

La Didáctica de Historia en Educación Básica. Análisis de la Práctica Docente de un Profesor de Secundaria

Iván Auli[§]

RESUMEN

El presente artículo muestra los resultados de una investigación que tuvo como objetivo analizar la didáctica de historia de un profesor de secundaria. Los resultados indican que en el aula se encuentra transmitiendo historiografía en lugar de historia. También el profesor reproduce los contenidos escolares de historia según el plan y programa de estudio dejando de lado su reflexión y valoración. A partir de los hallazgos, en las conclusiones se plantean algunas consideraciones con la intención de promover otras maneras de acercarse a la historia en las aulas.

PALABRAS CLAVE

Práctica Docente. Enseñanza y Aprendizaje. Educación Básica. Contenidos Escolares. Secundaria. Historia. Historiografía.

ABSTRACT

The present article shows the results of an investigation that had the objective of analyzing the didactics of history by a middle school teacher. The results indicate that in the classroom it can be found that historiography is transmitted instead of history. Also, the teacher provides the historical academic topics following the curriculum, leaving out her/his reflection and assessment. Due to this discovery, the conclusion brings up some considerations with the intention of promoting other ways to approach history in the classroom.

KEYWORDS

Teaching Practice. Teaching and Learning. Academic Topics (Curriculum). Middle School. History. Historiography.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo es resultado de una investigación que se desarrolló en un año y medio. Su objetivo fue analizar la didáctica de historia de un profesor de secundaria técnica.

La problemática retoma dos aspectos. El primero que la mayoría de los estudios realizados sobre el tema enfocan el

análisis en los estudiantes (Carretero, 2004; Prats, 2011). Es decir, la asignatura de historia se retoma desde el punto del aprendizaje, dejando de lado la manera en que se enseña. Complementariamente, como segundo aspecto encontramos que estos estudios muestran que existe una -creciente- falta de interés en los estudiantes por aprender historia. En este sentido, en la investigación buscamos analizar la asignatura de historia desde la enseñanza, por lo que se decidió observar el trabajo del docente.

Enfocar la didáctica que realiza el profesor de historia se justifica desde “la concepción de que parte de la motivación de los estudiantes, del entusiasmo para aprender y del aprendizaje logrado, dependen tanto del entusiasmo del propio docente como de las estrategias metodológicas que elija para cada caso” (Díaz Barriga, 2009: 17). Lo anterior da cuenta de la importancia de la didáctica que el profesor impulse para que el estudiante aprenda los contenidos de historia.

En el siguiente apartado se presentan los aspectos teóricos desde los que partimos para realizar el análisis. Luego se muestra la metodología en la que se desarrolló la investigación. Más adelante se explican los principales resultados del estudio. Por último, se expresan las conclusiones a las que se llegaron, así como las tensiones y discusiones que se identificaron con respecto a la problemática estudiada.

APROXIMACIONES TEÓRICAS PARA ABORDAR LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

Para el desarrollo de la investigación se contempló construir bases conceptuales y la revisión de la literatura teórica acerca de la didáctica, con ello se pretendió establecer desde qué

[§]Estudiante de Doctorado en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV-IPN) (México). Maestro en Ciencias por el CINVESTAV-IPN. Licenciado en Ciencias de la Educación por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (ICEUABJO). Correo electrónico: jairo.auli@cinvestav.mx

perspectiva visualizamos el quehacer didáctico del docente de historia. También partimos de una definición acerca de la historia. La revisión conceptual permitió elaborar una noción de la didáctica de la historia que sirvió para analizar el referente empírico.

El concepto de didáctica etimológicamente proviene del griego *didaktiké*, que generalmente se traduce como “enseñar o enseñanza”. Sin embargo, mantiene una distinción entre lo que se entiende por enseñanza, según Fernández (citado por Díaz, 2002: 32) “aunque el término didáctica, del griego *“didaktiké”*, enseñar, significa enseñar, enseñanza, ha tomado muy diferentes sesgos en la historia de la educación”. Díaz (2002: 32) menciona que los griegos concebían a lo didáctico como “primariamente un subgénero de la epopeya griega junto con lo heroico y lo histórico. Los poemas didácticos [...] son ejemplos típicos de epopeya didáctica griega”.

