piso psicológico y epistemológico en el que se pueda uno parar con firmeza, es de gran ayuda cuando se trata de una actividad tan complicada como enseñar y aprender.

Antes de seguir avanzando hacia lo que las teorías del aprendizaje en cuestión han aportado a la educación, no está de más abordar, aunque sea de manera sucinta, el tema de la conceptualización de enseñanza y aprendizaje. Sobre todo, porque no son temas que se puedan definir radicalmente y aplicar de manera uniforme en todos los niveles y contextos educativos. El paso del tiempo también ha generado que tanto la concepción como la ejecución de ambos se transforme.

³⁰ LUCÍA. *El conductismo y el cognitivismo. Dos entramados psicológicos de aprendizaje del siglo XX*, p. 298.

Con la idea de analizar... las características de las concepciones de aprendizaje y enseñanza escolar más comúnmente extendidas entre el profesorado, las presentamos a continuación describiéndolas del modo siguiente:

1. El aprendizaje escolar consiste en *conocer las respuestas correctas* a las preguntas que formula el profesorado. La enseñanza le facilita al alumnado el refuerzo que precisa para que logre dar esas respuestas.
2. El aprendizaje escolar consiste en *adquirir los conocimientos relevantes* de una cultura. En este caso, la enseñanza le procura al alumnado la información que necesita.
3. El aprendizaje escolar consiste en *construir conocimientos*. Los alumnos y las alumnas son quienes elaboran, mediante la actividad personal, los conocimientos culturales. Por todo ello, la enseñanza consiste en prestarle al alumnado la ayuda que necesita para que vaya construyéndolos.³¹

Como se observa, estas concepciones van de lo básico que es conocer, a lo más complejo que implica el construir. Se complementan además con las acciones a las que se vería reducida la enseñanza en cada caso. Naturalmente esto es sólo un bosquejo que sirve como referente también para apreciar que, por lo regular, aprender y enseñar se encuentran vinculados, y que en el ámbito escolar son indisociables. Si el objetivo aquí fuera profundizar en torno a ellos, sería necesario incorporar, además de los conceptos, los tipos y estilos de aprendizaje, los estilos de enseñanza y caracterizar la pedagogía y la didáctica.

Como no es el caso, por ahora es suficiente con las nociones básicas expuestas y con reconocer que “por aprendizaje se entiende el cambio en la conducta o el pensamiento de un organismo como resultado de la experiencia... al aprender, el cerebro y, como consecuencia, el comportamiento cambian.”³² Las experiencias que los estudiantes vivan en el entorno educativo complementadas con las del resto de los contextos en que se desenvuelven, les irán permitiendo manifestar progresivamente esos cambios. Algunos serán visibles y otros se gestarán en el interior, siendo éstos últimos quizá los más valiosos pues son los que dirigen al que aprende hacia la madurez.

En otro tiempo, antes de que las teorías piagetianas y vyotskianas tuvieran auge, interpretación y aplicación pedagógica, la enseñanza escolarizada se caracterizó por aspectos a los que comúnmente se les denomina como “tradicionalistas”. En ella, los

³¹ MAURI. ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento. En *El constructivismo en el aula*, p. 66.

³² LILIENTHAL, LYNN, NAMY y WOOLF. *Psicología. Una introducción*, p. 172.

estudiantes tenían un rol demasiado pasivo, vistos como depositarios de un saber que era propiedad exclusiva del maestro o mentor. El protagonismo del maestro no sólo se materializaba con el dominio y transmisión de sus conocimientos, también las formas de acceder a éste eran decisión suya. Cómo organizar un aula, sentarse en filas y en estricto orden alfabético, hablar únicamente cuando se les permitía hacerlo y opinar en concordancia con lo que en una clase magistral se había expuesto, todas eran prerrogativas del docente.

El valor de lo que los estudiantes ya poseían en sus habilidades y conocimientos antes de ingresar a la escuela, a un curso o nivel educativo específico era también poco menos que menospreciado. Lo mismo ocurría con la libertad de acción e interacción, para un mentor de las etapas pre piagetianas y vygotskianas, entre más quieto, callado y receptivo fuera un estudiante era mejor, y eso le permitiría apropiarse satisfactoriamente de un saber que alguien más había construido para él. Por fortuna, las teorías del aprendizaje que conjugaron el valor del desarrollo psicológico y el aprendizaje en todas sus manifestaciones, incluido el escolar, comenzaron a tener protagonismo a la hora de elaborar programas de estudio y estrategias pedagógicas diferentes a lo “tradicional”.

Cabe aclarar que no pretendo tildar de equivocado o ineficaz todo lo que puede ser englobado en actividades de enseñanza tradicional. Una exposición sobre un tema específico del maestro a los estudiantes es útil y necesaria, aprender cosas de memoria lo es también, lo que hará la diferencia es la forma, momento, objetivo e incluso la frecuencia de su uso en las escuelas. Tampoco se piense que sólo el trabajo de Piaget y Vygotsky permitieron ese tránsito de la enseñanza “tradicional” a una pedagogía diferente e innovadora, pero por ahora son sus aportes y la trascendencia de los mismos lo que nos ocupa.

En la búsqueda de alternativas de mejora de la educación y de sus resultados, es que se ha echado mano de la psicogenética y la teoría sociocultural. En los enfoques de asignaturas de educación básica, en estrategias y materiales curriculares podemos encontrar los preceptos que enunciaron el biólogo suizo y el psicólogo ruso en sus años de experimentación. De manera evidente y sustancial en algunos casos y quizá con sólo algunos vestigios en otros, pero, en la actualidad, son un referente prácticamente

indispensable cuando se trata de analizar psicopedagógicamente³³ lo que ocurre en el actuar cotidiano de profesores y estudiantes con el afán de interpretar y fortalecer su realidad. Tan es así que, “los problemas con los que nos encontramos en el análisis psicológico de la enseñanza no pueden resolverse de modo correcto; ni siquiera formularse, sin situar la relación entre aprendizaje y desarrollo en niños de edad escolar.”³⁴ No significa que el maestro o pedagogo deban ser expertos en la materia psicoevolutiva, pero las exigencias cambiantes de la realidad contextual en que ocurre la enseñanza y el aprendizaje escolar, les impide soslayar este vínculo; al hacerlo correrían el riesgo de trabajar con una materia prima de la que desconocen su origen.

Por último, en cuanto a las implicaciones de estos importantes teóricos del cognitivismo llevadas al terreno específico de la enseñanza escolarizada, debo puntualizar que por más exhaustivo y provechoso que haya sido el trabajo de ambos y de otros investigadores en la materia, lo que a final de cuentas suceda en el aula, cómo se interpreten y ejecuten los programas de estudio y el uso que se haga de materiales didácticos como los libros de texto, depende en gran medida del actuar de ese personaje que lleva en este escenario la batuta: el profesor.

A quienes estamos inmersos cumpliendo un papel coestelar y con distinta proporción en esa realidad, nos corresponde seguir analizando y proponiendo opciones de mejora. Sin embargo, “desde la perspectiva vygotskiana, la efectividad de la escuela mediadora en la construcción de formas superiores de pensamiento dependerá de la forma en que quienes construimos la educación manejemos los contextos, las herramientas y las interacciones implicadas en la actividad constructiva.”³⁵ En mi caso, ahora me encuentro en el rol de investigador, mi ámbito directo no es el aula. Pero me corresponde la responsabilidad que asumí desde el momento en que me convertí en agente educativo: pensar, construir y proponer en todo momento opciones de mejora.

³³ La *psicopedagogía* es una ciencia que surgió por el interés y la necesidad de aplicar la psicología a la educación. La relación interdisciplinar entre la pedagogía y la psicología se ha vuelto prácticamente imprescindible. Fundamentar la enseñanza en una base teórica de la psicología es una práctica recurrente desde la formulación misma de los programas de estudio hasta la didáctica y la práctica educativa en distintos niveles de escolarización.

³⁴ VYGOTSKI. *El desarrollo de los ...*, p. 123.

³⁵ RODRÍGUEZ. *El legado de Vygotski y de Piaget a la educación*, p. 485.

3. PSICOGENÉTICA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

En la actualidad es indiscutible que la teoría piagetiana es de considerable relevancia en el ámbito educativo prácticamente en todas las áreas del conocimiento. Considero incluso que en la educación básica los beneficios de su aplicación son exponenciales ya que los niños se encuentran transitando por las etapas en las que su desarrollo intelectual y madurativo progresa y busca consolidarse. Tal madurez cognitiva es la que les permitirá seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida en cualquier contexto que se desempeñen, sea este escolar o no.

Debido a ello, la trascendencia de lo que en su vida escolar inicial ocurre se magnifica, pues sus posibilidades futuras de aprender significativamente dependerán en gran medida de lo que logren consolidar en el nivel básico. No quiero decir que sea estrictamente determinante, pero sí que un soporte sólido en la enseñanza básica es primordial para evitar problemas cuando los chicos se enfrenten a temas y conceptos cada vez más complejos. Veamos pues, sin más preámbulo, las implicaciones de la rica y profusa teoría piagetiana en la enseñanza y aprendizaje de la historia, que ahora nos incumbe.

De entrada, los preceptos y argumentos de la psicogenética de Piaget, permitieron a la enseñanza escolarizada dar un giro radical en lo que se refiere a la concepción del papel del alumno en el aprendizaje. Los estudios del psicólogo suizo otorgaron a la actividad del estudiante, en interacción con el medio, con el objeto de aprendizaje y con otros – sean adultos o iguales –, un lugar protagónico. Así, de ser un agente receptivo, el estudiante pasó a ser considerado y tratado como parte fundamental del acto de enseñar y aprender. En esta novedosa postura, el profesor también comenzó a dar importancia a las experiencias que los niños traían ya consigo al ingresar al sistema escolarizado. Lo mismo en lo que se refiere al aprendizaje de algún tema en específico, por menor que parezca, los niños poseen nociones previas a lo que aprenderán en el aula. Nociones recogidas de sus experiencias cotidianas, de su interacción con adultos, con iguales o con distintos medios que pueden, en algún momento determinado, actuar como proveedores de aprendizaje.

En razón de lo anterior, la experiencia previa del estudiante corresponde a los esquemas que Piaget describió como parte del aprendizaje. Entendiendo que dicho aprendizaje es un estado de *equilibrio* alcanzado una vez que los esquemas nuevos –

temas o conceptos introducidos con el desarrollo de las clases en la escuela – se asimilan y acomodan a los preexistentes. Es en esta dinámica de desequilibrio en la que es posible el aprendizaje, lo distinto o novedoso debe crear en el alumno un conflicto cognitivo que lo lleve a movilizar sus herramientas intelectuales en busca una respuesta adaptativa más adecuada. ¿Cómo instrumentar en la enseñanza de la historia esa constante de asimilación, acomodación y equilibrio?

...en la enseñanza de las Ciencias Sociales se incluyó la utilización de la pregunta como estrategia desequilibradora que genera en los estudiantes a la vez reflexión y análisis del medio, no desde la perspectiva dada del educador, sino desde la exploración de estructuras previas de los sujetos y su interpretación y explicación fundamentadas en ellas.³⁶

Naturalmente, el profesor deberá estar atento a que las preguntas realmente motiven a la reflexión, deben ser cuestionamientos nacidos de los estudiantes y que les hagan sentir la necesidad de encontrar respuestas. Los cuestionamientos útiles para tales efectos no son las preguntas cerradas con respuestas únicas, esas que otrora llenaron las libretas de historia en primaria, y otros niveles, con el título bien conocido de “cuestionarios” y que reflejan poco menos que el vaciado de información ya sea de los libros de texto o de la exposición del mentor. Un verdadero desequilibrio cognitivo será posible con preguntas de orden más profundo, incluso para algunas no habrá respuestas acabadas del todo, o sencillamente no las habrá. Serán más bien la guía de un aprendizaje continuo, pues, a fin de cuentas, la historia es eso, el continuo paso de sucesos y eventos a través del tiempo.

Este último, el tiempo, es un elemento que está siempre vinculado a la historia. Lo tradicional es que la asociación historia-tiempo se materialice con la representación de tres dimensiones: el pasado (sobre todo el remoto), el presente (para tratar de relacionarlo con ese pasado) y el futuro (soslayado a veces con el pretexto de que es algo desconocido). Pero, ¿los niños en edad escolar – me refiero a primaria – están en condiciones psicoevolutivas de comprender el tiempo, la historia y las formas en que estos se entrelazan? Lo están. Pero resulta imprescindible que los profesores conozcan tales condiciones. No es pretensión que lean completa la compleja obra de Piaget *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*, y que con ello dominen conceptos específicos ahí desarrollados como *intervalos*, *simultaneidad*, *transitividad* o *isocronismo*, pero sí que

³⁶ RÍOS Y RAMOS. *Implicaciones de la teoría piagetiana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, p. 65.

tengan conocimientos básicos al respecto. Sobre todo, para comprender que la dualidad historia-tiempo es más que un pasado ancestral, presente efímero y futuro inexistente. Y que la intervención didáctica resulta por demás trascendente para potenciar la comprensión y uso de esta dualidad útil dentro y fuera de la escuela.

El binomio inseparable historia-tiempo se inscribe desde lo más cercano a los estudiantes, lo que ocurre en su vida cotidiana, su historia personal, su percepción del ayer, hoy y mañana interpretado tan coloquial como históricamente les sea posible. En otras palabras, los educadores debemos tener presente lo que el tiempo significa para los estudiantes, niños o jóvenes, cómo lo representan y cómo lo viven. Para ello podemos echar mano de los resultados que Piaget observó y con los que teorizó al respecto. A partir de su obra ya citada, “Piaget organizó por primera vez una teoría global del desarrollo del concepto de tiempo en el aprendizaje humano, a partir de tres estadios, que corresponden al tiempo vivido, al tiempo percibido y al tiempo concebido, que también se ha interpretado como tiempo personal, tiempo social y tiempo histórico.”³⁷ El primero se nutre de las experiencias comunes y cotidianas de la vida del niño, y se asocia principalmente con situaciones y cambios concretos como los biológicos del cuerpo o la satisfacción de impulsos. El segundo, tiempo percibido o social que – relacionado con el espacio – se va organizando en interacción con otros y posee un mayor orden. Y el tercero, en el que el dominio de la noción de tiempo es tal que ya no se requiere de alguna referencia concreta.³⁸

Esta evolución progresiva comprende de los 0 a los 16 años aproximadamente, rango de edad que abarca los estadios del desarrollo propuestos por Piaget y margen en el que el adolescente “...alcanza su límite más alto en lo que a la estructura intelectual básica respecta”.³⁹ Aunque no están marcadas edades que separen un estadio del subsecuente, es posible asociar al estadio uno y dos – tiempo vivido y tiempo percibido – con las etapas sensoriomotriz, preoperacional y de las operaciones concretas. Y el estadio tres – tiempo concebido – a partir de las operaciones formales. Esto con base en los ilustrativos ejemplos de situaciones experimentales que acompañan los trabajos de Piaget en su obra antes referida.⁴⁰

³⁷ PAGÉS Y SANTISTEBAN. *La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria*, p. 284.

³⁸ TREPAT Y COMES. *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*, p. 53.

³⁹ FLAVELL. *La psicología evolutiva de Jean Piaget*, p. 182.

⁴⁰ En *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño* se describen situaciones experimentales realizadas con niños de 4 hasta 12 años. Los experimentos son diversos tales como vaciado de líquidos, desplazamientos, movimiento, interrogatorios sobre tiempo, edad, duración, etc.

En virtud de lo anterior, tenemos pues, que los niños que cursan tercer grado de primaria – con edades de 7, 8 y 9 años regularmente – se ubican en la etapa de las operaciones concretas y en el estadio del tiempo percibido. ¿Se puede entonces esperar que accedan a la comprensión de la dualidad historia-tiempo cuando la reversibilidad del pensamiento apenas empieza? Por ahora sólo responderé afirmativamente sin exponer mayores argumentos, en los capítulos siguientes habrá espacio para profundizar al respecto y descubrir en qué medida los materiales educativos – el libro de texto en concreto –, como elemento principal de ejecución del programa de estudios de la historia como asignatura, potencian o no esta cuestión. Además, es importante considerar que la noción de tiempo no es de aplicación exclusiva en la enseñanza y aprendizaje de la historia. “El aprendizaje y construcción de concepto de tiempo, no solamente constituye un paso necesario para la eventual comprensión de la historia y sus componentes, sino para propiciar que los niños y las niñas puedan tomar decisiones informadas sobre su uso, valoración y disfrute.”⁴¹ A final de cuentas a eso deberíamos aspirar como un logro educativo expofeso, que los niños y jóvenes sean capaces de reflexionar y tomar decisiones con plena conciencia de sus acciones y las consecuencias de éstas.

Finalmente, es oportuno dar su lugar a otro de los elementos a los que Piaget dedicó su atención dada su implicancia tanto en el desarrollo como en el aprendizaje: el juego. A sabiendas de que durante la infancia el juego es una actividad natural, resulta viable y provechoso que en el ámbito escolar se le otorgue un papel central. Los escolares de primaria han pasado ya la etapa en la que se apropiaron del simbolismo, son capaces ahora no sólo de dotar de significado a objetos para representar otros distintos (juego simbólico), pueden también representar lúdicamente situaciones que ocurrieron en el pasado para comprenderlas mejor.

La historia, o más bien las historias, la personal, la social y la colectiva están impregnadas de símbolos que por sí solos no dicen gran cosa, pero que en interacción con los sujetos que los construyeron en el pasado y los que hoy siguen en presencia de ellos, adquieren significado profundo. No sólo los vestigios monumentales proporcionan este tipo de experiencias, una plazuela, la calle donde los abuelos, padres e hijos han jugado por generaciones poseen una historia que contar. Permitir que los niños jueguen y vivan

⁴¹ LEÓN. *El concepto de tiempo en niños y niñas de primer a sexto grado*, p. 873.

la historia, sus historias, es una forma didáctica eficaz de acercarlos a un aprendizaje significativo.

4. LA TEORIA SOCIOCULTURAL Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

Como sucede cuando se habla de Piaget y se le relaciona irremediamente con las etapas del desarrollo formuladas en su teoría, pensar y estudiar a Vygotski nos obliga a empezar por destacar su trabajo en lo relativo al lenguaje. Ya se expuso en páginas anteriores el curso del desarrollo de esta importante función y las cuatro etapas por las que transita hasta llegar al habla interna. Interesa ahora expresar la trascendencia de esta competencia en el aprendizaje de la historia.

El lenguaje no es únicamente mecanismo de comunicación, es de suponer que en la enseñanza de cualquier asignatura su labor se traduzca en herramienta empleada con este fin, el educador necesita de la palabra hablada en todo momento. Explica, cuestiona, gira instrucciones, califica y descalifica cotidianamente. El aprendiz por su parte, ve más limitado su accionar en cuanto al uso del lenguaje se refiere. Confieso incluso que en la práctica en más de una ocasión tomé parte de alguna “estrategia” con miras a determinar parámetros del uso del habla en el aula, en los que destacaba, por supuesto, el monopolio del profesor, del adulto. Así, aun cuando se ha avanzado hacia el abandono de este tipo de prácticas, por lo regular el estudiante está supeditado a que se le otorgue o no la voz.

Por tratarse de un campo del conocimiento en el que en todo momento el hombre es el protagonista de los eventos que estructuran los programas de estudio, en la historia resulta todavía más importante que no se limite la expresión de los aprendices, so pena de convertirla en algo ajeno y distante a su realidad. Si la intención es que se vea identificado en ella, “...sólo podemos hablar de historia cuando existe un sujeto que se apropia de la misma, que habla en su propio nombre.”⁴² La posibilidad de verse identificado en la historia existe en la misma proporción tanto si se trata de la realidad próxima como si el tema en cuestión sucedió muchos años atrás. Cuando el vínculo pensamiento-lenguaje se consolida, es decir, permite internalizar la palabra y verbalizar las reflexiones, la temporalidad de los eventos no representa un obstáculo insalvable.

⁴² DOSIL y RAMOS. El balcón del presente. El educador como epistemólogo de la historia. En *Por una historia de todos y para todos: epistemología de la historia, didáctica y formación docente*, p. 24.

El lenguaje de los estudiantes está por lo regular alimentado de lo que viven a diario, en su contexto próximo. Ese mismo lenguaje, cuando logre erigirse como pensamiento verbalizado, es el que le va permitir dotar de significado a lo que el profesor y el programa de estudios de historia le ofrecen. Así, a sabiendas de que esto ocurre alrededor de los 8 años, edad en que cursan el tercer grado de primaria y en el que se inicia de manera formal la incursión en la enseñanza y aprendizaje de la historia, esta madurez lingüística le será de utilidad en el aprendizaje de la asignatura.

Otro elemento desarrollado en la teoría vygotskiana y que puede ser de gran relevancia en el aprendizaje de la historia, es la construcción social de signos y símbolos. En el curso de sus investigaciones, Vygotski descubrió el papel de éstos en la evolución de los procesos psicológicos superiores (percepción, atención, memoria y pensamiento), por lo tanto, se destaca con ello su valor en el aprendizaje en general. Cuando se trata del aprendizaje de la historia en específico, los símbolos creados socialmente surgen por doquier, ya sea que se trate de una construcción monumental edificada por pueblos antiguos de un gran esplendor o una leyenda local compartida por tradición oral. En ambos casos se tiene un objetivo común al estudiarlos: conocer, comprender e interpretar a quienes los crearon para que podamos valorar su significado en la actualidad.

Tanto la importancia del lenguaje como la de los signos y símbolos nos llevan a identificar el valor del aspecto social del aprendizaje que caracteriza la teoría de Vygotski ...Vygotski concluye que el conocimiento tiene origen social y sus manifestaciones emergen de condiciones históricoculturales específicas. Un postulado central en la teoría de Vygotski es que el manejo de los artefactos culturales, herramientas y símbolos, se aprende en sociedad. Este aprendizaje ocurre en el transcurso de interacciones humanas y acciones colaborativas que se sitúan en contextos particulares y se materializan en formas de comunicación.⁴³

El niño de edad escolar se va apropiando de estos “artefactos culturales, herramientas y símbolos” en sus actividades más comunes, en la vida diaria, en su casa, en el barrio, en su comunidad. También la escuela le proveerá de herramientas similares, pero más apegadas al conocimiento científico. La historia, su historia, las historias que los estudiantes aprendan será el resultado de lo que viven a diario en su cotidianidad y lo que los programas de estudio, los profesores y los libros de texto les ofrecen.

⁴³RODRÍGUEZ. *El legado de Vygotski...*, p. 484.

Por último, pero no por eso menos importante, en cuanto al concepto de ZDP de Vygotski, su traslado al ámbito educativo se ubica en la posibilidad que tendrá el profesor de conocer el nivel “real” de sus alumnos para así dirigir su acción a la estimulación del nivel “potencial”. De esta manera los estudiantes podrán, con guía y en colaboración con otros, alcanzar aprendizajes que luego serán parte de su nivel real. Al respecto “Vygotski planteó que «la zona de desarrollo próximo es un rasgo definitorio de la relación entre educación y desarrollo» y sostuvo que «la única educación que es útil al alumno es aquella que mueve hacia adelante su desarrollo y lo dirige».”⁴⁴ Lograr que la enseñanza escolarizada apunte en todo momento a la estimulación de aprendizaje y desarrollo es tan deseable como laborioso y complicado.

Es complicado, pero no imposible. En primer lugar, se debe buscar garantizar que los estudiantes vayan consolidando aprendizajes que serán la base de otros más complejos pues sólo de esta manera tendrán las competencias necesarias para tomar parte de retos intelectuales que los lleven a desempeñarse eficazmente en actividades dirigidas a su nivel de aprendizaje potencial en todas las áreas del conocimiento. Lo anterior sin olvidar que cada estudiante posee distintas características y que no todos avanzarán de manera uniforme en aprendizaje ni en desarrollo.

En este punto es en el que quiero establecer una convergencia entre la teoría piagetiana y la de Vygotski. Como se expuso antes, de acuerdo a los hallazgos de Piaget, no es sino hasta los 8 años de edad que puede hablarse de un manejo del concepto de tiempo en el niño, incluso puede ser más adelante “...hasta los 7 u 8 años el niño no llega, pues, a razonar sobre varias posibilidades a la vez, y ni aun cuando abandona un orden incorrecto de seriación por un orden que él juzga más exacto, logra invertir, en su pensamiento y en su relato, el orden de los propios acontecimientos.”⁴⁵ Esta premisa es producto de experimentos sobre las nociones infantiles de tiempo en los que se pedía a los participantes seriar las imágenes de una historia en el orden correcto temporal y causal. Otro hallazgo fue que al menor sólo “... después de los 8 años la reversibilidad operativa le permite reconstruir el orden real e irreversible de los acontecimientos.”⁴⁶

⁴⁴ VYGOTSKI. Citado por Rodríguez en *El legado de Vygotski y de Piaget a la educación*, p. 480.

⁴⁵ PIAGET. *El desarrollo de la noción...*, p. 15.

⁴⁶ PIAGET. *El desarrollo de la noción...*, p. 15.

Aceptaremos tal cual estas conclusiones en forma premeditada, a propósito de que antes se respondió afirmativamente la pregunta *¿Se puede entonces esperar que accedan a la comprensión de la dualidad historia-tiempo cuando la reversibilidad del pensamiento apenas empieza?* Aquí es donde entra en escena la ZDP. Los niños que cursan tercer grado de primaria, con edades de 7 y 8 años, se ubican en una zona de desarrollo real por la que experimentarán dificultades para consolidar la noción de tiempo. Su zona de desarrollo potencial, con la adecuada intervención y estimulación, debería llevarlos a superar estas dificultades y así, en breve, situar el manejo del tiempo en su nivel real de aprendizaje. Veremos pues, en los capítulos siguientes, qué tanto estimulan esta posibilidad el contenido y las actividades propuestas en los LTG para historia y geografía de tercer grado de primaria.

CAPITULO II

EL LIBRO DE TEXTO GRATUITO *BAJA CALIFORNIA SUR. HISTORIA Y GEOGRAFIA (1993)*

La educación se enfrenta permanentemente con graves problemas, que derivan del hecho de que siempre va a la rémora de los cambios sociales y de que tiene enormes dificultades para adaptarse a las rápidas transformaciones que se dan en la sociedad.

Juan Delval

1. EL ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACION DE LA EDUCACION BASICA

Desde la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, que se convirtió en el órgano rector del Sistema Educativo Mexicano, se han experimentado varias reformas educativas que, invariablemente, están en concordancia con el proyecto de nación del gobierno federal en turno. La década de los noventa no fue la excepción. La Ley de Educación que estaba vigente y que databa de los años setenta, se estaba haciendo añeja y sus alcances se veían rebasados por las condiciones que vivía el país en lo social, político y económico principalmente.

A partir la década de los ochenta se experimentan cambios sociales agudos que inciden en aspectos culturales, económicos y políticos. La globalización inminente exige a las sociedades que se apropien de mayor conocimiento en la búsqueda de ir acordes a la modernidad emergente. Cabe mencionar la influencia que ejerció en ello la incorporación de México al Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) con los países vecinos, a pesar de que entró en vigor hasta 1994 casi al final del gobierno de Salinas de Gortari⁴⁷. La apertura implicaba una urgencia por ser más competitivo en muchos aspectos.

A lo anterior se agrega las cuentas negativas que el sistema educativo estaba entregando: elevadas cifras de analfabetos mayores de 15 años, una gran cantidad de adultos sin terminar la primaria y secundaria, alta deserción escolar que reducía drásticamente la eficiencia terminal en la misma educación básica, entre otras cosas. Otro

⁴⁷ Diario *El Economista* disponible en <https://www.economista.com.mx/internacionales/Que-es-el-Tratado-de-Libre-Comercio-de-America-del-Norte-20161123-0111.html>

factor que influyó para que se planificara una reforma educativa estructural fueron las dificultades que el Estado experimentó para mantener el control de la administración pública a nivel federal.

Se hizo por demás evidente la necesidad de dar un golpe de timón que dirigiera el rumbo del país hacia las puertas de la modernidad que se abrieron con el libre tránsito de capital, de información y de conocimiento. Pero, ¿cómo un país en vías de desarrollo podría aspirar a competir con las potencias económicas? “Una de las razones que induce esos procesos de transformación es la toma de conciencia de la potencialidad de la educación como factor de crecimiento económico, oportunidad de construcción de mayor equidad social y consolidación de la democracia.”⁴⁸ Una sociedad mejor preparada, con mayor escolaridad y formada para ser competitiva, prometía mejores cosas que las que hasta entonces se venían observando.

Las problemáticas, limitaciones y exigencias de esa actualidad, trataron de cubrirse con una de las reformas educativas de mayor calado ejecutadas hasta entonces, conocida como el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB).

El 18 de mayo de 1992, ... se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) mediante el cual el gobierno federal, a través de la SEP, transfirió a los gobiernos de los estados los servicios de educación básica y los de formación inicial y en servicio de los docentes. El ANMEB fue suscrito por los gobernadores de los estados, el Poder Ejecutivo Federal y la autoridad del SNTE.⁴⁹

La armonización que se logró con el gremio sindical para legitimar la reforma, en específico con la líder Elba Esther Gordillo recién electa en 1989, fue muy importante pues las tensiones que se experimentan comúnmente con el sindicato magisterial pueden condicionar el éxito de cualquier proceso de transformación educativa que se pretenda realizar. Afortunadamente, el titular de la SEP en turno, el Dr. Ernesto Zedillo, consiguió materializar el inicio de una reforma que se venía construyendo años atrás.

El diagnóstico que se había realizado con anterioridad y en el que se destacó una crisis de la administración y gestión pública, la baja calidad de los resultados educativos, así como lagunas en la actualización docente y sus condiciones laborales, fue insumo

⁴⁸ ZORRILLA Y BARBA. *Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores*, p. 9.

