



---

---

INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL  
ESTADO DE MÉXICO

DIVISIÓN ACADÉMICA CHALCO

MANERAS DE HACER. ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y SABER LOCAL

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
MAESTRA EN INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA

CECILIA VILLALVA CARBAJAL  
LICENCIADA EN HISTORIA

COMITÉ TUTORAL

TUTOR: DR. JOSÉ JAVIER ESPINOZA BERBER

COTUTOR: DR. DIONICIO ROGELIO MARÍN DÍAZ

LECTOR: DR. NOÉ SANMARTÍN ROMÁN



## **AGRADECIMIENTOS**

Es posible que no sea suficiente esta página para agradecer el apoyo que me han brindado tantas personas en esos andares de trayectorias de vida:

Primeramente, a la fuerza espiritual que vive en todo lo que existe y dentro de mí.

A mi amada y entrañable madre, que siempre supo inculcarme el amor y el respeto al otro, gracias porque tu tradición oral me despertó siempre el gusto por la historia. Este trabajo te lo dedico a ti.

A mi familia, que amo tanto, porque cada uno me apoyó con lo sabe y puede hacer. Sepan que en todo momento podemos seguir formándonos, espero comprendan esos días en que tuvimos que comer muy tarde y cualquier comida rápida. Gracias Lenin, Citlalli y Fernando por la paciencia y ayuda.

A mi padre, por enseñarme a ser necia, inquieta y perseverante. Por las largas conversaciones que aun llevamos a cabo, recuperando la memoria de vida y del terruño que para Luis González es nuestra historia patria, vinculada con nuestras raíces.

A mis hermanas Anahí y Marcela porque me brindaron un gran apoyo moral en la última fase del proceso de la titulación, mi cariño, admiración y respeto, gracias.

A mi Comité Tutorial, Dr. Javier, Dr. Dionicio y Dr. Noé, por todo el apoyo que me brindaron; así también al Dr. Alfonseca por la atención que siempre tuvo en hacerme sugerencias de fuentes bibliográficas que podían aportar a mi investigación, a la amabilidad de la Lic. María Luisa y a todos los docentes del ISCEEM.

Así también a todos los entrevistados del Municipio de Nezahualcóyotl que me ayudaron a construir microhistorias de vida cotidiana al permitirme entrar en sus memorias de vida personal. Pero también, en lo íntimo de sus hogares como fue el caso del Sr. Modesto y su familia, miembros de la comunidad totonaca de Huehuetla (Puebla). A la Sra. Yolanda Lozano -QEPD- que tantas historias me compartió y enseñanzas. Muchas gracias por la confianza y el apoyo que me dieron.



## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	7
<b>CAPÍTULO 1. De las maneras de hacer a la microhistoria</b> .....	15
Presentación.....	17
1.1 Contextualización.....	17
1.2 Historia y microhistoria.....	19
1.2.1 La Microhistoria Italiana .....	23
1.2.2 Luis González y la microhistoria.....	26
1.3 Michel De Certeau el autor de la alteridad. ....	28
1.3.1 La invención de lo cotidiano: una ciencia práctica de lo singular.....	29
1.3.2 Estrategia y táctica.....	32
1.3.3 Las prácticas son relatos de espacio .....	33
1.3.4 La estrategia y la táctica en el espacio escolar .....	34
1.4 Metodología: Investigación histórica .....	36
1.4.1 Narrativas: Huehuetla y Nezahualcóyotl.....	39
1.4.1.1 Maneras de hacer en la comunidad totonaca de Huehuetla.....	39
1.4.1.2 Las aves migratorias del Bordo de Xochiaca. ....	42
<b>CAPÍTULO 2. Maneras de hacer. la estrategia en el currículo</b> .....	53
Presentación.....	55
2.1 Contexto de inserción del Plan de Estudios 2011 de Educación Básica .....	55
2.2 Prácticas de espacio en el currículo.....	57
2.2.1 La estrategia en los principios pedagógicos .....	57
2.3 Enfoque didáctico de la enseñanza de la historia .....	65
2.3.1 El papel del docente.....	69
2.3.2 Recursos didácticos estratégicos .....	70
2.3.3 Competencias a desarrollar en el programa de historia.....	71

<b>CAPÍTULO 3. Transposición didáctica de la microhistoria en el aula como maneras de poder hacer del docente</b> .....	75
Presentación.....	77
3.1 ¿Cuándo se debe hacer una Transposición Didáctica del saber?.....	77
3.1.1 Chevallard y la Transposición Didáctica.....	80
3.2 ¿Por qué el saber enseñado de la historia se distancia del saber especializado? .....	83
3.3 El docente como agente innovador en la enseñanza de la historia, desde la mirada de la microhistoria.....	93
3.4 La fotografía como objeto de enseñanza y saber local. ....	100
3.4.1 La Secuencia o Experiencia didáctica desde la mirada de la microhistoria .....	107
3.4.2 Desarrollo de la experiencia didáctica desde la mirada de la microhistoria.....	110
<b>A MANERA DE CONCLUSIÓN</b> .....	117
<b>FUENTES DE CONSULTA</b> .....	121
Bibliográficas .....	123
Hemerográficas.....	125
Cibertrónicas.....	126
<b>ANEXOS</b> .....	129

## INTRODUCCIÓN

Cuando el saber se vuelve obsoleto o la manera de presentarlo a los alumnos ya no es atractivo ni causa asombro, todos aquellos que estamos implicados en la educación, tendríamos que hacer un análisis de los saberes que están vigentes en la escuela y así valorar aquellos que no resulten significativos en la formación de los alumnos. Uno de esos saberes es la enseñanza de la historia en el nivel básico del sistema educativo mexicano, pues hemos visto que, en las dos primeras décadas del siglo XXI, los contenidos que están señalados para ser enseñados en la escuela, han perdido su sentido y parecen ser de poca utilidad en la formación de los alumnos. Se tiene ya una representación social sobre el conocimiento histórico que se enseña en la escuela. Lo han evidenciado trabajos como los de Victoria Lerner, Julia Salazar, Luz Elena Galván, Mireya Lamonedá, Sebastián Plá entre otros. Para quienes tienen un contacto más directo en el aula en el nivel secundaria, refieren lo que podemos leer en las investigaciones, para los alumnos la enseñanza de la historia no es importante, a partir de la experiencia algunos padres de familia han referido que también ellos, al ser estudiantes se quedaron con una percepción de aprender la historia de forma memorísticas basada en nombres, lugares y fechas.

En los últimos diez años se han llevado a cabo modificaciones en los Planes y programas de estudios (2011 y 2017) del sistema educativo en el nivel básico -que va desde el preescolar hasta el nivel medio superior- con una serie de reformas que pretenden elevar y mejorar la calidad de la educación en México, donde se argumenta que los viejos programas ya no están acorde a las nuevas necesidades que requiere la sociedad que también se transforma y la educación como detonante para la prosperidad de una nación, necesita responder a los retos del mundo actual. Sin embargo, la reforma que inicio en secundaria en el 2006 y concluyó hasta la implementación del Plan de Estudios 2011, se señalaba enseñar desde un enfoque didáctico basado en competencias, lo que fue sumamente criticado. Pero al parecer, los resultados de Planea (Plan que permite evaluar los aprendizajes de los estudiantes diseñado por el INEE en coordinación con la SEP en el 2013) contradecían lo que se esperaba obtener de este proceso de cambio en la educación, pues los alumnos de tercer grado de secundaria en 2015 a nivel nacional en Lenguaje y Comunicación fueron ubicados en el nivel II, donde hay un logro apenas indispensable (SEP, 2015, s/p)

El español hace una transversalidad con la materia de historia porque requiere que el alumno lea y comprenda los contenidos, una mala lectura lo pone en desventaja en un saber teórico. Estas causas van a detonar la reforma de 2017, en un contexto social y político bastante agitado, pues se señalaba que en realidad no buscaban mejorar la educación sino más bien respondían a exigencias de políticas internacionales. Porque no se veían mejoras en el aprendizaje de los alumnos ni en la enseñanza de los docentes. Las reformas sólo se aprecian en el documento, pero en el aula se siguen recreando prácticas de enseñanza que son casi iguales a las que se hacían hace más de treinta años, a pesar de insistir en prácticas formativas en lugar de memorísticas.

La presente tesis titulada *Maneras de hacer. Enseñanza de la historia y saber local*. Busca revalorar y revitalizar el conocimiento de la historia en la escuela secundaria y favorecer otras prácticas de enseñanza enfocadas desde la microhistoria que permite trabajar temas más vinculados a la vida cotidiana y cultural de los sujetos de ahí de hacer énfasis en lo local. Nuestro referente empírico es la enseñanza de la historia en el nivel secundaria, sin embargo, es necesario hacer las siguientes aclaraciones. Primeramente, no se realizó trabajo de campo al interior de alguna escuela en particular, pues consideramos que las prácticas que enuncian otros autores siguen persistiendo hasta el día de hoy; en segundo lugar, la propia experiencia nos ha llevado inclusive a recrear las mismas prácticas: clases expositivas, trabajo en clase guiado por el libro, caer en lo anecdótico e inclusive querer romper con estos esquemas de enseñanza para que nuestro alumno pueda comprender los problemas humanos reales y saber tomar una posición frente a estos. Pero nos enfrentamos a los siguientes problemas, primero, los alumnos traen representaciones limitadas sobre el conocimiento de la historia; segundo los hábitos de estudio son deficientes lo que los lleva a ser apáticos hacia la búsqueda de otras fuentes y finalmente, cuando lo hacen no leen los contenidos, sólo cumplen con llevar la tarea. Eso nos lleva a pensar que actúan de esa manera porque así fueron enseñados a trabajar en el nivel anterior y no saben hacerlo de otra forma. Así como le sucede al docente si no conoce otras formas de enseñar, no puede enseñar lo que desconoce, entonces, para que podamos cambiar nuestro paradigma de enseñanza es necesario que al alumno se le acerque a otras propuestas de enseñanza para que el conocimiento histórico que se imparte en la escuela no sea un mar de información inútil y pueda aproximarse a la comprensión de la realidad y se ubique como parte de esa realidad “será necesario que se incentiven las habilidades y destrezas cognitivas que le permitan ejercer su pensamiento crítico,



a través de un conjunto de estrategias de enseñanza que tengan como eje los conceptos que le dan coherencia al contenido histórico” (Salazar, 1999, p. 90). Por eso en la investigación se optó por trabajar primero desde el lugar del historiador, se tuvieron que remover conocimientos olvidados propios de la formación especializada de la investigadora, pues por dos años, sale de la frontera de la docencia y decide cruzar el umbral de su propia formación. Lo que le permitió hacer una reflexión de por qué no se han superado esas prácticas de enseñanza de la historia poco valoradas por la sociedad. La teoría de la transposición didáctica<sup>1</sup> nos ha permitido comprender, que no basta ser un especialista de un saber, porque el saber erudito como lo llama Chevallard (1991), no puede entrar de manera directa a la escuela debe ser traducido para ser comprendido por los alumnos. La historia usa conceptos como tiempo histórico, espacio, cambio, continuidades que requieren de una abstracción más compleja.