Para Picado (2002: 102) la didáctica es una ciencia y un arte, el autor la concibe como “la ciencia y el arte de enseñar”, se extiende más adelante para decirnos “la didáctica es una teoría práctica cuyo objetivo es señalar “cómo actuar para” (Picado, 2002: 105). La didáctica “se entiende como un área del saber que no sólo dice lo que se debe hacer (cómo) –técnicas, estrategias y metodologías para la acción de enseñar –, sino porque hacerlo de determinada manera”. De esta manera “los estudios relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje son el objeto central de la didáctica” (Panza, 1993: 14). En este sentido, para el proceso de la investigación se definió a la didáctica como el término medio entre la reflexión, contemplación y la acción práctica de la enseñanza.

Por otro lado, el concepto de *historia* es para Kahler (1966: 35) una “indagación física”. Esta palabra se remonta al verbo oida, que en el perfecto griego designa lo que “he visto”, a su vez el resultado de la acción (que “he visto”) se interpreta a oida como “yo sé” (porque “he visto”) (Martínez, 2004). Por su parte Le Goff (2005: 21) interpreta lo anterior y llega a la misma conclusión de Kahler (1966), ya que dice “en el griego antiguo, significa <<tratar de saber>>, <<informarse>> -obviamente que para informarse es necesario indagar-. Agrega que “tal es el sentido con que Heródoto emplea el término al comienzo de sus Historias, que son <<indagaciones>>, <<averiguaciones>>”. En *La idea de la historia*, Collingwood (1986) trata de expresar que la historia es el resultado de una investigación que contiene respuestas a preguntas previamente planteadas con un sustento fechado. Le Goff (2005: 104) expresa que “la mejor prueba de que la

historia es y debe ser una ciencia la constituye el hecho de que necesita técnicas, métodos, y que se enseña”, enseguida cita la idea de Lucien Febvre quien comenta más restringidamente y dice “<<califico a la historia como estudio llevado científicamente y no como ciencia>>”. Por otro lado, Bloch (2000: 30) acomete contra estas ideas pretenciosas de convertir a la historia en mera ciencia o más bien, de que la ciencia sea tomada como base y defina las formas de estudio de la historia, llega a decir: “cada ciencia tiene su propio lenguaje estético. Los hechos humanos son esencialmente fenómenos muy delicados y muchos de ellos escapan a la medida matemática”. Es decir, que la historia no debe basarse en los métodos y técnicas de la ciencia, ya que su campo de estudio son los hombres. En cuanto a los métodos y técnicas que se ocupan, deben tener una finalidad y proceso diferente y no de imitación de la ciencia natural. Ahora bien, con la aportación de Ariès (1985) se puede llegar a la conclusión que la historia ocupa el método con la intención de originar una identidad ante las distintas especialidades que se le asemejan.

.....
...se puede llegar a la idea que la asignatura de historia se encuentra en una fase en la que solamente se pretende que el estudiante adquiera información, y que la identifique...

La historia no puede ser definida por el método, el método solamente tiene una función dentro de la historia, pero no toda su estructura.

Con lo anterior, la definición de *historia* de la que se partió se acerca a una concepción

literaria (Withe, 1987, 2003), es decir, tomar todos los textos existentes como aquellos que develan acontecimientos o percepciones sobre el mundo de cierto tiempo histórico, es probable que esta concepción no sea muy aceptada, como ocurría en la época de J.G. Droysen que manifestaba, “al gran público no le convenía propiamente esta corriente de nuestra historia; se lamentaba de que se le ofreciera la elaboración del platillo en lugar del platillo”; esto se debe a que los escritos deben ser interpretados y reflexionados para poder comprender la historia, cosa nada fácil, pues según Ricoeur (1999: 81) “el carácter narrativo de la historia no es tan evidente como pudiera parecer” por lo que se les otorga dicha actividad a los historiadores.

Por otro lado, entendemos a la *historiografía* como la disciplina que pretende convertir a la historia en ciencia, pronunciándole un método que le otorgue validez y objetividad. Se puede llegar a la conclusión, que la historiografía tiene como fin primordial proteger a la historia de no convertirse en literatura, es decir en darle una dirección e identidad, frente a una escritura producto de la actividad lúdica.

Después que desarrollamos los conceptos de didáctica, historia e historiografía definimos a la didáctica de la historia como la reflexión que hace el docente para diseñar estrategias,

métodos y técnicas de enseñanza y aprendizaje, para el entendimiento e interpretación de las épocas espacio-temporales pretéritas, las cuales culminen directa o indirectamente en la comprensión del presente y proporcionen ideas para la construcción del futuro.