⁴⁹ ZORRILLA. *Reforma educativa...*, p. 7.

valioso para la organización de las tres líneas estratégicas que conformaron al ANMEB. Se le conoció como el acuerdo de las “tres erres”:

- Reorganización del sistema educativo
- Reformulación de contenidos y materiales educativos
- Revaloración social de la función magisterial

A grandes rasgos, la primera línea estratégica implicaba transferir a las entidades federativas la dirección de los servicios de educación preescolar, primaria y secundaria (ésta última se sumó a la educación obligatoria como parte de las reformas realizadas al Artículo 3ero. Constitucional). También la de formación de maestros. La segunda línea consistiría en el diseño e implementación de un nuevo programa de estudios para la educación básica y la renovación de los libros de texto gratuitos. Finalmente, la tercera línea incluía aspectos relacionados con la formación y actualización permanente del maestro, así como un programa de estímulos salariales.

La instrumentación de las tres líneas estratégicas del ANMEB tuvieron en los siguientes años aspectos muy favorables y otros no tanto, en su momento esta reforma respondió de manera adecuada a las necesidades de una sociedad que vivía cambios vertiginosos. El final del siglo XX y una gran incertidumbre generalizada casi a nivel mundial, incluso por temas apocalípticos por inverosímil que parezca, exigió que la educación intentara ser el bote salvavidas ante a una modernidad amenazadora.

1.1 PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIOS DE 1993.

Como se señaló antes, el currículo que seguía vigente en los inicios de la década de los noventa estaba en aplicación desde 1974. En aquellos años se había realizado una reforma con la intención de eliminar el aprendizaje memorístico y preparar a los estudiantes para que aprendieran de forma permanente. Sin embargo, a casi veinte años de su implementación, las necesidades y características de la población se modificaron sustancialmente. La modernidad socioeconómica exigía conocimientos más sólidos y flexibles que hicieran a los niños, jóvenes y ciudadanos más competentes en todos los aspectos de la actividad humana.

Es cierto que hasta entonces se había avanzado mucho en la cobertura, no obstante, había llegado la hora de dirigir los esfuerzos hacia la mejora de la calidad de la educación. En el sexenio de Salinas de Gortari se buscó cumplir con este reto.

Una de las acciones principales en la política del gobierno federal para mejorar la calidad de la educación primaria consiste en la elaboración de nuevos planes y programas de estudio. Se ha considerado que es indispensable seleccionar y organizar los contenidos educativos que la escuela ofrece, obedeciendo a prioridades claras, eliminando la dispersión y estableciendo la flexibilidad suficiente para que los maestros utilicen su experiencia e iniciativa y para que la realidad local y regional sea aprovechada como un elemento educativo.⁵⁰

La dispersión a la que se hace referencia en la introducción del Plan y programas de estudios de 1993 es, muy probablemente, la que se daba al tener un currículo organizado en áreas y no en asignaturas. Hasta entonces, los conocimientos estaban agrupados en dos ciencias: naturales y sociales. Esta última incluía el estudio de la historia, geografía y civismo. Basta con una revisión medianamente profunda del libro de texto que se utilizaba en tercer grado antes de la reforma de 1993, *Ciencias Sociales. Tercer grado*, para observar la gran cantidad de temas que abarcaba y la enorme extensión en el tiempo que se pretendía cubrir en un solo ciclo escolar.

Por fortuna, en el Plan y programas de estudios de 1993 se sentaron las bases de dos aspectos que han sido desde entonces sumamente relevantes: priorizar en lo que a contenidos temáticos se refiere y reconocer la importancia de los elementos regionales en la educación. Así, como parte de la segunda línea estratégica del ANMEB, se inició la implementación de cambios que iban desde la ampliación del calendario escolar y las horas anuales destinadas a cada asignatura, hasta la elaboración de los nuevos materiales de apoyo y de los libros de texto que estarían en uso a partir del ciclo escolar 1993-1994.

Tabla A. Educación primaria/Plan 1993

Distribución del tiempo de trabajo/Tercer a sexto grado⁵¹

Asignatura	Horas anuales	Horas semanales
Español	240	6
Matemáticas	200	5
Ciencias Naturales	120	3
Historia	60	1.5
Geografía	60	1.5
Educación Cívica	40	1

⁵⁰ SEP. *Plan y programas de estudio 1993*, p. 10.

⁵¹ SEP. *Plan y programas...*, p. 14.

Educación Artística	40	1
Educación Física	40	1
Total	800	20

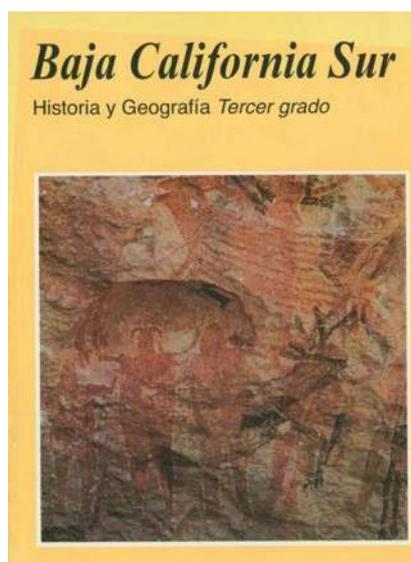
Para tercer grado, como se observa en la distribución de la tabla A, podía considerarse la ventaja, en teoría, de que se sumarían las horas correspondientes a Historia, Geografía y Educación Cívica. Hoy ya no podemos saber si en la práctica haya sucedido, lo más probable es que no, pues en las actividades escolares la balanza comúnmente se inclina hacia la lengua y las matemáticas. Algo que cae en cascada desde las autoridades educativas hasta los padres de familia para quienes leer, escribir y desarrollar nociones matemáticas de forma competente es sinónimo de aprendizaje.

Volvamos. Se suprimió el área de Ciencias Sociales y en tercer grado se comienza con el estudio de historia, geografía y educación cívica con la finalidad de vincularlas disciplinariamente y preparar a los alumnos para irse adentrando en nociones más específicas del conocimiento histórico. “La historia, la geografía y la educación cívica se estudiarán en conjunto, tomando como temas de aprendizaje la comunidad, el municipio y la entidad federativa en la que viven los niños”.⁵² Este cambio entraría desde la primera etapa de aplicación del nuevo programa de estudios, fase en la que se decidió considerar los grados de primero, tercero y quinto argumentando que es en éstos donde se abordan temas fundamentales que son reafirmados en los grados pares del nivel primaria⁵³.

Faltaba el complemento que haría posible materializar el currículo en las aulas: el nuevo libro de texto. Para ello, la Secretaría de Educación Pública lanzó una convocatoria para la elaboración de los libros de texto de historia y geografía para tercer grado de cada entidad federativa. *Baja California Sur. Historia y Geografía Tercer grado* de Dení Trejo Barajas, Alejandro Daniel Álvarez Arellano, Marco Antonio Landavazo Arias, Francisco Merino Orea y Manuel Lucero Higuera fue el ganador en Baja California Sur. Este nuevo libro, el de las monumentales pinturas rupestres de la Cueva de la Soledad en la Sierra de San Francisco en su portada, comenzó a circular por las manos de los niños que en el ciclo escolar 1993-1994 cursaron tercer grado de primaria. Aquí su, debo decirlo, bonita portada.

⁵² SEP. *Plan y programas...*, p. 18.

⁵³ SEP. *Plan y programas...*, p. 17.



Luego de que intelectuales, autoridades educativas y la sociedad misma se rasgaran las vestiduras insistiendo en la urgencia de un cambio profundo, había llegado el momento de saber qué tan posible sería que los productos del ANMEB respondieran a lo que el fin del siglo XX y la víspera del XXI imperaban a nuestro sistema educativo. Tercer grado de primaria no vería más la caricatura de José María Morelos y Pavón en la portada del libro cuando el profesor indicara la hora de estudiar historia. “Las comunidades Ojo de Rana de Michoacán, Cosamaloapan de Veracruz y Nochixtlán de Oaxaca, que aparecen en el libro de *Ciencias Sociales Tercer Grado*, se despidieron en 1992 de los niños que vivían en estados diferentes a éstos”.⁵⁴ Ahora, oirían relatos protagonizados por Xóchitl, una niña recién llegada a la media península originaria del Distrito Federal (hoy Ciudad de México) y en los que se esperaba se vieran representados ellos mismos.

2. ENFOQUE DE LA ASIGNATURA EN EL LIBRO DE TEXTO DE 1993

Una de las ambiciones principales de la Modernización de la Educación de 1993 fue lograr que los alumnos avanzaran de un aprendizaje memorístico al desarrollo de un aprendizaje permanente. La ejecución de las tres líneas estratégicas, descentralización de la educación básica, reestructuración de planes y renovación de materiales educativos, y la revalorización del docente, estaban dirigidas al cumplimiento de esta meta. Empero, las

⁵⁴ MADRIGAL. *El libro de texto de Baja California Sur. Memoria y patrimonio*, p. 4.

políticas educativas pueden no rendir los frutos esperados cuando su interpretación e implementación transitan por caminos distintos.

Para que los docentes sean capaces de llevar a la práctica con eficacia lo que en un currículo se propone, resulta imprescindible que dominen o que, mínimamente, conozcan el enfoque de las asignaturas que estudiarán con sus alumnos. El enfoque no es otra cosa que la base teórico filosófica que fija el rumbo de la práctica en relación a los contenidos de la asignatura, determina el tipo de estrategias que se han de implementar para cumplir los propósitos de aprendizaje, en base a él se pueden definir los roles de los actores y enuncia los rasgos de la disciplina en cuestión. Su aplicación se puede asemejar al uso que se hace de una brújula al seguir una ruta en un mapa. El profesor debe saber leer esa brújula pedagógica.

La novedad más significativa en los enfoques de las asignaturas del programa de estudios derivado del ANMEB fue la adopción de una base constructivista. En los últimos años se habían fortalecido los postulados de teóricos que se ajustaban a las exigencias de la nueva modernidad, en ella resultaba imprescindible que los roles en la enseñanza y el aprendizaje se dinamizaran. Tanto los protagonistas, profesor y estudiantes, como las herramientas y estrategias didácticas debieron modernizarse y plantarse en terrenos que les permitieran estar acordes a los nuevos retos cotidianos.

El constructivismo representó una base teórica sólida para los intereses de esta reforma educativa. Más allá de los debates que se han suscitado recientemente sobre si éste ha sido interpretado de manera trivial o errónea al aplicarlo en el ámbito educativo, lo cierto es que el cambio que se generó en el papel del docente como mediador y el rol más activo del alumno al aprender, fue de gran utilidad para fundamentar los enfoques de las asignaturas en el programa de estudios de 1993. Como referencia, es importante agregar qué se entiende por constructivismo, aquí dos perspectivas para clarificar la cuestión:

El constructivismo, en esencia, plantea que el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente. En este proceso la mente va construyendo progresivamente modelos

explicativos cada vez más complejos y potentes, de manera que conocemos la realidad a través de los modelos que construimos *ad hoc* para explicarla.⁵⁵

Para la concepción constructivista aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender... Cuando se da este proceso, decimos que estamos aprendiendo significativamente, construyendo un significado propio y personal para un objeto de conocimiento que objetivamente existe.⁵⁶

Dos aspectos me interesan resaltar. Primero, la adopción del constructivismo en el aula como una postura pedagógica permitió que a las experiencias previas de los estudiantes se les confiriera una importancia sin precedentes. Antes, su conocimiento informal, coloquial, de la casa o de la calle misma era denostado, lo que conducía a una enseñanza y aprendizaje constreñidos a lo que se vivía en el interior de las aulas y emanado de la voz del profesor y las páginas de los libros de texto. Y segundo, la posibilidad de aprender significativamente fue el valor agregado que la reforma educativa buscaba para justificar su existencia. Sus aspiraciones por aquel aprendizaje permanente estarían al alcance si las prácticas pedagógicas, los materiales curriculares y los libros de texto fomentaban la construcción de un aprendizaje significativo.

En correspondencia con lo anterior, con el ANMEB se produjo un cambio significativo en el enfoque de la historia. El diagnóstico que lo precedió evidenciaba una práctica de las Ciencias Sociales inclinada a lo más tradicional: exceso de exposición de temas del profesor, memorización de datos o fechas sin mayor reflexión, inclinación por una historia romántica de nacionalismo y de pasajes bélicos con el protagonismo de héroes y villanos. Algunas reflexiones al respecto enunciaron: “Un cambio en los planes, programas y materiales de la primaria es urgente e importante, tanto por las necesidades de formación, como por los errores de enfoque y las ausencias que existen en el currículo actual.”⁵⁷ Una de las ausencias más marcadas era lo relativo al entorno cercano de los niños, cuando sabemos que precisamente ahí se concentran sus intereses y motivaciones más profundos.

⁵⁵ SERRANO Y PONS. *El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación*, p. 11.

⁵⁶ SOLÉ Y COLL. Los profesores y la concepción constructivista. En *El constructivismo en el aula*, p. 16.

⁵⁷ SNTE. *Modernizar la escuela primaria. Siete propuestas de acción*, p. 154.

Veremos a continuación qué tan acorde fue el LTG *Baja California Sur. Historia y Geografía* con los cinco rasgos descritos en el enfoque de la asignatura, mismos que a continuación se presentan.

1° Los temas de estudio están organizados de manera progresiva, partiendo de lo que para el niño es más cercano, concreto y avanzando hacia lo más lejano y general.

En primer lugar, este rasgo es congruente con una de las conclusiones a las que se llegó después del arduo trabajo de diagnóstico que permitió la construcción de la reforma que modernizó la educación básica: el entorno inmediato es elemento primordial en el conocimiento. En el LTG de 1993 se observa esta organización progresiva principalmente en las unidades que están destinadas al estudio de la historia. En la unidad cinco se parte de la conceptualización del pasado desde la misma familia y se incorpora la noción de tiempo para ligarla a la historia de la entidad. Así, de manera paulatina se avanza cronológicamente con temas que van de los primeros pobladores hasta la época contemporánea del estado donde se consideran aspectos relevantes en cuanto la política, economía, educación y cultura acontecidos en aquellos años.

2° Estimular el desarrollo de nociones para el ordenamiento y la comprensión del conocimiento histórico.

En la descripción de este rasgo el programa dice: “Al iniciar el estudio histórico sistemático, un elemento constante de la enseñanza será promover la adquisición progresiva de esquemas de ordenamiento histórico en grandes épocas, que sirvan para organizar el aprendizaje de nuevos conocimientos.”⁵⁸ Las grandes épocas que se incluyen en el LTG corresponden a las unidades en que se estudia la historia de la entidad.

Unidad SEIS. Época prehispánica.

Unidad SIETE. Descubrimiento, exploraciones y colonización de la California.

Unidad OCHO. La independencia, la Reforma y la República Restaurada.

Unidad NUEVE. El Porfiriato y la Revolución.

Unidad DIEZ. Las reformas de la Revolución y las transformaciones del México contemporáneo.⁵⁹

⁵⁸ SEP. *Plan y programas...*, p. 92.

⁵⁹ Índice de CONTENIDO en *Baja California Sur. Historia y Geografía Tercer grado*.

En lo que respecta a los *esquemas de ordenamiento histórico* es posible identificar en el contenido de las unidades mencionadas los que están relacionados a la cronología, a la sucesión causal y también a la continuidad temporal.⁶⁰ La cronología es permanente pues, al tratarse con ella el manejo de periodos y fechas, los relatos del LTG refieren directamente la época y fechas en que sucedieron los eventos que se narran. Un ejemplo muy claro, y además significativo, se puede encontrar en la lección, *20 Régimen misional*, donde aparecen las 14 misiones del territorio de Baja California Sur, así como el año de su fundación.

Sobre la sucesión causal, como parte del mismo tema de estudio de las misiones, se expone en el LTG las razones que motivaron a los primeros exploradores de la península. Hernán Cortés y otros aventureros, ambicionaban encontrar las riquezas de las que oían en leyendas del territorio peninsular, sin embargo, después de algunos intentos fallidos por establecer comunidades duraderas, cedieron la estafeta a los misioneros jesuitas. Para éstos, volver a explorar tierra californiana e intentar asentarse en ella se efectuaba con la finalidad de convertir a los nativos a la fe cristiana. Más tarde los efectos, el establecimiento de misiones, se volvería causa de otros sucesos.

Por último, la continuidad temporal que supone el poder relacionar el pasado con el presente y con el futuro, se manifiesta principalmente en el desarrollo de la unidad diez. Por su contenido, permitiría a los niños establecer comparación entre las condiciones de su actualidad y las que conocieron a lo largo de las unidades anteriores.

3° Diversificar los objetos de conocimiento histórico.

Por tratarse del primer grado de la enseñanza primaria en el que se incluye el estudio sistemático de la historia como asignatura, lo que se enuncia en este rasgo del enfoque se esboza en el contenido del LTG cuando se describen los cambios de las civilizaciones y grupos humanos que habitaron la península en las épocas estudiadas en cuanto a cultura y formas de vida cotidiana.

4° Fortalecer la función del estudio de la historia en la formación cívica.

En cumplimiento a este rasgo, los personajes relevantes vinculados con la promoción del nacionalismo aparecen a partir de la unidad ocho en la que el capitán

⁶⁰ POZO. *El niño y la historia*, p. 15.

Manuel Pineda protagoniza la defensa de la heroica Mulegé contra el ejército estadounidense. Antonio Mijares haría lo propio en la región de San José del Cabo donde murió en batalla. Se dedican algunas páginas de la unidad nueve a las acciones de insurrección contra el régimen porfirista del general Manuel Márquez de León y a la participación en el movimiento armado de figuras como Dionisia Villarino, Pedro Altamirano y Félix Ortega.

Otro suceso de alcances relevantes en la formación cívica de los niños, es el estudio del movimiento Loreto 70 incluido en la décima y última unidad del libro. Esta iniciativa fue la que consiguió el nombramiento del primer gobernante nacido en el territorio de Baja California Sur (Félix Agramont Cota) además de ser precedente de la conversión de territorio al estado treinta de la federación en octubre de 1974.

5° Articular el estudio de la historia con la geografía.

Es evidente el cumplimiento de este rasgo en el LTG de Trejo y sus coautores, no sólo por las cuatro unidades destinadas eminentemente a la geografía; *Mi entidad en México, El territorio, Las regiones y Población y gobierno*, cuyo contenido desarrolla en sus lecciones lo relativo a la ubicación de la entidad, sus recursos naturales, relieves, clima, las características de la población y sus principales actividades económicas. Además, el resto de las unidades que se avocan a los temas históricos no renuncian a otorgar el lugar privilegiado que le corresponde al espacio geográfico en su trama.

A pesar de que uno de los avances significativos de la reforma educativa surgida del ANMEB fue establecer en el programa curricular el estudio de asignaturas en suplencia de las áreas, en el caso de historia y geografía resulta adecuada la articulación. De entrada, conceptualmente es prácticamente imposible separar las nociones de tiempo y espacio. “El tiempo y el espacio constituyen la esencia epistemológica de la historia y de los procesos sociales, pues todo transcurre en tiempo y en espacio.”⁶¹ Esta vinculación resulta capital también por la etapa de desarrollo de los niños que cursan el tercer grado de primaria, a la edad de 7-8 años, como se vio en el capítulo anterior, están apenas consolidando la noción de tiempo convencional. Poder relacionar sucesos, sea de la

⁶¹ LOLO-VALDÉS Y RODRÍGUEZ-VÁZQUEZ. *Repensar el tiempo y el espacio en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales*, p. 68.

historia remota o de la propia historia personal con el espacio en que sucedieron, coadyuva a que el aprendizaje se fortalezca.

3. ESTRUCTURA, FORMA Y CONTENIDO DEL LTG *BAJA CALIFORNIA SUR. HISTORIA Y GEOGRAFIA*

Diseñar y elaborar un libro de texto no debe ser una tarea fácil. Independientemente de la disciplina que se trate, una labor de esta magnitud representa incontables horas de trabajo. En el caso particular de *Baja California Sur. Historia y Geografía*, se reunieron intelectuales y profesionales de distintas disciplinas buscando que su trabajo fuera congruente con las metas proyectadas en la política educativa del ANMEB. Ver materializada la edición y distribución de las 157 páginas que durante los próximos 18 años pasaron por las manos de los niños de la entidad, exigió seguramente el análisis de materiales que complementaban la reforma de 1993.

Resulta relevante detenerse a reflexionar al respecto, pues las decisiones que tomaron los autores, ilustradores, editores y todos los que participaron en el proyecto; no pueden haberse dado a la ligera o por ocurrencia de quien haya comandado esta empresa. Tales consideraciones se ven reflejadas en forma indirecta, por así decirlo, en la manera en que se eligió el contenido del libro, su organización, los apartados que lo conforman y las actividades que propone realizar tanto dentro como fuera de las aulas. El análisis que se presenta en las próximas páginas, permitirá conocer y comprender mejor al LTG de esta índole que, hasta ahora, ha sido utilizado por más generaciones de sudcalifornianos.

Algunos documentos que complementaron la reforma surgida con el ANMEB, son acuerdos emitidos por la Secretaría de Educación Pública mediante los que se establecieron parámetros diversos. Uno de los que ahora interesa traer a colación es el Acuerdo número 165 publicado en el Diario Oficial de la Federación en agosto de 1992. En éste, se establecieron las normas de evaluación del aprendizaje en los niveles de primaria, secundaria y las escuelas formadoras de docentes. En específico señalaba en el Artículo 5° “La evaluación permanente del aprendizaje deberá conducir a tomar

decisiones pedagógicas oportunas para asegurar la eficiencia de la enseñanza y el aprendizaje. Esta evaluación dará lugar a la formulación de calificaciones mensuales.”⁶²

En congruencia con la disposición expresada en el acuerdo de evaluación vigente, los temas de estudio sobre historia y geografía del LTG se organizaron en diez unidades temáticas. Esto, a mi juicio, no refleja una radical consigna para la actividad del profesor como usuario directo de los LTG, no significa que en cada uno de los diez meses que entonces integraban el ciclo escolar se estudiaría una unidad temática sin que pudiera profundizarse en alguna ocupando así un lapso mayor. O, por el contrario, que abordar alguna unidad le tomara al profesor y sus discípulos menos tiempo. Simplemente esta organización refleja coherencia con el proyecto educativo y representó una oportunidad para que los docentes manejaran con mayor eficiencia un material educativo con el que no estaban familiarizados.

El acuerdo sobre la evaluación referido antes, hablaba de *tomar decisiones pedagógicas oportunas*. Tal cuestión no es exclusiva de la evaluación del aprendizaje, los profesores toman decisiones pedagógicas en cada momento de su accionar, incluso antes de estar al frente de la clase. Vivir una reforma educativa con cambios profundos representa para los involucrados, a la hora de decidir pedagógicamente, enfrentar retos, superar resistencias y lidiar con tensiones manifestadas en todos los contextos que integran al ámbito educativo. El uso, o desuso, que se haga de los LTG es una decisión pedagógica realmente importante. Veamos pues con qué se encontraron los profesores y alumnos de Baja California Sur en aquel lejano ciclo escolar 1993-1994, 33 años después de que se pusiera en marcha el sueño vasconcelista de llevar a millones de niños mexicanos el conocimiento por igual a través de los LTG.

Baja California Sur. Historia y Geografía, como se dijo antes, se organizó en diez unidades temáticas. Las primeras cuatro unidades corresponden a los temas de geografía, y de la quinta en adelante se trata del estudio de la historia. La extensión de las unidades va de dos a cuatro subtemas o lecciones con un promedio de 15 páginas por unidad. Destacan, por ser las más extensas, la unidad dos *El territorio* con 21 páginas y la unidad siete *Descubrimiento, exploraciones y colonización de la California* que abarca 23 páginas entre texto, ilustraciones y algunos mapas.

⁶² Diario Oficial de la Federación, 1992.

Cada unidad del libro empieza con un breve relato alusivo al tema general que en ella se desarrolla. El contenido de los temas está escrito en una prosa sencilla y clara. Algunas palabras que, a consideración de los autores, podrían ser de difícil comprensión se resaltan en negritas y su significado se encuentra en el *Glosario* en las páginas finales. Como en este ejemplo, que es parte de la unidad cuatro *La población y el gobierno*, en el que se decidió destacar y definir el significado de “área metropolitana”.

Otros estados del país están aún más poblados, como Veracruz que tiene poco menos de 7 millones de habitantes y el estado de México que cuenta con más de 13 millones.

En la Ciudad de México y su **área metropolitana** es donde viven más personas: más de 17 millones. Es una de las ciudades más grandes del mundo.

Baja California Sur es una entidad de jóvenes. La mitad de su población tiene menos de 25 años. Esto significa que en el futuro habrá un mayor potencial humano que trabajará para el desarrollo de nuestro estado.

Área Metropolitana. Conjunto formado por una ciudad y la zona urbana que la rodea sin pertenecer a ella.

Los temas están acompañados por una gran cantidad de coloridas ilustraciones de personas, sitios y sucesos que forman parte de la narrativa. Se observan algunos mapas y, en menor cantidad, fotografías. Me parece importante señalar que, en el inicio de la distribución y uso de este LTG, en la década de los noventa, el acceso a fuentes o medios que permitiera a los niños conocer de manera virtual sitios distantes en el propio estado era muy limitado. Y no sólo me refiero a internet, la televisión se reducía a unos cuantos canales pues era realmente muy poca la población que empezaba a acceder a señales de paga. Es por ello que la riqueza visual de los libros de texto cobraba relevancia. En *Baja California Sur. Historia y Geografía* las ilustraciones (alrededor de 70 sin contar las que aparecen en las páginas de los titulares de cada unidad) superan en cantidad a las fotografías (30 aproximadamente) haciendo más atractivo su contenido.

Aquí el contraste que se puede encontrar entre estos elementos.

8 ■ Las regiones del norte y centro



El desierto de Vizcaino

Al norte de la entidad, en los límites con el estado de Baja California, se encuentra el desierto de Vizcaino. Esta extensa llanura se localiza entre las aguas del océano Pacífico, la sierra de San Francisco y la laguna de San Ignacio. El clima de esta región es desértico y sus temperaturas son las más bajas de todo el estado. Las lluvias caen principalmente en invierno. Dentro de su **flora y fauna** destacan el mezquite, el cardón, el berrendo y la ballena gris.

De Guerrero Negro salen los buques cargados de sal

En el desierto de Vizcaino está la salina de Guerrero Negro, la más grande del mundo. En la costa del Pacífico se ubican las poblaciones de Bahía de Tortugas, Asunción y Punta Abrejos, importantes por su producción de abulón, langosta, almeja y otros moluscos. En una parte del desierto de Vizcaino, en el valle del mismo nombre, se cultiva trigo, maíz, frijol y alfalfa. Las lagunas costeras de Ojo de Liebre y San Ignacio son lugares de reproducción de la ballena gris. Estos sitios están protegidos por el gobierno federal. Una gran parte del desierto de Vizcaino es una reserva mundial de recursos naturales, por lo que su cuidado es muy importante.

Los llanos de la Purísima y Magdalena

Al sur del desierto de Vizcaino y a lo largo de la parte oeste del estado hasta el istmo de La Paz, está una enorme región sin montañas, semidesértica, con algunos lomeros bajos: son los llanos de La Purísima y Magdalena. Al oeste de estos llanos está la sierra de La Giganta y al poniente el océano Pacífico. En la parte central de esta zona está el valle de Santo Domingo, donde se realiza la mayor actividad agrícola del estado. Aunque en Baja California Sur llueve poco, bajo el suelo que pisamos se almacena el agua de la lluvia que se filtra hasta varios metros de profundidad. Esta agua **subterránea** ha sido importante en el desarrollo y bienestar de las comunidades surcalifornianas, como en este valle agrícola, donde se han excavado pozos profundos de donde se extrae el agua para los cultivos y el uso humano.



Un acuífero es el agua acumulada bajo o sobre la tierra.

Organiza con tu maestro una visita a los pozos donde se extrae el agua que se utiliza en la comunidad. Pregúntales cómo se extrae y cómo se distribuye. De el suelo de estas zonas con sus cosecheros y maestros los diferentes usos que tiene el agua y cómo debemos cuidarla.

Se trata de la unidad tres: *Las regiones*. A la izquierda, al texto que describe la región del desierto de Vizcaíno lo acompaña una fotografía de un buque cargando sal en la icónica salinera de Guerrero Negro. Tanto el texto como la imagen enfatizan en la importancia del lugar por ser la salina más grande del mundo. A la derecha, se habla de los llanos de la Purísima y Magdalena. La información está complementada por una ilustración que, dicho sea de paso, ocupa más de la mitad de la página e incluye varios elementos que se pueden encontrar en esa y otras regiones: la costa, el valle, las montañas y el vital recurso del agua extraído del subsuelo. Destaca pues, la importancia que se confirió en este LTG al interés que los niños pueden mostrar por aquello que está más cercano a su vida real, a su diario transitar al plasmarlo en imágenes en que pudieran verse representados.

A lo largo del texto se pueden encontrar rectángulos en un tono gris donde se presenta información adicional o se sintetiza alguna expuesta en la lección con la finalidad de proporcionar reforzamiento a lo que se aprende al estudiar cada tema. El ejemplo siguiente corresponde a la unidad seis *Época prehispánica*, lección 17 *Pericúes, guaycuras y cochimíes*; en el que se estudian los principales grupos indígenas que habitaron en la media península en cuanto a su forma de vida y actividades que realizaban para subsistir.



Los indios californios estaban organizados en bandas o tribus nómadas. Cada tribu tenía su territorio para buscar alimentos. Vivían de la caza, la pesca y la recolección de frutos y semillas.

De igual manera, en recuadros de un tono café, este LTG incluye algunas sugerencias de actividades para realizar por los alumnos que suman un total de treinta y dos. Prácticamente es un promedio de una actividad por cada lección (32 actividades distribuidas en 30 lecciones). A pesar de que este material no es propiamente un libro de actividades, no como los de matemáticas o español, destacan trece actividades que son para realizarse en el mismo libro. Son distintas y entre ellas hallamos tareas en que los niños deben dibujar o iluminar, usar algún recortable, resolver un crucigrama, relacionar columnas u ordenar cronológicamente acontecimientos específicos.

Otras once actividades se caracterizan por ser de trabajo individual y para hacerse en el cuaderno o usando otros materiales. Aquí aparecen la escritura de un cuento, elaborar una maqueta con las islas de la entidad y otra de una misión, algunas investigaciones sencillas, entrevistas y otras.