Pero se hace necesario regresar al espacio de la docencia, donde la historiadora se debe diluir para dar paso a la docente de historia y pueda poner en práctica la transposición didáctica interna con alguno de los temas que ya son parte del saber enseñado en la escuela en los Programas de la materia. La propuesta de trabajo que denominé Experiencia Didáctica a partir del uso de la microhistoria, se justifica en el sentido de mejorar la relación didáctica en el sistema de enseñanza, favorecer la curiosidad por la investigación en el docente y enriquecer su formación. Para eso se hizo un ejercicio de investigación histórica, seleccionamos dos fuentes que ayudan en la reconstrucción de prácticas cotidianas de los sujetos, desde la mirada de la microhistoria que fueron: fotografías y la memoria de vida. A través de las narrativas que construimos el docente puede apoyarse para crear las propias. Puede empezar realizando ensayos con temas que primeramente a él o ella le interesen, acercándose así, al trabajo que realiza el historiador y después poder recrearlos en el aula. El dominio de los temas, apoyarse de una didáctica de la historia y saber cómo aprenden sus alumnos le podrá permitir, incidir más en los contenidos del Programa de Estudios de la materia y empezar a diseñar sus propias experiencias didácticas, enriqueciendo las que ya le proponen desde el texto que elabora la SEP. Estas microrresistencias o maneras de hacer las realiza el hombre común desde operaciones tácticas. Que podemos interpretarlas como las acciones de las personas para burlar el espacio controlado por el

---

<sup>1</sup> Es la transformación de un saber en un saber enseñado “Para que la enseñanza de un determinado elemento de saber sea meramente posible, ese elemento deberá haber sufrido ciertas deformaciones, que lo harán apto para ser enseñado” (Chevallard, 1991, p. 16).

poder. Poder apreciar así en estos dos tipos de fuentes sus trayectorias en el tiempo y de las tácticas que se valieron para poder enfrentar las adversidades y la configuración de un espacio donde habitar. El segundo caso estuvo más enfocado hacia lo cultural, trabajamos en la frontera de la antropología donde se ve un vínculo muy cercano con la corriente historiográfica de la microhistoria. aquí pusimos en práctica la observación que registramos en un diario de campo y algunas entrevistas con las personas de la comunidad de Huehuetla (Puebla). En su espacio de pueblo originario (Totonacas) también los observamos desde sus maneras de hacer, cómo se inserta su antigua cultura mesoamericana con los tiempos modernos desde su vida cotidiana. Como se recrean desde su cotidianidad para consumir aquellos elementos de la modernidad en sus prácticas de trabajo rural.

Por esa razón el lector encontrará el Capítulo 1 desvinculado de la docencia, donde podrá leer una introducción a *grosso modo* de lo que estudia el saber especializado de la historia, dado que en el trabajo del historiador desde la microhistoria se busca enfocar las acciones humanas en la pequeña escala; en lo local que se vincula con la vida cotidiana. Dando voz a los sujetos que la historia había relegado por no ser los estadistas, poetas, científicos, pintores, políticos renombrados, etc., versus el panadero, el constructor, una ama de casa, un docente, el obrero, el estudiante, entre muchos otros. También trabajaremos con las maneras de hacer, categoría creada por De Certeau (2010) que le permitió poder leer desde lo cotidiano “las operaciones y los usos individuales, sus encadenamientos y las trayectorias cambiantes de quienes las practicaban” (p. XX), las operaciones y trayectorias podemos interpretarlas como las acciones de los sujetos en el tiempo desde lo individual. Entre microhistoria y maneras de hacer podemos ver un punto donde se encuentran, les interesa lo micro, lo que sucede allí abajo, pero, en lo que difieren con la microhistoria es que la categoría de maneras de hacer busca comprender las prácticas culturales de los individuos en su vida diaria, pero en relación a un poder que los sujeta. Por ello, durante la investigación se usan los conceptos de estrategia y táctica. Por lo tanto, este primer capítulo en el proceso de la transposición didáctica representa el saber sabio o erudito, nosotros lo hemos denominado dentro de esta investigación como saber especializado que produce el historiador.

En el Capítulo 2, se inició con una contextualización para ubicar el escenario en el que se implementaron los Planes y Programas de Estudio del 2011, así como la justificación que se da por parte de la institución que organiza la educación en el país, la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Pero queremos aclarar al lector, antes de seguir avanzando, la categoría maneras de hacer para comprender las prácticas de los sujetos se debe leer desde la dicotomía entre la estrategia y la táctica. La primera se entiende como “el lugar propio del poder donde se articula un conjunto de lugares físicos donde se reparten las fuerzas” (De Certeau, 2010, p. 45); y la segunda, como “la acción calculada que determina la usencia de un lugar propio...no tiene más lugar que el del otro. Además, debe actuar con el terreno que le impone y organiza la ley de una fuerza extraña” (p. 43). En este caso queremos relacionar a la SEP y al gobierno, como la estrategia y al docente con sus prácticas educativas identificarlo con el lugar de la táctica. En la escuela difundimos el saber con estilos diferentes, pero están determinadas desde los planes y programas de estudio de las diferentes materias. Los contenidos son los saberes que fueron extraídos de su lugar de origen, el saber especializado y se conciben como el qué enseñar, pero aunado a esto también se enuncia el cómo enseñarlos; por eso se analiza el enfoque didáctico, las características de la formación que debe tener el docente y los principios bajo los que se deben llevar a cabo las prácticas sociales educativas. Puede resultar un tanto monótono este segundo apartado en el sentido de que nos enfocamos al análisis de lo que nos señala la estrategia de cómo enseñar la historia en el nivel secundaria. Después de dicha lectura nos haremos algunas preguntas sobre el proceso de enseñanza aprendizaje en relación con el saber de la historia de porque muchas veces en el contexto real no resultan operativas las maneras de enseñar que se enuncian en el programa de historia, no logrando aprendizajes significativos en el alumno.

En el Capítulo 3, además de plantear nuestra estrategia para trabajar en el aula una mejor difusión o enseñanza de la historia hicimos un análisis partiendo de ¿por qué se ha distanciado el saber especializado con respecto al saber enseñado? y sí de alguna manera este distanciamiento influye de manera negativa en la manera en cómo se ha estado enseñando la historia o bien saber si el saber especializado se ha banalizado o envejecido, por lo que se hace necesario entonces hacer que el saber este en correspondencia con lo que se demanda en la actualidad; de lo contrario las reformas no tendrán ningún impacto en la enseñanza. Además, las reformas no sólo deben ser de contenido o forma, también deben incidir en el enfoque didáctico para adecuar las estrategias didácticas para dejar atrás formas añejas de enseñar. Podemos señalar que estas prácticas son una consecuencia histórica, de cómo se fue conformando el poder del Estado moderno y los grupos que llegaron al poder -el lugar de la estrategia- como han configurado un discurso ideológico que se reproduce en la escuela a través

de las prácticas de enseñanza que se le señalan al docente desde otro lugar, que son los Planes y Programas de Estudio. También le dedicamos un apartado al papel que debe desempeñar el docente con una formación más integral que le permita moverse en varias fronteras del saber. Que la investigación le aporte al docente un conocimiento sobre la transposición didáctica de los saberes, siendo un elemento muy importante en el sistema didáctico y sus interacciones entre los tres lugares “el docente, el alumno y el saber” (Chevallard, 1991, p. 26); y que asuma un papel de docente investigador en el nivel básico para que lleve a cabo una mejor vigilancia epistemológica del saber que enseña en la escuela.

El capítulo lo cerramos con la estrategia didáctica que denominamos Experiencia Didáctica a partir del uso de la microhistoria, aquí estamos más adentrados con el trabajo del docente, para poder diseñar nuestra estrategia tuvimos que revisar que se entiende por situación didáctica, situación problema y secuencia didáctica para que a partir de algunos elementos que ya existen en estas estrategias podamos clarificar la nuestra. Pero consideramos que se acerca más a la situación problema que desarrolló Dalongeville (2019), que favorece una actitud más activa del estudiante en la construcción de su conocimiento. ¿Por qué experiencia y no situación? es una invitación a que el alumno se aventure en la experiencia del trabajo que lleva a cabo el historiador desde la microhistoria; donde podrá realizar ejercicios cognitivos, procedimentales y actitudinales que le permitan indagar, analizar y comprender cómo se produce el conocimiento histórico. Para hacer más integral su formación y no sólo quedarse con un cúmulo de acontecimientos que acaecieron en el mundo y su país; didáctica porque acerca el conocimiento al alumno a través de un proceso que le permite una **comprensión más accesible de los contenidos históricos**, porque la idea es que el alumno los construya, de acuerdo al nivel cognoscitivo propios de su edad. Además de acercar al alumno a otras corrientes historiográficas, como el de la microhistoria que permite abordar una diversidad de temas. Eso nos lleva a poner a prueba nuestra hipótesis: la incorporación de otros enfoques históricos como la microhistoria en el aula, el acercamiento del alumno en el trabajo que realiza el historiador y conocer cómo se construye el conocimiento histórico, podrá favorecer mejorar la relación didáctica entre enseñanza, aprendizaje y saber. Además de favorecer una mejor empatía con el saber de la historia y la transformación de la práctica de su enseñanza en el nivel secundaria. Debemos saber aprovechar ciertas coyunturas que ofrecen los cambios en el enfoque didáctico para enseñar la historia como se observa en el Plan de

Estudios 2017 y poner en práctica nuestra estrategia de trabajo. La teoría de la transposición didáctica nos permite y nos faculta para intervenir de alguna manera en cómo presentamos el saber especializado a los alumnos, desde el saber local, la reducción de escala, las maneras de hacer y la microhistoria que tienen en común ver los fragmentos de trayectorias de vida y después leerlas o confrontarlas en un marco más amplio como es la historia nacional o mundial.

Para nosotros las maneras de poder hacer, son otras direcciones que puede trazar el docente en el espacio áulico, aún si cuando en los planes y programas de estudio le viene señalada la manera de cómo debe enseñar. El docente debe dejar de hacer operaciones tácticas que sólo le permiten sobrevivir en un día de su cotidianidad en el aula, porque no le dio tiempo planear la clase y hacer a un lado la simulación de la enseñanza y mejor crear su propio lugar para posicionarse desde el espacio que le permita la estrategia o mostrando los elementos para rebasarla. Allí es donde radica la importancia de la formación y praxis del docente; que le permita hacer coherente sus prácticas sociales de enseñanza vinculándolas con el sentido de por qué se enseña historia en la escuela. El docente también puede valerse de la estrategia no como un lugar de poder desde donde se controla al otro, sino más bien como un espacio donde se crucen de manera amena las trayectorias o relaciones que se dan en el aula entre el saber, aprendizaje y la enseñanza. Para que su trabajo resulte más creativo y significativo y podamos comprender lo que evidencian las maneras de hacer, que no importa cuánto diseñe la estrategia para regular los espacios -en nuestro caso el espacio de la educación- los sujetos siempre llevaremos a cabo otras jugadas para poder transitar por la cuadrícula del poder, pero en aras de mejorar la enseñanza de la historia y contribuir a una formación más integral de nuestros alumnos que transitan por la secundaria. Lo que estaríamos dándole la categoría de una *manera de poder hacer* desde la transposición didáctica.



## **CAPÍTULO 1**

# **DE LAS MANERAS DE HACER A LA MICROHISTORIA**





## **Presentación**

Con el advenimiento del siglo XXI, el contexto mundial, nacional y local ha sido trastocado por muchos cambios en la sociedad, cambios que también permean el espacio de la escuela, desde las prácticas pedagógicas, los valores, el uso de la tecnología, la manera de pensar, los modelos educativos, el papel del docente, así como la implementación de nuevos saberes. Entre los que se privilegian los conocimientos tecnocientíficos. Haciendo de lado aquellos que permiten una comprensión de lo social, de los procesos históricos de cambio, de continuidad o transformación del devenir humano, en ese sentido se considera que el conocimiento de la historia, favorece procesos más complejos en el pensamiento del alumno, como señalan algunos investigadores que se desenvuelven como docentes en la enseñanza de la historia “han valorado el conocimiento de la historia en la formación del pensamiento crítico y reflexivo de los jóvenes estudiantes” (Salazar, 2006, p. 9) y más allá de la escuela, ser sujetos de conciencia en los ámbitos donde se desenvuelvan.