ANÁLISIS DEL PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DE 1993

En la secundaria en la que se realizó el estudio operan con el plan y programa de educación básica del año 1993, el cual tiene como antecedente una serie de investigaciones de 1989 y el ejercicio operativo en 1990. Fue hasta el año de 1993 cuando “se hicieron públicos el plan y los programas de estudio para la educación secundaria” (Quiroz, 1998: 75). En las siguientes líneas se presenta a través de cinco dimensiones (epistemológica, social, política, curricular y didáctica) el análisis realizado al documento, el cual se centra en la asignatura de historia.

Dimensión epistemológica

Esta dimensión pone de manifiesto desde la mirada del conocimiento la manera en que el plan y programa considera a la historia. En este sentido, de acuerdo con el documento la historia debe ir encaminada hacia la comprensión con la idea de “que los alumnos comprendan que las formas de la vida actual, sus ventajas y problemas son producto de largos y variados procesos transcurridos desde la aparición del hombre” (SEP, 1993: 99), con el objetivo general de “permitir la profundización del desarrollo de habilidades intelectuales y nociones que los alumnos han ejercitado durante la educación primaria y que son útiles no sólo para el estudio del pasado, sino también para analizar los procesos sociales actuales” (SEP, 1993: 99).

Sin embargo, al revisar los propósitos específicos se puede notar una contradicción, debido a que pretenden procurar el “manejo, selección e interpretación de información; ubicación en el tiempo histórico y en el espacio geográfico” (SEP, 1993: 99). A excepción del primero (manejo, selección e interpretación de información) se puede llegar a la idea que la asignatura de historia se encuentra en una fase en la que solamente se pretende que el estudiante adquiera información, y que la identifique.

Dimensión social

Dentro del programa de estudio de la asignatura de historia una de las cuestiones sociales es: “aprovechar la estancia en la secundaria para estimular en los adolescentes la curiosidad por la historia y el descubrimiento de que sus contenidos tienen relación con los procesos del mundo que viven” (SEP, 1993: 99). En este aspecto el plan y programa plantea incentivar la curiosidad por la historia, lo que parece relevante

plantear aquí es que -como se mostró en la introducción- los estudios muestran que existe una creciente falta de interés en los estudiantes por aprender historia.

Dimensión política

En lo que respecta a la situación política, es importante plantear un cuestionamiento ¿cómo se realiza la selección de los temas y contenidos de historia que se deben abordar? La respuesta que se expresa en el plan es que “se pone mayor atención a las épocas en las cuales se han desarrollado transformaciones duraderas y de prolongada influencia y se da menor atención a etapas de relativa estabilidad” (SEP, 1993: 101).

Dimensión curricular

Antes del plan y programas de 1993 la asignatura de historia se encontraba conjugada en lo que llamaban ciencias sociales en donde “se estudiaba, junto con la geografía y el civismo” (SEP, 1993: 99), fue a partir del plan y programas de 1993 en donde se establece una independencia entre las asignaturas, para su estudio específico. La independencia de las asignaturas es relativa, ya que se debe establecer cierta vinculación entre ellos, por ejemplo para el caso de la asignatura de historia, los temas se deben vincular con las asignaturas de geografía, ciencias naturales y civismo.

Queda establecido que en primer y segundo año la asignatura de historia enfatizará en la historia universal, y en tercer año se dedicará al estudio de la historia de México, aquí se puede visualizar una diferencia concreta, ya que explica Quiroz (1998: 80) “en los programas anteriores la historia de México quedaba incluida en la historia universal y por consiguiente aparecía en los tres grados de acuerdo a las épocas históricas que se presentaban en cada grado”.

Para cada año se establecen ciertos contenidos (en la dimensión política ya se explicó la justificación desde la que se parte), los cuales juegan un papel importante para el rol del docente en el aula, ya que puede ser determinante para su práctica.

Dimensión didáctica

La revisión de esta dimensión fue importante para el desarrollo de la presente investigación, ya que permite visualizar la percepción que se establece en el plan y programa de 1993 con respecto a la didáctica de historia, que en efecto orienta las maneras de cómo se debe enseñar la asignatura.

Según Gallegos, Flores y Valdéz (2004: 8) el plan y programas de 1993 “presenta un enfoque con orientación constructivista, con el que se pretende modificar la práctica docente que ha prevalecido por muchos años y que se puede calificar de “tradicional”. Para el caso de la asignatura de historia se

nota una cierta orientación hacia el constructivismo, ya que busca que el estudiante dé un significado a lo aprendido en la clase de historia (SEP, 1993: 101). No obstante, se evidencia una especie de contradicción al momento de analizar los propósitos establecidos, cuando se expresa por ejemplo que el estudiante debe identificar los diferentes periodos de la historia de la humanidad.