Por último, del análisis se desprende que hay ocho actividades propuestas para realizar trabajando grupalmente y en equipos. De las cuatro que corresponden a la organización grupal para desarrollarlas, en la unidad tres *Las regiones*, se sugiere una visita a algún pozo de los que abastecen de agua la comunidad y en la unidad seis, *Época prehispánica*, se invita a visitar el Museo Regional de Antropología e Historia ubicado en la capital del estado o algún sitio arqueológico de interés. La unidad cinco, *El pasado*,

incluye la actividad para el grupo en la que deben invitar a algún abuelo a la clase y pedirle que cuente cómo era la vida cuando tenía la edad de los niños, luego de eso propone trabajar también en equipo. En esta misma unidad se plantea la elaboración de una línea del tiempo que estaría visible alrededor del salón con dibujos y textos alusivos a las épocas estudiadas.

El resto, que son para hacerse en equipos, son una entrevista a una persona de la comunidad de edad avanzada, investigar y exponer acerca de la alimentación de los antiguos californios, la escenificación del encuentro entre españoles e indígenas y un noticiero histórico sobre las obras públicas que destacan en el lugar donde viven.

El ejemplo que sigue corresponde a la unidad siete *Descubrimiento, exploraciones y colonización de la California*, lección 22 *Régimen civil*; en el que se trata sobre la vida en las misiones, los cambios y conflictos que se suscitaron con los soldados españoles que empezaron a explotar recursos que encontraron en el mar y en la tierra y que desembocaron en la expulsión de los jesuitas del territorio.



Haz un periódico mural sobre la vida en las misiones y acerca de las actividades de los nuevos pobladores de la península.

En resumen, sobre la estructura, forma y contenido del LTG de 1993 puedo decir que resulta coherente con las metas proyectadas en el ANMEB. En primer lugar, porque es congruente con el programa de estudios del que se deriva y con su enfoque. Además de eso representó la primera oportunidad para profesores y estudiantes de contar con una

asignatura y el correspondiente libro de texto que los acercara al estudio del entorno cercano, luego de que se reconociera el papel significativo que éste cumple en la educación formal.

Los resultados que se observaron con la implementación de la reforma educativa de 1993, el programa de estudios y los nuevos materiales educativos, han sido motivo de diversas investigaciones. Por ahora, el interés está centrado en otro sentido: analizar desde una perspectiva psicopedagógica los elementos descritos que componen al LTG. Esta mirada, con fundamento en las teorías psicogenética y sociocultural se desarrolla a continuación.

4. ANÁLISIS PSICOPEDAGÓGICO DEL CONTENIDO DEL LTG Y LAS ACTIVIDADES PROPUESTAS PARA IMPLEMENTAR EN EL AULA

En la actualidad resulta cada vez más frecuente y necesario, además, trabajar de manera interdisciplinaria cuando se desarrolla alguna investigación o intervención. El ámbito educativo no es ajeno a tal cuestión, es por ello que los profesionales que se desempeñan en el campo han incursionado directa e indirectamente en ciencias que, al converger, ofrecen posibilidades tanto de una mejor interpretación de lo que ocurre con los protagonistas como de planificar la mejora de los resultados en su labor. Estos esfuerzos son los que, desde el siglo pasado, llevaron a que la psicología y la pedagogía establecieran lazos que se han ido fortaleciendo y de los cuales surgió lo que hoy se conoce como psicopedagogía.

En su momento, la psicología educativa pudo ser la respuesta a las necesidades que aparecían en el entorno escolar y que se inclinaban hacia una subjetividad situada un tanto fuera de los alcances de los recursos que los profesores poseían. Si bien es cierto que la actualización de los planes de estudio con que se forman los docentes, llevó a que se les empezara a dotar de conocimientos básicos sobre desarrollo y psicología infantil; también es cierto que las características de los alumnos, los contextos y todas las particularidades que se viven en las aulas, se modifican sustancialmente en una forma acelerada, haciendo que una formación básica mínima resulte insuficiente para responder y actuar eficazmente.

No es posible esperar, y menos exigir, que los profesores tengan una especialización en el tratamiento psicológico de sus estudiantes. Sin embargo, las subjetividades que la didáctica y la pedagogía no logran estudiar e interpretar, se vuelven con el paso del tiempo más influyentes en la vida y en el aprendizaje escolar. Es ahí donde se requiere la entrada en escena de la ciencia psicológica. No obstante, su aplicación “pura” a las realidades escolares no siempre es posible ya que posee una complejidad considerable. La psicopedagogía, por su parte, representa la oportunidad de sacar el mayor provecho posible de la psicología aplicada a la educación.

Hay que aclarar que no se trata únicamente de mezclar psicología y pedagogía. No es sólo tomar e intentar interpretar una teoría o corriente psicológica y trasladarla a un lenguaje o accionar didáctico. Para mayor claridad sirva esta amplia conceptualización.

La psicopedagogía es una ciencia aplicada que no solo obtiene conocimientos teóricos sino que los emplea en función del proceso educativo, dentro de los cuales están la subjetividad de los alumnos y de los profesores, así como las interacciones que establecen ambos dentro de un contexto sociocultural e histórico determinado. Por tanto, es considerada ante todo una disciplina científica aplicada por el carácter concreto y particular de su objeto: el proceso educativo, con un núcleo teórico conceptual bien delimitado e integrado por diferentes teorías, principios, categorías y modelos que permiten describir, fundamentar y explicar los fenómenos y procesos que ocurren dentro de dicho objeto, así como diferentes métodos y procedimientos dirigidos a conocer e intervenir para perfeccionar este proceso.⁶³

Como se ve, la psicopedagogía se nutre de distintas teorías y su finalidad es que se generen métodos y técnicas eficaces que mejoren la práctica educativa y sus resultados. Se observa también que en esta conceptualización se incluyen los principales actores: los alumnos y los profesores, sin olvidar las relaciones que establecen. Agregaremos un elemento igualmente importante y susceptible de analizarse desde un enfoque psicopedagógico: el LTG que nos ocupa. Para ello tenemos como referente algunos de los principales postulados de los teóricos Jean Piaget y Lev Vygotsky, mismos que fueron desarrollados en el capítulo anterior y que ahora se retoman para dimensionar la relación que guardan con el contenido del LTG en comento.

⁶³ ORTIZ Y MARIÑO. *Una comprensión...*, p. 25.

En primer término, hay que considerar los tipos de textos que se utilizaron en el LTG de 1993. Ya antes se dijo que la gran mayoría de los temas están desarrollados a través de un lenguaje claro y sencillo. Es importante destacar también, cómo en el desarrollo de los temas se utiliza una narrativa con la que se pretende que los niños se identifiquen con lo que están estudiando. Para ello, con frecuencia se pueden encontrar pasajes en los que se describen situaciones de la vida cotidiana que permiten vincular esos sucesos triviales con contenidos temáticos específicos tanto de geografía como de historia. Sirva como muestra el siguiente ejemplo.

Cuando te pregunta un amigo por dónde vives, le dices por qué calles caminas, en qué esquina das vuelta y cuántas cuadras hay de la escuela a tu casa. También le dices el nombre de la calle y el número que tiene tu casa. Si hay alguna señal que pueda guiarlo mejor, como una tienda o una iglesia también se lo platicas. De la misma forma, para saber dónde está un estado de la República se pueden dar indicaciones para localizarlo en un mapa. En este caso se usan los puntos cardinales.⁶⁴

Este fragmento corresponde a la unidad uno *Mi entidad en México*, en la lección 3 *Ubicación y límites geográficos*. Me parece válido pensar que una gran mayoría de los niños que cursan tercer grado de primaria, en alguna ocasión realizaron el ejercicio que se describe en el párrafo citado: dar a un amigo o amiga las referencias para ubicar su casa. Incluso, imagino esta escena en una comunidad rural donde las señas particulares como una casa de alguien por todos conocido, el curandero del pueblo, el subdelegado, etc., llegan a ser más significativas que el nombre de una calle.

La lección continúa con el subtema de los puntos cardinales. Resume en forma muy concreta la utilidad de éstos en la vida y cierra con la localización de la entidad en un mapa en el que se muestran también sus colindancias. La posibilidad que ofrece esta vivencia tan común de un niño, decir a un amigo cómo llegar a su casa, es explotada aquí para que aprenda a ubicar geográficamente el estado luego de tener como punto de partida una experiencia en la que ya había puesto en práctica la ubicación espacial. Ahora, le agrega la formalidad del conocimiento y el uso de los puntos cardinales.

Ahora bien, ¿qué preceptos piagetianos se pueden encontrar en este fragmento? Distinguiré dos, la importancia de las experiencias previas de los niños y la equilibración

⁶⁴ SEP. *Baja California Sur. Historia y Geografía Tercer grado*, p. 16.

que conseguirán al ser capaces de comprender y aplicar lo que han aprendido. Tanto el niño de la ciudad que podrá decir “mi casa está al sur de la escuela”, como el niño del campo que sabrá cómo encontrar el norte tan sólo viendo hacia donde sale el Sol. Claro está que las experiencias previas no son las mismas para un chico de la capital de la entidad que para el de provincia, a pesar de ello, ambos podrán incorporar lo aprendido y trasladarlo a las situaciones que les exijan aplicarlo.

Daremos un salto hasta la unidad cinco, *El pasado*, a partir de la cual se empieza el abordaje de la historia. Tomaremos otro fragmento, en esta ocasión, de la lección 14 *El tiempo en la historia*. Antes, debo retomar una cuestión que en el capítulo anterior quedó abierta.

Se expuso que los niños de tercer grado recién accedieron a la etapa de las operaciones concretas (véase *La teoría psicogenética de Jean Piaget*, Capítulo I) y transitan el segundo estadio en el desarrollo del concepto de tiempo, el tiempo percibido (véase *Psicogenética y aprendizaje de la historia*, Capítulo I). Esta base dio pie a la interrogante: “¿se puede entonces esperar que accedan a la comprensión de la dualidad historia-tiempo cuando la reversibilidad del pensamiento apenas empieza?” Lo analizamos ahora a través del ejemplo que proporciona el fragmento de la lección arriba citada.

Quien ha vivido más tiene más cosas que contar en su vida. Por eso es que a la mayoría de los ancianos les gusta platicar historias y anécdotas que han vivido o escuchado en su vida. Tus abuelos tienen muchos años más que tú y que tus papás. ¿Te imaginas todo lo que pueden contarte? Alguno de tus abuelos podrá platicarte cómo eran tus padres cuando eran niños. Podrá también referirte cómo era el lugar donde vives. Si es la misma casa o ha cambiado. Si la colonia o el poblado sigue igual o son distintos. También podrá contarte sobre las modas. Te dirá cómo se vestían las personas en aquellos tiempos. También cómo se transportaba la gente. Si tenían radio o televisión, si les gustaba el cine. En fin, tantas cosas.⁶⁵

De entrada, este fragmento parte, al igual que en el ejemplo anterior, de algo que los niños pueden ubicar en su realidad. Para el caso, los abuelos. Aunado a ello el relato relaciona la vida, la cantidad de años que los abuelos han vivido, con el tiempo. Debido a que se trata de los primeros encuentros formales de los niños con la noción de tiempo en una amplia escala pues han pasado décadas desde que los abuelos fueron niños, sólo a

⁶⁵ SEP. *Baja California Sur...*, p. 64.

través de sus vivencias es que los aprendices logran pensar en ese pasado remoto, hacer acto de reversibilidad.

La interrogante expuesta en el capítulo I en la que se cuestiona la posibilidad de los niños de comprender la dualidad historia-tiempo debido a que apenas están desarrollando la reversibilidad del pensamiento, se respondió afirmativamente sin profundizar en los argumentos. El fragmento que aquí se presenta nos ofrece algunos muy atractivos. Más allá de que los niños puedan dimensionar el tiempo que ha transcurrido en años, lustros o décadas, desde que sus padres o abuelos eran niños hasta su presente, el texto, y las actividades que lo complementan, permiten que los chicos encuentren un vínculo sólido con las historias, vínculo construido por sucesos relevantes que han vivido otros en el pasado.

A diferencia de la etapa de desarrollo previa, en la que el tiempo se interpretaba y relacionaba consigo mismo (actos propios del egocentrismo que prevalece), los niños de edad escolar de tercer grado – entre 7 y 9 años – son capaces de manejar el tiempo en función de actos de otros. Para el caso, las experiencias vividas por sus padres y abuelos muchos años antes de que ellos nacieran siquiera, pueden ser relacionadas con sus formas de vida actuales.

Seguimos en el análisis de la misma lección, ahora veremos las actividades que en el LTG se proponen y qué elementos aportan al debate. La lección 14 *El tiempo en la historia*, divide su contenido en dos subtemas. El fragmento aquí citado corresponde al denominado *Las cosas y la vida cambian con el tiempo*. Dicho apartado cierra con dos actividades para los alumnos tratándose de:

1. Dibuja en este espacio cómo se transportaban las personas cuando tu abuelo era niño y cómo lo hacen hoy en día.
2. Pónganse de acuerdo en su salón de clases e inviten al abuelo de uno de ustedes. Pídanle que les platique cómo era la vida cuando tenía la edad de ustedes. Después de escuchar el relato organicen equipos y comenten sobre los cambios que ha habido en su comunidad, desde la época en que su invitado era un niño hasta ahora.⁶⁶

⁶⁶ SEP. *Baja California Sur...*, p. 65.

Comenzaré por exponer un ajuste que considero debió hacerse al desarrollar las actividades del LTG. Sencillamente se trata de invertir el orden de las tareas a realizar. Aunque los numerales que agregó no aparecen originalmente en la lección, la secuencia hace suponer que se sugiere hacer primero el dibujo en el libro y después invitar al abuelo a la clase. El cambio sugerido en el orden de las actividades obedece a que quizá no todos los niños hayan tenido previamente la ocasión de charlar con alguno de sus abuelos. Al invitar primero a un adulto mayor a la clase, todos tendrían oportunidad de escuchar, preguntar, interactuar con él y tener información acerca de la forma en que se transportaban en su niñez.

Pasemos a la segunda actividad. Además de la visita de un familiar con el que la clase conversaría, es relevante la forma de organización que en las indicaciones se propone. Trabajar por equipos permite el diálogo, el intercambio, el reforzamiento y la cooperación entre iguales. Esto nos abre la puerta para recuperar dos valiosos aportes de la teoría sociocultural que Vygotsky construyó: la importancia del lenguaje y la zona de desarrollo próximo.

Cuando los estudiantes realizan una tarea en equipos el diálogo se da de manera espontánea. Recordemos que, para la edad escolar de tercer grado, los niños han pasado por las fases de *habla preintelectual* y *habla egocéntrica* y empiezan a explotar los beneficios que el *habla interna* les provee. Las imágenes y pensamientos que circulan por su cabeza, enriquecidos por la charla del abuelo en su clase, toman su forma verbal y se traducen en ideas que se comparten tanto con los iguales como con el adulto, en este caso el profesor. En lo que concierne a la zona de desarrollo próximo, el simple hecho de trabajar en colectivo con una meta común, coadyuvará a que los conocimientos y reflexiones que forman parte de la zona de desarrollo potencial se consoliden y den lugar a nuevos aprendizajes. En este ejemplo tenemos tres agentes que participan como catalizadores del aprendizaje, el profesor y su constante mediación, el abuelo que visita la clase y los compañeros que trabajan en equipos.

El cierre de la lección 14, *El tiempo en la historia*, incluye información correspondiente a las unidades que serán utilizadas en adelante en el LTG tanto en los contenidos temáticos como en las actividades, a saber, los años, décadas y siglos. Estas unidades se presentan en relación con eventos significativos, los años con la edad misma de los alumnos, las décadas con el primer viaje del hombre a la Luna (en la década de los

noventa) y los siglos con una época mucho más distante que abarca la vida de los abuelos o incluso los bisabuelos.

Como parte del subtema de cierre de la lección titulado *La medición del tiempo*, se propone una actividad que no podía faltar: la elaboración de una línea del tiempo. Instruye así: “Elaboren una tira de cartulina de 7 metros de largo por 20 centímetros de ancho. Péguenla alrededor del salón. Cada metro representará un siglo. En el espacio que corresponda coloquen dibujos o escritos alusivos a la época. Así tendrán una línea del tiempo.”⁶⁷ Como se observa, se propone para llevarse a cabo en forma grupal. También, su diseño sugiere que permanezca en el salón de clases para que paulatinamente se vaya incorporando contenido.

Haré dos consideraciones sobre la esta actividad que precede a la incursión en las épocas de la historia de la entidad en las unidades siguientes del LTG. Primera, la línea del tiempo puede llegar a ser considerada como un recurso didáctico tradicional y sobrevalorado. Sin embargo, su utilidad para fortalecer el aprendizaje depende en gran medida de la manera en que sea empleada y el propósito de su uso. La siguiente referencia es relevante para clarificar el asunto.

La línea del tiempo es una representación gráfica del paso del tiempo y, dependiendo del propósito que se busque lograr, permite comprender el tiempo histórico a través de ejercicios para identificar la duración, sucesión, simultaneidad y etapas o periodos. Con las líneas del tiempo se ejercita el uso de las medidas convencionales del tiempo como año, lustro, década, siglo, milenio... Cuando se organice la elaboración de una línea del tiempo es necesario prever la duración del periodo para trabajar la escala que más convenga... Es un recurso que tanto en primaria como en secundaria permite el trabajo con el tiempo personal y el tiempo histórico, y su elaboración irá adquiriendo grados de complejidad mayor. Es recomendable, para generar ambientes de aprendizaje, diseñar una línea del tiempo en forma de mural, que pueda colocarse en el aula para ir representando los diferentes periodos históricos; permite dar idea de la secuencia en que ocurren los acontecimientos y establecer relaciones de simultaneidad en diferentes contextos; se aplican en su elaboración habilidades matemáticas y pueden trabajarse en forma colaborativa por equipos o bien en forma individual.⁶⁸

La comprensión del tiempo histórico es una de las finalidades más ambiciosas en la enseñanza de la historia y, tratándose del nivel de educación primaria, una de las más

⁶⁷ SEP. *Baja California Sur...*, p. 66.

⁶⁸ SEP. *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*, pp. 120 y 121.

difíciles de consolidar. El desarrollo intelectual de los niños de esta edad escolar los ha llevado a iniciarse en la comprensión del tiempo no sólo en función de sí mismos. Ahora perciben un tiempo social, un tiempo que cobra relevancia por las acciones propias y las de otros. Conocer hechos que acontecieron siglos atrás, cuando ni sus abuelos habían nacido, y encontrar la relación que guardan con su presente, reflexionar en torno a la incidencia del pasado, tanto el remoto como el inmediato, en las condiciones de vida actuales; es el ideal que se persigue. Es lo que conducirá a los niños al dominio del tiempo histórico y no sólo a ver fechas, datos y nombres que no signifiquen más que aprobar una asignatura que ha amenazado “*históricamente*” con sedarlos mientras marcha ufana frente a sus ojos.

Segunda, en la actividad del LTG se sugiere preparar el material en el que habrá de irse construyendo una línea del tiempo. Concuera con la sugerencia planteada en la referencia de colocarla a manera de mural en el aula, la escala original es de siglos, aunque existe margen para que pueda reducirse según sea necesario. Este planteamiento deja abierto el accionar del profesor y de los alumnos que, conforme avancen en el estudio de las unidades subsecuentes, elegirán todo lo que dará cuerpo a su línea del tiempo grupal.

Finalmente, las nociones relacionadas con el tiempo que fueron bastante estudiadas por Piaget en sus experimentos con desplazamientos, objetos, entrevistas, observaciones y demás, son ejercitadas mediante el uso de las líneas del tiempo. Por tanto, duración, sucesión y simultaneidad entran en escena a través de la elaboración de la línea del tiempo grupal y otras actividades complementarias. En cuanto a duración, no se trata únicamente de que los niños contabilicen los años que pasaron desde un evento significativo a otro, o que sepan qué ocurrió primero, independencia o revolución para entender la sucesión. Sino que, con la evolución de sus competencias impulsadas por una madurez cognitiva en aumento, sean capaces de integrar los elementos que constituyen el tiempo histórico, el tiempo colectivo.

Analicemos otro fragmento. Pasamos a la unidad siete *Descubrimientos, exploraciones y colonización de las Californias*, la lección seleccionada es la 21 *La vida en las misiones*. Para llegar a ella, en la unidad se expone lo relativo a las primeras expediciones a la península, los intentos fallidos por establecer misiones a causa de las condiciones extremas de la región y algunos episodios de enfrentamientos con los nativos. Se narra también cómo se logra fundar la primera misión dedicada a la virgen de Loreto

gracias a los grandes esfuerzos de algunos padres jesuitas. Veamos pues un fragmento del subtema *Un día en la misión*.

La vida en las misiones no era fácil ni sencilla, sobre todo para los indios acostumbrados a vagar libremente por el campo, cazando animales y recolectando semillas y frutos. Apenas salía el sol se tocaba la campana y daban inicio las labores del día. Los indios de la misión acudían entonces a la iglesia, donde rezaban y cantaban. Los que tenían que cocinar el desayuno se iban a tal labor, mientras los otros se quedaban a escuchar misa. Después todos desayunaban atole y luego iban a trabajar, unos a las labores del campo, otros a la construcción o arreglo de la capilla. Las mujeres se encargaban de hilar algodón y lana, otras tejían medias y otro tipo de ropas.⁶⁹

El texto continúa con detalles sobre la cotidianidad de la vida misional. Se aclara además que no todos los indios vivían en la misión, algunos sólo iban por alimento e instrucción cristiana y regresaban al campo. Su adaptación a una nueva forma de vida no era sencilla, implicaba algunos beneficios, pero también riesgos. Peligro al que estuvieron expuestos como la muerte de muchos nativos acaecida durante rebeliones y enfrentamientos con los españoles, y las enfermedades traídas desde la península europea que fueron motivo de numerosos decesos.

Más allá de que las actividades que realizaban los nativos en las misiones pueden resultar familiares para los alumnos, como acudir al culto a la iglesia, la doctrina para los infantes y los alimentos que se mencionan, atole y pozole, que quizá muchos sigan consumiendo; hay que destacar de nuevo el tipo de narración con la que se busca ilustrar lo más ricamente posible los eventos que se refieren. Todo esto ocurrió mucho tiempo atrás, considerando que el LTG llegó por primera vez a las aulas en 1993, habían transcurrido ya casi tres siglos. Sin embargo, los niños se encontraron con que muchas de las prácticas comunes de los misioneros y nativos que estaban siendo convertidos a la fe cristiana, prevalecían en su actualidad. Lo que debían hacer al estudiar los temas y realizar las actividades propuestas era volver en el tiempo con la imaginación. De nuevo, hacer acto de reversibilidad.

En la misma lección 21, para finalizar, se incluye una actividad que provee interesantes elementos de análisis. El LTG señala: “Organicen en tu salón dos grupos para que escenifiquen el encuentro entre españoles e indígenas y la manera en que ambos se

⁶⁹ SEP. *Baja California Sur...*, p. 94.

comunicaron. Ten en cuenta que no hablaban el mismo idioma.”⁷⁰ Aquí se abre una ventana por la que asoma otro elemento ponderado en la teoría piagetiana y que, tratándose de situaciones en la que están implicados los infantes, no podía faltar: el juego.

Antes se puntualizó que los niños en edad escolar han pasado ya por la etapa en que se apropiaron del simbolismo (ver *Psicogenética y aprendizaje de la historia*, Capítulo I) y pueden evocar situaciones y vivencias a las que les atribuyen significados diversos. A través del juego, en este caso de la representación, tendrán la oportunidad de interactuar lúdicamente con un suceso de alto impacto en la colonización de las tierras californianas. Se enfrentarán también al reto que vivieron ambos pueblos en sus intentos por entablar comunicación. En fin, su creatividad e ingenio se pondrá a prueba.

No me es posible describir la manera en que esta actividad se realizó en las aulas de tercer grado de las primarias de Baja California Sur entre 1993 y 2011. Ni siquiera sé si algunos profesores decidieron obviarla, puede ser. Lo cierto es que, a través de ella y de otras, la actividad de los estudiantes pudo tomar un papel protagónico en los procesos de enseñanza y aprendizaje, viraje que fue posible con la influencia de los postulados de Jean Piaget. Por otro lado, el trabajo en colectivo que exige la ejecución de la escenificación del encuentro entre españoles e indígenas, permite el intercambio, el diálogo, establecimiento de acuerdos y presencia de desacuerdos, la interacción con iguales que activa la zona de desarrollo potencial y su tránsito al aprendizaje.

Hasta ahora se han analizado fragmentos del LTG y algunas actividades en los que ha sido posible establecer concordancia con los argumentos teóricos más relevantes de la psicogenética y la teoría sociocultural. Veremos a continuación un par de ejemplos en los que los preceptos piagetianos y vygotskianos parecen estar olvidados.

Primero, se trata de la actividad con que se cierra la lección 23 *Independencia, primer Imperio y la República* al inicio de la unidad ocho. Luego de que en el texto se desarrollan los subtemas *La independencia en la Baja California, Nueva Constitución y El gobierno de Luis del Castillo Negrete*, el LTG sugiere el siguiente ejercicio: “Une con líneas las preguntas de la columna de la izquierda con las respuestas de la columna de la derecha.”⁷¹ Aquí las preguntas y respuestas que dan cuerpo a la actividad.

⁷⁰ SEP. *Baja California Sur...*, p. 97.

⁷¹ SEP. *Baja California Sur...*, p. 111.

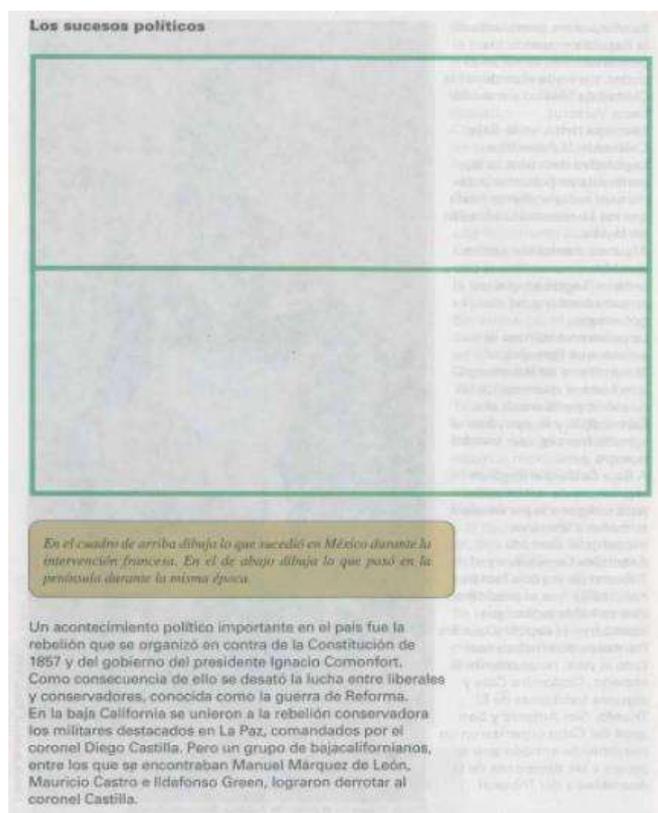
¿Quién instaló la Diputación Territorial?	Por la lejanía de la península
¿Quién juró la Independencia en la Baja California?	José María de Echeandía
¿Cómo empezó a poblarse la ciudad de La Paz?	Agustín Fernández de San Vicente
¿Por qué tuvo pocas repercusiones la guerra de Independencia en la península?	Con la autorización de que los barcos extranjeros fondearan en la ensenada de La Paz

En realidad, no se trata aquí de un cuestionario como los de antaño que fueron tan populares como criticados. Pero la actividad se limita a la relación de preguntas con su respuesta única, aún a pesar de que con el desarrollo de los subtemas que integran esta lección los estudiantes hubieran podido reflexionar, dialogar e incluso cuestionar y debatir en torno a la temática estudiada. Cerrar con preguntas que ya están respondidas se contrapone a lo argumentado en el texto de Ríos y Ramos citado en el capítulo anterior (ver *Psicogenética y aprendizaje de la historia*), donde se habla de la pregunta como una estrategia desequilibradora.

La pregunta debe ser una herramienta que detone un conflicto cognitivo en los aprendices. Una oportunidad para que exista el desequilibrio que conduce al que aprende a buscar respuestas mediante la reflexión, de hecho, el análisis de las temáticas en esta asignatura tendría que estar diseñado para generar más preguntas que respuestas. Una respuesta ya elaborada, bien sea tomada del LTG o de la cátedra del profesor, limita el ejercicio de la abstracción en el pensamiento de los estudiantes, le cierra el paso al diálogo y al debate, al grado de mitigar su voz. Por más exacta y apegada a la verdad histórica que sea una respuesta, su valor en el aprendizaje no tiene comparación con el de la duda, la curiosidad, el deseo de saber más, de indagar más allá y, al igual que los autores que han escrito la historia, de construir conocimiento.

El segundo ejemplo que traigo al análisis es el contenido y la actividad de la lección 25, *La Reforma y la intervención Francesa*, lección con que se termina la unidad ocho. Ésta se dividió en los subtemas *La economía peninsular* y *Los sucesos políticos*. El

trabajo a realizar en el LTG aparece al principio del segundo subtema e instruye a los niños así: “En el cuadro de arriba dibuja lo que sucedió en México durante la intervención francesa. En el de abajo dibuja lo que pasó en la península en la misma época.”⁷² A continuación se anexa la página que contiene el ejercicio, con la finalidad de que exista una referencia sobre el espacio que en la ella se destina para esta tarea.



De entrada, debo señalar que el contenido del subtema *Los sucesos políticos* en el que se trata la intervención francesa, ofrece muy pocos detalles al respecto, tanto en el contexto nacional como en el local. En la narrativa que, dicho sea de paso, se aleja un poco de la sencillez y elocuencia que le caracterizó en las primeras unidades, los autores se limitan a mencionar el arribo y nombramiento de Maximiliano de Habsburgo como monarca del país y la invasión del ejército francés que le acompañaba. En lo que respecta a la entidad, hablan de la llegada de un representante del nuevo imperio, el reconocimiento que obtuvo por las autoridades locales y de una oposición sureña que parece haber triunfado sin derramar una gota de sangre. El tema finaliza puntualizando que en la península no aconteció la invasión francesa pues el ejército de Juárez venció a las tropas de Maximiliano, quien a la postre sería fusilado.