En este primer capítulo se hace una contextualización de las maneras de enseñar la historia en la educación básica y de los problemas que aún persisten en cuanto a su enseñanza. En este apartado nos vamos a limitar a hablar sobre el saber especializado de la Historia y lo hemos dividido en tres temáticas, la primera es la descripción a grosso modo de los enfoques de la historia, deteniéndonos a explicar qué caracteriza a la microhistoria y su punto de encuentro con las *maneras de hacer*; como una introducción a quien le interese profundizar en la epistemología de la historia. En el segundo tema, se explica cómo leer la categoría *maneras de hacer* en el espacio local y el espacio escolar en esta relación dialéctica de estrategia y táctica. El tercer punto es comentar la metodología que se usó en las dos narrativas como manera de recuperar y construir saberes locales.

### **1.1 Contextualización**

Las voces de los docentes se dejan escuchar cuando se reúnen en los Consejos Técnicos Escolares (CTE), en los cursos que se imparten en los Centros de Maestros (CM) o en las pláticas informales durante el receso de los alumnos. Se aprecia cómo se ha desmoralizado el docente en los últimos años, situación que se ha agudizado en el contexto de la reforma educativa por la que atraviesa el Sistema Educativo Mexicano (SEM), que ha venido impactando desde entrada la segunda década del siglo XXI. La estrategia (gobierno) se ha valido para poder justificar la reforma educativa de campañas de

desprestigio contra los docentes a quienes se les ha querido culpar de que la educación que imparten en la escuela pública no cumple con las expectativas de los estándares mundiales.

Sin embargo, poco se dice sobre el impacto que ha generado el nuevo sistema económico neoliberal que se ha expandido por el mundo al amparo de la globalización. Influyendo también en el papel que venía desempeñando el Estado en la sociedad, se ha transformado y por lo tanto también sus instituciones en el marco de la globalización. En ese sentido, algunas autoras buscan aportar elementos teóricos desde el campo de la sociología y la filosofía para delimitar las dimensiones que entran en juego en el marco de las crisis, entendida como efecto de complejas transformaciones sociales de nuestro tiempo que afectan los proyectos escolares y las trayectorias institucionales de las escuelas.

Pareciera que cuando la tarea ya está casi hecha el docente se esfuerza poco en diseñar o planear sus clases, favoreciendo una actitud de simple transmisor y ejecutor de los contenidos de los Planes y Programas de Estudio que son diseñados desde arriba; dejándolo al margen de intervenir de manera más activa en la transposición de otros saberes en la escuela que no estén solo enfocados en el aspecto político, que sean más diversos o del interés del alumno. Lo que de alguna manera lo liga a seguir utilizando el mismo enfoque didáctico positivista (el docente es un transmisor de saberes y el alumno sólo los recibe de manera pasiva), para acercar los saberes a los niños y jóvenes. Por eso el docente tiene una participación mínima en el diseño de situaciones didácticas más apegadas al contexto y necesidades de sus alumnos.

En este contexto que señalábamos de crisis y de cambios tan vertiginosos que se han venido generando en la sociedad a partir del desarrollo de nuevas tecnologías, entre las que destacan, el celular, las computadoras y el uso de una red mundial que pone al alcance conocimientos y acercamiento de lugares lejanos. Pone en desventaja a conocimientos teóricos que están dentro del campo de las ciencias sociales y las humanidades. Como en el caso de la historia, que se percibe como un saber sin mucha utilidad en la formación de los estudiantes. Por lo que en el aula los alumnos siguen mostrando desinterés y apatía para aprenderlo, actitud que desencanta al docente y lo lleva también a creer que lo que enseña no sirve. A continuación, desarrollamos un esbozo que nos permita comprender que la historia es una ciencia compleja, porque su objeto de estudio son las acciones humanas en el tiempo,

pero para poder hacerlas comprensivas el historiador, requiere de un proceso de investigación diferente a las ciencias experimentales como la física y la química.

## **1.2 Historia y microhistoria**

Dado que no existe una sola manera de producir conocimiento, en el siguiente apartado se desarrollan los elementos epistemológicos relevantes para la escritura de la historia. Los cuales pueden ayudar al docente en la adquisición de conocimientos del saber especializado de la historia; su objeto de estudio; de las fuentes que selecciona para hacer un análisis de mayor profundidad. Es importante que el docente del nivel básico sepa y pueda explicar a los alumnos que la historia es una práctica social que llevan a cabo los especialistas o historiadores, que para ello se valen de fuentes escritas y no escritas, donde el ser humano deja huellas de su existencia, a través de las cuales puede el historiador, reconstruir e interpretar esas acciones de los hombres como decía Bloch (1994, p. 25). Les da coherencia en una narrativa para poder conocer su vida cotidiana, su cultura, su economía y su organización política, a través del tiempo y del espacio.

Es importante saber que no existe una sola versión de los hechos históricos. Los historiadores han construido este saber desde diferentes enfoques historiográficos<sup>2</sup>, por eso cuando escriben sus obras, estudios o investigaciones, pueden presentar ciertas variaciones en la manera en cómo se narra un hecho histórico, pero no por ello, podemos decir que una mente sobre la otra, más bien debemos entender que un objeto de estudio es visto desde otra mirada. Así cuando un alumno pregunte en clase que conoce una versión diferente de un mismo acontecimiento, el docente sepa explicarle las razones y no dejarlo con ideas confusas sobre este saber. Por ello considero importante explicar de qué enfoque se derivó la microhistoria o saber local y por qué puede ser un conocimiento que podemos enseñarlo en la escuela. Si bien es cierto, en los programas de historia del nivel secundaria se señala abordar algunos temas desde la vida cotidiana de los sujetos de otro tiempo.

La manera en cómo se concibe la construcción de la historia tiene que ver con el tiempo y la manera cómo se concibe y de quién la escribe, es decir, desde donde habla y mira el historiador, no podemos

---

<sup>2</sup> Conjunto de técnicas y teorías relacionadas en el estudio, el análisis y la manera de interpretar la historia lo que se denomina historiografía (Galván y Lamonedá, 1999, p. 22).

decir que la historia siempre se ha escrito de la misma manera. Porque los historiadores de nuestro país también han producido conocimiento histórico desde los diferentes enfoques historiográficos como el positivista, nacionalistas, marxistas o una historia con un enfoque más social.

Uno de los elementos que plantea la reforma educativa es precisamente la profesionalización del docente, que al igual que otras profesiones como la economía, las matemáticas, las ingenierías, la medicina, y el resto de las profesiones, se necesita del dominio de ciertos conocimientos. En este contexto será importante que el docente que esta frente a grupo no sólo maneje las teorías pedagógicas de cómo aprende el niño, también es necesario que tenga dominio del conocimiento que imparte, pero, además, de saber cómo se hace llegar un saber especializado a los alumnos de manera que ellos puedan apropiárselo y no solamente ser repetidores de lecciones. Por lo que se hace pertinente hacer un breve esbozo sobre cómo se ha construido el conocimiento de la historia desde los dos paradigmas más significativos que son el racionalista o positivista y el que habla de la historia relacionando con otras disciplinas y poder así contextualizar a la microhistoria,

Cuando el docente de historia tiene elementos epistemológicos de la teoría de la historia, puede no solo saber cómo sucedieron los hechos del pasado y exponerlos frente al grupo, también, puede explicar las “supuestas contradicciones” de los hechos históricos desde las diferentes corrientes historiográficas.

La epistemología, nos da cuenta de cómo ha evolucionado el pensamiento humano, como los paradigmas para poder explicar y comprender la realidad, se tienen que ir reconfigurando, puesto que la sociedad en su devenir histórico, también se hace más compleja y cambia su cosmovisión o manera de ver e interpretar al mundo. Lo que nos lleva a comprender que el conocimiento no es estático, se genera a raíz de nuevas necesidades que demanda la sociedad en un determinado momento.

Pero también es cierto que no siempre ese conocimiento está al servicio de todos, el análisis sobre las relaciones de poder sostiene que los grupos o personas que ostentan el poder son las que imponen una visión del mundo y del conocimiento a través de la reproducción cultural que se da en la escuela (Bourdieu y Passeron, 1981) .En ese sentido la escuela al ser la depositaria de la cultura de la sociedad, la enseñanza de la historia puede ser una de esas vías que reproduce o justifica una determinada visión de la historia, pues como señala Enrique Florescano (1991) “Desde el inicio de la vida civilizada el

conocimiento histórico ha sido el mejor instrumento para difundir los valores de la cultura nacional y para comprender el sentido de la civilización humana” (s/p)

La producción historiográfica tampoco ha sido inmune a los paradigmas que han imperado en un determinado momento histórico. Desde donde se construye un discurso de la historia con la visión de los vencedores. Por ejemplo, el positivismo para poder justificarse como un paradigma que producía un conocimiento científico en las ciencias sociales y humanas trato de someterse al método científico. Por ello los historiadores de corte positivista tenían una obsesión por ser lo más objetivos en la construcción del conocimiento histórico y sólo se apegaban a las fuentes escritas y reconstruían sin cuestionar el origen de la fuente misma sin hacer un análisis relacional de los hechos o poder identificar si tan sólo se trataba de un discurso que justificaba las acciones de x personaje o de un grupo social en el poder.

Sin embargo, se dan cuenta en ese sentido, que las ciencias humanas o del espíritu, buscan también hacer una lectura más objetiva de la realidad social, pero usando un método distinto al que se someten las ciencias naturales o exactas, es decir historiadores más jóvenes cuestionarán las formas tradicionales de escribir la historia llevando a cabo así una “ruptura epistemológica” como señalaba Bachelard (1986). En ese sentido, Marc Bloch (1994) en su libro *Introducción a la historia*, ya analizaba y argumentaba elementos epistemológicos de cómo se concebía el estudio de la historia, señalando que la historia como relato

era muy vieja, pero muy joven como empresa razonada de análisis y se esfuerza por penetrar en fin por debajo de los hechos de la superficie; por rechazar, después de las seducciones de la leyenda o de la retórica, los venenos, hoy más peligrosos, de la rutina erudita y del empirismo disfrazado de sentido común (Bloch, 1994, p. 16).

También rechazaba la idea de usar el método de las ciencias de la naturaleza física en los estudios históricos, ahora “la historia debe ser ampliada y tratada con profundidad” (Bloch, 1994, p. 19).

La Historia, como ciencia, está dentro de los paradigmas de las ciencias humanas, que tiene por objeto de estudio, no el pasado, sino como argumentaba Bloch (1994) eran “los hombres y sus actividades en el pasado” (p. 12), así mismo reconocía que el conocimiento del pasado siempre había seducido la

imaginación de los hombres, pero también que su aprehensión no era cosa fácil, dadas las características complejas del ser humano.

Morín también definía a la sociedad como un organismo vivo que está en constante movimiento lo que hace más complicado su análisis (Morín, 2007, cap.5), muy semejante a lo que señalaba Bloch “la historia no es lo mismo que la relojería o la ebanistería. Es un esfuerzo para conocer mejor; por lo tanto, una cosa en movimiento” (Bloch, 1994, p. 15).

¿Por qué citar a Marc Bloch? porque fue uno de los historiadores pioneros en dejar a un lado la historia concebida desde el positivismo, con una utilidad y como transmisora de valores. Para este historiador, la función de la Historia era describir y comprender, los hechos humanos a través del tiempo y del espacio, mediados por la reconstrucción histórica que hace el historiador a través de las fuentes que quedan como registro de esos acontecimientos. Cosa no sencilla para su tiempo. Concibe a la Historia como ciencia que procede interpretando las fuentes necesarias para hallar nuevo conocimiento. Bloch decía que “No se halla conocimiento sin fuente”. El pasado está compuesto por todas estas fuentes de conocimiento, a las cuales el historiador acudirá en busca de información. También, se destacó porque aplicó por primera vez su método interdisciplinario, combinando la investigación histórica con otras ciencias sociales (economía, sociología y psicología). Con este mismo método elaboró la revista *Annales d'histoire économique et sociale*, que fundó en 1929 junto con Lucien Febvre (Biografías y vida. la Enciclopedia biográfica en línea). Realmente Bloch estaba planteando otra manera de escribir la historia y dejó una tradición que se siguió ampliando en la revista de Annales.