La novedad se encuentra en los modos de enseñanza, es decir, se cambia la forma en el que el profesor enseña la historia (conductista a una constructivista) pero sigue persiguiendo los mismos objetivos anteriores, inscritos en lo que Gallegos, Flores y Valdéz (2004) llaman “tradicional”.

MÉTODO

Del enfoque y las estrategias para recabar información

La investigación se realizó desde un enfoque cualitativo, que de acuerdo con Gunderman (2001) buscan la comprensión de la experiencia vivida por los sujetos. Cabe señalar que la investigación se desarrolló a través de un estudio de caso. Según el mismo autor, (Gunderman, 2001) los estudios de caso se dividen en dos: *intrínsecos e instrumentales*; los primeros tienen el propósito de comprender una problemática particular. Por otro lado, los estudios de caso *instrumentales* tienen como objetivo desarrollar interpretaciones que no solo se reduzcan al caso en particular, sino que aporten elementos para analizar casos semejantes situados en otros espacios. Para el caso de esta investigación retomamos la visión *instrumental*.

Las *estrategias metodológicas* que se utilizaron fueron la observación no participante y la entrevista estructurada. La observación no participante buscó acceder a lo que por rutina suele normalizarse y que en las entrevistas puede quedar fuera. Cabe señalar que se realizaron seis observaciones. Las observaciones se llevaron a cabo entre los meses de mayo y junio de 2013; para las observaciones se seleccionó la asignatura de

historia universal de segundo grado. Por su parte, la entrevista estructurada “supone que el entrevistador ya posee un conocimiento previo sobre el objeto de estudio, y de ahí que las preguntas programadas deberán resultar apropiadas” (Anguera A., 1986: 30). Por lo que una vez recabadas las observaciones y de acuerdo con la revisión teórica y del plan y programa de 1993 se estructuró una entrevista, la cual tuvo lugar en el mes de noviembre de 2013. La entrevista contiene preguntas que buscan obtener la visión que el profesor tiene con referencia a su práctica.

Características generales del contexto y del participante

La investigación se realizó en la escuela secundaria técnica No. 1 del estado de Oaxaca. A partir de 1979 y debido al programa de reestructuración del subsistema de secundarias técnicas a nivel nacional, se le cambia el nombre de Escuela Técnica Industrial No. 14 y adopta el de Escuela Secundaria Técnica No. 1, nombre que a la fecha conserva.

La Dirección General de Enseñanza Tecnológica, Industrial y Comercial (DGETIC) creó el Plan de Estudios de “secundaria técnica con actividades tecnológicas”. En él, paralelamente al estudio de la enseñanza secundaria, el estudiante se capacita en adiestramiento de tipo industrial, agrícola, comercial o artístico, preferentemente acordes con la actividad regional. Cada una de las actividades tecnológicas tiene un plan de estudios específico que se desarrolla de acuerdo con el currículo vigente.

Al momento de la investigación se contabilizaron a 45 profesores, los profesores cuentan con una gran trayectoria académica y de experiencia, lo que lleva a que exista buena reputación y demanda ante la sociedad.

La secundaria opera en dos turnos. El turno uno de 7:00 a.m. a 13:20 p.m. horas. El segundo turno de 7:50 a.m. a 15:00 p.m. Las edades de los estudiantes oscilan entre 12, 13 y 14 años; los estudiantes son originarios de distintos municipios cercanos a la institución, con un nivel económico medio, siendo la mayoría hijos de profesionistas.

Por último, el centro educativo cuenta con trece edificios, donde encontramos treinta y cinco aulas para brindar servicio a los alumnos. Cuenta con ocho departamentos para el uso administrativo de la escuela, otros servicios para beneficio de los alumnos, tales como: audiovisual, aula de medios, área administrativa, área cultural y deportiva, aula sindical, biblioteca, edificios académicos, danza, dirección, laboratorios (biología, física, química), prefectura, pórtico, servicio médico, talleres (carpintería, computación, diseño gráfico, electricidad, máquinas y herramientas, industria del vestido, turismo), trabajo social y cafetería.

El docente de historia que se seleccionó es el de mayor antigüedad. El nombre del profesor permanece anónimo; uti-



lizando el método nemotécnico el profesor recibe el nombre de Benjamín.