⁷² SEP. *Baja California Sur...*, p. 117.

El observar que el contenido no profundiza en el tema no significa que esté sugiriendo que debió ampliarse la información. Mi opinión al respecto es que en el ámbito local no había ya más que exponer, considero que la intervención francesa fue un evento altamente significativo en el contexto nacional, sus remanentes se hicieron presentes agudamente en distintos puntos del territorio mexicano, sin embargo, no ocurrió así en la península de Baja California. Por ello, creo que omitir este pasaje en el LTG no habría tenido mayores repercusiones pues en grados posteriores se aborda a profundidad, con las causas y consecuencias correspondientes.

Ahora bien, ¿qué implicaciones tiene, desde la mirada psicopedagógica con que se está trabajando, la cuestión de incluir o no en el LTG el estudio de este pasaje? Es sencillo, pero no por eso irrelevante. Recordemos que, como ya se dijo, los niños que cursan tercer grado de primaria tienen una edad que oscila entre los 7 y 9 años. Este rango los ubica en la etapa del desarrollo denominada por Piaget *pensamiento operacional concreto* (ver *La teoría psicogenética de Jean Piaget*, capítulo I). Durante el tránsito por este estadio, la característica que predomina en el pensamiento es el apego a lo real y lo concreto, de tal manera que la evolución que se inicia hacia la reflexión y abstracción que potencian el aprendizaje, tiene como base experiencias cercanas a los menores.

Naturalmente, tratándose del abordaje de eventos que ocurrieron poco más de un siglo atrás (considerando que este LTG comenzó su vida escolar en 1993), las experiencias cercanas con que los niños pueden contar son vestigios, lugares, testimonios que perduran al paso del tiempo y que permiten mantener vivas las historias de las que fueron testigos. Para este pasaje en particular, la intervención francesa, son muy limitados los elementos que a nivel local pudieran tener una alta significatividad, de tal suerte que los niños tendrán dificultades para vincularlos con lo acontecido en el contexto nacional.

Caso contrario si hablamos del tema que en el LTG precede al que aquí se analiza, *Las invasiones norteamericanas* en la lección 24. A diferencia de la invasión francesa, la norteamericana si llegó a suelo bajacaliforniano, durante ésta se libraron batallas en distintos puntos de la entidad entre las que destaca la acaecida en octubre de 1847 en la Heroica Mulegé. Ahí, comandados por el Capitán Manuel Pineda, los habitantes que tomaron las armas para rechazar al enemigo consagraron un triunfo que por desgracia no pudo replicarse a gran escala pues, al final, nuestro país perdió la guerra. Sin embargo, este suceso da cuenta de la valentía y arrojo que los habitantes peninsulares mostraron al enfrentar a un adversario poderoso.

Es cierto que un porcentaje muy bajo de los niños sudcalifornianos viven en la Heroica Mulegé (en 1990 el INEGI reportó una población total de 3111 habitantes) y que del resto es probable que muy pocos hayan tenido la ocasión de visitarla, sin embargo, los reflectores apuntan a este emblemático sitio cuando se toca el tema de la guerra con Estados Unidos en el territorio peninsular convirtiéndolo en un ícono del que sus habitantes deben estar profundamente orgullosos. De igual manera, se convierte en un referente cercano del cual los niños pueden asirse cuando realizan ese viaje al pasado remoto que no les tocó vivir, pero del cual se preservan las historias que se cuentan transmiten por tradición oral o en la propia literatura escolar.

Volvamos al otro indicador de análisis con que se abrió esta argumentación, la actividad en que los niños deben dibujar los sucesos en lo nacional y local en torno a la intervención francesa. Por lo antes dicho, encontramos que los elementos expuestos en el texto para ser estudiados por los alumnos son limitados, situación que orilla a los alumnos a forzar su imaginación para dibujar algo representativo o simplemente tomar como ejemplo las ilustraciones que acompañan la lección. Por otra parte, la naturaleza de la actividad reduce la posibilidad de estimular la reflexión y fortalecer la noción espacio-tiempo que está en vías de consolidación.

Si se tratara de un producto a realizar en equipos o en forma grupal, cabría la posibilidad de que a través del diálogo e intercambio de ideas se activara la *ZDP*, algo que permite ir un poco más allá de lo que el potencial intelectual individual ofrece y que los agentes involucrados se beneficien mutuamente. Debo insistir en que la labor del docente al llevar a su práctica tanto el contenido del LTG como las actividades que en él se proponen, es de gran relevancia para el logro de los aprendizajes. Una práctica eficaz y pertinente puede convertir una actividad didáctica no muy adecuada en una ocasión de aprendizaje significativo para los alumnos.

El análisis realizado nos ha llevado a la unidad nueve *El Porfiriato y la Revolución*. En ella se vuelve al encuentro de acontecimientos de gran trascendencia en la media península directamente vinculados con ambas épocas de la historia nacional. Con el porfiriato, *El crecimiento económico*, título de uno de los subtemas se pone a prueba de nuevo la reversibilidad del pensamiento de los niños. Esto sucede al estudiar lo relacionado con el establecimiento de las empresas mineras El Boleo en Santa Rosalía y El Progreso en la comunidad de El Triunfo, y todo lo que para la entidad representó su auge.

Para transportarse a los años en que una locomotora circulaba cargada de cobre y en que la enorme chimenea humeaba, se requiere *hacer acto de reversibilidad* pues ambos vestigios, incluidas los pueblos que los alojan, se mantienen como muestra de la vida que inyectaron al entonces denominado Distrito Sur. Ir a ese pasado y volver al presente en el que los niños pueden encontrarse con elementos que todavía forman parte de su cotidianidad puede ser posible con fragmentos como el siguiente.

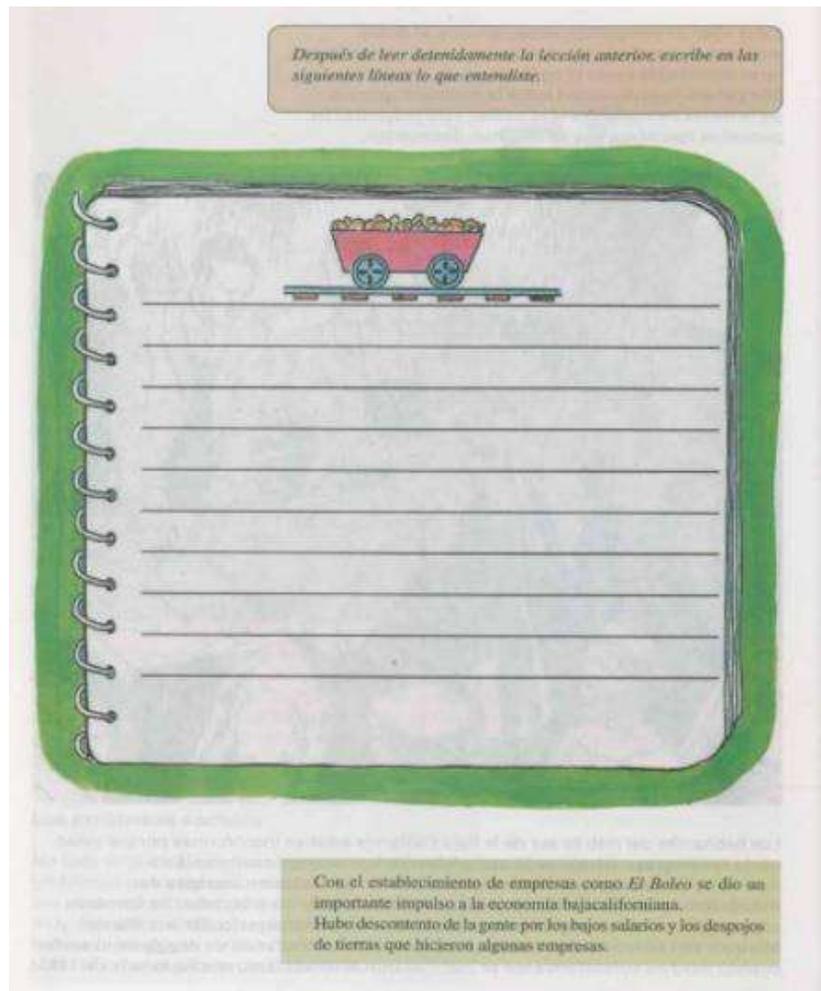
Con esas empresas llegaron también muchas cosas que antes no existían en la península, como el correo y el teléfono. Se introdujo el ferrocarril en Santa Rosalía, que se utilizaba para transportar el mineral de las minas hacia el puerto. Algunas poblaciones fueron dotadas de servicios como alumbrado público, escuelas, distribución de agua, hospitales, transportes. También se estimuló el surgimiento de ciertos negocios pequeños, como barberías, panaderías y sastrerías.⁷³

En qué ciudad, pueblo o comunidad de la actualidad no existe una panadería, un barbero o un sastre. Son oficios que, como Santa Rosalía y El Triunfo, han perdurado al paso del tiempo y se niegan a morir. Los servicios como el correo y el teléfono se modernizaron, pero continuaron por largo tiempo cumpliendo la misma finalidad con que llegaron al territorio peninsular.

La lección 26, *El Porfiriato*, concluye con una actividad que pudo ser de gran provecho para que los alumnos interiorizaran y verbalizaran sus aprendizajes. Si digo “pudo ser” es básicamente por dos razones: primero, como señalé antes, no estoy en posibilidad de saber si las actividades sugeridas en el LTG fueron llevadas a la práctica por los profesores y, segundo, es probable que dichas tareas hayan sufrido ajustes a la hora de realizarse en las aulas. En este caso la actividad original indica: “Después de leer detenidamente la lección anterior, escribe en las siguientes líneas lo que entendiste”.⁷⁴ El cuadro que se destinó para la redacción está acompañado de la ilustración de un carro en una vía transportando mineral, aquí la página en cuestión.

⁷³ SEP. *Baja California Sur...*, p. 124.

⁷⁴ SEP. *Baja California Sur...*, p. 126.



El contenido de esta lección se compone de los subtemas *La rebelión de Márquez de León*, *El crecimiento económico* y *Los problemas sociales*. Son cuatro páginas, cada una complementada con una ilustración alusiva a lo que se narra en los textos, de los que debo destacar que retoman la amenidad con que fueron desarrollados antes. Al respecto de lo que se solicita realizar a los niños en el ejercicio señalado, creo conveniente destacar que la frase *lo que entendiste*, puede no ser la más pertinente. Lo que los alumnos entienden, o más bien, comprenden y aprenden, dependerá de varios factores y no sólo de leer los temas en el LTG, ya sea en forma individual, con los compañeros o con la guía del profesor.

Para aterrizar y ser concreto, considero que una actividad de cierre más adecuada pudo ser: Después de leer, analizar y comentar con el profesor y tus compañeros el contenido de la lección anterior, escribe con tus propias palabras lo más importante que sucedió en Baja California Sur durante El Porfiriato. En ese escenario imagino al grupo charlando sobre la rebelión del Gral. Márquez de León, a quienes conocen El Triunfo

compartiendo alguna anécdota local o de sus familiares nativos de esa región. Quizá alguno por ahí diciendo que ha tenido el privilegio de comer el famoso pan de *El Bachicha*; y mucho más. Ese diálogo y sentir personal y cercano con los eventos remotos, puede permitir que el lenguaje y las ideas de los estudiantes fluyan mejor. Permitir la verbalización de sus pensamientos y la interiorización de sus palabras, como describe Vygotsky en sus hallazgos.

Para cerrar este análisis debo aclarar que, al no tener conocimiento de la forma en que esta actividad se realizó en las aulas, esta tarea pudo ser tan fallida como provechosa. Que el LTG no instruya específicamente para intercambiar ideas, dialogar y reflexionar, no implica que no se haya hecho. La mediación del profesor se constituye como un factor clave en la vida escolar y en el uso, desuso o abuso que se haga de los LTG.

El recorrido nos ha llevado a la décima y última unidad del libro, *Las reformas de la Revolución y las transformaciones del México contemporáneo*. De ella tomo para análisis la actividad de cierre de la lección 28 *Después de la Revolución*, la actividad contenida en el subtema *El estado treinta* ya como parte de la lección 29 *Los movimientos regionalistas*, y de la lección 30, *El desarrollo de Baja California Sur*, un fragmento del contenido y la actividad sugerida en el primer subtema. Dicho análisis ha sido realizado en el siguiente tenor.

En primer lugar, encontramos en la lección 28 el desarrollo de los subtemas *Los gobiernos militares* y *Baja California Sur cambia*. Al finalizar se propone la actividad: “Forma equipos para elaborar un noticiero histórico con las fechas y beneficios de las obras públicas más importantes de tu comunidad”.⁷⁵ Me resulta imprescindible señalar que esta es una de las actividades que considero con mayor potencial de aprendizaje de las que contiene el LTG. Su realización implica poner en juego gran parte de los preceptos piagetianos y vygotkianos que hasta ahora se han venido retomando.

Para empezar, el papel protagónico que debe tener el estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, seguidamente de la generación de conflicto cognitivo detonado por el desequilibrio que acontece al enfrentar a los menores al reto de organizar, interpretar y comunicar información histórica. La noción de tiempo que poseen los estudiantes será puesta también a prueba pues no sólo deben trabajar con sucesos recientes, su tránsito por las unidades precedentes les exigirá ejercitar la reversibilidad de

⁷⁵ SEP. *Baja California Sur...*, p. 136.

la que tanto se ha hablado. Esto en cuanto a lo básico de que la teoría piagetiana aporta a la enseñanza y aprendizaje de la historia.

Por otro lado, en relación a los principios teóricos de Vygotsky que son aplicables al mismo ámbito, el trabajo de equipos salta como primer elemento de relevancia. Interactuar, reflexionar, compartir y trabajar con sus iguales activará la *ZDP* que eventualmente permitirá a todos ir más allá de lo que por sí solos alcanzarían en cuanto a aprendizaje y, a la larga, madurez cognitiva. Tanto la planificación como la ejecución de esta actividad, requiere que en todo momento los estudiantes hagan uso de su lenguaje y el pensamiento. Es decir, de acuerdo a la madurez lingüística que su edad y desarrollo les proveen, interlocución será cada vez más reflexiva. El lenguaje, la voz es un elemento de vital importancia cuando se pretende que los niños se encuentren reflejados en la historia, en las historias.

Pasamos a la siguiente actividad que es motivo de análisis. Se trata de la que aparece en el subtema *El estado treinta*, dice así: “Localiza en las lecciones 28 y 29 los años en que ocurrieron los hechos que aquí se mencionan. Anótalos en los cuadritos. En la columna numerada, ordena los acontecimientos cronológicamente.”⁷⁶ A primera vista puede parecer una de las tareas más comunes, tradicionales y hasta banales en el trabajo con los temas de historia. Ordenar cronológicamente sucesos aislados y además muy distantes unos de otros, ciertamente quizá sería común o improductivo.

Sin embargo, en este caso los acontecimientos no son ni aislados ni remotos entre sí. Además de esto, y aquí espero no caer en la tentación de suponer cómo fue aplicada o cómo me habría gustado que los profesores desarrollaran esta actividad en sus aulas, recordemos que páginas atrás se abordó un apartado en el que de manera grupal se elaboraría una línea del tiempo misma que permanecería a manera de mural en el aula. Considerando que dicho material existe y se ha ido nutriendo mientras la clase avanzó por las distintas épocas que se estudiaron a lo largo de las diez unidades que conforman su LTG, esta actividad sería complemento de la línea del tiempo del grupo. Aunado a que, como se puntualizó antes, estos ejercicios estimulan la comprensión de nociones como duración, sucesión y simultaneidad, imprescindibles en la comprensión del tiempo.

Finalmente, considero que la significatividad que poseen los sucesos involucrados en las lecciones y la actividad, por ser específicamente del ámbito local, evita que los

⁷⁶ SEP. *Baja California Sur...*, p. 140.

alumnos asuman el ejercicio como la mera repetición de fechas que otros han decidido deben ser para todos relevantes. Agrego la actividad para un mejor referente.

Entra en operación el primer transbordador	<input type="text"/>	1
Baja California Sur se convierte en estado	<input type="text"/>	2
Formación del movimiento Loreto 70	<input type="text"/>	3
Creación de la colonia del valle de Santo Domingo	<input type="text"/>	4
Inicia la explotación de las salinas de Guerrero Negro	<input type="text"/>	5
Se organiza el Frente de Unificación Surcaliforniano	<input type="text"/>	6

Localiza en las lecciones 28 y 29 los años en los que ocurrieron los hechos que aquí se mencionan. Anótalos en los cuadritos. En la columna numerada ordena los acontecimientos cronológicamente.

Hemos llegado a la lección final de *Baja California Sur. Historia y Geografía Tercer grado*. La lección 30, *El desarrollo de Baja California Sur*, cuyo contenido corresponde a los años en que este LTG circuló por las manos de los niños de sudcalifornia (1993-2011). Empezaré por el fragmento seleccionado.

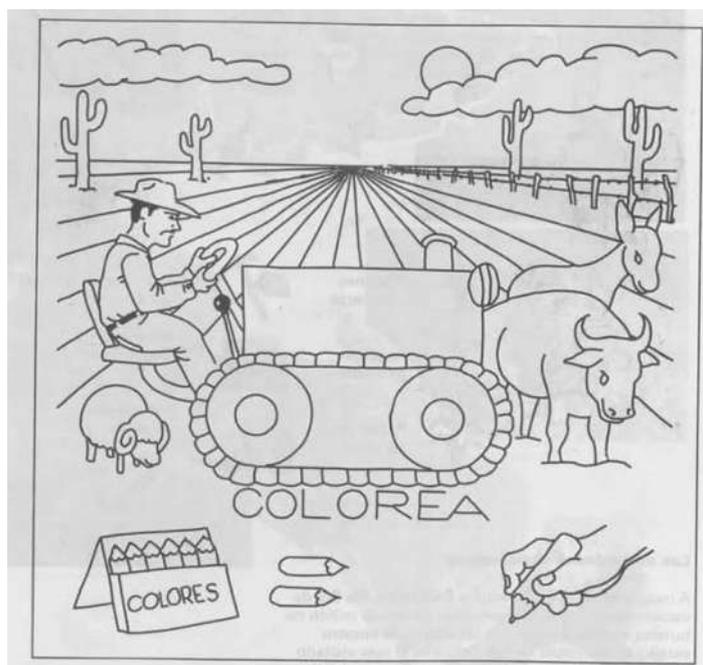
Así como los sudcalifornianos hemos hecho grandes esfuerzos para producir alimentos y construir ciudades, también se han destinado muchos recursos para acrecentar los mayores tesoros que podemos poseer: la educación y la cultura. Para vivir mejor es necesario educarnos. Estudiar nuestra historia y nuestro ambiente te ayudará a entender mejor muchas cosas que antes no sabías por qué pasaban. Y cada año que avances en ele estudio conocerás más y más cosas y te darás cuenta que parece que nunca terminas de aprender. Todo eso va formando tu cultura.⁷⁷

No pretendo ser reiterativo, pero la narrativa que se utiliza en este fragmento y que predomina en la mayor parte del LTG, resulta idónea para la población escolar a la que va dirigida. Hablarles directamente a los niños a través de los textos, les permitirá traducir el lenguaje escrito en habla interna y a la postre, en el pensamiento verbalizado que ya se ha referido. Aunado a ello, en el fragmento se aprecia el énfasis e interés por

⁷⁷ SEP. *Baja California Sur...*, p. 147.

mantenerse lo más cercano posible a la realidad de los estudiantes. Así, pasan lista de nuevo Piaget y Vygotsky, entre líneas y a plena vista.

El recorrido llega a su fin. Al ser un análisis crítico, es necesario poner bajo la lupa una última actividad en la que nuestros teóricos y sus aportes fueron simplemente ignorados. Me refiero a la primera actividad que aparece en la lección 30. Indica a los niños lo siguiente: “Ilumina este dibujo en que se representan distintas actividades económicas”.⁷⁸ Anexo el dibujo al que alude.



Iluminar un dibujo, por más representativo que éste sea de la temática en cuestión, no ofrece oportunidad de aprendizaje ni de reforzamiento de lo aprendido. Una tarea como ésta difiere considerablemente de lo que se enuncia en la etapa del desarrollo que transitan los niños de tercer grado, según Piaget, *pensamiento operacional concreto* (ver *La teoría psicogenética de Jean Piaget*, Capítulo I). Por si fuera poco, difícilmente hallaremos aquí los valiosos signos y símbolos que Vygotsky refiere como parte del proceso de aprendizaje y gracias a los que se logra establecer relación lógica entre sucesos y conceptos, avanzar pues al pensamiento abstracto y reflexivo.

Se aprecia, sin duda, que éste no ha sido un análisis exhaustivo de todas y cada una de las 157 páginas que conforman al LTG *Baja California Sur. Historia y Geografía*.

⁷⁸ SEP. *Baja California Sur...*, p. 143.

Y no lo ha sido porque no era esa la finalidad. Uno de los principales objetivos fue realizar un recorrido por partes significativas del LTG desde una perspectiva psicopedagógica. En las conclusiones se expresará el nivel de logro que se estima pudo alcanzarse y será tarea de los lectores valorar su pertinencia.

CAPITULO III

EL LIBRO DE TEXTO GRATUITO *BAJA CALIFORNIA SUR. LA ENTIDAD DONDE VIVO* (2020)

Únicos, gratuitos, obligatorios, laicos.

Provocadora cuarteta de adjetivos que califican a los libros de texto gratuitos; su significado toca las fibras más sensibles de complejos e intrincados ámbitos del poder, del creer y del saber mexicanos.

Rebeca Barriga Villanueva

1. EL MODELO EDUCATIVO PARA LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA Y LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

Es inevitable, tratándose del asunto de la educación pública, que debamos partir de lo que acontecía en el entorno político del país al momento de la planificación y ejecución de las principales reformas educativas que se han vivido en los años recientes. Uno de los factores que sin duda ha incidido en los resultados que éstas pueden ofrecer, es la alternancia en el gobierno federal. Alternancia que comenzó a la par del nuevo milenio con el triunfo panista en el 2000 y que abrió la puerta para que los asuntos más relevantes del orden público fueran objeto de transformaciones profundas. Naturalmente, la educación no ha sido la excepción.

La alternancia en el poder ejecutivo del país regresó en 2012 con el triunfo en las urnas del Partido Revolucionario Institucional. Luego de dos sexenios consecutivos en los que tuvo su oportunidad el Partido Acción Nacional que, hasta entonces, era considerada la segunda fuerza política en México. El gobierno federal priista que volvía a poseer la silla presidencial, no esperó mucho para anunciar sus intenciones en lo relativo a las reformas estructurales que, por lo regular, caracterizan a cada sexenio; sobre todo, si el antecesor pertenece a la oposición. Así, siendo apenas el segundo día en el nuevo sexenio dirigido por el PRI, el 2 de diciembre de 2012 se firmó el acuerdo denominado “Pacto por México”.

Esta plataforma, el acuerdo signado por el presidente recién electo Enrique Peña Nieto y los líderes de las principales fuerzas políticas del país (PRI, PAN y PRD), es el origen de la reforma educativa de 2018. El acuerdo estuvo conformado por cinco grandes temas cuya finalidad era impulsar el desarrollo social y el crecimiento económico de la nación. En el primer tema, Sociedad de Derechos y Libertades, se incluyó el rubro 1.3 Educación de Calidad y con Equidad, en el que se anunciaba la próxima formulación de

una reforma legal y administrativa en materia educativa. Ésta, perseguiría el objetivo de elevar la calidad de la educación básica y reflejar esa mejora en los resultados de las valoraciones nacionales e internacionales.⁷⁹ Con esta base fue que en 2014 se comenzó la recogida de los insumos destinados a construir la reforma educativa que la administración de Peña Nieto buscaba ejecutar.

Las aportaciones surgidas de las acciones desarrolladas a partir de 2014, derivaron en tres documentos presentados por la Secretaría de Educación Pública ya como parte del planteamiento del nuevo modelo educativo:

1. Carta sobre los Fines de la Educación en el Siglo XXI.
2. El Modelo Educativo 2016.
3. Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016.

Estos documentos fueron sometidos a una revisión en el periodo comprendido de julio a septiembre de 2016 a través de una consulta nacional que incluyó foros nacionales y estatales, discusiones en Consejos Técnicos Escolares (CTE) y una consulta en línea con más de 50 mil participantes, entre otras acciones.

Toda la información obtenida fue ordenada y sistematizada. A partir de ello, los documentos publicados por la SEP se enriquecieron y se pudo concretar tanto el *Modelo Educativo para la educación obligatoria*, como se le llamó desde entonces, como la propuesta curricular que se convertiría en el material denominado *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. Las mejoras que se realizaron partieron de las conclusiones obtenidas en los meses de consulta durante 2016.

Entre los principales aciertos se señalaron la introducción de un enfoque humanista; la selección de aprendizajes clave; el énfasis en las habilidades socioemocionales; la descarga administrativa; y el planteamiento de una nueva gobernanza. Entre los principales retos, se informó la necesidad de mejorar la calidad y la articulación entre niveles; la pertinencia real de la formación del docente; la claridad en los objetivos esperados; y la definición del camino a seguir tras la presentación del documento para llevar lo planteado a la práctica.⁸⁰

El *Modelo Educativo para la educación obligatoria* se publicó en marzo de 2017. Además de todo lo que había podido rescatarse entre 2014 y 2016, como parte de un

⁷⁹ PACTO POR MÉXICO. Disponible en http://www.foroconsultivo.org.mx/documentos/politicas_publicas/pacto_por_mexico.pdf

⁸⁰ SEP. *Modelo Educativo para la educación obligatoria*, p. 17.

diagnóstico sobre las condiciones que guardaba el Sistema Educativo Nacional (SEN), los implicados en el diseño de esta nueva propuesta enfatizaban en que, a pesar de los esfuerzos anteriores con las dos reformas estructurales vividas en 1993 y 2011, en el SEN prevalecía un carácter eminentemente vertical y restrictivo sin que en las aulas se experimentaran cambios significativos que redundaran en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.⁸¹ Uno de sus argumentos al respecto de las lagunas en las reformas que anteceden, fue la insuficiencia experimentada en los aspectos de la gestión escolar y de la formación docente. Razón por la que ambos se incluyeron en los cinco grandes ejes que conforman el *Modelo Educativo*, a saber:

1. Planteamiento curricular.

Caracterizado por un enfoque humanista. Constituye el primer ejercicio de articulación formal de la educación obligatoria desde preescolar hasta bachillerato (cabe mencionar que con la reforma de 2012 al Artículo 3° se instituyó la obligatoriedad de la educación media superior). Busca priorizar lo que se enseña y aprende centrándose en el desarrollo de aprendizajes clave. Por primera vez, se hace énfasis en el desarrollo de las habilidades socioemocionales y, otra novedad, aparece la autonomía curricular para que las escuelas adapten parte del currículo a intereses específicos de los estudiantes.

2. La Escuela al Centro del Sistema Educativo.

Se busca pasar de un sistema educativo vertical a uno más horizontal dotando a las escuelas de mayor autonomía en su gestión, promover el liderazgo directivo, el trabajo colegiado y el acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's). Otra meta del eje es fortalecer la asistencia técnico pedagógica e incrementar la participación de los padres y madres de familia.

3. Formación y desarrollo profesional docente.

Se creó el Servicio Profesional Docente que tendría como sustento una formación inicial más sólida y como respaldo una formación continua pertinente y de calidad.

4. Inclusión y equidad.

Se pretende eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación que enfrentan los estudiantes mediante la oferta de oportunidades efectivas para el desarrollo de sus

⁸¹ SEP. *Modelo Educativo...*, p. 37.

potencialidades, independientemente de sus características étnicas, lengua, condición de discapacidad o cualquier otra situación que los hace diversos.

5. La Gobernanza del Sistema Educativo.

Se plantea una gobernanza efectiva con participación plural (del gobierno federal, autoridades locales, el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, el SNTE, etc.).⁸²

Como se observa, los dos aspectos señalados como endebles en las reformas anteriores (gestión y formación docente), aparecen prácticamente en todos los ejes del *Modelo Educativo*. Explícitamente en los primeros tres e implícitamente en los dos restantes. Adicionalmente, y a pesar de que éste no es un recorrido profundo por el contenido del *Modelo Educativo*, resulta importante rescatar un elemento que forma parte del primer eje y que nos será de gran utilidad llegado el momento del análisis del material didáctico que nos ocupa.

Se trata del rubro *1.6 Principios pedagógicos de la labor docente* que se integra por la enunciación de 14 condiciones consideradas como esenciales para que todos los alumnos aprendan y de las que destaco las siguientes con sus numerales originales:

2. Tener en cuenta los saberes previos de los estudiantes.
4. Mostrar interés por los intereses de los estudiantes.
6. Reconocer la naturaleza social del conocimiento.
7. Diseñar situaciones didácticas que propicien el aprendizaje situado.
9. Modelar el aprendizaje.⁸³

Esta selección no significa que las otras condiciones que complementan el rubro en cuestión no sean relevantes o pertinentes. Sencillamente son las que se ajustan al análisis que en los apartados siguientes se hará del LTG producto de la reforma en comento. En su momento haré la articulación correspondiente.

Para cerrar la presentación de los elementos fundamentales del *Modelo Educativo* resta recuperar lo que en su propio contenido se muestra como las principales innovaciones en relación a la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), que fue

⁸² SEP. *Modelo Educativo...*, pp. 27-29.