Fernand Braudel, historiador francés, también fue formado dentro de la corriente de la revista de Annales, desde esta formación concibe a la historia como una empresa razonada y de análisis. La denominó, ciencia histórica nueva y la definió como “una ciencia compleja, con una investigación científica dirigida, que se interroga y se transforma” (Braudel, 1995, p. 107). Al ser esta nueva historia más densa y compleja ya no puede trabajar sola, se hace necesario echar mano de la confluencia de otras ciencias como, la sociología, la economía, la geografía, la antropología entre otras. Pero, además, amplió su objeto de estudio más allá del acontecimiento e inscribiéndola en la larga duración, desde donde analiza la palabra estructura, entendida desde el enfoque del historiador como “un ensamblaje, una arquitectura, pero, más aún como una realidad que el tiempo tarda enormemente en desgastar y

en transportar” (Braudel, 1995, p. 70) a través del análisis de la estructura se puede dar cuenta de los problemas de larga duración. Por lo que también se le ha dado en llamar historia estructuralista o monumental. Sin embargo, el proyecto historiográfico que propone Braudel le apuesta a un modelo macrohistórico, que de alguna manera sería lo contrario a micro. Lo que nos lleva a distanciarnos de la escuela de Annales que estuvo influenciada por la manera en cómo estaban construyendo el conocimiento histórico, los historiadores franceses.

Sin embargo, esta visión renovada de la historia empezó a plantear la indagación de nuevos temas que estaban vinculados con las minorías desde una reconstrucción local, social, las mentalidades, la cultura, etc. Vinculándose así la historia con otras disciplinas, como la antropología interpretativa, la sociología, la geografía, entre otras. La historia nueva da cabida a otras corrientes historiográficas<sup>3</sup>, entre la que encontramos a la microhistoria que, de acuerdo con Giovanni Levi, podemos definirla como:

En cuanto práctica se basa en esencia en la reducción de la escala de observación, en un análisis microscópico y en un estudio intensivo del material documental [...] El enfoque microhistórico aborda el problema de cómo acceder al conocimiento del pasado mediante diversos indicios, signos y síntomas. Es un procedimiento que toma lo particular como punto de partida y procede a identificar su significado a la luz de su contexto específico (Levi, 1999, p. 137)

Esta corriente historiográfica, tendrá dos vertientes, una desarrollada por los historiadores italianos y la otra en México por el historiador michoacano, Luis González y González. En el siguiente apartado se mencionan las características de ambas vertientes y sus exponentes.

### **1.2.1 La Microhistoria Italiana**

La microhistoria italiana, surge en los años setenta, entre sus principales exponentes encontramos a Carlo Ginzburg, Giovanni Levi y Grondi. Señala Juan Pedro Viqueira, esta forma de hacer historia supone “una profunda renovación de la disciplina, al plantear nuevos problemas de investigación, al cambiar la forma de pensar las relaciones entre lo local y lo general” (Viqueira, 2008, s/p). Al apearse

---

<sup>3</sup> Historiografía: conjunto de técnicas y teorías relacionadas en el estudio, el análisis y la manera de interpretar la historia.

a una manera de hacer particular en la producción del conocimiento de la historia denominándola microhistoria.

Carlo Ginzburg es quien aporta elementos de tipo metodológico para esta práctica historiográfica. Estableciendo así las bases del “método indiciario” lo que lo conduciría a una forma particular de crear el conocimiento de la microhistoria “la cual se concreta por procedimientos concretos y detallados” (Jiménez, 2013, p. 22). Las características de esta propuesta investigativa con la que trabaja el microhistoriador italiano son:

Se hace un llamado al historiador para abordar nuevas temáticas, el cual debe actuar sin redes de protección historiográfica e ideológicas.

El método indiciario presta más atención a lo micro social, explicando ideas, actitudes y modelos de cultura mediante un examen intensivo, de una persona, un documento o una localidad.

El historiador como investigador se debe mover en la “tentativa” asumida como sinónimo de tocar y palpar. Al realizar la investigación el historiador debe moverse a tientas, choca con objetos y realiza conjeturas.

El conocimiento histórico es indirecto, indicial y conjetural. El indicio se puede convertir en el más certero instrumento de individualización.

Si la realidad es impenetrable existen zonas privilegiadas en las que el indicio, la conjetura y la prueba, pueden descifrarla.

Utiliza testimonios figurativos como la pintura y la graffía general como fuente histórica. La pintura puede ser significativa, porque atestigüa determinadas relaciones culturales. Su valor estético y su condición de obra de arte es independiente. (Jiménez, 2013, pp.22-23).

Aunque cabe hablar de una microhistoria italiana, Carlo Ginzburg señaló que este concepto no es de la autoría de los historiadores italianos, pues haciendo una indagación encontró que el término “microhistoria” como autodefinición la había usado por primera vez un estudioso norteamericano de nombre George R. Stewart, en 1959 porque le gustaba destacar los detalles microscópicos en sus trabajos. (Ginzburg, 1994, p. 14). No obstante, Ginzburg, le brinda su particularidad a la microhistoria de los italianos por el uso del “método indiciario” que desarrolló en su obra *El queso y los gusanos* (1976), aquí pone a prueba su propuesta “es un nuevo modelo de historia crítica para el examen de las culturas subalternas” (Jiménez, 2013, p. 23). en esta obra como señala Jiménez, Ginzburg buscó dar voz a la cultura popular donde se renuevan desde el mundo de la experiencia práctica, nacen y se recrean cotidianamente a partir de ese mundo directo de la experiencia, creado y producido por las



mismas clases populares (Jiménez, 2013, p. 23). En *El queso y los gusanos* (1997) se observa una tensión entre la estrategia (la iglesia representada por la inquisición) y la táctica (un campesino del siglo XVI) cuestionando la hegemonía de la iglesia en un periodo histórico donde se resquebraja su poder frente al protestantismo, entendiéndose en el contexto del libro de Ginzburg, la iglesia como el lugar desde donde se organizaba a la sociedad y Menocchio, llevando a cabo acciones que cuestionan la autoridad de la iglesia. Se haría la lectura desde los dos conceptos de táctica y estrategia, que se comprenden desde las maneras de hacer.

El problema al que se enfrenta el microhistoriador, como lo han señalado algunos autores (Ginzburg, Levi, Burke) es el rastrear estas huellas dejadas de manera indirecta por las clases subalternas (como las llama Ginzburg), porque no dejan muchos testimonios de su existencia. Las maneras de hacer tienen ese encuentro con la microhistoria, a pesar de lo que señala De Certeau que las prácticas no tienen probablemente el mismo sentido a lo largo de los diferentes periodos de la historia (De Certeau, 2010c), sin embargo, la estrategia y la táctica, se conjugan en diferentes maneras de hacer, y a través de los documentos u objetos que deja en el tiempo la estrategia, podemos encontrar las operaciones que realizan las clases sin poder, dentro del espacio social organizado por la primera. Las tácticas de las que se vale el hombre ordinario (como lo llama De Certeau), son recreadas en el día a día de lo cotidiano. El microhistoriador y las fuentes, las maneras de hacer, usando medios como la entrevista nos permiten que emerjan las voces desde sus fragmentos de trayectoria o vida de los sujetos desde su práctica cotidiana.

Para finalizar este apartado hay que agregar un último comentario. Carlos Aguirre Rojas (2005) nos aclara que para los microhistoriadores italianos

Su objeto de estudio en sí no es lo micro, es decir, no es el objeto o problema del que quieren dar cuenta por sí mismo, ellos parten siempre de hipótesis macrohistóricas y de problemas macrohistórico y luego descienden al nivel micro para usarlo como espacio de experimentación historiográfica. (González, Martínez y Aguirre, 2005, p.196)

Es decir que el espacio micro funciona “como un lugar donde someten a prueba las hipótesis macrohistóricas, pero siempre para retornar finalmente al nivel macrohistórico, que es el que verdaderamente les interesa” (González, Martínez y Aguirre, 2005, s/p). En la investigación, de la

microhistoria italiana nos llevamos para trabajar nuestra historia local o microhistoria el uso del “método indiciario”.

### 1.2.2 Luis González y la microhistoria

En México, también hubo un historiador que se distinguió por escribir desde un enfoque microhistórico. nos referimos a Luis González y González, autor de la obra *Pueblo en vilo* (1984) donde empleó por primera vez la categoría de microhistoria. No obstante, cabe aclarar, que González no usaba el “método indiciario” empleado por los microhistoriadores italianos. Se ha llegado a señalar que en realidad este autor hacía historias locales o monográficas. Ciertamente, el mismo autor en conferencias o mesas redondas, explicaba el significado del concepto microhistoria en su obra. Llegó a decir que lo hacía para diferenciarla de la historia nacional, que se entiende como algo más grande y en su microhistoria, lo que él pretendía era estudiar:

Aquellos aspectos de la vida que están más allá de las estatuas de bronce y el interés de los grandes negocios o por los grandes hombres, es decir: utilice el término para referirme a la vida cotidiana de un ser en su propio medio, para hablar del hombre común y corriente...de los modos de proceder que son los más íntimos...buscaba ciertos fondos del ser humano que no aparecen en la historia nacional (González, Martínez y Aguirre, 2005, p.198)<sup>4</sup>

Lo expresado por González (2005) me parece de lo más cercano con la tesis de Michel de Certeau, en su obra de *La invención de lo cotidiano*, donde se destacan las artes de hacer del hombre ordinario y común en su resistencia constante contra el poder. Juan Pedro Viqueira (2008, s/p) ha realizado un trabajo revisionista de la obra de González, señalando que el autor de *Pueblo en vilo*, no hace ningún tipo de historia monográfica, que sólo se quede en la mera descripción, destaca que “la microhistoria que práctico Luis González, tejió complejas interacciones entre lo local, lo regional y lo nacional” (Viqueira 2008, s/p) lo señalado por Viqueira nos permite ver que la microhistoria de Luis González, comparte algo en común con la microhistoria italiana. Moverse en el plano de lo macro a lo micro y viceversa para poder responder planteamientos más concretos. Señala además Viqueira (2008) que González (1984) no se encierra nunca en el ámbito pueblerino, sino que en cada uno de sus capítulos de su libro entabla un enriquecedor dialogo entre la historia de San José y la historia nacional. Una manera de mostrar las interrelaciones que existían entre el terruño y la nación y de cómo los

---

<sup>4</sup> Lo explicó en la mesa redonda, que compartió con Carlos Aguirre Rojas y Carlos Martínez Assad.

fenómenos macro hicieron posible los fenómenos micro. Pues al revisar lo micro no siempre se corresponde con la idea homogenizada que se tiene de los acontecimientos que se estudian en la escuela y se da por hecho que así paso en todo el país. Por ejemplo, González (1984) en su obra nos muestra una percepción distinta de la Revolución Mexicana y la Guerra cristera, mientras el primer acontecimiento no tuvo mucho significado para la gente de San José de Gracia, si lo tuvo en cambio el conflicto con la iglesia, porque eran un pueblo muy apegado a las creencias religiosas de la iglesia católica. En ese sentido, es la pertinencia de poder ampliar el estudio de lo local en la escuela, conocer los acontecimientos más cercanos a las personas, podemos ir tejiendo la historia local y con el entramado de la historia nacional.