HALLAZGOS

Un estilo de enseñanza de historia

La concepción que el docente tiene sobre la historia y sobre la enseñanza de ésta es importante, ya que aunque no determinará en su totalidad su práctica, si tendrá serias implicaciones al momento de hacer énfasis en los contenidos temáticos, así como también dará una cierta seguridad del fundamento de su asignatura frente a otras.

El profesor Benjamín explica que: “lo que tradicionalmente se busca es que el muchacho aprenda la historia para entender pues los problemas sociales, los problemas que hay en el país, interpretarlos, sobre todo interpretar los problemas del por qué se dan que no son cosas fortuitas, sino que tienen un proceso del inicio hasta terminar en el análisis de la historia”.

Más adelante comenta: “Bueno para empezar para tener un sentido de nación, segundo para saber cómo nos formamos, qué valores tenemos, qué costumbres tenemos, qué nos identifica de otros países eso es lo que es la historia, para conocer su historia personal y también de su Estado, para explicar por qué se da una cosa por qué se da la otra, mucha gente piensa que las cosas se dan por arte de magia y no, por ejemplo dice la gente, es que ese señor está protestando, pero tú no sabes por qué, a lo mejor a ese señor no le llegó el agua y ya tiene una semana ¿qué hace? pues tiene que reclamar porque está pagando”.

En un primer momento se puede decir que la idea que el docente tiene de la historia no está alejada de la concepción que se expresa en el plan y programa de la asignatura de historia, ya que en él se dice que el conocimiento de la historia es útil no solo para el conocimiento del pasado sino también para el análisis de los procesos sociales actuales (SEP, 1993: 99), esta visión viene desde la escuela de los annales y sobre todo desde la perspectiva de Marc Bloch. Sin embargo, de acuerdo a la revisión teórica que se realizó, la concepción que expresa el profesor y el plan y programa de estudio concierne más a la sociología que a la historia.

Por otro lado, el profesor parte de una idea tradicional de la historia, como aquella que tiene el propósito de impregnar una identidad y generar cierto sentido de nación, la cual hace diferentes a unos de otros.

Ahora bien, según el profesor Benjamín la manera de dar su clase no retoma un enfoque pedagógico, ya que “se necesita aplicar todos [los enfoques pedagógicos]. Algunos son tremendos, para que se callen tardan, lo que no se imagina uno. Entonces, ahí es el conductismo te premio, te castigo, ya cuando están calladitos, entramos con el constructivismo que ellos mismos vayan desarrollando, por ejemplo si hace-

mos un esquema, me pregunta ¿Cómo le hacemos? Como le entiendan, o sea se les enseña el mapa conceptual primero, y lo hacen como le entiendan, ya regresan y lo entregan incompleto, entonces preguntan, y ya uno les dice”.

Para acercarnos más al enfoque pedagógico del profesor se le pidió que describiera una estrategia de enseñanza-aprendizaje que en ese momento tuviera en mente, a lo que respondió: “por ejemplo se le dicta el contenido al niño, el que se va a ver, enseguida siempre yo traigo por ejemplo en caso de historia, busco si tengo imágenes o música del país, por ejemplo Francia, esta es su música esta es su imagen, ahorita tengo el de París, y con base a eso sale todo, con base a una imagen, a una música. Por ejemplo Escocia, que usan un instrumento raro, como se llama la gaita, no que usan falda, pero ¿por qué se dá? ¿de dónde viene esa costumbre? Y así a partir de un video ya sea de música o de imagen. Cuando veo que el grupo no entiende junto en equipos y los niños que más o menos le entienden le ayudan a los otros, porque así como que hay más confianza, y así hasta con groserías”.

Complementariamente, para el docente el plan y programas de estudios es un elemento importante, debido a que toma al pie de la letra lo que en él se menciona con respecto a las estrategias para abordar los contenidos temáticos, expresa que “es obligatorio, de hecho ahorita iba a llevar mi cronograma para que con base a eso me puedan, por ejemplo si hay una visita me digan dónde vas y se marca ahí donde se va, cuestión formativa de institución”. Sin embargo, algo que llama la atención es que el docente expresa cierta comodidad de seguir lo que indica el programa de estudio, el único cambio que hace no se debe a desacuerdos con lo que marca el programa, sino a modificación según los tiempos y orden de importancia de los temas, indica que “hay temas que por ejemplo se podían compactar, jerarquizar otros, para tratar de que el niño no tenga tanta información y sea más real. Además, añade que “como somos varios compañeros tenemos que ponernos de acuerdo para algún cambio, y es más cómodo para uno seguir el guión”. Lo anterior es importante ya que plantea que los temas no son reflexionados por el docente, solo se centra en reproducir los contenidos temáticos del plan y programa.