⁸³ SEP. *Modelo Educativo...*, pp. 87 – 91.

su antecesor. En sus páginas se exponen 14 aspectos como las innovaciones más importantes de las que destaco:

- a. Fines de la educación. En los que se incluye la educación media superior pues con la reforma de 2012 se integró este nivel a la obligatoriedad.
- b. Selección de contenidos con articulación de aprendizaje esperados. Con ella se buscó priorizar lo que en la educación obligatoria se enseña y se aprende, graduándolos desde preescolar hasta bachillerato.
- c. Incorporación de habilidades socioemocionales al currículo. Aunque representa un reto mayúsculo para los docentes, es innegable el papel trascendental que tiene este aspecto en el aprendizaje durante toda la vida escolar.
- d. Autonomía curricular en la escuela. Por mucho tiempo prevaleció la idea de que el currículo prescrito no estaba pensado ni diseñado para la amplia diversidad de estudiantes. La autonomía permitiría ir minimizando esta cuestión.
- e. Transversalidad de la inclusión y la equidad. Los esfuerzos por construir escuelas inclusivas y que atiendan a los estudiantes con equidad serán siempre valiosos y loables.⁸⁴

Como se señaló antes, tanto el *Modelo Educativo* como el programa de estudios derivado de éste fueron publicados en marzo de 2017. Sin embargo, la implementación en las escuelas estaba programada para iniciarse de forma gradual a partir del ciclo escolar 2018-2019 y generalizarse en el siguiente periodo lectivo. En razón de esto es que resulta imprescindible traer a colación nuevamente lo que aconteció en el ámbito político del país, pues 2018 fue año electoral y representó otra transición partidista en el Ejecutivo Federal.

Los resultados se inclinaron esta vez hacia la coalición encabezada por el partido político Movimiento de Regeneración Nacional (MORENA) cuyo fundador se convirtió en el presidente electo para el sexenio 2018-2024: Andrés Manuel López Obrador. La alternancia en la silla presidencial trajo consigo la inminente ola de reformas en los ámbitos más importantes de la vida de nuestro país. Así, como parte de la denominada *Cuarta Transformación*, el Sistema Educativo Nacional entró en un proceso de cambio que intentaba convertir al *Modelo Educativo* en una *Nueva Escuela Mexicana*.

⁸⁴ SEP. *Modelo Educativo...*, pp. 54 y 55.

Sin haber siquiera tomado las riendas del país, la administración de López Obrador inició desde agosto de 2018 una nueva consulta nacional con la intención de encontrar y fundamentar las principales lagunas del *Modelo Educativo* que derivarían en una reforma al Artículo 3º y la construcción de un programa de estudios diferente. Como se sabe, el *Modelo Educativo* recién empezaba a ejecutarse en las escuelas de educación básica, así que el gobierno federal entrante no tuvo más remedio que dejar correr ese ciclo escolar con esa propuesta mientras terminaba de dar forma a la propia.

Ahora bien, ¿qué es la *Nueva Escuela Mexicana*? Debo señalar antes que en la actualidad existen pocos documentos disponibles sobre ésta y que tanto su construcción como implementación han estado condicionadas a la situación actual que se vive en el SEN derivada de la contingencia de salud y que ha obligado a desarrollar un sistema de enseñanza a distancia y semipresencial en lo que va del ciclo escolar actual. A pesar de ello, es importante referir los principales aspectos de esta política educativa para encontrar las similitudes y diferencias más significativas que guarda con el *Modelo Educativo* de 2018 pues el LTG de Baja California Sur vigente corresponde a este último.

Una de las primeras acciones del proyecto denominado *Nueva Escuela Mexicana* fue derogar la reforma anterior a la que tildaban de represiva y conflictiva pues señalaba a los profesores como los responsables de los bajos resultados educativos, convirtiendo a la docencia en una profesión descalificada y asediada.⁸⁵ De igual manera se proyectaba realizar cambios en las leyes secundarias referidas a los programas de estímulos y a la formación docente. En lo que respecta a la aplicación del programa de estudios del *Modelo Educativo*, se determinó suspender el avance que estaba destinado a generalizarlo en el ciclo escolar 2019-2020.

Además de estas primeras acciones, la *Nueva Escuela Mexicana* representaba también un cambio ideológico en cuanto a los fines de la educación. Un proyecto integral ambicioso que, como todos, necesitaría mucho más de un sexenio para consolidarse y empezar a dar frutos. Así se expresó en algunos documentos de trabajo derivados de su construcción:

La Secretaría de Educación Pública desarrolla esta Nueva Escuela Mexicana en un Plan de 23 años que da base sustantiva para reforzar la educación en todos los grupos de edad para los que la educación es obligatoria. Así, la NEM es la institución del

⁸⁵ SEP. *Perfiles Educativos*, p. 183.

Estado mexicano responsable de la realización del derecho a la educación en todo el trayecto de los 0 a los 23 años de edad de las y los mexicanos. Esta institución tiene como centro la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y su objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación, desde el nacimiento hasta que concluya sus estudios, adaptado a todas las regiones de la república.⁸⁶

Ambicioso me parece un calificativo adecuado para este proyecto que busca garantizar la educación de las y los mexicanos desde el nacimiento mismo hasta la edad adulta, con excelencia, además. Para ello, la NEM se basa en los siguientes principios:

- A. Fomento de la identidad con México
- B. Responsabilidad ciudadana
- C. La honestidad
- D. Participación en la transformación de la sociedad
- E. Respeto de la dignidad humana
- F. Promoción de la interculturalidad
- G. Promoción de la cultura de la paz
- H. Respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente.⁸⁷

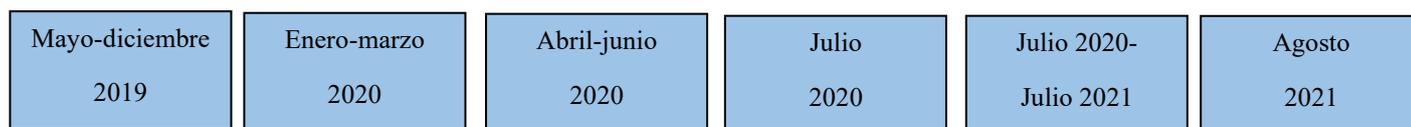
Además de lo anterior, se pueden destacar tres aspectos fundamentales en los que se basa la NEM: coloca al centro a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, busca revalorizar al magisterio nacional y fortalecer el sentido humanista de la educación. Todos ellos, a excepción de la revalorización del magisterio, son elementos que ya se habían definido en el *Modelo Educativo*. Lo que la NEM plantea es impregnar su propio sello y que el tránsito hacia este cambio redunde en fortalecer a la sociedad y combatir la corrupción y la impunidad consideradas como las principales barreras en las administraciones anteriores.

En lo que respecta a la temporalidad de las acciones de la NEM éstas tendrían distintas fases tanto de diseño como de implementación. A pesar de señalar a la reforma precedente como errónea, es improbable pensar que la administración entrante pretenda diseñar y ejecutar una reforma educativa profunda en un breve lapso, por lo que para contar con el margen pertinente se diseñó el siguiente esquema, mismo que ha sufrido cambios debido a las condiciones y prioridades actuales en materia de salud y educación.

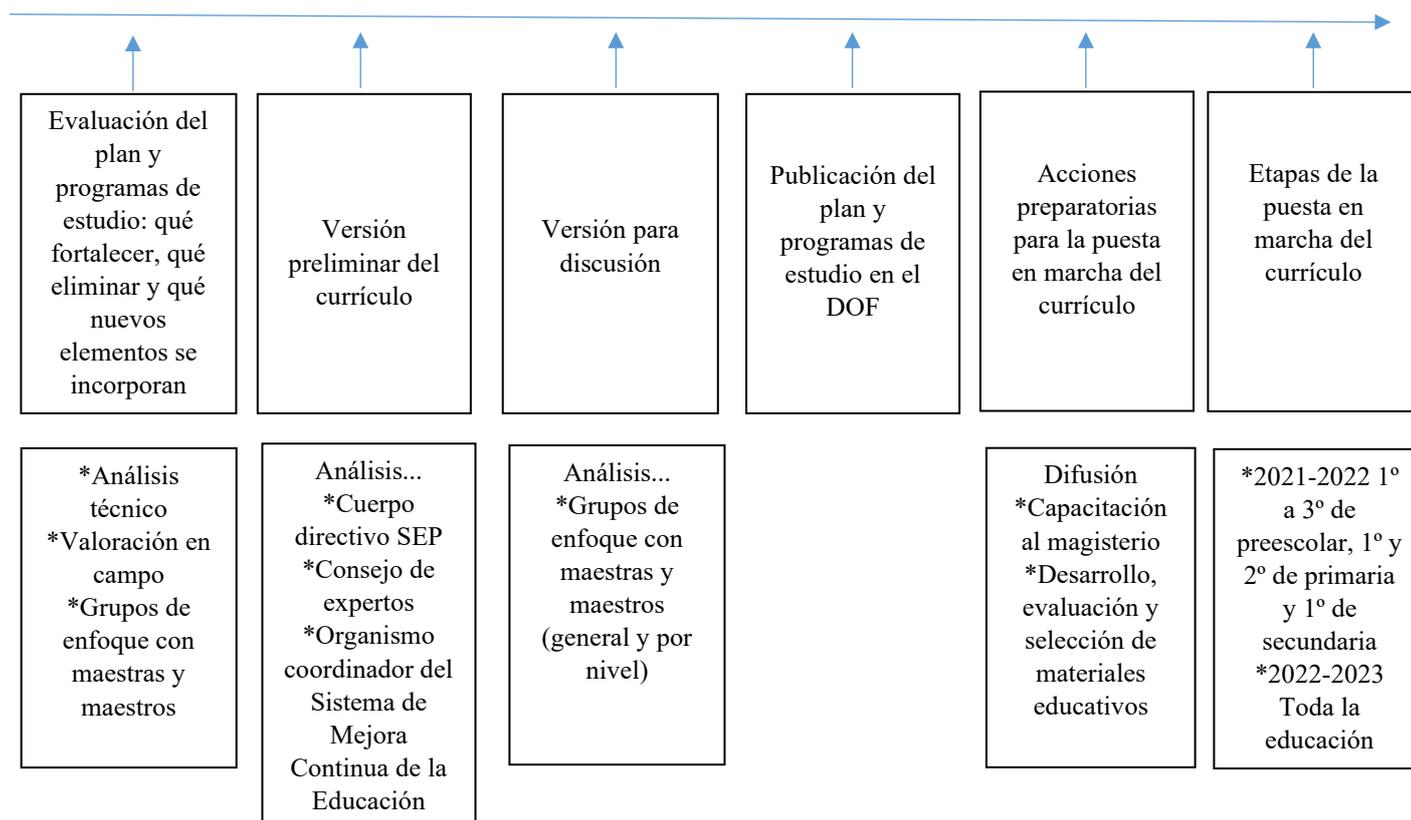
⁸⁶ SEP. *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*, p. 3.

⁸⁷ SEP. *La Nueva Escuela...*, p. 4-11.

Proceso de construcción colectiva del nuevo plan de estudios⁸⁸



Fases y acciones principales



Estamos casi a mitad del ciclo escolar 2021-2022 y no ha sido posible contar con la versión para análisis del nuevo currículo. Desde 2020 las prioridades han sido otras y el SEN se ha transformado de manera urgente para hacer frente a una “normalidad” inédita, sin precedentes para las generaciones de alumnos y maestros que hoy son protagonistas en la educación básica. El enfoque humanista de la educación en el que se enfatizaba desde la reforma de 2018 es ahora cada vez más necesario. Tendremos que esperar un tiempo para saber si vuelven las condiciones que permitan esa construcción colectiva de un nuevo currículo anhelada por la NEM, y ser más pacientes aún para ver si su instrumentación es posible con una población escolar que vive actualmente en una

⁸⁸ SEP. *Perfiles...*, p. 185.

constante zozobra y en la que las desigualdades no sólo han persistido, sino que se han acentuado y evidenciado en una forma cruda y devastadora.

1.1 PLAN Y PROGRAMA DE ESTUDIOS 2018

Sabiendo ya que el proyecto de reforma denominado *Nueva Escuela Mexicana* continúa en construcción, debemos volver a los materiales del *Modelo Educativo* que se mantienen vigentes. Tal es el caso del programa de estudios para tercer grado, en el que se ubica nuestro material de análisis: el LTG de Baja California Sur.

Como se señaló antes, la *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016* surgida de la reforma que se preparaba se sometió a un análisis, el resultado fue la versión definitiva publicada en 2017: *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*.

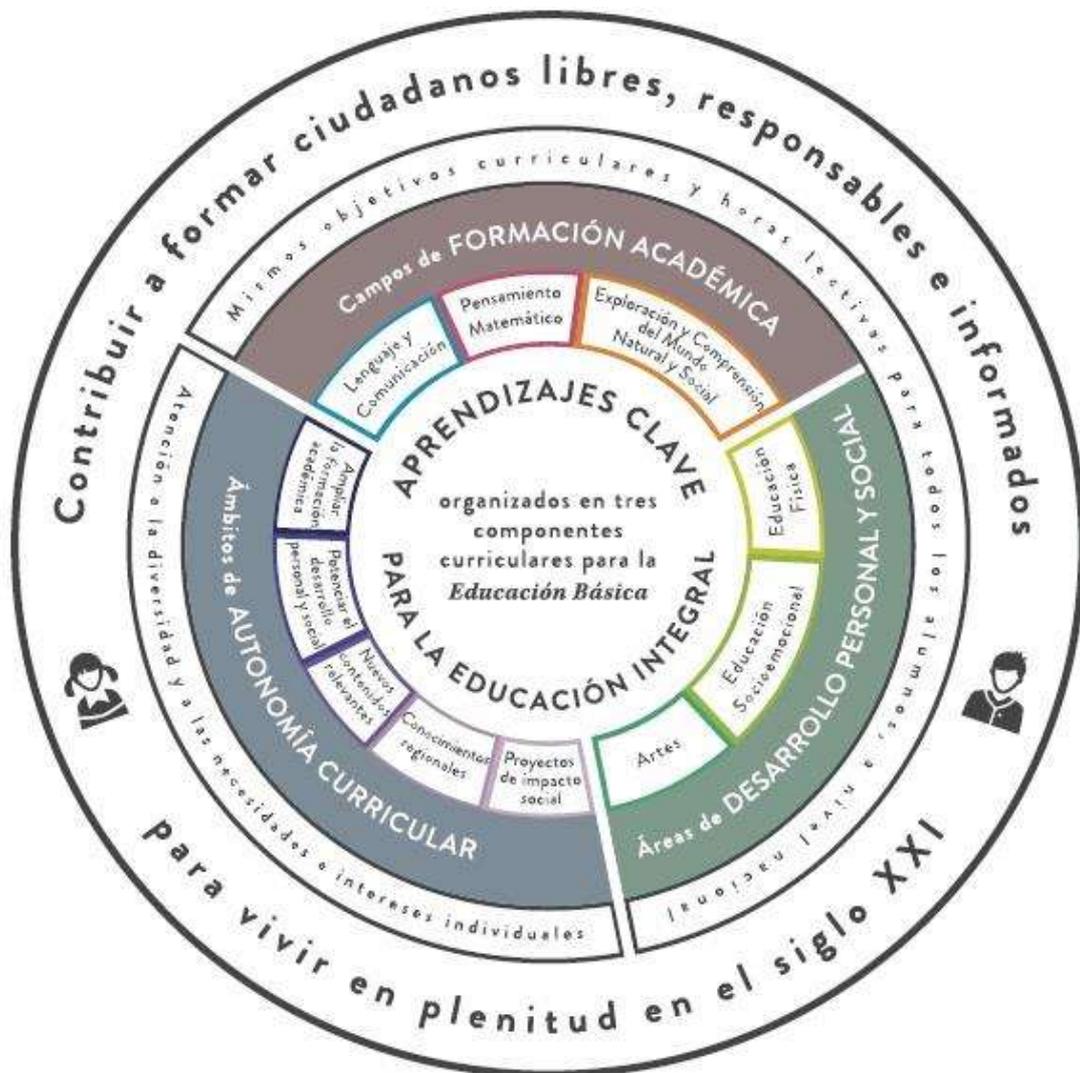
Tanto en su elaboración como en su desarrollo, se reconoció a su antecesor inmediato para identificar algunas fortalezas posibles de rescatar y los cambios inminentes y necesarios por efectuar. Dicho antecesor, el Plan y programas de estudio de 2011 para primaria surgido al concretarse la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), había introducido algunas novedades como el énfasis en desarrollar competencias, lograr estándares curriculares y alcanzar los aprendizajes esperados previstos para cada grado escolar. También, la propuesta curricular de 2011 reconoció la necesidad de centrar la atención en los estudiantes y sus procesos de aprendizaje. Esta última preocupación permanece en los principios que sustentan al plan de estudios de 2018.

A partir del reconocimiento de las condiciones sociales actuales del país y del potencial humano con el que se cuenta, el *Modelo Educativo* propuso y presentó un programa de estudios que buscaba coadyuvar en el fortalecimiento de la libertad, la justicia y la prosperidad. Con un mundo cada vez más desafiante, el SEN debía ofrecer a los niños y jóvenes conocimientos significativos y útiles para enfrentar los retos de la vida. Todo ello en un ambiente de equidad e inclusión.⁸⁹ Para lograr este difícil cometido

⁸⁹ SEP. *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*, p. 19.

...el nuevo currículo de la educación básica se concentra en el desarrollo de aprendizajes clave, es decir, aquellos que permiten seguir aprendiendo constantemente y que contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes. Para ello, se organiza en tres componentes: el primero se enfoca en la formación académica; el segundo se orienta al desarrollo personal y social de los alumnos y pone especial énfasis en sus habilidades socioemocionales; el tercer componente otorga a las escuelas un margen inédito de Autonomía curricular, con base en el cual podrán complementar el currículo —adicionales a los de los dos componentes anteriores— a las necesidades, los intereses y los contextos específicos de sus estudiantes.⁹⁰

Como se observa, los campos de formación del programa de 2011 ahora se distribuyeron en los primeros dos componentes curriculares; y el tercero, la gran novedad, brindaría apertura a las escuelas para introducir al currículo lo que de sus contextos y diagnósticos surgiera. El siguiente gráfico muestra esta nueva organización.



⁹⁰ SEP. *Aprendizajes clave...*, p. 15.

La asignatura regional que nos ocupa y que se introdujo con la reforma de 1993, como vimos en el capítulo anterior, se ubica en el campo *Exploración y comprensión del mundo natural y social*. Sin embargo, en este programa de estudios cambió también de nomenclatura, ahora se le nombró *Historias, paisajes y convivencia en mi localidad*. Veremos adelante elementos específicos de ella.

Sobre la temporalidad para la aplicación del programa de estudios 2018 se siguió la dinámica experimentada en las reformas anteriores, la implementación gradual. A pesar de que *Aprendizajes clave* se publicó en 2017, su llegada a las aulas se programó a partir del ciclo escolar 2018-2019 bajo el siguiente esquema.



El campo de Formación académica en tercer grado, en el que se encuentra la asignatura de *Historias, paisajes y convivencia en mi localidad*, se aplicaría en el ciclo 2019-2020. Esto se planeó así con pleno conocimiento de que se venía una posible transición en el gobierno federal y que ello podría significar la interrupción del proceso que no iniciaba aún. Estas reflexiones se preveían desde los argumentos mismos planteados en el programa de estudios al expresar

...tanto la consolidación del *Modelo Educativo* como la implementación nacional del *Plan y programas de estudio para la educación básica* serán procesos graduales, y muchos de los cambios planteados en el nuevo currículo requerirán tiempo para su maduración y concreción en las aulas, sin duda más allá del término de esta administración federal. Por ende, resulta conveniente que la vigencia de este *Plan y programas de estudio para la educación básica* se mantenga al menos durante los próximos doce ciclos lectivos consecutivos para permitir su correcta incorporación a las aulas.⁹¹

Doce ciclos lectivos llevan hasta el año 2030, fecha en la que habría egresado una generación completa de educación básica formada con este plan, de 2018 a 2021 cursarían preescolar, 2021 a 2027 primaria y 2027 a 2030 secundaria. Así, con los ajustes hechos en su marcha, se proyectó la implementación y consolidación del *Modelo Educativo* y sus programas de estudios. Hoy, en el ciclo escolar 2021-2022 la realidad es muy distinta. Pero, volvamos a las bondades que ofreció *Aprendizajes clave* para nuestra causa.

Al decir nuestra causa, me refiero naturalmente a lo que se relaciona con la asignatura estatal. En el apartado destinado a presentar el mapa curricular y la distribución del tiempo lectivo, el documento *Aprendizajes clave* comienza con la distinción que existe en los elementos que forman parte de cada componente. “Cada componente incluye sus espacios curriculares específicos: asignaturas, en el caso del componente Formación académica; Áreas de Desarrollo, en el caso del componente Desarrollo personal y social; y ámbitos, en el caso del componente Autonomía curricular.”⁹² Este señalamiento se agrega pues Artes y Educación Física ya no se consideraron como asignaturas sino como áreas de desarrollo, al igual que la recién incorporada Educación Socioemocional.

Aclarado el punto anterior, veamos lo relacionado con los periodos lectivos u horas, que se determinó para la asignatura estatal en este plan de estudios. Esta nueva distribución designó tres periodos lectivos (de 50-60 minutos) a la semana para *Historias, paisajes y convivencia en mi localidad* que representa un total de 120 horas anuales duplicándose en relación a lo que analizamos cuando en 1993 apareció la asignatura como parte de la instrucción primaria (véase Capítulo 2 1.1 *El plan y programas de estudio de 1993*). La siguiente tabla muestra la distribución de asignaturas, áreas de desarrollo y ámbitos.

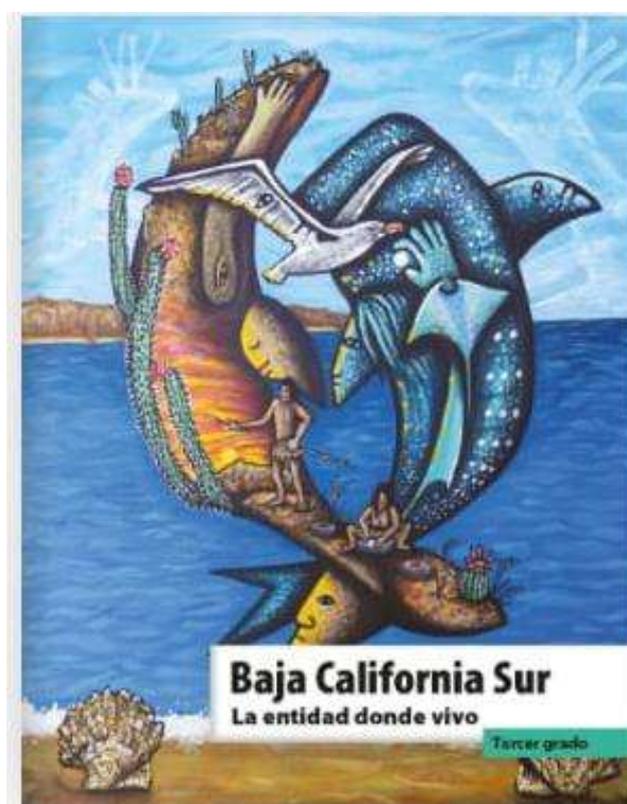
⁹¹ SEP. *Aprendizajes clave...*, p. 16.

⁹² SEP. *Aprendizajes clave...*, p. 131.

Distribución semanal de periodos lectivos⁹³

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas
Lengua Materna*	Lengua Materna	Lengua Materna	Lengua Materna	Lengua Materna
Receso	Receso	Receso	Receso	Receso
Historias, Paisajes y Convivencia en mi Localidad	Historias, Paisajes y Convivencia en mi Localidad	Historias, Paisajes y Convivencia en mi Localidad	Ciencias Naturales y Tecnología	Ciencias Naturales y Tecnología
Educación Física	Artes	Inglés Educación Socioemocional	Inglés	Inglés
Autonomía curricular				

La renovación del currículo no podía estar completa sin la actualización de otros materiales educativos. La asignatura estatal no ha sido la excepción, y aunque no llegó a la par del ciclo escolar en el que se pensaba implementar en tercer grado, el LTG también se renovó. Debo confesar que, para mi gusto, debió llamarse igual que la asignatura del programa *Aprendizajes clave*. Sin embargo, en 2020 se presentó e inició la distribución del nuevo libro: *Baja California Sur. La entidad donde vivo. Tercer grado*, de la autoría de Cecilia Cristerna Davis, Luis Domínguez Bareño, Juan Luis Ortega Torres y Víctor Manuel Hernández Manríquez.



⁹³ SEP. *Aprendizajes clave...*, p. 139.

2. ENFOQUE DE LA ASIGNATURA EN EL LIBRO DE TEXTO DE 2020

A la par de las reformas educativas y la renovación de los programas de estudio que las acompañaron, los enfoques de las asignaturas han tenido modificaciones sustantivas. Éstas, realizadas con la finalidad de fortalecer lo que cada una de ellas aporta a la educación integral. En lo que respecta a la asignatura estatal para estudiar historia y geografía, el enfoque ha evolucionado desde la adopción del constructivismo en 1993, la búsqueda del desarrollo de competencias del programa 2011 formulado con la RIEB, hasta el enfoque actual en el que lo más relevante, a mi juicio, es la inclinación por la promoción del aprendizaje situado.

Como se dijo en el capítulo anterior, el enfoque es la base teórico filosófica de la asignatura. La guía que el profesor emplea para dar un sesgo específico a las actividades que planifica en su labor cotidiana y dotar de personalidad a las estrategias didácticas que emplea. El diseño e implementación del programa de *Aprendizajes clave*, persigue la meta de mantener al centro de los esfuerzos educativos a quienes tomaron protagonismo desde que los preceptos constructivistas se introdujeron en la instrucción formal: los alumnos.

En consecuencia, en el programa de estudios 2018, vigente para tercer grado, el enfoque de la asignatura estatal *Historias, paisajes y convivencia en mi localidad*, puntualiza en varios aspectos de los cuales buscaremos su manifestación en el LTG. Veamos, en primer lugar, la descripción del enfoque.

La perspectiva didáctica de esta asignatura se centra en el aprendizaje situado, el trabajo colaborativo, la indagación guiada y la reflexión, mediante la recuperación de nociones y experiencias previas de los estudiantes. En este grado se enfatiza el aprendizaje de los niños a partir de lo que les es cercano, y de sus experiencias relacionadas con las formas de vida de las personas, sus actividades cotidianas, las características físicas del entorno, los lugares significativos, las manifestaciones culturales, la organización y la participación colectiva, entre otros; esto favorece la formación de la ciudadanía y el desarrollo de nociones de espacio y tiempo, que serán la base para el logro de aprendizajes en grados posteriores.⁹⁴

Se pueden distinguir cuatro elementos que caracterizan esta perspectiva para abordar la asignatura: aprendizaje situado, trabajo colaborativo, indagación guiada y reflexión. Líneas atrás señalé que el primero es el que considero más sobresaliente. Antes

⁹⁴ SEP. *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación primaria 3°. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*, pp. 251 y 252.

de exponer los argumentos que me respaldan, es pertinente recordar a qué se refiere el asunto del aprendizaje situado. Una de las investigadoras que lo plantea con mayor pertinencia es la Dra. Frida Díaz Barriga.

En una de las obras dedicadas al tema, recupera las aportaciones de otros teóricos para definir al aprendizaje situado destacando que éste se trata de un proceso multidimensional a través del cual los estudiantes se apropian de la cultura. Implica la movilización del pensamiento, la afectividad y la acción. Así mismo, enfatiza la importancia que tienen la actividad y el contexto en el aprendizaje, concluyendo que en el aprendizaje escolar se suscita un proceso de enculturación que lleva a los estudiantes a integrarse en una cultura de prácticas sociales.⁹⁵ La apropiación de la visión del aprendizaje situado en la escuela deriva en el enfoque pedagógico denominado enseñanza situada.

Ahora bien, pongo a consideración mis sencillos pero sólidos argumentos para catalogar este aspecto como el más notable del enfoque. Para empezar, la decisión de incluir en la educación básica una asignatura estatal obedeció a la preocupación por ofrecer a los niños la oportunidad de estar en contacto con su contexto inmediato y convertirlo en una valiosa fuente de conocimiento, no sólo en el área de las ciencias sociales. Se ha demostrado que el aprendizaje vinculado a la realidad más cercana de los estudiantes es más significativo en todos los campos del conocimiento. Por otro lado, la posibilidad de llevar de la mano el programa de estudios y la asignatura de su entidad con su vida real, es la mejor oportunidad para aprovechar los saberes previos y comunes de los niños. De acuerdo a lo anterior, el aprendizaje situado será un catalizador que fortalecerá las actividades propuestas y desarrolladas dirigidas al logro de los propósitos que se han definido para la asignatura.

Exploramos a continuación la manera en que se manifiestan los cuatro elementos citados del enfoque en el LTG.

Aprendizaje situado. No es mi intención insistir en que el LTG debió llamarse igual que la asignatura del programa (*Historias, paisajes y convivencia en mi localidad*), sin embargo, de ser así en el mismo título podríamos identificar la perspectiva situada de este material didáctico. Perspectiva que se aprecia en los títulos de los tres bloques que conforman el libro y en nueve de las catorce secuencias didácticas. Todos ellos

⁹⁵ DÍAZ BARRIGA. *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*, p. 19.

complementan su título con “mi localidad”. Hacer referencia a “mi localidad” es algo muy diferente que hacer alusión a la entidad. Para muchas niñas y niños a pesar de que vivan en alguna de las zonas urbanas más grandes de su entidad, la localidad a veces se reduce a su colonia. Por supuesto que sería imposible diseñar una asignatura y un libro de texto que considerara esta inmensa diversidad de realidades. La observación va más en el sentido de reconocer el acierto del *Modelo Educativo*, el programa de *Aprendizajes clave* y su LTG en razón del valor que confieren a las realidades tan distintas que viven las niñas y niños que comparten el largo y ancho territorio de cada entidad.