González para poder construir su narrativa de *Pueblo en vilo* (1984), se valió de diversas fuentes como: fotografías, recuerdos personales, archivos notariales y parroquiales, y las entrevistas, donde el autor conserva eso que señalaba “salvar del olvido el trabajo, ocio, la costumbre, la religión y las creencias de nuestros mayores” (González, 1995, p.229). Me parece muy interesante poder moverme en ambos planos de la microhistoria, tanto la italiana como la mexicana. Sin embargo, de ambas microhistorias -para los fines de este trabajo- me quedo con dos elementos que me resultan importantes en el análisis de las fotografías, los indicios y hablar de lo local concibiéndolo como Luis González (1995) hablar de la “matria”, del terruño que se asemeja a la madre.

Justamente coincidimos con Braudel (1995) en que “la historia es la suma de todas las historias posibles: una colección de oficios y de puntos de vista, de ayer, de hoy y de mañana” (p. 75). Es una ciencia compleja que requiere de un historiador con un cambio de estilo y de actitud, mirar de otra manera la realidad, pero, además, haciendo un trabajo interdisciplinario donde el presente y el pasado se aclaren mutuamente y por ello la importancia de conocer la historia de manera más profunda, para tener elementos y argumentos que nos permitan comprender nuestro presente y hacer proyecciones hacia el futuro. Y dicho sea de paso contribuir no sólo en la revaloración del conocimiento de la historia en la escuela, sino también, que la gente no olvide su pasado que de alguna manera estará siempre vinculado a su presente.

Para concluir, Luis González (1995) hacía una invitación constante a los historiadores más jóvenes de hacer historias matrias<sup>5</sup> que dieran cuenta del terruño, de la historia local y que él la denominaba microhistoria (p.229). Pero lo más importante, que considero muy sensible por parte de este historiador mexicano es que pensaba que la microhistoria era más digerible y atractiva para los niños y jóvenes, algo así como “una especie de aperitivo para las criaturas en la enseñanza básica” (González, 1995, p. 234). En el siguiente apartado, vamos a abordar el pensamiento de Michel De Certeau y explicar la categoría de maneras de hacer que nos permitirá contextualizar la lectura del capítulo dos.

### **1.3 Michel De Certeau el autor de la alteridad.**

Michel De Certeau, nació en Francia en 1925, falleció en enero 1986, los diferentes campos de conocimiento donde se destacó, hacen que sea difícil etiquetarlo como un historiador, un sociólogo o teólogo, en ese sentido uno puede comprender porque, Perla Chinchilla (2009) lo nombra como “Un pensador de la diferencia y de la alteridad” (p. 32). Perteneció a la orden jesuita, fue teólogo, sociólogo de la cultura, antropólogo del creer, historiador de las religiones, epistemólogo de la historia, semiólogo y psicoanalista, pero sobre todo fue una figura mística de la modernidad, como lo ha descrito su biógrafo François Dosse (Pereira, 2008, 246). Lo que lo coloca como un pensador impredecible, por su carácter itinerante, inconforme, plural, sincero consigo mismo y humilde ante el conocimiento. Lo anterior nutriría su reflexión de puntos de vistas inesperados, en virtud de una perpetua búsqueda que lo condujo a abrir paso a lo no pensado, a lo impensable por el sentido convencional (Dosse, 2003, citado en Pereira, 2008, p. 247). Lo que le permitió hacer aperturas en las ciencias humanas en una época en que el estructuralismo entraba en crisis, siendo precisamente desde ahí que De Certeau produciría sus mayores contribuciones a las ciencias humanas, una de ellas fue su modelo de análisis que desarrollo en su obra *La invención de lo cotidiano*, la elaboración de una “ciencia practica de lo singular” señala Luce Giard, (De Certeau, Giard y Mayol, 2010b, p. XVIII)

---

<sup>5</sup> Categoría usada por Luis González para referirse a una historia local más apegada al terruño, como el apego a la madre de ahí el concepto de matria, en oposición a la historia patria o nacional.

### 1.3.1 La invención de lo cotidiano: una ciencia práctica de lo singular

*La invención de lo cotidiano* (De Certeau, 2010a), es una obra de lectura compleja que ofrece un itinerario poético por el mundo de lo cotidiano, en busca de un encuentro con distintas maneras de observar, percibir y contar la vida ordinaria desde la voz del sujeto que vive al ras del suelo. La obra fue producto de una investigación que analizó los problemas de la cultura y particularmente las prácticas culturales de los franceses, durante los años de 1974 a 1978, se conforma de dos tomos, ambas dirigidas por De Certeau, a quien le correspondió escribir el tomo uno que se refiere a las artes de hacer. El segundo *Habitar, cocinar*, estuvo a cargo de Luce Giard y Pierre Mayol.

En 1968 en Francia se estaban viviendo acontecimientos sociales complicados, lo que movió a los intelectuales de esa época, poder comprender el malestar de los jóvenes. De Certeau, no estuvo al margen de tales sucesos, también se cuestionó ¿cómo poder hacer otra lectura de la realidad social de ese momento?, parecía que los paradigmas, funcionalistas o estructuralistas ya no alcanzaban para comprenderla. En “La toma de la palabra”, señala Pereira (2008, p. 249) que, De Certeau, escribe una de las interpretaciones más lúcidas sobre las movilizaciones de aquellos días, destacándose a partir de este análisis como un científico social. No obstante, hacía falta tener una teoría que permitiera comprender las operaciones de los usuarios en el espacio de control. ¿Cómo se explicaban esas tensiones y resistencias que se generaban en el interior de la ciudad? de los movimientos sindicales y de los estudiantes. “La ciudad”, concepto que para De Certeau representa el lugar de la estrategia, la organización racional, que no admite contaminaciones físicas, mentales o políticas que la comprometan, se enfoca en la creación de un sujeto universal y anónimo (De Certeau, 2010a, p. 106). Así, en *La invención de lo cotidiano*, el autor se plantea una interrogante de qué operaciones se valen los usuarios, para transformar la cuadrícula del espacio. Esas prácticas se transforman en maneras de hacer, que serán el eje central de la investigación en su obra *artes de hacer*. Aun cuando De Certeau tiene influencia de Foucault, Bourdieu, Lacan y Freud, a decir de Dosse, él, se va a distanciar de los análisis en términos de manipulación y reproducción de las industrias culturales. En *La Invención de lo Cotidiano* se ve reflejada otra vía de análisis, la de una atención a la actuación, lo que Dosse señala como “el giro pragmático singular que tomarán las ciencias humanas en Francia, en el curso de la década de los ochenta” (Chinchilla, 2009, p. 33), la contingencia “práctica” cruza toda la obra: de las prácticas cotidianas, las prácticas del espacio, las prácticas urbanas y las retóricas de las prácticas. El

mismo De Certeau lo señala en su obra “se puede intentar otra vía: analizar las prácticas microbianas, singulares y plurales, que un sistema urbanístico debería manejar o suprimir y que sobreviven a su decadencia [...]” (De Certeau, 2010a, p. 108).

De Certeau parte de la relación producción-consumo, entendiendo este último como el acto de usar, apropiarse y practicar todo objeto producido, en ese sentido, enfoca su interés por las prácticas del hombre común, sus ardidés para gestionar opciones cotidianas, sus artes de hacer, buscando exhumar la inventividad de los actores en la cotidianidad. Su perspectiva y particular forma de pensar, lo llevó a desarrollar una teoría que alude a una ciencia práctica de lo singular, en la invención de lo cotidiano hace resurgir aquello que había acallado la cultura escrita, las prácticas cotidianas emergen de los relatos de la cultura popular, desdeñada por el discurso académico.

Para el autor estas prácticas del espacio tejen en efecto las condiciones determinantes de la vida social por ello las revive “bajo la cubierta de la cultura popular, a nuestro espacio social y cultural” (De Certeau, 2010a, p. 259), donde se imponen tres prioridades: lo oral, lo operativo y lo ordinario.

Su teoría de las prácticas o maneras de hacer de lo singular permitieron hacer otra lectura de la realidad social, ya no sólo podía leerse desde los dispositivos de poder que ejercen un control panóptico, encargados de transformar una multiplicidad humana en una sociedad disciplinaria, o de la reproducción cultural que se lleva a cabo en la escuela y la familia, ambas hacen referencia a prácticas que son determinadas por el lugar de la estrategia, desde donde se mira al hombre de a pie, que habita el abajo, como un simple títere al que se mueve o forma al antojo de lo estructurado desde las instituciones. En *La invención de lo cotidiano* De Certeau sé distancia de estas dos posturas, por decirlo de alguna manera, hace el complemento del análisis de la otra cara de la moneda, ve en el modo individual prácticas de reapropiación del espacio que escapa a la disciplina, lo que lo lleva a construir una teoría de las prácticas cotidianas del espacio vivido. En este espacio o cuadrícula de la estrategia, no mira a los sujetos ordinarios como agentes pasivos, en un campo de operaciones programadas y controladas bajo los discursos que la ideologizan, pero al reducir la escala para mirar en lo micro de la sociedad, encontró que ahí “prolifera los ardidés y combinaciones de poderes sin identidad legible, sin asideros, sin transparencia racional: imposibles de manejar” (De Certeau, 2010a, p. 107), Señala el autor que dentro de ese control que hay de la sociedad, existen ciertas prácticas que

no se ven, no salen a la superficie, pero que están presentes, en estas prácticas de espacio que realiza el sujeto.

Ese es el aporte epistemológico que legó su pensamiento que transitó entre las fronteras de la interdisciplinariedad de la sociología, la antropología y la historia, de cómo las prácticas se pueden observar, leer, decir, escribir, hacer, son las acciones de las personas en su historia de cada día, en el aquí en su contexto. En la *Fábula mística*, De Certeau (1993) haciendo uso de su modelo teórico de maneras de hacer, en su trabajo como historiador, a través de los textos escritos dejados por los místicos del siglo XVI-XVII, identifica maneras de hablar espirituales, señala en la obra que los místicos favorecieron un desarrollo excepcional de métodos “los métodos tienen un alcance tan mítico como técnico. Son las prácticas “simbólicas” de un tiempo” (De Certeau, 1993, p. 155), son maneras de hacer, en el lenguaje de los místicos van a instituir nuevos lugares de enunciación como los retiros, las ciudades santas, monasterios, restaurar el espacio social que es la condición de un decir. En la modernidad la idea de dios se repliega a la periferia y la razón y la ciencia son el nuevo espacio secular desde donde se enuncia. Los hombres apegados a estas prácticas religiosas buscan una cabida en esa transición de la edad media hacia la modernidad, por tanto, ahora dispondrán ya de otro espacio teórico, lingüístico “cuya importancia crece en el siglo XVI, puesto que sustituye, a la configuración que se desvanece o se fragmenta, la invención de una lengua fundamental” (De Certeau, 1993, p. 150), a través del cual se habla de ciertas prácticas de espacio. El uso de determinadas tácticas en De Certeau por las comunidades o individuos pueden dar cuenta de un problema, en el caso de la *Fábula mística* el autor encontró en los textos de los místicos del siglo XVI-XVII, el impacto que generó a la institución eclesial el inicio de la modernidad. Por lo tanto, buscan construir el espacio perdido, desde otro lugar.

No sólo en los textos de los místicos De Certeau encuentra una formalidad de las prácticas cotidianas, también en los cuentos, donde se invierten a menudo las relaciones de fuerza “en los cuentos gitanos, el héroe no miente, sino que sabe, para su provecho, *hacer decir* a las órdenes que recibe *una cosa diferente* a la que el amo o poderoso pensaba hacer saber” (De Certeau, 2010a, p. 28). Es un espacio que permite una recopilación de tácticas, donde se pueden reconocer los discursos estratégicos del pueblo.