Por otro lado, es importante reflexionar sobre el profundo auge que están teniendo la tecnología, la cual en lugar de ser tomadas como herramientas y medios de apoyo, han adquirido un estatus del cual el docente ya no puede prescindir en su práctica. En las observaciones que se realizaron se constató que el docente proyecta películas y documentales, las cuales va explicando conforme va transcurriendo el video. El profesor indica que “a los jóvenes- se le(s) pone un video, una película, ya tiene una guión el niño según el video donde se desarrolla los valores que tiene, los personajes centrales, que tuvo que ver con la historia en qué siglo se dio”.

Es posible destacar el cambio de las maneras tradicionales de la enseñanza donde el estudiante se quejaba porque debía escribir lo que el docente dictaba y repasar constantemente para memorizar fechas imprescindibles de la historia. Actualmente la historia se trata de enseñar tomando un enfoque constructivista; se desarrollan diversas actividades que dejan a un lado las maneras tradicionales. Sin embargo, aunque existe este cambio dentro de las escuelas siguen prevaleciendo quejas de los estudiantes que muestran displicencia sobre la asignatura de historia, expresando los mismos argumentos. ¿A qué se debe que siga prevaleciendo este problema de la falta de interés de los estudiantes por la historia? Antes los estudiantes mostraban falta de interés por la manera tradicional con la que se abordaba la asignatura de historia, entonces ¿ahora se debe a las maneras constructivistas con las que se enseña la historia?

Si bien se ha demostrado mediante el análisis que en el aula a pesar de que se siguen estilos de enseñanza de la historia bajo un enfoque constructivista no se muestra una evolución, esto porque se siguen persiguiendo los mismos objetivos; que el estudiante memorice cuestiones y situaciones pasadas, por lo que es necesario hacer coherente estos dos puntos (los objetivos de la asignatura y las estrategias de enseñanza). En este sentido mientras no se reflexionen los objetivos que persigue la asignatura de historia se corre el riesgo de reproducir el esquema tradicional.

La fase de la didáctica de historia

En las siguientes líneas citamos situaciones que se observaron en el aula, las cuales ayudan al análisis de la fase de la enseñanza en la que se ubica la asignatura de historia que promueve el profesor Benjamín Ortega.

Observación 1: el profesor escribió en el pizarrón las fechas 1914-1918 (duración de la 1ª. guerra mundial), posteriormente anotó los grupos de países que originaron la guerra mundial. Los estudiantes guardaban silencio, unos prestaban atención y otros cuantos platicaban, entonces el profesor pidió que abrieran su cuaderno de trabajo para que subrayaran en el texto los países participantes en la 1ª guerra mundial.

Observación 2: el docente dio indicaciones para realizar un examen, e inició pasando las hojas a cada estudiante, explicó las instrucciones correspondientes a cada apartado de la evaluación. Después el profesor dio el inicio para elaborar el examen. El profesor se mantenía caminando horizontalmente (de la entrada a su escritorio) dentro del aula todos los estudiantes que se encontraban al frente se mostraban concentrados, atrás existía una especie de ruido. Un estudiante que se encontraba frente a un pilar que le obstruía la vista hacia el frente realizó una pregunta, a la que el profesor se acercó para responder en voz alta: -Estudiante: ¿es lo mismo

triple entente o entente cordiale? -Profesor: sí, miren es lo mismo, contesten. -El profesor se aproximó nuevamente a su posición al frente del salón-.