La perspectiva de enseñanza y aprendizaje situado se aprecia en la organización gradual de los tres bloques del LTG y el contenido de las secuencias didácticas. El Bloque 1 *El paisaje en mi localidad* inicia considerando un referente personal y real con que todos los niños cuentan: la familia. Este Bloque cierra con la Secuencia 6 *Mi localidad en el municipio* en la que los estudiantes podrán reconocer mediante la investigación lugares históricos del municipio en que viven y ubicarlo geográficamente, incluido en éste la localidad propia. El Bloque 2 *Convivencia y cambio en mi localidad* concluye de igual manera con una secuencia didáctica similar, a saber, secuencia 10 *Mi localidad en la entidad*. Y para redondear, el Bloque 3 *Mi localidad es parte de México* pone fin a las secuencias del LTG con la número 14 que comparte título con el mismo bloque. Hay que destacar que en todas las secuencias hasta ahora citadas se pone especial énfasis la contextualización, se parte además de lo que para las niñas y niños es más cercano tal como en el enfoque de la asignatura se puntualiza.

Trabajo colaborativo. A lo largo del LTG se propone la realización de una gran cantidad de actividades, muchas de las cuales son llevadas a cabo de manera colectiva. En el siguiente apartado veremos con detalle esa distribución. De momento destacaremos que la gran mayoría de las secuencias didácticas comienzan sugiriendo comentar en grupo sobre algunas interrogantes con las que se introducen los temas de estudio. Así mismo, podemos encontrar distintos trabajos que se indica elaborar organizados en equipos, algunos en el salón de clases y otros fuera de la escuela.

Como muestra recuperamos aquí un ejemplo de cada actividad, la colectiva y de equipos.

B1 54 **Los trabajos en mi localidad**

Para empezar

La maestra solicitó a los niños que el fin de semana preguntaran a sus padres y abuelos qué tipo de trabajos había antes y cuáles hay ahora. Así, Gloria supo que su abuelo era buzo.

1. Lee el siguiente texto:



El abuelo Moisés Reyes vivía en Bahía Asunción, en la zona Pacífico Norte. Fue un buzo que se dedicaba a extraer abulón del fondo del mar. Usaba un traje con vestidura impermeable y un visor grande para poder ver en la profundidad. Utilizaba un cinturón con placas de plomo como lastre para sumergirse. En su trabajo había riesgos como respirar por tubos y tener que regresar poco a poco a la superficie.

Bahía Asunción (1977)

2. En grupo, comenten:

- De las tareas de don Moisés, ¿cuáles eran fáciles y cuáles difíciles?
- ¿El trabajo que realiza es interesante? ¿Por qué?
- ¿Por qué sigue siendo necesario ese trabajo?

34

Este ejemplo corresponde al Bloque 1, Secuencia 4 *Los trabajos en mi localidad*. Se indica responder en grupo las tres preguntas sobre el relato, mismas que dan apertura al intercambio de ideas y reflexiones.

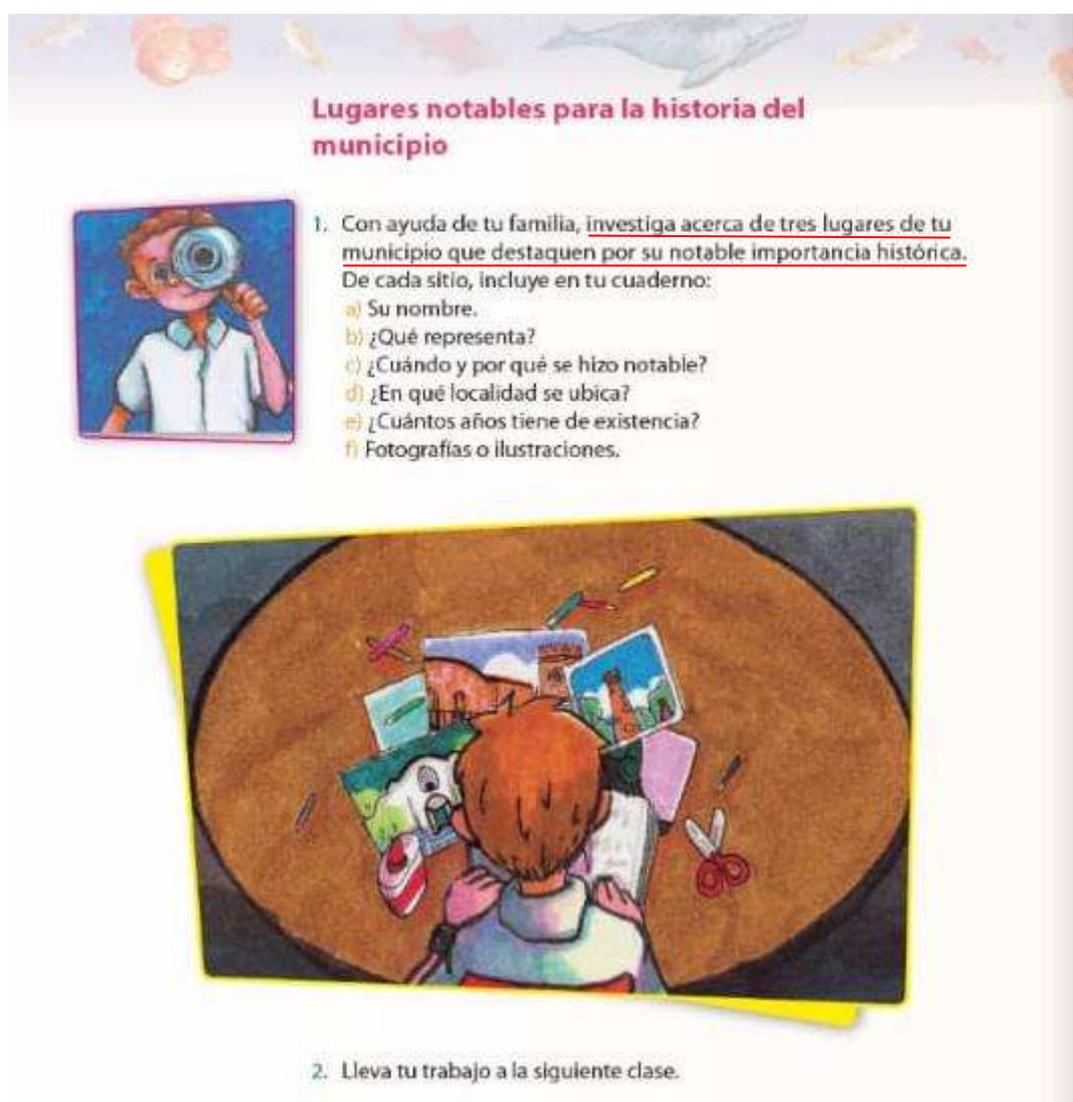
2. En equipo, elaboren dos adivinanzas relacionadas con grupos de convivencia.



En el Bloque 2, Secuencia 7 *Mis grupos de convivencia*, en el subtema *Adivina, adivinador* se sugiere realizar esta actividad por equipos.

Indagación guiada. Investigar es una de las estrategias que ofrece mayores oportunidades para desarrollar competencias y aprender. Al desenvolverse en su entorno inmediato, las niñas y niños estarán en contacto con personas, lugares, recursos e historias que dan vida a su cotidianidad. En el LTG hay actividades para indagar sobre diferentes temáticas, algunas requieren del apoyo de los compañeros, del profesor o algún familiar. El enfoque enfatiza: “En el aspecto metodológico es fundamental el uso de la indagación guiada para acercarse de forma sistemática al conocimiento del lugar donde viven y de las personas con las que conviven, planteando preguntas, levantando testimonios y comentando acerca de los resultados de la indagación.”⁹⁶

El siguiente ejemplo corresponde a la Secuencia 6 *Mi localidad en el municipio* del Bloque 1, en el subtema *Lugares notables para la historia del municipio*.



Lugares notables para la historia del municipio



1. Con ayuda de tu familia, investiga acerca de tres lugares de tu municipio que destaquen por su notable importancia histórica. De cada sitio, incluye en tu cuaderno:

- a) Su nombre.
- b) ¿Qué representa?
- c) ¿Cuándo y por qué se hizo notable?
- d) ¿En qué localidad se ubica?
- e) ¿Cuántos años tiene de existencia?
- f) Fotografías o ilustraciones.



2. Lleva tu trabajo a la siguiente clase.

⁹⁶ SEP. *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación primaria 3°...*, p. 254.

Reflexión. El último, pero no menos importante elemento que señala el enfoque de la asignatura tiene presencia recurrente a lo largo del LTG. Si bien no se trata de actividades que necesariamente tengan algún producto específico para presentar en clase, existe un apartado concreto en el que se motiva a las niñas y niños a reflexionar y compartir sus ideas o conclusiones. Hablamos del denominado *Círculo para el bien común* que propone detenerse a pensar en cuestiones como: “En grupo, discutan la importancia de preservar los sitios notables para la historia del municipio y cómo pueden contribuir para que otros los conozcan y valoren.”⁹⁷ Otro ejemplo propone: “Comenten acerca de la diversidad y riqueza cultural de su entidad y lo que sienten al pertenecer a esa pluralidad.”⁹⁸ Discutir, dialogar, comentar y pensar son las acciones que deben realizarse para cumplir las consignas de este apartado que se encuentra cerca del final de cada secuencia didáctica, suponiendo que el tema central y sus actividades ya se desarrollaron y los estudiantes cuentan con elementos para reflexionar en torno a lo estudiado.

Para finalizar este apartado, es importante enunciar los ejes temáticos en que está organizada la asignatura. Éstos son tres:

¿Cómo somos? En él se abordan aspectos relacionados con la identidad y características culturales de las personas. Mediante las actividades que se realicen, los estudiantes entrarán en contacto con elementos de la vida cotidiana, tradiciones y costumbres.

¿Dónde vivimos? Eje que promueve el conocimiento del lugar en que se habita, para caracterizarlo física y geográficamente. Lo anterior, relacionando la naturaleza y las formas de interacción que se tiene con ella.

¿Cómo nos organizamos? Con su tratamiento, las niñas y los niños identificarán la manera en que las personas se organizan para satisfacer necesidades, velar por los derechos comunes y vivir pacíficamente.⁹⁹

Todo lo descrito en los ejes, se aborda enfatizando en los cambios que han ocurrido con el paso del tiempo; cambios en las tradiciones y costumbres, en aspectos culturales, en las formas de organizarse e incluso en la geografía de la localidad y la entidad pues la mano del hombre impacta en la transformación del entorno.

⁹⁷ SEP. *Baja California Sur. La entidad donde vivo. Tercer grado*, p. 59.

⁹⁸ SEP. *Baja California Sur...*, p. 102.

⁹⁹ SEP. *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación primaria 3°...*, pp. 253 y 254.

3. ESTRUCTURA, FORMA Y CONTENIDO DEL LTG BAJA CALIFORNIA SUR. LA ENTIDAD DONDE VIVO

Vimos antes que a partir del ciclo escolar 2018-2019 se comenzó la implementación gradual del *Modelo Educativo*, y con él, el programa de estudios *Aprendizajes clave*. Sin embargo, la generalización de *Aprendizajes clave* en la educación básica se vio interrumpida por el cambio en la administración federal. Algo similar le sucedió al proyecto denominado *Nueva Escuela Mexicana*, en este caso, la barrera en su avance fue la aparición y proliferación del virus SARS-CoV-2 que derivó en la pandemia por COVID-19¹⁰⁰ declarada en México en marzo de 2020.¹⁰¹

La contingencia obligó a la Secretaría de Educación Pública a suspender clases presenciales en todos los niveles educativos a partir del 23 de marzo de ese año de forma indefinida. De esta manera, el ciclo escolar 2019-2020 se concluyó con actividades a distancia mediante la implementación del programa “Aprende en casa” que puso a disposición de los estudiantes de educación básica clases por televisión y una plataforma digital con distintos recursos. Muchos estudiantes y profesores combinaron su uso con diferentes estrategias con la finalidad de mantener la comunicación abierta y evitar en lo posible el rezago educativo, pues esta modalidad se prolongó a lo largo de todo el ciclo escolar 2020-2021.

El comportamiento de la pandemia y la respuesta de las organizaciones de salud han permitido que para el ciclo escolar 2021-2022 que está en curso, haya regreso a clases presenciales en forma progresiva y escalonada. El semáforo de riesgo epidemiológico ha variado en las entidades del país y en razón de ello se han tomado decisiones acordes a la realidad de cada una. Actualmente, en enero de 2022, Baja California Sur se encuentra en

¹⁰⁰ Desde los primeros casos reportados en Wuhan, China, la expansión local y finalmente mundial llegó rápidamente a niveles alarmantes. Para el 11 de enero de 2020 ya había cobrado la primera víctima mortal y un mes después, el 11 de febrero, el Centro de Control y Prevención de Enfermedades de China tenía 72,314 casos reportados. El 30 de enero de 2020, la OMS declaró al COVID-19 como «emergencia de salud pública de alcance internacional», y el 11 de marzo con 37,364 casos reportados fuera de China, se catalogó oficialmente como «pandemia». (ESCUADERO, GUARNER, GALINDO-FRAGA, ESCUDERO SALAMANCA, ALCOCER-GAMBA Y DEL RÍO. *La pandemia de coronavirus SARS-CoV-2 (COVID 19): situación actual e implicaciones para México*, p. 172).

¹⁰¹ El primer caso detectado en nuestro país ocurrió el 27 de febrero de 2020 en el Instituto Nacional de Enfermedades Respiratorias, en la Ciudad de México, en un paciente con antecedente de haber viajado a Italia; el primer fallecimiento ocurrió el día 18 de marzo. El 24 de marzo, con 475 casos confirmados, se decretó la Fase 2 de «contingencia sanitaria», con medidas más estrictas de distanciamiento social, confinamiento y restricción laboral. (ESCUADERO, GUARNER, GALINDO-FRAGA, ESCUDERO SALAMANCA, ALCOCER-GAMBA Y DEL RÍO. *La pandemia de coronavirus SARS-CoV-2...*, p. 175).

Amarillo Nivel 3¹⁰² en el semáforo de riesgo epidemiológico por lo que no se ha podido volver a las aulas luego del periodo de vacaciones de diciembre. Todo este panorama es útil para poner en contexto las condiciones en que se ha desarrollado la reforma educativa que se promovió desde 2018 y que se intenta todavía ajustar al proyecto de la administración en turno.

Volvamos a lo que concierne al LTG para la asignatura estatal que está vigente. Al igual que en las dos reformas educativas estructurales anteriores, se planificó también la renovación de materiales educativos diversos, entre ellos los LTG. Como parte de ello, en 2020 la SEP convocó a grupos de trabajo para la elaboración de los LTG para la asignatura *Historias, paisajes y convivencia en mi localidad*. En Baja California Sur este equipo lo encabezó el Profr. Víctor Manuel Hernández Manríquez, en su calidad de coordinador editorial, compartió la autoría con Cecilia Cristerna Davis, Luis Domínguez Bareño y Juan Luis Ortega Torres.

El nuevo LTG sustituiría a *Baja California Sur. La entidad donde vivo. Tercer grado* de Edith González Cruz, Alicia Meza Osuna y Sandra Robles Gil Mestre, aquel famoso “libro de la ballena” que pasó por las manos de las niñas y niños sudcalifornianos entre 2011 y 2020. Fueron nueve ciclos escolares, la mitad de los que circuló el que le antecedió. Hasta el momento, a esta nueva versión le ha tocado enfrentar condiciones muy adversas. Falta bastante para que pueda pensarse en valorar los resultados de su uso en las escuelas. Hoy, las prioridades son otras.

Pasemos a la revisión de la forma en que se estructura *Baja California Sur. La entidad donde vivo. Tercer grado* (2020). Este libro está organizado en tres Bloques, uno de los fundamentos de esta distribución se encuentra en lo estipulado en el Acuerdo 12/10/17 en el que se establece el plan y los programas de estudio para la educación básica: aprendizajes clave para la educación integral, que señala

Es preciso destacar que, a diferencia de Programas de estudio anteriores que estaban organizados por bloques bimestrales, este Plan brinda al docente amplia libertad para planear sus clases organizando los contenidos como más le convenga. Ningún Aprendizaje esperado está ligado a un momento particular del ciclo escolar, su naturaleza es anual. Se busca que al final del grado cada alumno haya logrado los Aprendizajes esperados, pero las estrategias para lograrlo pueden ser diversas...

¹⁰² [Sistema de Alertas Sanitarias de BCS – Información de Coronavirus](#)

Los profesores aplicarán su creatividad y podrán recurrir a su experiencia en la planeación de cada sesión de cara a tres momentos, durante el ciclo escolar, para la comunicación de la evaluación a las familias:

- Noviembre: del comienzo del ciclo escolar, en agosto, al final de noviembre.
- Marzo: del comienzo de diciembre al final de marzo de cada ciclo escolar.
- Julio: del comienzo de abril al fin de cada ciclo escolar.¹⁰³

A pesar de que se hace hincapié en que no se pretende circunscribir aprendizajes a algún plazo específico, la designación de tres periodos para dar a conocer la evaluación a los padres dio pauta a la organización del LTG en los tres bloques.

Los bloques tienen una extensión similar, el más amplio es el Bloque 1 *El paisaje de mi localidad* en el que se desarrollan seis secuencias didácticas a lo largo de cincuenta páginas. El Bloque 2 *Convivencia y cambio en mi localidad*, está conformado por cuatro secuencias didácticas y un proyecto, éstas suman cuarenta y cuatro páginas. Misma cantidad para el bloque 3, *Mi localidad es parte de México* en el que se desarrollan también cuatro secuencias didácticas y un proyecto. Cabe mencionar que este último bloque incluye en la secuencia final un apartado titulado *Baja California Sur tiene historia* que resume los acontecimientos históricos más importantes de la media península desde la aparición de los primeros pobladores hasta cerca del final del siglo XX. Dicho apartado cierra proponiendo la realización de varias actividades para complementar y profundizar en los pasajes de la historia que en él se abordan.

Al final de cada bloque aparece un apartado denominado *Evaluación* donde los estudiantes podrán poner a prueba lo que han aprendido. En las últimas páginas los estudiantes hallarán siete diferentes materiales recortables que se usan como apoyo de distintas secuencias didácticas, en ellos se especifica la página del libro a la que corresponden.

En las primeras páginas del LTG encontramos una sección que detalla los elementos que contienen las secuencias didácticas: *Conoce tu libro*.¹⁰⁴ Así se le presentan y describen a los alumnos:

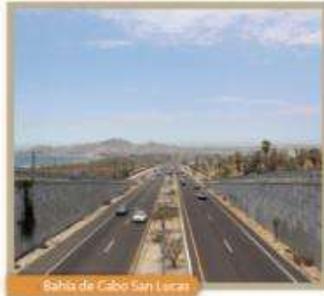
Para empezar. Contiene imágenes, textos y preguntas para iniciar un diálogo sobre el tema de estudio.

¹⁰³ DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN, 2017.

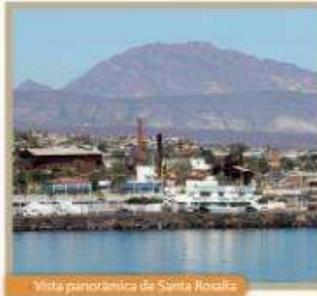
¹⁰⁴ SEP. *Baja California Sur...*, pp. 6-9.

Para empezar

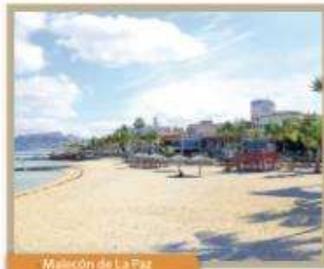
1. En este ciclo escolar Javier llegó a la escuela. Como no es de la entidad, la maestra le presentó algunas fotografías para familiarizarlo con nuestros paisajes.



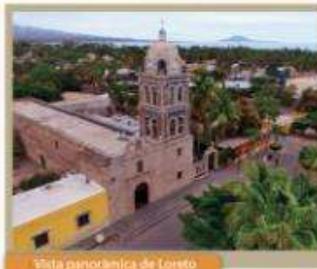
Bahía de Cabo San Lucas



Vista panorámica de Santa Rosalita



Malecón de La Paz



Vista panorámica de Loreto

2. En grupo, comenten:
 a) ¿Conocen los lugares que muestran las fotografías?
 b) ¿En qué se parecen y en qué son diferentes?

Reto para descubrir. Actividades para investigar y descubrir cómo es tu localidad y los hechos que han sucedido en ella.



Reto para descubrir

Pide a un adulto que te acompañe para visitar a una persona que realice un trabajo de tu interés. Registra en tu cuaderno quién, cómo y dónde lo hace, así como los beneficios que aporta. Lleva tus resultados a la siguiente clase.

Imaginemos el croquis. Actividades para representar y ubicar, mediante dibujos y símbolos, lugares importantes para ti y las familias de tu localidad.

Imaginemos el croquis



Ahora Javier y sus compañeros saben cómo identificar lugares en un croquis, así como la importancia de los símbolos para representar características físicas y elementos sociales.

1. Javier dibujó un símbolo para representar la playa. Mira el ejemplo y dibuja otros para representar características físicas y elementos sociales que hay en tu localidad.



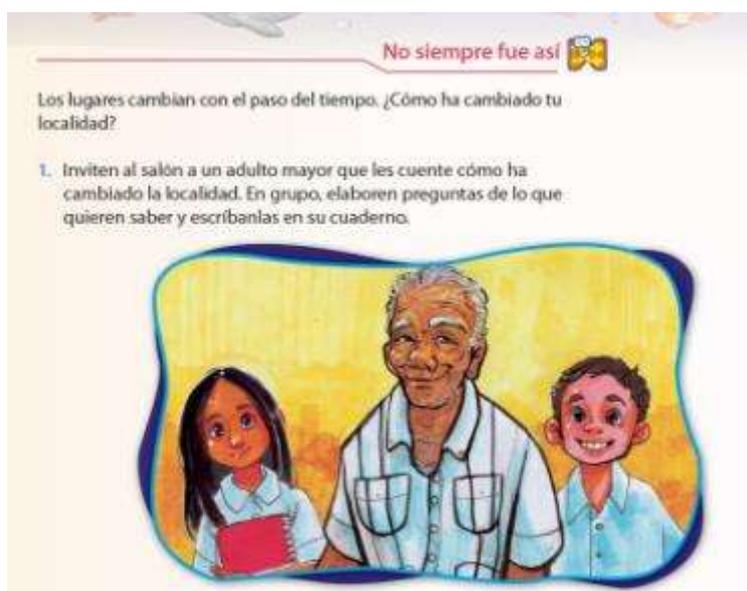
Playa

Características físicas			
Elementos sociales			

Círculo para el bien común. Espacio para expresar tus opiniones, escuchar a los demás y lograr acuerdos.



No siempre fue así. Actividades para escuchar relatos, revisar fotos y diversos objetos a fin de identificar los cambios a través del tiempo en el lugar donde vives.



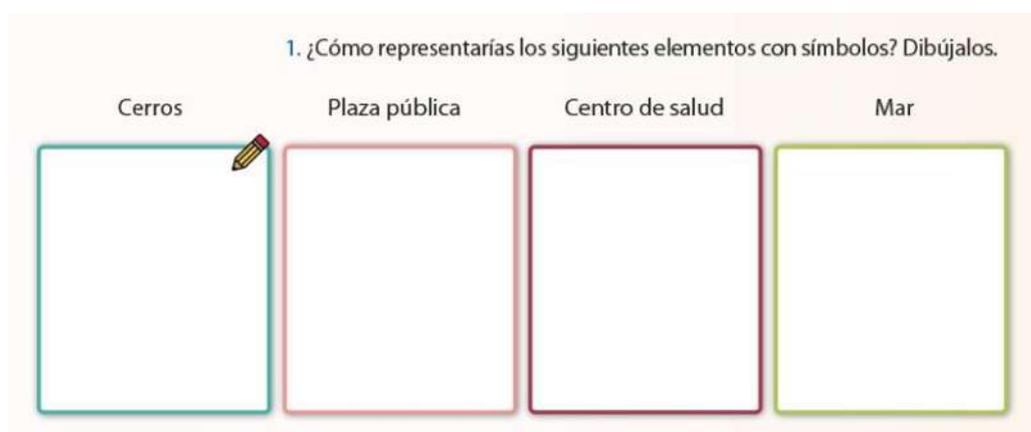
Las secciones *reto para descubrir*, *imaginemos el croquis*, *círculo para el bien común* y *no siempre fue así* están consideradas como Rutinas de aprendizaje. Esto es, representan la parte fundamental de la secuencia didáctica en la que los estudiantes ejecutarán distintas consignas para materializar los rasgos del enfoque de esta asignatura que se describieron en el segmento anterior: aprendizaje situado, trabajo colaborativo, indagación guiada y reflexión.

Al respecto del tipo de actividades que se propone realizar a profesores y alumnos en este LTG, se ha tomado como referencia las contenidas en el primer bloque. Del análisis efectuado se desprende lo siguiente:

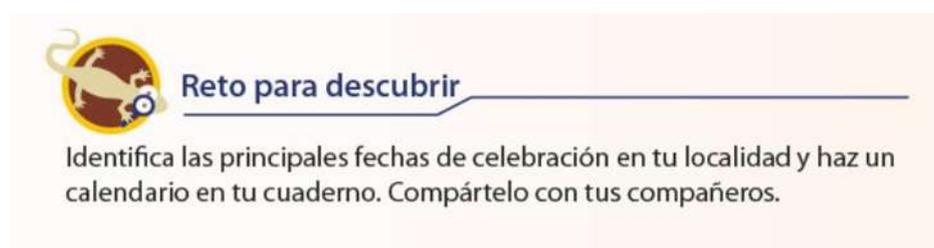
Hay un total de sesenta y cinco actividades sugeridas en las secuencias didácticas. Esta suma abarca aquéllas en las que hay algún producto a elaborar. Cuarenta de estas actividades se realizan en el LTG. Veinticinco están indicadas para llevarse a cabo en el

cuaderno de trabajo de los estudiantes. Sobre la modalidad de organización para realizarlas se observa que treinta y cinco son mediante trabajo individual, once en equipos y veintiuno en colectivo. En esta última modalidad se agregan la elaboración de un periódico mural grupal al final de la secuencia 2 y una exposición como cierre de la secuencia 3. Veamos un ejemplo de cada tipo de actividad en sus distintas modalidades de organización.

En primer lugar, tenemos una actividad individual para realizar en el LTG. El ejemplo corresponde a la Secuencia 2 y es parte del subtema *¿Qué es un croquis?* Los alumnos tienen como referencia un croquis que aparece en la misma página y se sugiere comparar sus trabajos para encontrar semejanzas y diferencias.



Seguimos con una actividad individual que se indica hacer en el cuaderno de trabajo. Ésta es parte de la Secuencia 3 en el subtema *Costumbres y tradiciones*.



Para la modalidad de equipos tomamos un ejemplo de la Secuencia 4 que forma parte del subtema *Los trabajos en mi localidad*. Esta actividad es para realizar en el LTG después de haber leído y comentado sobre lo que es un trabajo remunerado e identificar algunos que conocen.

1. En equipo, elijan un trabajo de su localidad y completen la siguiente ficha.

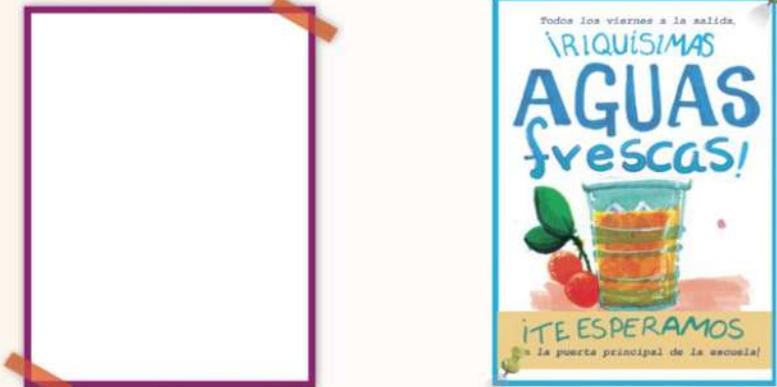
Nombre del trabajo: _____

Producto o servicio que ofrece: _____

Materiales que utiliza: _____

También para realizar en equipo, en este caso en binas, tenemos el ejemplo de la Secuencia 4 que aparece en el subtema *La Feria del Trabajo*. Las indicaciones se proporcionan en el LTG, pero el producto se debe elaborar en el cuaderno (puede ser como borrador) o en otro material más apropiado como cartulinas.

b) En parejas, elijan el trabajo que más les guste. Imaginen cómo lo harían y elaboren un anuncio para ofrecer los productos o servicios que brindarían a su localidad. Guíense con este ejemplo.



Finalmente, una de las actividades colectivas del Bloque 1 se ubica en la Secuencia 2, en el apartado *No siempre fue así*. En la primera parte se indica realizar el producto en el cuaderno.

1. Inviten al salón a un adulto mayor que les cuente cómo ha cambiado la localidad. En grupo, elaboren preguntas de lo que quieren saber y escribanlas en su cuaderno.



La segunda parte instruye a los estudiantes a trabajar en su LTG con la información obtenida de la charla con el invitado de la clase.

2. En grupo, comenten la información de los cambios de su localidad y tomen nota.

La localidad antes	La localidad ahora
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Para continuar, creo conveniente expresar que la estructura y el contenido del LTG guardan una relación coherente con los fundamentos del *Modelo Educativo*. Al inicio de este capítulo se desarrollaron los elementos sustanciales de esta propuesta educativa que sigue en aplicación, por lo menos en lo que respecta al grado y la asignatura que nos ocupa. Se destacaron, entre otras cosas, algunos *Principios pedagógicos de la labor docente* que ahora retomo para ligar al análisis aquí vertido. Me referiré por ahora a dos de los cinco que se pueden leer en el apartado 1 de este capítulo, a saber: mostrar interés por los intereses de los estudiantes y diseñar situaciones didácticas que propicien el aprendizaje situado.

El contenido del libro y sus actividades aluden frecuentemente a situaciones ordinarias de la vida de las niñas y los niños. De igual manera, se promueve el contacto con iguales, con los miembros de su familia para involucrarlos en su aprendizaje y otros adultos de los que pueden obtener experiencias y enseñanzas muy diversas en los sitios en que comúnmente se desenvuelven. Es importante aclarar que este diseño y la congruencia con el programa de estudios, no garantizan una instrumentación exitosa, más aún en las condiciones actuales.