Por lo tanto, este análisis le permite a De Certeau identificar modalidades específicas de prácticas enunciativas, manipulaciones de espacios impuestos, tácticas relativas a situaciones particulares le abren las posibilidades a un campo más amplio para identificar “artes de hacer”. En la cultura popular, se llevan a cabo tácticas cotidianas y el escamoteo es una práctica de desvío, por parte de los practicantes, que podemos identificar con un campesino, un obrero, burócrata o un docente, fenómeno que puede estar presente en muchas partes, son las jugadas que se hacen en el campo del orden construido. Pese a las medidas para reprimirlo, el escamoteo se infiltra y gana.

Dosse (2002) señala, que “Esta noción de práctica funciona en De Certeau a partir de una polaridad entre su dimensión estratégica y su dimensión táctica” (Chinchilla, 2009, p. 34). Pero, lo que distingue a una de otra, son los tipos de operaciones en el espacio, mientras la estrategia produce, controla e impone, desde aquí como su lugar de enunciación, la táctica utiliza, manipula y desvía. La categoría *maneras de hacer*, debe entenderse como el arte de hacer, de crearse cada día en el espacio vivido. En los relatos de vida podemos identificar estas *maneras de hacer* que constituyen las mil prácticas a través de las cuales los usuarios se reapropian del espacio organizado por los técnicos de la producción sociocultural (De Certeau, 2010a, p. XLIV). Podemos señalar que no sólo en las zonas urbanas se identifican estas prácticas cotidianas que dan cuenta de cosas que pasan en la cultura, como problemas, carencias, sufrimientos, costumbres, festividades, entre otros más. La categoría de *maneras de hacer* nos permite poder hacer lecturas de otros espacios distantes de la cultura popular francesa, por ejemplo, de la comunidad totonaca de Huehuetla y de la fundación del municipio de Nezahualcóyotl.

### 1.3.2 Estrategia y táctica

Señalamos que las prácticas en De Certeau, son las *maneras de hacer* y se pueden desplegar en el campo social desde la *Estrategia y la táctica*. Ambas se accionan en un espacio, donde la primera tiene un lugar a partir de donde opera, la segunda actúa de un no lugar donde siempre está de paso. Dice el autor que esta relación está determinada por dos conceptos que se vuelven clave bajo el sistema capitalista, la producción y el consumo, el primero determina los usos de consumo que hará el segundo. Por ello, para el autor la *estrategia* se refiere “al cálculo de relaciones de fuerzas que se vuelve posible a partir del momento en que un sujeto de voluntad y de poder es susceptible de aislarse de un “ambiente” (De Certeau, 2010a, p. XLIX). La estrategia cuenta con un lugar propio desde donde



actúa para el manejo de sus relaciones con una exterioridad, que pueden ser los consumidores, los subalternos, los que viven al ras del suelo. De Certeau señala que la racionalidad política, económica o científica se construye de acuerdo a este modelo estratégico.

Contrario a la estrategia, la táctica ofrece las condiciones de posibilidad de un juego entre los actores, escapando así a las empresas de control gracias a sus capacidades inventivas, por ello De Certeau (2010a) llama *táctica* “al cálculo que no puede contar con un lugar propio, ni por tanto con una frontera que distinga al otro como una totalidad visible. La *táctica* no tiene más lugar que el del otro” (p. L). Estas acciones fragmentarias, no disponen de una base donde capitalizar sus ventajas, preparar sus expansiones y asegurar una independencia en relación con las circunstancias. Por tanto, la *estrategia* define un lugar propio, una exterioridad, en cambio, la *táctica*, no cuenta con un lugar, existe solo en el lugar del otro, sin exterioridad. Las tácticas son proliferantes, y se insinúan en todas partes, pero no tienen un lugar propio, son relativas al carácter fugaz del instante, tampoco pretende ninguna posición de poder, práctica la caza furtiva, crea sorpresas, está ahí donde no se le espera. “Ella es astucia, en suma, es un arte de lo débil” (De Certeau, 2010a, p. 62)

### 1.3.3 Las prácticas son relatos de espacio

Michel De Certeau (2010a), se vale del uso de metáforas en su lenguaje, para el autor los relatos bien podrían llamarse de la misma manera - haciendo alusión al transporte colectivo de la Atenas de hoy- porque “cada día, atraviesan y organizan lugares; los seleccionan y reúnen al mismo tiempo; hacen con ellos frases e itinerarios. Son recorridos de espacio” (De Certeau, 2010a, p. 127). Todo relato es un relato de viaje y una práctica del espacio, este último es muy importante en las prácticas cotidianas, las narraciones producen geografías de acciones y derivan hacia los lugares comunes de un orden, el espacio organiza los andares.

El concepto de espacio y de lugar son un referente importante en la teoría de las prácticas, no obstante, el autor plantea que delimitan campos distintos, mientras *el lugar* representa el orden donde los elementos se distribuyen en relaciones de coexistencia, se excluye la posibilidad para que dos cosas se encuentren en el mismo sitio, impera la ley de lo propio, a decir de De Certeau (2010a) “es una configuración instantánea de posiciones y estabilidad” (p. 129).

En cambio, el espacio es un cruzamiento de movilidades, animado por el conjunto de movimientos que ahí se despliegan, modificado por las transformaciones debidas a contigüidades sucesivas. “Carece de la univocidad y de la estabilidad de un sitio propio, lo que también denomina como *no lugar*. El espacio es un lugar de prácticas” (De Certeau, 2010a, p. 129).

Al hacer un examen de las prácticas cotidianas se articularán ambos conceptos entre lugar y espacio, el primero se remite al estar ahí circunscrito a la ley del lugar, lo que no se mueve como un objeto inanimado, el segundo a las operaciones que especifican espacios, mediante las acciones de sujetos históricos. En los relatos, a partir de estos dos conceptos, es posible hacer una tipología en términos de identificaciones de lugares y de realizaciones de espacio. También nos sugiere De Certeau, que “para poder identificar los modos con base en los cuales se combinan estas operaciones distintas, son necesarios criterios y categorías de análisis” (De Certeau, 2010a, p. 130) para delimitar se sugiere crear un *corpus* de estas categorías, que él ejemplifica en su libro como relatos de la calle o narraciones de la vivienda, eso se ira configurando a partir de lo que deseemos encontrar en los relatos.

#### **1.3.4 La estrategia y la táctica en el espacio escolar**

Esta ciencia práctica de lo singular, es un modelo de investigación que le permitió a De Certeau, no sólo conocer las prácticas culturales de la sociedad francesa de la segunda mitad del siglo **XX**, en su obra de *La Fábula Mística* (1993) también pudo distinguir maneras de hacer de los místicos de los siglos XVI y XVII, en el espacio de la modernidad, a través de los documentos escritos por ellos en un lenguaje que denomina *maneras de hablar* y operaciones de espacio que están enunciadas ahí, son las huellas de las acciones realizadas por sujetos de otro tiempo. Las prácticas también se enuncian en los relatos y fuentes escritas. Por lo tanto, la categoría *maneras de hacer*, nos permitirá hacer una lectura de las prácticas cotidianas que se inventan en el espacio de la institución escolar, desde la *estrategia* y la *táctica*, asumiendo que la primera está presente en lo prescripto en el currículo formal y la táctica en el actuar de los docentes en su práctica vivida en el aula.

Sobre todo, en el contexto actual -segunda década del siglo XXI- que se ha caracterizado por los conflictos y contradicciones entre la política pública educativa y la práctica docente, en términos de reformar la educación para mejorar su calidad, pero que orilla al docente a ejercer ciertas tácticas de resistencia, como marchas, paros y plantones, frente a estos cambios que le dicta la estrategia, esas

operaciones o acciones denotan que la sociedad de la que es parte el docente, no es tan pasiva o disciplinada, como lo considera el orden dogmático del sistema educativo mexicano.

Varios autores han señalado que la escuela es un dispositivo de control, donde se disciplina a los sujetos, Foucault es uno de ellos, también lo es para Alice Miller, en su libro *Por tu propio bien*, que nos da cuenta de las emociones que se reprimen en la escuela, pero, además hace énfasis en decir, que “toda la educación no es otra cosa que el aprendizaje de la obediencia” (Miller, 1998, p. 27). Durkheim por ejemplo, hacía hincapié en señalar que la familia y la escuela son dos instituciones que sujetan al individuo para vivir en armonía en el medio social y evitar que la sociedad lo sancione o censure por no vivir acorde a lo que ella estipula “todas las prácticas educativas... tienen de común un carácter esencial: resultan todas de la acción ejercida por una generación sobre la generación siguiente, en vista de adaptar esta al medio social en que esta llamada a vivir” (Durkheim, 1984, p. 3).

Desde el momento en que la escuela es la depositaria del saber social y cultural, junto con la familia serán las dos instituciones por excelencia, que se encargaran de seguir reproduciendo los conocimientos y valores que hacen que una sociedad exista en el tiempo. Hemos visto que, desde la teoría de las prácticas singulares de Michel De Certeau, los sujetos desde su vida cotidiana pueden ofrecer resistencia frente a lo dado y llevar a cabo operaciones tácticas que burlen el control que se impone desde arriba.

Lo significativo del planteamiento decerteano, es que la vida social se compone de prácticas de espacio, que pueden generarse desde la estrategia y la táctica, la segunda emerge cuando se observan crisis o problemas. En el espacio escolar, también se pueden desarrollar tácticas que favorezcan una mejor relación didáctica entre el docente, el alumno y el saber.

De los relatos que emergen del espacio escolar es el malestar que tienen los docentes con la enseñanza de la historia, porque observan poco interés por parte del alumno en el aprendizaje de este saber especializado, por el otro lado, los alumnos parecen no comprender el sentido de aprender este conocimiento, no lo aprecian como tal, sino más bien como un aprendizaje bancario de hechos que no tiene ninguna utilidad en su vida. El planteamiento es ¿cómo inventamos otras maneras de enseñar la historia en la escuela? desde las *maneras de hacer*, que al reducir la escala para mirar estas prácticas

microbianas nos permitan que emerja un saber local que podamos llevarnos a la escuela y pueda resultar más significativo al alumno.

#### **1.4 Metodología: Investigación histórica**

En este apartado se plantea el abordaje metodológico que se realizó en la investigación, la cual podemos señalar como una metodología histórica. La forma en cómo se relacionó el referente empírico la transformación de las prácticas de enseñanza con el referente teórico de Michel De Certeau de las maneras de hacer y la microhistoria italiana y local de Luis Gonzales. La investigación de este primer capítulo dijimos que se trabajaría como lo hace el historiador de la pequeña escala o microhistoria, porque los teóricos que leímos para este apartado son historiadores, que han trabajado desde el método indiciario o la búsqueda de huellas como lo ha hecho Carlo Ginzburg (1994) o la reducción de escala; Luis González(1995) desde la historia matría o local y Michel De Certeau (2010a) desde los fragmentos de trayectorias que puede analizar en las maneras de hacer de los sujetos de la cultura ordinaria. Los tres tiene un entrecruzamiento al observar lo micro, aquellas prácticas que por ser cotidianas en algún momento fueron relegadas por los historiadores eruditos. El método histórico que usa el microhistoriador, siendo indirecto, indiciario y conjetural y el análisis de las prácticas desde la categoría de maneras de hacer, ambos nos permiten poder construir conocimiento de diversos objetos de estudio que se focalizan en contextos donde se requiere de la reducción de escala para su estudio.

La historia oral y los textos visuales son algunas de las fuentes con las que trabaja la microhistoria para poder entablar un dialogo con los sujetos de otro tiempo, como señala Thompson “la historia oral le devuelva a la gente la Historia en sus propias palabras. Y al tiempo que les hace entrega de un pasado, les suministra también un punto de apoyo de cara a un futuro construido por ellos mismos” (citado en Bolívar, Domingo y Fernández 2001, p. 230). En la investigación para poder recuperar la memoria de las personas recurrimos a la fuente oral, en nuestro caso para complementar nuestras fuentes visuales, porque conformamos un archivo visual que se complementa con la fuente oral que estamos recuperando de los sujetos que vivieron la conformación urbana de lo que actualmente es el

municipio de Nezahualcóyotl. El “método indiciario”<sup>6</sup> nos ha servido para poder trabajar las fotografías en un corpus donde se ven a las personas sean niños y adultos, en prácticas de espacio en relación con el uso y obtención de agua.