Observación 3: el docente muestra la importancia que tiene el examen en clase, así como el uso de la televisión para reproducir películas y documentales. Sin embargo, en la observación se detecta la recepción que tienen los estudiantes a ambos recursos pedagógicos. “Al terminar el pase de lista el profesor explicó el cómo había calificado el examen, para después, en orden de lista dictar la calificación. Los primeros tres jóvenes tenían una calificación de 5”. Más adelante “el profesor explicó que su calificación no era negociable que le pusieran ganas”. Una vez terminado de dar calificaciones el docente mencionó el inicio de un nuevo tema titulado: “la segunda guerra Mundial”, por lo que procedía la revisión de la película escape sobibor. De repente el profesor se detuvo para callar a unos jóvenes que reían, diciéndoles: “silencio por favor, si siguen tendrán regular conducta”; continuó su explicación diciendo: “la segunda guerra mundial se inició por Alemania, que en ese tiempo presidía Hitler, quien quería una raza aria, es decir, pura. Los judíos si se dan cuenta eran blancos, pero los consideraban una raza inferior”. Unos jóvenes se mostraban distraídos y platicando de otro tema, por lo que el profesor los increpó diciendo “haber jovencitos su número de lista, tienen regular conducta”. Los jóvenes asintieron sin mostrar preocupación. “El profesor se acercó al escritorio para anotar, después se paró y encendió la televisión para iniciar la película. La mayoría de los estudiantes mostraban atención a la película excepto los tres jóvenes a quienes con anterioridad el profesor ya había llamado la atención, reían entre ellos”. “Pasó el tiempo, y algunos estudiantes empezaron a voltear a la ventana para mirar quienes pasaban. Otros platicaban entre ellos. El profesor los observaba con una mirada vigilante. La película seguía, todos los estudiantes ahora se encontraban concentrados cuando de repente tocaron el timbre, sin reparo tomaron sus mochilas y se aproximaron para salir”.

Con las observaciones se puede decir que el profesor solamente se detiene a mostrar información sobre los sucesos del pasado; las preguntas que se plantean en el examen básicamente se centran en conocer el grado de memorización del estudiante sobre fechas y sucesos. Encontramos una contradicción, ya que aunque el docente trabaja dentro de una categoría constructivista no lleva a que los estudiantes comprendan los sucesos pasados, sino más bien toma el estilo constructivista con la finalidad de cumplir objetivos descriptivos. Es decir, solamente se detiene a mostrar información a los estudiantes y no de interpretarla para comprenderla, busca estrategias constructivistas para que el estudiante memorice fechas e identifique sucesos del pasado.

En la entrevista el profesor evidencia lo anterior: "lo que hacemos es explicar, traemos unas frases que les llamamos palabras claves, se ponen en el pizarrón 20 palabras clave, se explica y se les dice que lo desarrollen ellos, por ejemplo les doy la palabra burguesía, comercio e industria, ahora si ármenlo: la burguesía es una clase que se dedicaba al comercio y la industria, y les voy dando varias palabras para armar un resumen". Si analizamos lo anterior se da cuenta que el docente simplemente realiza la actividad de "las palabras clave" no con el sentido de que el estudiante comprenda (en este caso la situación de la burguesía en el pasado), sino para que construyan un resumen del cual en un futuro examen se les preguntará con interrogantes donde deberán identificar respuestas cerradas.

Por último, se ha mencionado que el docente atribuye un lugar importante a la proyección de películas y documentales, tomando como fundamento que esa estrategia llama la atención de los estudiantes, inclusive en la entrevista menciona que "ellos [los estudiantes] están acostumbrados a que sea con más tecnología, por lo que viven ellos, les gusta más lo que tiene movimiento, tiene color o tiene sonido". Sin embargo, a través de las observaciones se puede analizar que al ver una película los estudiantes distraen viendo a la ventana o platicando entre ellos. Por lo anterior se llega a la idea que concebir una didáctica de la historia basada solamente en la proyección de películas y documentales elimina la diversidad de formas de aprendizaje de los estudiantes; es importante retomar las diferentes maneras de aprender de los educandos.

APORTES A LA DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una de las cuestiones importantes y que cabe destacar de este artículo es el replanteamiento del conocimiento histórico, del cual se debe dejar aquella concepción de marcar a la historia como aquella que tiene el propósito de impregnar una identidad nacional; es momento de repensar el conocimiento histórico con otro argumento.

La historia no debe ser vista solo como aquella dadora de identidad, ya que en un mundo que se piensa global, la identidad nacional pierde sentido. Es importante concebir a la historia como aquel conocimiento del ser humano que lo dota de conciencia. También el replanteamiento de una nueva historia debe ir más allá de un mero conocimiento ocioso y contemplativo del que tanto se quejaba Nietzsche (2006). El conocimiento histórico debe plantearse como saber que sirve para la vida, que plantee reflexiones sobre las acciones que realizamos.

¿Historia o historiografía?