Antes de cerrar este apartado, es importante referir la manera en que este LTG fue ilustrado. Se aprecia, al recorrer su contenido, un equilibrio entre el uso de ilustraciones y fotografías las que han sido empleadas prácticamente en la misma cantidad. A diferencia de *Baja California Sur. Historia y Geografía* en el que, como se vio en el capítulo anterior, predominan las ilustraciones siendo más del doble en relación a las fotografías incluidas. Las imágenes, sean ilustraciones o fotografías, en este nuevo LTG

son un elemento que destaca pues en la mayoría de las páginas ocupan mayor espacio que los textos. Esta característica del LTG, a mi juicio, atraerá mayormente el interés de los alumnos. La información, los textos y relatos están adecuadamente rematados con el atractivo visual y colorido que ofrecen las numerosas imágenes. Para muestra, un par de ejemplos. A la izquierda, el inicio de la Secuencia 8 donde se agregaron fotografías y, en la derecha, un subtema de la Secuencia 11 con unas coloridas ilustraciones.



Dentro del contenido visual de *Baja California Sur. La entidad donde vivo* (2020), encontramos también algunos mapas. La mayoría de ellos, nueve de doce para ser exacto, se localizan en las Secuencias 6, 10 y 14 pues en ellas se trata la ubicación de la localidad en distintos referentes geográficos: el municipio, la entidad y el país.

Creo conveniente concluir este sucinto análisis señalando que, al igual que cualquier otro material didáctico, el LTG en cuestión tiene algunas áreas de oportunidad susceptibles de mejora. En relación a su estructura, forma y contenido, me parece que la cantidad de actividades propuestas es excesiva. En esta sección, por motivos de extensión, sólo tratamos con el Bloque 1 y se identificaron sesenta y cinco consignas que implican la realización de un producto escrito. A reserva del análisis psicopedagógico que sigue, diré de momento que estamos en presencia de un libro de actividades que imperaría a profesores y estudiantes un trabajo exhaustivo para desarrollarlo en su totalidad. Incluso, a sabiendas de que los LTG son una herramienta que el profesor puede flexibilizar en razón de la realidad de su práctica.

Independientemente de las condiciones y modalidades que prevalecen en la enseñanza, a mi juicio, *Baja California Sur. La entidad donde vivo* en su versión 2020 se aleja considerablemente de la intención de priorizar lo que se enseña y aprende centrándose en el desarrollo de aprendizajes clave, pretensión enunciada en el *Modelo Educativo* del que éste emana.

4. ANÁLISIS PSICOPEDAGÓGICO DEL CONTENIDO DEL LTG Y LAS ACTIVIDADES PROPUESTAS PARA IMPLEMENTAR EN EL AULA

Para comenzar el recorrido por el contenido de este LTG desde la perspectiva psicopedagógica, vale retomar brevemente la conceptualización que se hizo de la psicopedagogía en el capítulo anterior. Se dijo que ésta trata de la subjetividad de los alumnos y profesores y de las interacciones que entre ellos establecen. Su finalidad es fundamentar y explicar lo que ocurre en el proceso educativo para buscar su mejora.

Sabemos que los agentes mencionados son los actores centrales en la educación. No obstante, se ha reconocido también la relevancia de la herramienta didáctica que comenzó su camino en el lejano 1959: los LTG. En la actualidad, no han dejado de ser pieza clave en un proceso que se hace tan complejo como las condiciones sociales que le acompañan. Es indudable que la realidad actual, dominada por una contingencia de salud, influirá sobremanera en los resultados que se tengan en relación al uso de los LTG, sobre todo tratándose de uno que recién empieza su transitar. Sin más preámbulo, vayamos pues a buscar la relación que guarda con los principales preceptos piagetianos y vygotkianos.

Empezaremos por hablar acerca de los tipos de textos que se usan a lo largo del contenido del LTG. *Baja California Sur. La entidad donde vivo* (2020) guarda una similitud con el LTG de 1993 pues también utiliza a un personaje imaginario proveniente de otra parte del país para protagonizar fragmentos que integran su contenido. Ahora se trata de Javier, de quien no se especifica el lugar de origen y a medida que se avanza en los bloques y secuencias didácticas, se suman otros personajes a las historias.

A decir verdad, en este LTG hay menos narraciones, la mayor parte del texto son fragmentos en los que interviene la profesora del personaje imaginario, Constanza. Tales fragmentos se utilizan como parte introductoria de las actividades a realizar. Por narraciones me refiero a historias con una extensión mayor que la característica de los

párrafos breves en que se incluyen las consignas de tareas para realizar en el libro, en la escuela o en casa. Aunque en menor cantidad, estas narraciones pueden ofrecer una oportunidad de aprendizaje situado y de explotar las experiencias e intereses de los niños gracias a que presentan experiencias de personajes y lugares diversos de la entidad. Veamos algunos ejemplos.

Descripción de la comunidad San Javier



Don Lino es originario de San Javier, una pequeña y emblemática comunidad ubicada en lo alto de la sierra de La Giganta, en el municipio de Loreto, Baja California Sur. Nos platicó que es un poblado de antiguas casitas blancas rodeadas de palmeras y árboles frutales, donde viven poco más de doscientas personas descendientes de rancharos, por eso su vestimenta es estilo vaquero. Nos dijo que algunas familias elaboran suculentos dulces de higo, guayaba, mango y toronja; otras hacen figurillas talladas en madera y piedra; unas más bordan mantelitos con diversos motivos y colores. Emocionado, nos compartió que cada año, del 1 al 3 de diciembre, tiene lugar su fiesta más esperada, en la que honran al santo patrono de la misión de San Francisco Javier Viggé Blaundó. Durante esos días, llegan miles de peregrinos y sus calles empedradas se llenan de bullicio, música y baile. También se realizan celebraciones religiosas. En los puestos de comida venden dulces en conserva, empanadas de cajeta y no pueden faltar los burritos de machaca, acompañados de frijol y queso. Finalmente, nos platicó que algo muy característico son las cabalgatas, en las que los hombres de a caballo hacen una parada en Rancho Viejo y terminan con una visita en los olivos misionales de más de trescientos años.

Tenemos, en primer lugar, la historia de San Javier contada por *Don Lino*. Se ubica en el Bloque 1, Secuencia 3 como parte del subtema *Costumbres y tradiciones*. Sobra quizá decir que los niños de esa comunidad y los alrededores verán plasmada una parte de su vida en esta historia. Algunos otros pueden haber visitado el lugar en unas vacaciones o en la fecha que se festeja al Santo Patrono. Para los que no conozcan el pueblo, sus costumbres y tradiciones, será un acercamiento significativo. Y, por supuesto, existe la posibilidad de que niños originarios de San Javier vivan en cualquier otra comunidad de la entidad, ellos podrán contar de viva voz a sus compañeros cómo vive un niño estas experiencias.

La maestra Constanza comentó al grupo de Javier y Gloria que en Los Barriles, Baja California Sur, las familias participan para cuidar los nidos de tortugas marinas de las especies golfina, laúd y negra, que vienen a reproducirse al golfo de California y depositan sus huevos bajo la arena. Gracias a que los habitantes se organizan para cuidar 150 kilómetros de playa, montan corrales en la costa y, cuando nacen, ayudan luego a liberarlas para asegurar que la mayor cantidad de ellas lleguen al mar, en los últimos años se ha logrado reducir su riesgo de extinción.



Este fragmento nos traslada al sur de la entidad. También es parte del Bloque 1 en la Secuencia 5, corresponde al subtema *Formas de organización en la localidad*. A diferencia del ejemplo anterior, aquí no hay personajes propios del lugar que narren el suceso. Intervienen en él los personajes ficticios del LTG, la maestra y dos de sus alumnos. Sin embargo, el tema que trata, la protección de las tortugas es tan real como interesante y atractivo para los niños. Unos podrán tener la fortuna de haber vivido una experiencia cercana pues hay sitios donde acuden grupos para participar en la liberación de tortugas. Para los que no, tendrán aquí una motivación que los lleve a investigar y profundizar en el tema tanto como lo deseen.

Antes de avanzar al siguiente ejemplo, es oportuno destacar que tanto en estas muestras de textos como en el resto del contenido del LTG, se puede apreciar un lenguaje claro y pertinente para los alumnos del grado. A pesar de que se debe reconocer que no es posible generalizar en cuanto a las competencias lingüísticas de todos los niños de la entidad, es oportuno recurrir a los preceptos psicopedagógicos que guían este análisis para fundamentar esta afirmación. En ese sentido, recordemos que el rango de edad escolar regular para tercer grado, como se señaló antes, va de los 7 a los 9 años, edad que corresponde según Piaget a la etapa de las operaciones concretas. En esta fase del desarrollo, un rasgo característico es que aumenta significativamente la interacción con los iguales lo que enriquece el aprendizaje. Por otro lado, de acuerdo al trabajo de

Vygotsky, los niños se ubican en el último estadio del desarrollo del lenguaje en el que su uso es reflexivo. Tanto interacción como madurez lingüística son indicadores que permiten catalogar a los textos como accesibles para los escolares. Veamos otro ejemplo para cerrar con este orden de ideas.

La maestra comentó que en cada localidad se atesoran cuentos y leyendas que son narrados por abuelos y padres a nietos e hijos. Les dijo que las historias que guardan este tipo de narraciones también son un elemento de su cultura. Así, les leyó el siguiente relato del pueblo de Todos Santos:

Esta historia es un caso raro que le ocurrió al taxista Luis Quintín. Viajaba de La Paz a Todos Santos una fría madrugada de diciembre. Casi llegaba al poblado, pues no muy lejos se divisaban las luces del caserío, cuando de pronto, en medio de la carretera, aparecieron dos zorras que estaban enfrascadas en tremenda y fiera lucha. Luis, el taxista, no pudo evitar a las dos pobres criaturas. Por más que quiso frenar a tiempo, con la viada las embistió hacia un lado del camino. De inmediato se bajó para inspeccionar el estado de los animalitos y quizá mutilarle la cola a alguna de ellas, pues era usual en aquellos tiempos que los taxistas adornaran los espejos retrovisores de la cabina o la punta de las antenas de sus autos con cualquier cosa que ondulara.

La sorpresa para Quintín fue un tremendo susto. Sus ojos se abrieron de más al acercarse a las accidentadas, pues ya no estaban las zorras, sino dos mujeres ancianas inconscientes y completamente arañadas. Al taxista lo llevaron a declarar al Ministerio Público. Esta es una historia muy popular porque salió en los periódicos allá en los años noventa y todavía se recuerda con asombro.



Juan Pablo Rochín Sánchez

Cuentos y leyendas deben ser de los géneros más populares entre los niños. Para encontrar esta narración debemos ir al Bloque 3 Secuencia 11, es parte del subtema *Narraciones populares*. Aquí se relata una leyenda popular acontecida en la década de los noventa de la que deben existir distintas versiones. Un texto como éste, brinda apertura a los niños para compartir relatos que han escuchado de familiares o en la comunidad.

Como estos ejemplos hay a lo largo del LTG aproximadamente trece textos, se distinguen del resto del contenido en el que los fragmentos cumplen el objetivo de introducir o agregar algo al tema que se estudia del que se desprenden las actividades para realizar ya sea en el LTG, el cuaderno de trabajo o elaborando algún otro producto para compartir con la clase. El que sigue, es ejemplo de un fragmento con estas características tomado del Bloque 2 Secuencia 10.

Diversidad natural de Baja California Sur

La maestra Constanza explicó que todas las entidades federativas de nuestro país tienen una gran diversidad natural; esto es, que existen diferentes paisajes en las regiones, como desiertos, selvas, bosques, manglares, entre otros.

1. En equipo, investiguen en diferentes fuentes los tipos de paisajes de su entidad. Escríbanlos.

Four empty colored boxes arranged in a 2x2 grid, intended for students to write the types of landscapes from their state. The boxes are blue, yellow, green, and red.

Haremos a continuación un recorrido por el contenido y algunas actividades que se proponen en el LTG en los Bloques 2 y 3. En el apartado anterior se tomó como referencia el Bloque 1 para describir el tipo de actividades, ahora analizamos algunas que considero útiles para debatir en torno a su relación con los preceptos psicopedagógicos desarrollados en el primer capítulo.

El Bloque 2 se denomina *Convivencia y cambio en mi localidad*, abre su contenido con un breve texto que resume lo que se abordará en sus páginas. “Al paso del tiempo, tu localidad se ha transformado debido a las actividades humanas y a los fenómenos naturales. Las personas que viven en ella, forman grupos de convivencia para compartir actividades que les gustan, cuidar el medio ambiente o actuar ante situaciones de riesgo. ¿De qué manera participas?”¹⁰⁵

Su desarrollo empieza con la Secuencia 7 *Mis grupos de convivencia* en la que, complementado con ejemplos, se define que éstos son aquellos con los que llevamos a cabo distintas actividades, convivimos y disfrutamos de momentos y espacios de esparcimiento, a través de ello se surge unidad y pertenencia a dichos grupos.¹⁰⁶ Una vez

¹⁰⁵ SEP. *Baja California Sur...*, p. 65.

¹⁰⁶ SEP. *Baja California Sur...*, p. 67.

conceptualizado el tema, la secuencia avanza al subtema *Grupos de pertenencia* del que se ha tomado como objeto de análisis la actividad sugerida en su planteamiento.

Grupos de pertenencia

Ahora trabajarán con los grupos de convivencia a los que pertenecen.

1. Organizados en equipos, comenten respecto de los grupos de convivencia de los que forman parte. Cada integrante propondrá uno. Con esa información completen lo siguiente:

Nombre del grupo	Lugares y ocasiones en que se reúnen	¿Por qué me gusta pertenecer a este grupo?

2. Compartan con el resto de la clase su trabajo y comenten la importancia de los grupos de convivencia para ustedes.
3. En una hoja anoten las razones por las que es relevante pertenecer a grupos de convivencia.

Esta actividad se compone de tres partes. Primero, el trabajo en equipos para enlistar los grupos de convivencia y completar el cuadro; segundo, compartir con la clase su producto y, tercero, de manera individual escribir la importancia de formar parte de un grupo de convivencia.

Ahora bien, ¿qué postulados piagetianos han sido observados en ella? De entrada, el reconocimiento del papel protagónico del estudiante en el proceso educativo. Al traer a la actividad escolar situaciones reales, se dota también de importancia a sus experiencias previas, a las que Piaget llamó *esquemas* y que deben ligarse a conceptos nuevos para llegar al equilibrio, sinónimo de aprendizaje. En cuanto a los preceptos de Vygotsky, las actividades que se llevan a cabo en equipo o en colectivo, dan lugar a la explotación del lenguaje reflexivo propio de la edad de los escolares de tercer grado. Del mismo modo, en razón de las conclusiones del psicólogo ruso sobre el origen social del conocimiento,

trabajar en interacción con otros estimula la capacidad de emplear mayores herramientas intelectuales.

Continuamos el análisis de la misma Secuencia didáctica. Tenemos ahora la sección que, debo confesar, es la que más interesante me parece, me refiero a *No siempre fue así*. Mi preferencia por ella obedece a dos cuestiones, en primer lugar, esta sección es la que más puede aportar al cumplimiento del primer objetivo enunciado para la asignatura: “Explorar el entorno, la vida cotidiana y la convivencia, para reconocer sus características en el presente e indagar sus cambios con el paso del tiempo.”¹⁰⁷ En segundo lugar, todas las actividades de esta sección aluden a los cambios con el paso del tiempo, algo fundamental que los niños deben aprender, que todo cambia, las formas de relacionarse, el paisaje y lo que da vida a las historias: las personas y sus modos de vivir. Aquí el ejemplo en cuestión.



No siempre fue así

1. Observa y lee con atención.

Javier les comentó a sus compañeros que en la localidad donde vivía jugaban diferentes tipos de juegos y que en todos se divertían. Platicó que su papá le contó que antes unos jugaban a las canicas o a jalar un carrito con mucha fuerza y que otros se disfrazaban en las festividades, por lo que todos disfrutaban y reían a carcajadas. ¿A qué juegas con tus amigos?
2. Pide a un adulto de tu familia que te cuente una anécdota de los grupos a los que perteneció. Por ejemplo, sobre una experiencia emocionante, graciosa, sorprendente y que le guste recordar. Escríbela en tu cuaderno y dibújala para llevarla a clase.
3. En equipos, compartan la información de cada uno y completen lo siguiente:

Grupo de convivencia de antes	Semejanzas y diferencias con los de ahora	Reglas que tenían

¹⁰⁷ SEP. *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación primaria 3º...*, p. 251.

A propósito de tomar en cuenta los intereses de los niños, el juego es una de las mayores motivaciones de los menores. Aunque en la actualidad se realicen en formas muy distintas y con las limitaciones que la contingencia de salud ha ocasionado. Podemos ver que en estas actividades no hay un espacio específico para que los escolares jueguen, a pesar de ello, el simple hecho de partir de un tema que les sea grato, puede proporcionar a los niños una estimulación adicional.

Vayamos al análisis. El pequeño relato de Javier funciona como introducción, las consignas 2 y 3 pondrán en juego habilidades que Piaget describió como producto de los hallazgos de sus investigaciones. Pensar, hablar, escribir y compartir sobre el antes y el ahora implica hacer acto de *reversibilidad*. No podemos saber qué tan remoto será el *antes* con el que los alumnos estarán en contacto, pues los adultos pueden contarles de veinte años atrás o de más de setenta, dependiendo de a quién se consulte.

En relación al manejo de la noción de tiempo, es necesario retomar lo que concierne a la etapa evolutiva de los niños. Para el caso, sabemos que a su edad están en la fase de tiempo percibido o tiempo social (ver *Psicogenética y aprendizaje de la Historia*, Capítulo 1). Su pensamiento reversible está en proceso de consolidación y a través de las experiencias de agentes cercanos, como un miembro de su familia, es que serán capaces de dimensionar eficazmente un salto temporal al pasado y su relación con el presente.

Los grupos de convivencia, sean de antes o de hoy, representan espacios en los que se crean y consolidan relaciones sociales. Estos grupos pueden distinguirse por algunos símbolos que proporcionan identidad y pertenencia a sus integrantes. Los símbolos van desde los más obvios como los apellidos en una familia, hasta algo muy específico como un color para vestir, la música o el lenguaje peculiar de un grupo en cierto rango de edad. Esos son, ni más ni menos, los símbolos y artefactos culturales de los que Vygotsky trata en su teoría y que afirma se construyen en sociedad. Quizá ahí podemos encontrar un argumento del por qué, a pesar de que este LTG no es de Historia y Geografía de la entidad, la asignatura ahora habla de historias, así, en plural. Volveré a este punto más adelante.

Saltamos, para proseguir el análisis, a la Secuencia 9 *Riesgos en mi localidad* cuyo contenido se relaciona con el tercer propósito de la asignatura: “Comprender que sus acciones y las de otros tienen impacto en el medio ambiente para asumir una postura

responsable y participar de manera activa en su cuidado, en la medida de sus posibilidades.”¹⁰⁸ En este subtema, *Desastres por acciones humanas*, se utilizan los dos tipos de textos que se describieron antes, un fragmento introductorio y una narración corta de un suceso en alguna localidad de la entidad.



La maestra Constanza explicó al grupo que las personas también pueden provocar afectaciones por descuido, accidente o de manera intencional. Por ejemplo, al dejar basura en la playa o arrojar desechos al mar o incluso una fogata mal apagada podría ocasionar un incendio.

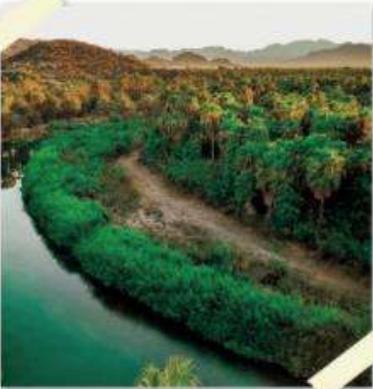
1. En equipo, lean y comenten qué sucedió en la localidad de la tía de Manuel.

Cada verano, mi familia y yo vamos a Mulegé a visitar a mi tía. Es un oasis lleno de palmeras de dátíl y huertos frutales. Me encanta el paisaje del río y sus carrizales, voy seguido a ver y escuchar a las aves y a nadar en la presa.



¿Qué pasó en el palmar?

En 2020, hubo un incendio y gran parte del oasis se quemó. Se veía negro y desolado. Se cree que fue ocasionado por el descuido de las personas. Eso afectó el hábitat de muchas especies. Algunas aves se fueron y la producción de dátiles se perdió.



› Antes



› Durante



› Después

Además de lo que se indica en el numeral 1 para leer y comentar en equipo, se instruye a los niños para elaborar en el cuaderno de trabajo una historieta sobre un desastre similar que haya ocurrido en su localidad por acción del hombre. Para ello, seguramente se necesitará de una pequeña investigación o la consulta con adultos que proporcionen los datos requeridos. Al final, los alumnos deberán presentar sus historietas a la clase y se comentará en torno a dos interrogantes: por qué sucedió ese desastre y cómo podría ser evitado o minimizado.

¹⁰⁸ SEP. *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación primaria 3º...*, p. 251.

Sobre el análisis de estas actividades, la última sección permite retomar un aspecto que en la teoría psicogenética se considera de relevancia, me refiero al uso de preguntas generadoras. Las interrogantes planteadas para comentar en el grupo, por qué sucedió y cómo se podría evitar el desastre, darán apertura no sólo a respuestas cerradas o diálogo. Es probable que haya coincidencias en los productos presentados por los niños, pero al reflexionar sobre causas y acciones de prevención, puede haber un debate enriquecido por las diferentes opiniones.

A propósito del debate que estas preguntas generen, la intervención del profesor es muy importante para guiar y complementar las conclusiones que entre los alumnos se construyen. Se ha referido en torno a la teoría sociocultural que uno de sus conceptos más útiles y aplicables en la enseñanza es la ZDP. El profesor será en todo momento el principal agente que actúe como vía y conector entre lo real y lo potencial de sus alumnos. No se trata de darles siempre información, de darles respuestas o esperar que entre iguales vayan a su encuentro. Una guía didáctica pertinente es aquella en la que el docente es capaz de identificar situaciones idóneas para que los alumnos vayan caminando a respuestas adaptativas sólidas.

Seguimos en la Secuencia didáctica 9, pasamos al apartado titulado *Señales de alerta para la prevención* en el que se trata sobre las acciones de prevención de desastres que se incluyen en un sistema de alerta. Se agrega como referente el correspondiente para un ciclón tropical. La sección que vamos a analizar es *Reto para descubrir* que propone realizar lo siguiente en el LTG.



Reto para descubrir

Además de las señales de la imagen, existen otras que nos alertan ante posibles riesgos.

1. En equipo, analicen y escriban qué mensaje dan estas señales y encierren las que alertan sobre un riesgo.



A diferencia de los ejemplos anteriores, en este caso considero que la actividad no es pertinente. Desde la propuesta de organización para realizarla que sugiere sea en equipos, ya que al tratarse de algo tan sencillo no ofrece lugar a un intercambio valioso entre los alumnos. Las ilustraciones son muy explícitas por lo que resolverla en forma individual sería más adecuado. Al respecto de las consignas, escribir el mensaje de las señales e identificar cuáles son de alerta, de igual manera no inducen a ningún conflicto cognitivo. Mi postura sobre este tipo de actividades sencillas que brindan poca posibilidad de aprendizaje es disminuir la cantidad de ellas en el LTG, ya que esta es una muestra, pero existen muchas así que son complemento de otras más significativas.

Llegamos al final del Bloque 2 con la Secuencia 10 *Mi localidad en la entidad* en cuyo contenido aparecen subtemas que abonan al cumplimiento de otro de los propósitos planteados para la asignatura en el programa de estudios: “Desarrollar su identidad y sentido de pertenencia mediante la valoración de la diversidad natural y cultural de su entorno.”¹⁰⁹ Por ahora, veremos una actividad que aparece en el subtema *El nombre de mi entidad* donde se explica que los nombres de las entidades tienen significados procedentes de alguna historia. Esas historias por lo regular incluyen algún mito o leyenda. La consigna con la que se propone a los alumnos indagar sobre el nombre de la entidad indica investigar en diferentes fuentes la historia del nombre de la entidad. Los resultados se escriben, acompañados de un dibujo, en un espacio destinado para tal efecto en el LTG.¹¹⁰



¹⁰⁹ SEP. *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación primaria 3°...*, p. 251.

¹¹⁰ SEP. *Baja California Sur...*, p. 98.

Esta, y muchas otras de las tareas que el LTG propone realizar, guardan coherencia con el enfoque de la asignatura revisado al inicio de este capítulo. La investigación guiada, como ahí se expresa, “...permite desarrollar habilidades para observar, buscar y registrar información, analizar, comparar, representar y, con ello, elaborar explicaciones, conclusiones y comunicar sus hallazgos.”¹¹¹ Las distintas fuentes en que los niños pueden consultar incluyen no sólo bibliografía, sino a los adultos que conozcan el tema y transmitan lo que saben a las nuevas generaciones como se hizo antes con ellos mismos. Lo anterior nos permite poner de nuevo al centro el planteamiento de Vygotsky sobre el origen social del conocimiento. Las tradiciones orales, a fuerza de su reproducción, a través del tiempo se convierten en saber. Las ocasiones en que el LTG conmina al profesor y los estudiantes a buscar o enriquecer el conocimiento por medio del intercambio social, mantienen vigentes las ideas que el psicólogo ruso acuñó en su teoría.

Este breve recorrido nos ha llevado al tercer Bloque, empezamos en la Secuencia 11 *Valoramos la diversidad* en la que se aborda el tema exponiendo que las formas de vida distinguidas por la lengua, vestimenta, creencias y otros rasgos conforman la diversidad cultural del país. Trataremos con una de las actividades presentadas en el subtema *Narraciones populares* estructurada en las cuatro partes que siguen:

1. Investiga y narra a tus compañeros un cuento o una leyenda de tu localidad. Lleva un dibujo.
2. Investiga un cuento o una leyenda de una entidad diferente a la tuya. Escríbela en este espacio y dibújala en tu cuaderno.
3. En equipo elijan un cuento o una leyenda de los que investigaron y organicen una escenificación o teatro guiñol para representar la historia.
4. En grupo, marquen en un mapa mural de México las entidades de donde son originarios los cuentos y las leyendas que representaron.¹¹²

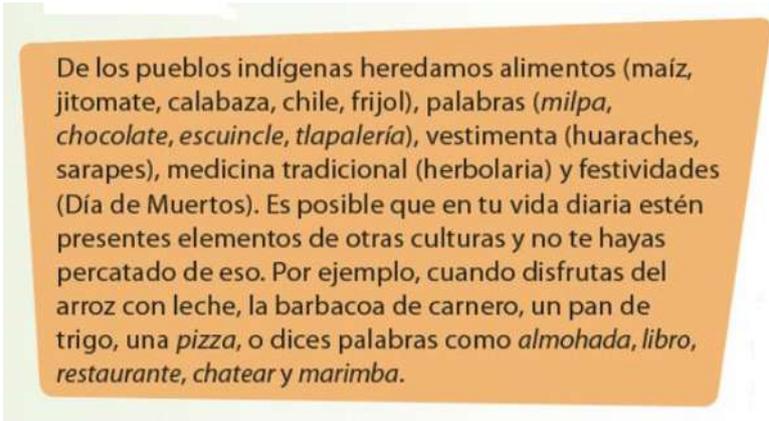
Antes de pasar al análisis de lo que ofrecen en términos psicopedagógicos estas actividades, es conveniente observar que realizar los cuatro apartados llevará varias sesiones de trabajo. Aquí, haré referencia en forma específica a la consigna del punto tres, escenificar o representar con muñecos guiñol una de las historias investigadas. Además del intercambio que se da al trabajar en equipos, el uso del lenguaje y la posibilidad de activar la ZDP, me interesa enfatizar en la necesidad que enfrentarán los niños para poner en práctica sus nociones espacio-temporales. Muchas de las leyendas que se comparten

¹¹¹ SEP. *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación primaria 3º...*, p. 252.

¹¹² SEP. *Baja California Sur...*, p. 117.

datan de tiempos remotos y, por lo tanto, tuvieron lugar en contextos muy distintos a los que los niños conocen en la actualidad. Reproducir las historias exigirá a los niños imaginarlas, pensarlas, situarse temporal y espacialmente en ellas. Las competencias que para ello hayan desarrollado se pondrán a prueba. Para cerrar, en el punto cuatro se pide que en colectivo señalen en un mapa de México, las entidades de origen de las historias representadas. El ejercicio que en un primer momento es puramente abstracto, se materializa ubicando puntos geográficos en un mapa.

Esta interesante secuencia didáctica se complementa con los subtemas *Los sabores de México* donde los niños conocerán platillos típicos de varias regiones del país, *Diferentes formas de vestir*, en la que se ejemplifica este elemento cultural con trajes de los Wixárikas de Nayarit, e *Intercambio cultural* que ilustra al respecto de este suceso milenario, otra ocasión para que, con tan sólo leer, los niños viajen en el tiempo haciendo acto de reversibilidad. Aquí un fragmento de este último subtema.

Un fragmento de texto en un recuadro naranja con bordes irregulares, sobre un fondo verde claro. El texto describe la herencia cultural indígena en México, mencionando alimentos, palabras, vestimenta, medicina tradicional y festividades, así como la influencia de otras culturas en la vida diaria.

De los pueblos indígenas heredamos alimentos (maíz, jitomate, calabaza, chile, frijol), palabras (*milpa, chocolate, escuincle, tlapalería*), vestimenta (huaraches, sarapes), medicina tradicional (herbolaria) y festividades (Día de Muertos). Es posible que en tu vida diaria estén presentes elementos de otras culturas y no te hayas percatado de eso. Por ejemplo, cuando disfrutas del arroz con leche, la barbacoa de carnero, un pan de trigo, una *pizza*, o dices palabras como *almohada, libro, restaurante, chatear y marimba*.