Lo local puede ser considerado una comunidad, un municipio y la escuela, son espacios donde se llevan a cabo prácticas sociales de diversa índole, a nosotros nos interesó aquellas que tienen que ver con el saber que esta fuera (ámbito sociocultural) y dentro de la escuela. *Maneras de hacer* y la microhistoria son enfoques metodológicos de corte cualitativo, porque recordemos que como señalaba Bloch (1994, p. 12), el espectáculo de las actividades humanas forma el objeto particular de estudio de la historia, y comprender en toda su dimensión al ser humano es de lo más complejo. Además, es un enfoque más abierto interpretativo, subjetivo y flexible, De Certeau señala que es muy difícil hacer la escritura de la historia sin que esté presente la subjetividad del investigador; es una ciencia que se cruza con otras fronteras del saber, como también lo señalaba Braudel en su obra *La Historia y las Ciencias Sociales* que “Todas las ciencias del hombre, comprendida la historia, están contaminadas unas por otras. Hablan o pueden hablar el mismo idioma” (Braudel, 1995, p. 75); aunque cabe aclarar que Fernand Braudel no se inclina por la microhistoria, pertenece al enfoque historiográfico de la larga duración. No obstante, que ambas corrientes historiográficas se contraponen al trabajo científico o positivista sustentado en lo que enuncian las fuentes escritas, de perspectiva rígida, donde el historiador se diluye y sólo muestra los datos duros. El microhistoriador que no deja de ser un historiador para indagar escoge y entresaca fuentes con las que trabaja desde documentos escritos como: actas, leyes, bitácoras, catálogos, periódicos, revistas, anuncios, cartas, mapas, fotografías, monumentos, entre otros más y las no escritas como la historia oral. Todos estos testimonios históricos proporcionan al historiador huellas que le permiten obtener información del modo de vida de otro tiempo, su contexto sociocultural, economía, su organización política y demás. En ese sentido la microhistoria que se caracteriza por estudiar fenómenos localizados en un espacio geográfico reducido tiene puntos de encuentro con las maneras de hacer de Michel De Certeau, que también fue un practicante de la escritura de la historia, su historia es reconstruida a partir de las operaciones de los sujetos en un espacio, microhistorias que se recrean desde las prácticas cotidianas, además con una

---

<sup>6</sup> El método indiciario, busca la individualización, intenta resaltar las características individuales y cualitativas sin pretender ningún tipo de individualización (Jiménez, 2013, p. 22).

mayor inclinación hacia lo sociológico y antropológico. Podemos apreciar esta transversalidad de disciplinas que enriquece la construcción del conocimiento histórico, razón de más para no ser aburrido y monótono.

En el trabajo se hace referencia a dos espacios que aluden a realidades sociales distintas y distantes en el tiempo. La comunidad de Huehuetla conformada en un 85% por una población de origen totonaca, aun cuando es heredera de una cultura antigua de México sigue vigente. Nezahualcóyotl una localidad que se conformó hace más de medio siglo con pobladores de comunidades rurales y zonas urbanas. En estos espacios locales podemos identificar *maneras de hacer*, en relación, con la educación, el trabajo, la salud, y los problemas de agua. *Maneras de hacer* y la microhistoria “como puesta en contexto de lo local” frente a lo nacional, a partir de estas categorías podemos darle “un tratamiento histórico a aquellas esferas de la vida que hasta el momento han quedado al margen del acontecer histórico” (Svarzman, 2000, p. 16).

Para poder hacer la reconstrucción de los fragmentos de trayectoria en el caso de las historias locales, nos hemos apoyado en la entrevista y para el caso de Nezahualcóyotl hemos realizado una selección de fotografías que a partir del análisis de sus planos nos permitan conocer las maneras de practicar el espacio. en relación con la carencia del agua. Vemos que “la microhistoria intenta no sacrificar el conocimiento de los elementos individuales a una generalización más amplia...insiste en las vidas y acontecimientos de los individuos”, porque, “al mismo tiempo, intenta no rechazar todas las formas de abstracción, pues los hechos mínimos y los casos individuales pueden servir para revelar fenómenos más generales” (Levi, 1999, p. 140).

Con De Certeau (2010a), las *maneras de hacer* son prácticas que se realizan en el espacio desde la *estrategia* y la *táctica*, una entendida como el poder que estructura las prácticas sociales y la otra como el consumidor de estas operaciones estratégicas, evidenciando tensiones en el espacio, la segunda evadiendo el control. La microhistoria, busca también, hacer una descripción más realista del comportamiento humano, “recurriendo a un modelo de la conducta humana en el mundo basado en la acción y el conflicto y que reconoce su -relativa- libertad más allá, aunque no al margen de las trabas de los sistemas prescriptivos y opresivamente normativos” (Levi,1999, p. 121). Es otro de los

elementos que tiene en común las *maneras de hacer* y la microhistoria. Hacen emerger voces que permanecen acalladas y nos dan cuenta de cosas que suceden allí abajo.

### **1.4.1 Narrativas: Huehuetla y Nezahualcóyotl**

Cuando narramos sucesos o historias no necesariamente son simples cuentos o leyendas, es verdad que la de narrar historias es una práctica ya muy antigua que se hacía desde el tiempo de los griegos por crear historias y contarlas. Desde el paradigma positivista “la narrativa había sido relegada de la investigación educativa y de las otras ciencias” (Salazar, 2006, p.159) porque eso le quitaba su elemento de cientificidad al conocimiento, sin embargo, la microhistoria o la historia han permitido recuperar el relato de la historia a través de la narrativa. En las siguientes paginas el lector podrá leer dos microhistorias que trabajamos para este capítulo que nos habla del saber especializado de la Historia.

#### **1.4.1.1 Maneras de hacer en la comunidad totonaca de Huehuetla**

La comunidad totonaca de Huehuetla ubicada en la zona norte de Puebla. El municipio de Huehuetla se conforma de la cabecera municipal, que cuenta con algunos servicios públicos, como alumbrado, calles pavimentadas, mercado, escuelas, drenaje, entre otros. Donde reside una población con rasgos culturales mestizos. También se conforma de varias comunidades de una gran riqueza cultural étnica, el 89% de la población es indígena y habla totonaca. las comunidades originarias se encuentran más alejadas y cuentan con muy pocos servicios públicos, entre los que destaca la luz eléctrica, pero no cuentan con red de agua entubada que llegue al interior de la casa. En los relatos orales de algunos de sus habitantes pudimos conocer algunas de sus carencias a través de los fragmentos de trayectorias, prácticas cotidianas, prácticas de espacio e historias de cada día. Algunas de sus acciones tienen que ver con solventar los problemas cotidianos de cada día, uno que es vital, la obtención del agua. Otras tácticas se articulan desde la estrategia, los jóvenes se vinculan a la Universidad, no siempre asumiéndose como comunidad indígena, pero dadas sus condiciones de marginación económica, se vuelven practicantes del espacio universitario, porque reconocen que obtienen ciertos beneficios económicos como las becas, que les permite seguir asistiendo a este espacio estratégico, donde además hay posibilidades de movilidad social y de apoyo entre los miembros de la misma comunidad.

A partir de la metodología que nos sugiere De Certeau (2010a) en la comunidad totonaca de Huehuetla<sup>7</sup>, recogimos de manera escrita y audiovisual, el relato oral de cuatro familias totonacas, dedicadas a prácticas agrícolas tradicionales como la siembra de maíz y frijol, también de otros productos como la caña de azúcar, la pimienta y café, que no en varios lugares del país se cultivan y pocas veces por las comunidades indígenas. Estas actividades económicas eran las que se observarían en el lugar, pero más que apreciarlas propiamente en el espacio (lugar) por sus operadores (habitantes), fue a partir del relato que pudimos identificar con mayor profundidad el hacer de los sujetos. El relato se constituyó de cuatro fragmentos de trayectorias de vida, la del señor Modesto, su esposa y dos de sus nietos, a través de la oralidad pudimos conocer mejor las prácticas cotidianas que se tejen en la historia de cada día, de esta familia campesina. El equipo de trabajo se conformó de tres entrevistadores quienes estuvieron en la casa del señor Modesto, se permitió hacer un recorrido del lugar (parcelas de tierra). Donde se pudo conocer las diferentes prácticas de espacio que se realizan en el interior y exterior de la casa.

*Tipología de las Maneras de hacer en el Totonacapan:*

*Maneras de recordar:* vincular sus prácticas presentes con las del pasado, generaban emoción en las palabras del señor Modesto, asombro por parte de sus nietos, esta práctica del recordar puso frente a sus nietos a un sujeto creativo y nada pasivo. En sus fragmentos de trayectorias el señor Modesto reconoce a la comunidad como el lugar estratégico que organiza la vida del campesino, en su interior se siente protegido, al salir del lugar antropológico, el afuera le representaba extrañeza era un no lugar, para él.

*Maneras de cultivar:* identificamos al menos cuatro tácticas diferentes de cultivo, la tradicional de la tala y roza que se requiere para sembrar maíz, frijol y calabaza. Cultivo y cosecha de la pimienta donde se requieren de más miembros para su corte y limpia del producto, aquí hablaron de una táctica colectiva que denominan “mano vuelta” que es algo así como “tú me ayudas hoy y mañana yo a ti”. Siembra, cuidado y cosecha de la caña que lleva otro procedimiento. Finalmente, el cultivo de cafetos de diferentes tipos, también requieren de otro proceso en su cultivo, porque es un producto que requiere cubrir ciertas características para poder comercializarse a nivel local o externo a un mejor

---

<sup>7</sup> Se realizó una visita de campo al Municipio de Huehuetla, ubicado en la sierra norte de Puebla. Abril 2017



precio. Este hombre campesino con su familia, no son sujetos pasivos y son los que le dan sentido a la organización de la comunidad desde estas prácticas cotidianas de trabajo.

*Maneras de obtener agua:* “la necesidad”, también genera tácticas que permite afrontar problemas como la falta de agua en casa, el patio se transforma en el espacio donde se construyó un sistema tecnológico de captación de agua de lluvia. Sus anhelos y deseos transforman su práctica tradicional de ser campesino para ser un operador de máquinas, cruza la frontera de su comunidad para pasar a la del mundo moderno, estos sistemas tecnológicos son el puente entre trayectorias de espacios tradicionales y modernos.

*Maneras de aprehender:* el señor no sabe escribir, pero habla dos lenguas el totonaca y el castellano, refiere que sus conocimientos son producto de la observación y la experiencia. Sus saberes empíricos les remiten a prácticas de uso, aprendió a cultivar la caña, el café y la pimienta. Hace uso de ciertas tecnologías como el trapiche de motor y su molino para despulpar el café, una parte de su producción la oferta en el mercado local.

Estas prácticas del espacio en Huehuetla permitieron emerger conocimientos locales y otros más sofisticados como el uso de tecnologías, que muchas veces uno no espera encontrar en las comunidades originarias, que por prejuicios culturales podemos llegar a creer que la modernidad choca con sus saberes tradicionales. Podríamos decir que sus prácticas de espacio están determinadas por el lugar, pero también se combinan de sus necesidades materiales y sus deseos de vivir mejor. Eso los lleva a un entrecruzamiento de fronteras, a realizar trayectorias de espacio, el espacio de los saberes locales y los de la modernidad.