De acuerdo con las concepciones de historiografía y de historia explicadas al inicio, la segunda como aquella que "permite entender las formas de pensar de alguna época histórica de la sociedad", y la primera como "la utilización del método dentro de la historia para protegerla, especializándose en ser portadoras de fechas y de hechos pasados, con la finalidad de obtener validez", es posible sospechar que en las aulas de clase no se imparte historia, sino historiografía; utilizando diversas estrategias se trata de transmitir a los estudiantes datos del pasado. Por ejemplo, cuando el profesor explica el tema de la primera guerra mundial otorga prioridad a fechas o nombres de participantes de dicha guerra, esto se llega a evidenciar en el examen que se aplica a los estudiantes. De esta manera se elimina el carácter interpretativo de los sucesos, es decir, se otorga un carácter secundario a las situaciones que acontecieron, y en cierto modo la explicación detallada -o la proyección de cintas cinematográficas- en clase toma un lugar de mero entretenimiento, pues ¿qué otro sentido se puede encontrar, si en el examen solo se le pregunta al estudiante sobre el año en que tuvo lugar "la gran guerra"? Mientras en el aula de clases se dé prioridad a las fechas, no es posible hablar de historia, sino más bien de historiografía.

Es importante que se retome la historia dentro de las aulas, como aquella que nos permite entender las formas de vida en ciertos momentos históricos, no con la intención de obtener un conocimiento enciclopédico, sino más bien de establecer una relación y comparación entre las vidas anteriores y las actuales.

La didáctica de la historia es importante dado que permite la reflexión de la práctica docente con la intención de diseñar estrategias para hacer posible la enseñanza y aprendizaje de las épocas espacio-temporales pretéritas. Sin embargo, según el referente empírico los métodos son pensados para transmitir y no para comprender la historia, por lo que el primer paso es que el docente de historia reflexione su práctica y no se limite a reproducir lo que indica el plan y programas de estudios.

.....
...mientras no se reflexionen los objetivos que persigue la asignatura de historia se corre el riesgo de reproducir el esquema tradicional...

.....
 clase toma un lugar de mero entretenimiento, pues ¿qué otro sentido se puede encontrar, si en el examen solo se le pregunta al estudiante sobre el año en que tuvo lugar "la

FUENTES DE CONSULTA

- Anguera A. M. (1986). "La investigación cualitativa", en *Educar*, No. 10, p.p. 23-50.
- Ariès, P. (1985). *El tiempo de la historia*, Buenos Aires: Paidós.
- Bloch, M. (2000). *Introducción a la historia*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Carretero, M. (2004). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Buenos Aires: Paidós.
- Collingwood, R. (1986). *Idea de la historia*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz A. F. (2002). *Didáctica y currículum: un enfoque constructivista*, Madrid: Universidad de la Castilla-La Mancha.
- Díaz B. Á. (2009). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*, México: Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fernández H. J. (1964). *Definición de didáctica*. Diccionario de pedagogía, Madrid: Labor.
- Gallegos, L., Flores, F. y Valdéz, S. (2004) "Transformación de la enseñanza de la ciencia en profesores de secundaria. Efecto de los Cursos Nacionales de Actualización", en *Perfiles Educativos*, Vol. xxvi, No. 103, p.p. 7-37.
- Gundermann K. H. (2001). "El alcance de los estudios de caso", en Tarres, M. (Coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Kahler, E. (1966). *¿Qué es la Historia?* México: Fondo de

Cultura Económica.

- Le Goff, J. (2005). *Pensar la historia: modernidad, presente y progreso*, Madrid: Paidós.
- Martínez L., R. (2004). *Historiadores e historiografía de la antigüedad clásica. Dos aproximaciones*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Nietzsche, F. (2006). *Segunda consideración intempestiva: sobre la utilidad y los inconvenientes de la historia para la vida*, Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Panza G. (1993). "Sociedad-educación-didáctica", en Panza G, M., Pérez J, C. y Moran O, P. (Coords.). *Fundamentación de la didáctica*, México: Gernika.
- Picado G. F. (2002). *Didáctica general: una perspectiva integradora*. Costa Rica: EUNED.
- Prats, J. (2011). *Didáctica de la geografía y la historia*, Madrid: Editorial GRAÓ
- Quiroz, R. (1998). "La reforma de 1993 de la educación secundaria en México: Nuevo currículum y prácticas de enseñanza", en *Investigación en la Escuela*, No. 36.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*, Madrid: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (1993). *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica. Secundaria*, México: Secretaría de Educación Pública.
- Withe, H. (1987) *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*, Madrid: Paidós.
- Withe, H. (2003). *El texto histórico como artefacto literario*, Madrid: Paidós.