Pasemos a la Secuencia 12, *Comunicaciones y transportes* que inicia refiriendo los principales medios de comunicación que se utilizan como periódicos, televisión, radio e internet. Con fines de análisis, nos ubicaremos en el segundo subtema, *Cambios en la comunicación* que se concentra en el teléfono y su evolución en el tiempo. Para ello se solicita a los niños observar tres diferentes fotografías de teléfonos de distintas épocas, identificar los cambios que han experimentado y las razones de tales modificaciones. Finalmente, se indica comentar en colectivo sobre otros medios de comunicación que se han transformado. En las fotografías, la más antigua de los teléfonos indica que corresponde a 128 años atrás, luego hay una de un teléfono público que funcionaba con tarjetas hace aproximadamente 25 años y, por último, se observa una de un smartphone actual que permite no sólo hacer y recibir llamadas, sino mucho más.

Debo señalar que el tema abordado ofrece mucho más para analizar y trabajar con los alumnos, la actividad propuesta es muy limitada al reducirse tan sólo al teléfono cuando todos los medios de comunicación han sufrido cambios significativos a lo largo del tiempo. Incluso, existen localidades en las que la radio sigue siendo una vía primaria para comunicarse con otros y mantenerse al tanto de lo que sucede en lugares lejanos. Es este, pues, otro ejemplo en el que se ha dejado de lado la posibilidad de conflictuar cognitivamente a los estudiantes, se han desaprovechado los artefactos culturales que las distintas localidades a las que llega el LTG poseen. Caso contrario a lo que podemos encontrar en la siguiente muestra.

Cambios en el transporte es otro subtema de la Secuencia 12 que incluye lo que a continuación se ilustra.

Cambios en el transporte

Para hacer más cómodo y rápido el traslado de personas, los medios de transporte se han transformado a través del tiempo. "¿Les gustaría saber cómo eran los transportes cuando sus padres o abuelos eran niños?", preguntó la maestra Constanza a los niños del grupo.



1. Con la ayuda de su maestro, inviten al salón a un adulto para hablar sobre el tema.
2. En grupo, redacten preguntas y realicen la entrevista.
3. Con la información recabada en la entrevista anoten cómo eran los transportes.
4. En grupo, comenten qué diferencias encuentran entre los transportes de antes y de ahora.

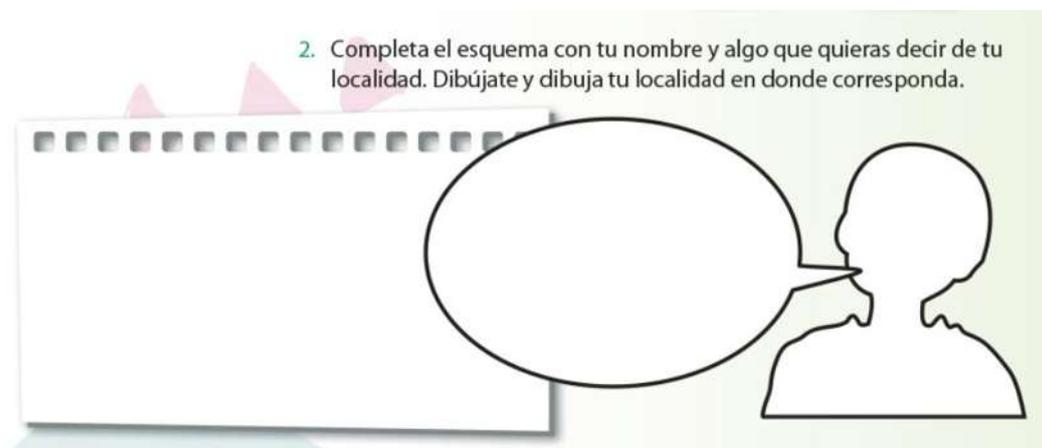
El LTG incluye un espacio en el que los niños escribirán cómo eran los transportes antes según lo relatado por el invitado de la clase. Aunque no se sugiere que sea un adulto mayor, es lo más recomendable y lo que suele hacerse ya que una persona de edad avanzada puede compartir sus experiencias desde los tiempos en los que no había caminos y los animales eran el medio para viajar distancias largas.

Diré brevemente, para no ser redundante, que nuevamente encontramos una propuesta en la que se explota el valor del conocimiento construido socialmente, la ocasión para que la percepción del tiempo que los niños poseen sea comprendida a través

de las experiencias propias y de las de otros, y que los vaya encaminando a comprender el tiempo históricamente. Cuando sean capaces de verse reflejados en las historias que sus LTG narran, las que familiares, otros adultos, su maestro les comparten escalarán del tiempo personal de sus primeros años al que es concebido como continuo.

Del Bloque 3, último del LTG, restan dos secuencias didácticas. La Secuencia 13 *Nos organizamos para vivir mejor* y la 14, *Mi localidad es parte de México*. Contienen actividades semejantes a las que se han descrito anteriormente y cuyo análisis estaría de igual manera, en términos similares. Debido a ello, me limitaré a tratar con dos ejemplos tomados de la Secuencia 14 para realizar observaciones que considero no deben omitirse.

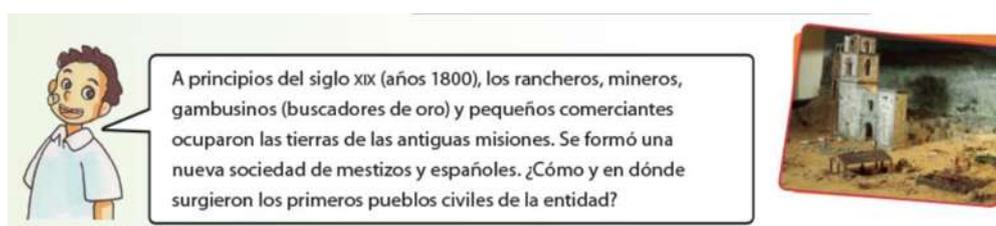
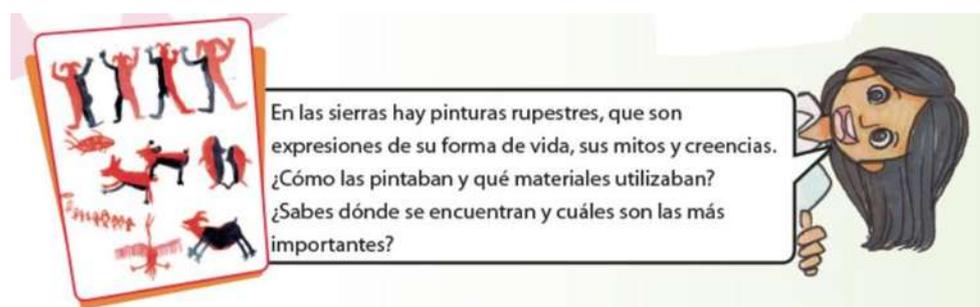
Tenemos, primero, la sección *Para empezar* que presenta cuatro ilustraciones en las que se muestra a niños de distintas localidades del país expresando algo significativo del lugar donde viven. En las indicaciones se solicita observar las imágenes y leer los textos que las acompañan. Luego, hay un espacio donde los niños harán un ejercicio igual dibujándose y escribiendo algo sobre su localidad.



Sobre este ejercicio, considero importante mencionar que es un claro ejemplo de la forma en que ha sido posible a través de los LTG, materializar la intención de dar un papel relevante a lo más cercano de los niños, pretensión perseguida desde que en México se comenzaron las reformas educativas estructurales. Desde 1993, cuando se incluye la asignatura estatal, se fue avanzando para acercarse cada vez más al contexto real en que los alumnos viven, se desenvuelven a diario y aprenden. Por otro lado, puede esta actividad parecer sencilla, pero encierra una complejidad que sólo quien la lleve a cabo descubrirá. Exige a los niños identificarse consigo mismos y con su medio, para poder compararse con otros y dimensionar su realidad en tiempos y espacios cada vez más amplios.

Por último, el otro apartado que merece una mención especial es el que da por finalizado el contenido del LTG, esto, aclarando que las secciones de proyectos y evaluación pueden ser consideradas complementarias pues sintetizan lo que en las secuencias se aborda. Se trata de la sección titulada *Baja California Sur tiene historia*, en la que podemos encontrar una cronología de sucesos relevantes acontecidos en la entidad a partir de la llegada de los primeros pobladores y hasta cerca del final del siglo XX.

En las tres páginas que la integran, esta sección intenta que los niños transiten por un periodo de aproximadamente 14 mil años, pues en la línea del tiempo que se agrega a pie de página, se ubica en 12000 a. n. e. (antes de nuestra era) el primer evento: la aparición de los primeros pobladores. Dicho recorrido temporal se realiza mediante doce fragmentos breves acompañados de una ilustración o fotografía alusiva al relato.



La sección *Baja California Sur tiene historia*, propone la realización de varias actividades que, como se podrá apreciar, implicarían la participación de todos los agentes que se han venido mencionando: los alumnos, el profesor, familiares, el LTG y otras fuentes. Las tareas que se indica llevar a cabo son:

Con la ayuda de tu familia y tu maestro, realiza lo siguiente:

- a) Investiga para contestar las preguntas planteadas en las páginas 150, 151 y 152.
- b) Utiliza los recortables 4, 5 y 6 para formar una línea del tiempo y el recortable 7 para complementar la información donde corresponda. Puedes incorporar otros datos que consideres importantes.

En equipo, comparen sus líneas del tiempo, ¿en qué se parecen y en qué son diferentes? Complementen su información con la de sus compañeros y comenten la importancia de conocer la historia de Baja California Sur.¹¹³

Los fragmentos incluyen quince preguntas relacionadas con los sucesos que se narran. La línea del tiempo es la misma que aparece a pie de página de la sección, añadiendo algunas imágenes.

Ahora bien, aquí algunos cuestionamientos y observaciones. Es evidente que este LTG no es propiamente un libro de Historia de la entidad, sin embargo, al incluir esta sección se reconoce la importancia de su abordaje. Me pregunto entonces, ¿por qué se dedica a ello sólo una brevísima sección?, ¿no hubo lugar para dedicarle una secuencia didáctica o un bloque completo? Parece que no. Desafortunadamente, un apartado tan breve hace poco posible que los niños accedan al dominio del tiempo histórico, el uso tan superficial de elementos valiosos como eventos, fechas, años e interrogantes, condena a los alumnos a una limitada comprensión de la dualidad historia-tiempo. Profundizaremos en estas y otras reflexiones en el desarrollo de las conclusiones.

Debe notarse que no es este un análisis exhaustivo y pormenorizado de las 175 páginas que integran a *Baja California Sur. La entidad donde vivo* (2020) y la extensa cantidad de actividades que lo conforman. No es la finalidad de este trabajo desmenuzar el material ni juzgarlo, se trata de una mirada desde un enfoque psicopedagógico cuyos resultados se enuncian a continuación.

¹¹³ SEP. *Baja California Sur...*, p. 152.

CONCLUSIONES

A pesar de que una de las finalidades de este trabajo no fue argumentar la relevancia que tienen los LTG en la enseñanza, me parece que tal cuestión es por demás evidente. Independientemente de las condiciones actuales que enfrenta nuestro sistema educativo, son la misma historia y el tiempo, los que se han encargado de legitimar el papel protagónico de estos materiales didácticos que llegaron para quedarse. A efectos de apuntalar más esta aseveración, voy a agregar un dato que, si se desea, puede ser considerado anecdótico y no producto de la rigurosidad de una investigación.

El LTG *Baja California Sur. La entidad donde vivo* (2020) estaba programado para comenzar a emplearse desde el inicio del ciclo escolar 2020-2021, sin embargo, por razones que desconozco, su distribución empezó alrededor de los meses de noviembre y diciembre de 2020, ya cuando el ciclo escolar había pasado su primer tercio. Durante estos meses, y a falta del nuevo libro, parecía no haber certeza sobre lo que iba ocurrir con la asignatura estatal en el tercer grado de primaria, tan es así que muchos profesores encargados de ese grado no la consideraban en las actividades que se planificaron durante el primer trimestre de ese ciclo escolar. Esto sucedió en algunos casos que me tocó conocer mientras me desempeñaba como Asesor Técnico Pedagógico en una zona escolar que atendía poco más de 20 escuelas primarias. Lo que resulta controversial es, si bien aún no se tenía el LTG, pero sí el programa de estudios de la asignatura, ¿por qué muchos profesores decidieron no incluirla en sus actividades?

Una de las respuestas más lógicas era la falta del nuevo libro. Desconozco si esta situación se generalizó a lo largo de la entidad, pero por pequeña que haya sido la muestra que me tocó presenciar, considero que es realmente útil para observar la importancia que los profesores le confieren al LTG, al grado de considerarlo indispensable para la enseñanza de una materia.

Antes de avanzar, debo confesar que la anécdota que aquí comparto me ha generado lo que comúnmente se denomina como “sentimientos encontrados”. Por una parte, celebro que los LTG conserven, después de más de 60 años de trayectoria, un papel central en el proceso educativo, pero por otra, me deja harto preocupado un cuestionamiento que me asalta desde que me topé con la experiencia que he contado. ¿Existe acaso una dependencia extrema de los profesores hacia estos materiales a la hora

de realizar su práctica docente? Dejaré la cuestión abierta por dos razones principales. Primero, se trata de una pregunta que no debe contestarse de forma tajante afirmativa o negativamente, es necesario fundamentar y documentar la respuesta, cualquiera que sea el sentido de ésta. Y, segundo, en la actualidad resulta complicado emitir juicios en relación a la práctica docente, aún si estos fueran producto de una sistemática investigación. Hoy, la docencia se está enfrentando a un reto sin precedentes. Desafío que ha traído vicisitudes que probablemente dejen huellas permanentes en todos los que han tomado parte, pero sobre todo en los niños. Luchemos todos, todos los que decidimos ser educadores, cada uno desde su trinchera, para que esas huellas sean superficiales y no un estigma doloroso que se oculte y aceche en las mochilas de nuestra niñez y juventud.

Ahora bien, luego de haber realizado un recorrido por los LTG para Baja California Sur en sus versiones 1993 y 2020, caben algunas consideraciones y reflexiones finales en torno a la visión psicopedagógica con que se efectuó el análisis. Empezaré por aclarar algo que los lectores deben haberse preguntado desde la primera página de este modesto texto. ¿Por qué no incluir en este análisis el LTG de 2011? Existen algunas razones de peso que detallo a continuación.

Baja California Sur. La entidad donde vivo (2011) es un libro completamente distinto a los LTG que fueron motivo de análisis en este trabajo. Esta versión, que en 2011 elaboraron Edith González Cruz, Alicia Meza Osuna y Sandra Robles Gil Mestre, es un desarrollo fiel y por demás extenso del contenido del programa de estudios al que pertenece. Para corroborarlo, basta con echar un vistazo al programa de la asignatura en el apartado *Descripción general del curso* en el que se encuentra la distribución de los bloques con sus respectivas competencias, aprendizajes esperados y contenidos, y compararlos con el índice de contenido del LTG. Los bloques no sólo llevan el mismo nombre en el programa de estudios y en el libro, sino que al LTG se vaciaron los aprendizajes esperados y los contenidos temáticos. Se trata, insisto, de un vaciado y desarrollo del contenido del programa de estudios sin cambiarle prácticamente ni una coma.

Habrán quienes digan que esto, la coincidencia fiel entre el LTG y el programa de estudios, es deseable y adecuada. Sin embargo, no podría compartir esta opinión, y en mi favor recuperaré algunas ideas vertidas por Lilian Angulo, profesora investigadora de la Universidad de los Andes, plasmadas en su artículo “El currículo como proyecto de

desarrollo humano desde una perspectiva compleja” publicado en la *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* en 2013.

En este interesante trabajo, Angulo se refiere en forma crítica al currículo como un elemento a través del que se busca tener un poder regulador. Categóricamente afirma: “Se supone entonces que el currículo es un canon indiscutible envuelto en una idea de sacralidad que lo legitima y le da validez axiomática... Entonces el manto que arroja al currículo <son las verdades incuestionables y perennes del conocimiento>.” He querido mantener estas líneas textuales por la fuerza que conllevan, considerar al currículo como una verdad incuestionable es lo que ha ocurrido en la elaboración del LTG de 2011. Y esta práctica no sólo limita la libertad que debe mantener el profesor para desarrollar su labor. Sino que, además, atenta contra los fines de la disciplina que nos ocupa: promover un pensamiento histórico crítico, la construcción de una identidad propia y la interpretación de sucesos relevantes a través del tiempo para comprender su influencia en el presente y el futuro, entre otros.

Es oportuno aclarar, que con estos apuntes no pretendo descalificar o juzgar al LTG de 2011, pero sí exponer las razones por las que incluirlo en mi trabajo habría significado una ruptura a su esencia. Debo mencionar también, que al igual que las versiones que han sido objeto de mi investigación, el LTG de 2011 fue producto de una reforma educativa estructural conocida como la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB). Con ella se dio origen al programa de estudios 2011 para primaria, y se renovaron éste y otros materiales educativos. Dichos cambios estuvieron mediados por la política educativa de quien ostentaba el poder ejecutivo en ese momento, tal como vimos que ocurrió en las dos reformas referidas en los capítulos 2 y 3. Finalmente, en relación al LTG de 2011 cabe precisar que no se ha cuestionado en ningún momento la calidad de su contenido. Considero, incluso, que en ese sentido está desbordado, es decir, su contenido es muy extenso y algo complejo para el grado que corresponde a pesar de que en el Plan de estudios de 2011 se había destinado cuatro horas semanales para la asignatura.

Otra de las razones por las que este trabajo se ha dedicado a los LTG de 1993 y 2020, es porque estas versiones representan, la primera, la materialización y el origen de la asignatura estatal como parte del currículo de la educación primaria, y la segunda, la versión actual que, dicho sea de paso, no ha sido puesta a prueba en condiciones escolares ordinarias a causa de la contingencia de salud que mantiene trastocado al Sistema

Educativo Nacional. Ciertamente antes de la elaboración, publicación y distribución de *Baja California Sur. Historia y geografía* existieron otros libros dedicados a la historia de la entidad, entre los que destacan *Breve Historia de Baja California Sur* de Ignacio del Río y María Eugenia Altable Fernández publicado en el año 2000 y *Baja California Sur. Verdes oasis junto a un mar de perlas* de 1987, producido por la SEP. El primero es un libro estrictamente de Historia, de consulta pues. El segundo ya entra en la categoría de libros de texto, pero no corresponde a la asignatura estatal pues esta se creó con el ya citado ANMEB en 1993.

Estos y otros materiales deben haber sido, en su momento, de mucha utilidad para profesores y estudiantes. Sin embargo, en esta investigación se ha enfatizado el logro que significó la consideración de la asignatura estatal desde el programa de estudios de 1993, misma que hoy ha experimentado cambios significativos, empezando por su denominación. En 1993 era Historia y geografía, en 2011 La entidad donde vivo y, a partir de 2018, Historias, paisajes y convivencia en mi localidad.

Pasemos a la enunciación de las conclusiones que he podido obtener a partir del ejercicio realizado al cruzar algunos elementos de las teorías Piaget y Vygotsky con el contenido de los LTG de 1993 y 2020.

- Debo reconocer que ha sido un ejercicio complicado, más de lo que esperaba. Realizar un análisis de esta magnitud implica un doble riesgo, por un lado, puede parecer que se trata solamente de elogiar o criticar estos materiales a conveniencia del investigador que los mira con la perspectiva psicopedagógica que fue desarrollada en el primer capítulo. Dicho de otro modo, los apartados en los que se encontró congruencia con los preceptos piagetianos y vygotskianos pueden ser analizados por otro investigador, o por los lectores mismos, y, desde su óptica, considerar que no son acordes a lo enunciado en las teorías aludidas. Lo mismo puede ocurrir con el contenido categorizado como inadecuado según los hallazgos de Piaget y Vygotsky. Por lo anterior, es necesario enfatizar en uno de los objetivos que se persiguió con este trabajo: valorar la pertinencia del uso de las teorías del aprendizaje para el análisis de los LTG en cuestión. Al respecto, concluyo que este ejercicio es pertinente pues da cuenta de hallazgos que no son posibles cuando la mirada psicopedagógica es ignorada. Sin embargo, es aquí donde entra en escena la segunda parte del doble riesgo que refiero. El análisis de

los LTG desde cualquier perspectiva debe combinarse con la indagación de los resultados de su puesta en práctica. En ese sentido, mi labor y mis alcances con ambos materiales habrían estado condicionadas, en el caso de la versión de 1993, al hecho de que es un material que ya no está en aplicación, y en la versión 2020, a la realidad en la que ha tocado empezar su implementación: una práctica educativa sui géneris para la que no fue diseñado.

- Más allá del doble riesgo que describo y las condiciones de ambos materiales didácticos, considero que el análisis ha dejado reflexiones provechosas. No sólo en lo que a los LTG se refiere, en el desarrollo de los capítulos se pudo encontrar que ambas reformas educativas y los programas de estudio correspondientes reflejan dos de las cuestiones más importantes que las teorías del aprendizaje enuncian: el papel protagónico del estudiante y el valor de lo real y cercano al niño para fortalecer su aprendizaje.
- Se han podido observar similitudes entre los LTG en cuanto a la forma de plantear los textos como una narración que busca lograr que los niños se vean reflejados. Y diferencias como, *Baja California Sur. Historia y geografía* es un libro de texto que propone algunas actividades, por su parte, *Baja California Sur. La entidad donde vivo* es un libro de actividades que incluye historias de localidades de la entidad.
- Otra de las diferencias se debe a que los LTG ya no corresponden a la misma asignatura, las versiones de 1993 y 2011 tenían un programa de estudios muy parecido, en cambio, la versión de 2020 es de un programa distinto. Ya no se trata propiamente de historia y geografía de la entidad. Ahora son historias e interacción con el entorno, con el espacio cotidiano.
- *Baja California Sur. La entidad donde vivo* y el enfoque de la asignatura son, en general, congruentes con los preceptos de Piaget y Vygotsky que se expusieron, no obstante, hay que mencionar que, al no tratarse ya de un libro de historia y geografía, quedará un vacío no sólo en el tercer grado sino en toda la educación básica sobre estos temas pues en ningún otro grado o nivel se considera el estudio de la entidad.
- Sobre la posibilidad de que los LTG analizados y sus actividades sean de utilidad para potenciar en los alumnos el acceso a la comprensión de la dualidad historia-tiempo, considero que poseen elementos suficientes para que los niños fortalezcan

esa noción temporal que en la edad que se encuentran está en consolidación. Aquí, es importante enfatizar que la labor del docente como mediador será de gran utilidad pues, como se expresó líneas atrás, el currículo no debe ser una prescripción sino una propuesta susceptible de modificaciones de acuerdo a las distintas realidades que se manifiestan en las aulas, hoy más en casa que, no olvidemos, le corresponde ser en todo momento un lugar idóneo para la educación.

- Se habló en algún apartado de esta investigación sobre la utilidad de la convergencia entre las teorías aquí consideradas, sobre todo porque la psicogenética plantea en sus etapas de desarrollo algunos límites en cuanto a los alcances de los niños según la edad y la madurez cognitiva. En ese sentido, convendría que uno de los principales aportes de la teoría sociocultural estuviera en todo momento imbricado en la práctica educativa: la ZDP. De esta manera los alumnos se verán por igual retados y estimulados para ir más allá de lo que su zona de desarrollo real (nivel de madurez) representa. Esto es por demás útil en la enseñanza y aprendizaje de la historia, pues el tránsito por las fases de la concepción del tiempo debiera llevar a los niños del tiempo personal, al social y finalmente al histórico, hasta después de los 11 años (según las etapas enunciadas en la psicogenética). De ahí que los niños de entre 7 y 9 años que cursan tercer grado de primaria requieran de la mediación constante para dar esos saltos cognitivos.
- Por último, por supuesto, qué sugiero después de todo lo anterior. En general, cuando se trate del trabajo con el diseño y elaboración de los LTG es importante considerar en el equipo de trabajo a un profesional que tenga preparación psicopedagógica. Hoy, la interdisciplinariedad es una manera de fortalecer las intrincadas relaciones que guardan siempre las áreas y disciplinas del saber. En particular, y no es por cuestión de gusto, la siguiente edición del LTG tendría que llamarse como la asignatura del programa: Historias, paisajes y convivencia en mi localidad, si no hay otra reforma educativa antes que la modifique nuevamente. Me parece también, que en una siguiente edición debe considerarse la disminución de las actividades sugeridas, pues la pandemia amenaza con dejar como remanente un rezago escolar muy marcado. Rezago que exigirá priorizar en los contenidos más relevantes y las áreas que acaparan los reflectores suelen ser lengua y

matemáticas. Ahí habrá otra veta para la interdisciplinariedad que ojalá pueda explotarse.

Una consideración final sobre la decisión de emplear los aportes de Jean Piaget y Lev S. Vygotsky en este trabajo, sé que existen otras teorías que pueden ser igualmente o más valiosas en una tarea de esta naturaleza. Sin embargo, mi experiencia me ha llevado a inclinarme por estos teóricos clásicos que, considero, difícilmente estarán desfasados de las necesidades que persisten en el proceso educativo. No es esto una defensa a ultranza del cognitivismo por encima de otras corrientes, es sencillamente una opción que intenta contribuir en un debate que, como he dicho antes, está lejos de llegar a su fin.

Me resta decir que, pese a lo complicado que resultó realizar este ejercicio, lo he disfrutado enormemente. Mi trabajo es, seguramente, un minúsculo grano de arena en los cimientos que los educadores comprometidos con el cambio construyen con la firme visión de que el cimiento se transforme en escalón. Que, a fuerza de insistir con el ejemplo, haya quienes se sumen a la causa y la hagan suya.

BIBLIOGRAFÍA

- ARDILA, R. (2013). Los orígenes del conductismo, Watson y el manifiesto conductista de 1913. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 45, núm. 2, Bogotá, Colombia.
- CUELI, J., REIDL, L., MARTÍ, C., LARTIGUE, T. y MICHACA, P. (1990). *Teorías de la personalidad*. México. Trillas.
- DÍAZ BARRIGA ARCEO, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México. McGraw-Hill.
- DOSIL, J. y RAMOS, A. (2013). El balcón del presente. El educador como epistemólogo de la historia. En BARAJAS, D. y URREGO, M. A. (coord.) *Por una historia de todos y para todos: epistemología de la historia, didáctica y formación docente*. Morelia, Michoacán. UMSNH.
- ESCUDERO, X., GUARNER, J., GALINDO-FRAGA, A., ESCUDERO-SALAMANCA, M., ALCOCER-GAMBA, M. A. y DEL RÍO, C. (2020). La pandemia de coronavirus SARS-Cov-2 (COVID-19): situación actual e implicaciones para México. *Cardiovascular and Metabolic Science*, vol. 31, supl. 3, México.
- FLAVELL, J. H. (1978). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós.
- GUDIÑO, D. L. (2011). El conductismo y el cognoscitivismo. Dos entramados psicológicos del siglo XX. *Revista Ciencias de la Educación*, vol. 21, núm. 38, Valencia, España.
- LELIWA, S. y SCANGARELLO, I. (2011). *Psicología y educación: una relación indiscutible*. Córdoba, Argentina. Editorial Brujas.
- LEÓN, A. T. (2011). El concepto de tiempo en niños y niñas de primer a sexto grado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 9, núm. 2. Manizales, Colombia.
- LILIENFELD, S. O., LYNN, S. J., NAMY, L. L. y WOOLF, J. (2011). *Psicología. Una introducción*. Madrid, España. Pearson Educación S. A.

LOLO-VALDÉS, O. y RODRÍGUEZ-VÁZQUEZ, R. (2015). Repensar el tiempo y el espacio en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales. *VARONA*, núm. 60, La Habana, Cuba.

MADRIGAL, A. (2021). *El libro de texto de Baja California Sur. Memoria y patrimonio*. Artículo presentado como producto del IV Semestre del programa de Maestría en Enseñanza de la Historia en el curso Patrimonio y museos en la construcción de saberes históricos.

MAURI, T. (2007). ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento. En *El constructivismo en el aula*. Barcelona, España. Editorial Grao.

ORTIZ, E. y MARIÑO, M. (2014). Una comprensión epistemológica de la psicopedagogía. *Cinta Moebio*, núm. 49, Chile.

PAGÉS, J. y SANTISTEBAN, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cad. CEDES*, vol. 30, núm. 82.

PIAGET, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona, España. Editorial Labor S. A.

PIAGET, J. (2000). *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. México. Fondo de Cultura Económica.

POZO, I. (1985). *El niño y la historia*. Madrid, España. Servicio de Publicaciones del MEC.

RÍOS, S. M. y RAMOS, J. C. (2011). Implicaciones de la teoría piagetiana en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista Colombiana de Educación*. No. 60. Bogotá, Colombia.

RODRÍGUEZ, W. C. (1999). El legado de Vygotsky y de Piaget a la educación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 31, núm. 3, Bogotá, Colombia.

SCHUNK, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México. Pearson Educación.

SEP. (2011) *Enseñanza y aprendizaje de la historia en educación básica*. México.

SEP. (2017) *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. México.

- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación Primaria 3°. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación.*
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica.*
- SEP. (2019). *Hacia una nueva escuela mexicana. Perfiles educativos*, vol. XLI, núm. 166, México.
- SEP. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas.* Subsecretaría de Educación Media Superior.
- SEP. (2020). *Baja California Sur. La entidad donde vivo.*
- SEP. *Baja California Sur. Historia y geografía. Tercer Grado.*
- SEP. *Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica Primaria.*
- SERRANO GONZÁLEZ-TEJERO, J. M. y PONS PARRA, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 1, Ensenada, México.
- SNTE. (1991). Modernizar la escuela primaria. Siete propuestas de acción. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXI, núm. 3, México.
- SOLÉ, I. y COLL, C. (2007) Los profesores y la concepción constructivista. En *El constructivismo en el aula*. Barcelona, España. Editorial Grao.
- TREPAT, C. A. y COMES, P. (2007). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona, España. Editorial Grao.
- VYGOTSKY, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España. Editorial Crítica S. L.
- VYGOTSKY, L. S. (2015). *Pensamiento y lenguaje*. México. Paidós.
- ZORRILLA, M. y BARBA, B. (2008). Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores. *Revista electrónica Sinéctica*, núm. 30. Jalisco, México.