Las tácticas son proliferantes y se insinúan en todas partes, sobre todo ahí donde se da la socialización (De Certeau, 2010a), como la escuela, la comunidad, el centro comunitario de salud, son espacios donde observamos el entrecruzamiento de trayectorias de vida, de saberes y las maneras de enseñar. En la comunidad de Huehuetla se observaron prácticas muy semejantes a las que se desarrollan en el espacio institucional escolar, pero vemos aquí una correspondencia del saber con las necesidades reales de la comunidad, en ese sentido la transposición didáctica puede ser una táctica de la que se debe valer el docente para llevar no sólo el saber enseñado que delimita la estrategia curricular, sino

también para que el saber local sea practicado en el espacio escolar y que las prácticas de enseñanza se transformen.

#### **1.4.1.2 Las aves migratorias del Bordo de Xochiaca.**

En la construcción de esta narrativa, se podrá apreciar en dos sentidos, la primera parte se construye a partir de las fuentes secundarias escritas sobre el contexto y la transformación del espacio geográfico. En la segunda parte que se refiere a las maneras de hacer hicimos un trabajo de reconstrucción a partir de nuestros textos visuales de memoria (las fotografías) y la memoria de vida recuperada por medio de entrevistas, pero antes de eso, al estudiar un tema en la clase de historia se hace necesario contextualizar al alumno, para la comprensión del tiempo histórico e identificar cambios y continuidades con respecto al tiempo presente. Por lo tanto, en esta primera parte, que es en la que me ubico como historiadora, se desarrolla un contexto tanto internacional como nacional para ubicar y hacer comprensible en qué contexto histórico se lleva a cabo el proceso de poblamiento de lo que hoy es el municipio de Nezahualcóyotl. Es junto con la comunidad de Huehuetla lo que denominaremos el saber sabio dentro de la teoría de la Transposición Didáctica, en este caso es hablar de un saber especializado de la historia.

##### *Contexto histórico internacional (posguerra 1950-1970)*

Los sucesos externos tuvieron una influencia en nuestro país. En primer lugar, recordemos que la Segunda Guerra Mundial obligó a Estados Unidos a orientar su producción industrial a la elaboración de distintos bienes que serían utilizados en el conflicto; ante ello, México se vio obligado a impulsar la creación de empresas que pudieran producir aquellos artículos que antes se importaban de Estados Unidos, lo cual estableció las bases para el procesos de industrialización de nuestro país que es conocido por haber aplicado “una política de sustitución de importaciones” (Escalante et al., 2004, p. 276) que impulso el desarrollo económico de nuestro país entre las décadas de 1950-1970.

Por otro lado, la Segunda Guerra Mundial también contribuyó a acelerar la migración de mexicanos hacia la unión americana: al requerir mano de obra para sustituir a sus propios hombres que ahora estaban en el frente de batalla, el gobierno de Estados Unidos convino la creación del llamado

“programa bracero con México, por el cual miles de trabajadores mexicanos fueron a Estados Unidos para trabajar legalmente en aquel país” (Escalante *et al.*, 2004, p. 271).

Por último con el impulso al proceso de industrialización en México, llevado a cabo sobre todo a partir del gobierno de Miguel Alemán la estructura económica de nuestro país sufrió una transformación, sustancial: el país dejó de ser mayoritariamente rural y dedicado a las actividades primarias para convertirse en una nación con una urbanización acelerada y mientras ciudades como la de México, Guadalajara, Monterrey, Puebla y Toluca, recibían a las nuevas empresas manufactureras que atraían a miles de recién llegados del campo. Para lograr este propósito, México contaba con dos ventajas adicionales: la nacionalización del petróleo, conseguida en 1938, pero no confirmada hasta la Segunda Guerra Mundial, así como el impulso a la educación técnica y científica; con la creación de Pemex, México disponía ahora no sólo con el control de sus recursos petroleros sino también una fuente de ingresos para financiar el desarrollo económico nacional mientras que, con la creación del Instituto politécnico y otras escuelas técnicas el país comenzaba a formar a los ingenieros, químicos y demás recursos humanos fundamentales para el desarrollo industrial del país. Todo ello enmarcado en un proceso de expansión económico que se extendió por gran parte del mundo bajo la conducción de Estados Unidos, potencia que no sólo ayudó a la reconstrucción de Europa, sino que además estableció las reglas del moderno sistema comercial y financiero internacional, en un período que es conocido como “los años dorados del capitalismo mundial y que se extendió desde 1950 hasta los comienzos de la década de 1970” (Procacci, 2001, pp. 310-316).

#### *Contexto histórico nacional 1950-1960.*

El otro contexto histórico es a nivel nacional ubicado en los años sesenta, porque a partir del fenómeno migratorio que se vive a partir de los años cincuenta a raíz del crecimiento económico industrial del país, se puede comprender la conformación de estos espacios marginales que se originaron a raíz del crecimiento demográfico de esos años. Lo que orilló a la población que se excluía de la ciudad de México a buscar un lugar para vivir, en lo que hoy se denomina la zona metropolitana. Por lo tanto, el municipio de Nezahualcóyotl es producto de una coyuntura económica y política, esto lo afirma de alguna manera, el trabajo realizado por Pedro Ocotitla (2000) al señalar que:

El fraccionamiento urbano de Ciudad Nezahualcóyotl no fue irregular [...]Es decir, la formación de Nezahualcóyotl fue el resultado de un proyecto “planificado” por el gobierno federal para el establecimiento de colonias proletarias en los terrenos desecados del Vaso de Texcoco, como alternativa habitacional para los grupos populares del Distrito Federal (Ocotitla, 2000, p. 13).

En 1940 la ciudad de México era todavía una apacible ciudad con una población de 1 757 530 habitantes, época en la que Alfonso Reyes la denominaba “la región más transparente del aire” (Krauze, 1998, p. 103). La urbanización de la ciudad revelaba la marca de cada periodo político, es con Miguel Alemán donde la fisonomía de la ciudad de México cambio vertiginosamente, su población aumento a tres millones de habitantes, la ciudad se modernizaba con la construcción de obras de ingeniería hidráulica como la torre latinoamericana, problemas de tráfico, la construcción de grandes avenidas como el Viaducto Miguel Alemán, la avenida División del Norte entre otras, avenidas que fueron absorbiendo antiguos pueblos del Valle de México como Tacubaya, Coyoacán, San Ángel, Tlalpan, etc. La llegada de grandes tiendas departamentales norteamericanas como Sears y Woolworth (Krause, 1998, p. 104). Estos años de bonanza económica despuntaron con el gobierno de Miguel Alemán (1946-1952), quien sentó las bases de la industrialización en México. Otra característica más de su gobierno fue la aparición de una burguesía nacional que crecerá al amparo del sistema. Se da un ascenso de las clases medias y altas en el poder, desplazando a la clase social baja del gobierno (Krause, 1998, pp. 97-109).

Es a partir de estos años que la población mexicana se movilizó como nunca en la historia del país, las condiciones de crecimiento económico, las mejores condiciones de vida que brindaban los centros urbanos, las fábricas que requerían de recurso humano, propicio grandes oleadas de migrantes que venían del campo hacia las ciudades, en busca de mejores condiciones de vida (Aboites, 2004, pp. 270-280). El censo de población de 1960, nos da un indicio de lo que estaba sucediendo en esos años “Desde 1960 se consideraba la entidad más poblada (21 461 km cuadrados) habitaban 1 897 851 personas (88.4 habitantes por Km. 2), que comparada con la del censo de 1950, de 1 392 623, revela un aumento del 36.3 %” (INEGI, 1960 s/p)

Pero a partir de la década de los sesenta, se empezaron a sentir los efectos negativos de la migración como fue la sobrepoblación, el empleo empezó a escasear y se pagaban sueldos muy bajos que ya no permitían solventar gastos para rentar una vivienda dado que también se elevaron sus costos, lo que empezó a generar grandes desigualdades sociales. Los migrantes que fueron llegando a finales de los cincuenta, ya no tuvieron las mismas oportunidades que los primeros y fueron arrojados a las periferias de la ciudad, formando así cinturones de miseria. Estas condiciones sociales los orillaron a buscar soluciones a sus problemas de vivienda en los espacios que se le habían ganado al Lago de Texcoco, al ser estos suelos poco fértiles para cultivo, hubo quien pensó que fraccionarlos en lotes para viviendas sería más redituable.

Sin embargo, cabe destacar que en lo que se denomina el área metropolitana, siendo además territorio del Estado de México se observaba un elevado crecimiento industrial datos que se mencionan en el Censo de Población y Vivienda de 1960

La industria en la entidad contaba con 2 526 establecimientos, en los que trabajaban 66 277 personas. Las empresas industriales en el Estado de México están concentradas en su parte central sur más cercana al Distrito Federal, y se definen tres regiones principales: Tlalnepantla en esta área predominan las llamadas Industrias Básicas; Naucalpan, las industrias predominantes en esta región son las semi-básicas y las de Tlalmanalco y Amecameca representan alrededor del 80% de la actividad industrial, siendo las principales industrias la del papel, cartón y molinos de trigo (INEGI, 1960, s/p)

Lo que nos da pie a pensar que efectivamente las periferias de la ciudad de México, hoy la denominamos área metropolitana, si fue considerada desde el poder como un espacio para ser habitado por las clases pobres que al llegar a los centros urbanos se convirtieron en las clases trabajadoras y de alguna manera había que designarles un espacio para habitar. Casualmente estos asentamientos humanos se fueron estableciendo desde 1950, propiciados intencionalmente por esta clase empresarial que se vino desarrollando desde el gobierno de Miguel Alemán. Porque los terrenos que hoy configuran el espacio del municipio de Nezahualcóyotl eran propiedad privada y sus dueños eran de origen polaco y libaneses de ascendencia judía, como se pudo constatar en los documentos de títulos de propiedad que resguarda el Centro de Investigación y Documentación de Nezahualcóyotl (CIDNE).

### *El bordo de Xochiaca.*

La investigación se enfocó en sí en el municipio de Nezahualcóyotl en su ubicación hacia el norte donde se localiza la avenida Xochiaca porque ahí se ubicó el espacio que la gente llamo más comúnmente como el “bordo”, lugar que tiene un significado para una gran mayoría de los habitantes del municipio. Por qué se denominó a este espacio geográfico con el nombre de Xochiaca (del náhuatl que significa “lugar de las flores en el lago”), porque era uno de los cuatro barrios antiguos del señorío de Chimalhuacán, lo que le dio el nombre al reducto de lago que aún sobrevivía del majestuoso Lago Texcoco. El Bordo de Xochiaca era una frontera para separar las aguas del Lago, con la tierra que ya se le había ganado.

El Bordo de Xochiaca no siempre fue un basurero, Germán Aréchiga (2012) narra en un documental que se realizó financiado por el CIDNE, de la flora y fauna que veían los lugareños que habitaban las inmediaciones de este espacio geográfico, entre la fauna se encontraban aves que se les denomina con el nombre de chichicuilotos (pájaros pequeños de tonos grises, pico largo y delgado), patos, se extraía el ahuate (huevo de mosquito) y charales. Menciona que incluso venían biólogos a recolectar insectos y gusanos, Aréchiga lo describió como un lugar rico en diversidad vegetal y animal, además de refugio natural. Sin embargo, la belleza de este espacio geográfico se ira degradando de manera paulatina, pues el Bordo de Xochiaca se creó en 1945, como una barrera para evitar que se desbordara el agua de lo que aún quedaba del antiguo lago de Texcoco, antes de la fundación de Ciudad Nezahualcóyotl. Lo que contribuyó a ir ganando más tierra firme y por lo tanto un espacio para poder ser habitado por nuestros migrantes que formaran las primeras colonias del Municipio de Nezahualcóyotl: Juárez Pantitlán, México y El Sol.

La mayoría de las personas que entrevistamos procedían de la provincia, atrás dejaron sus pueblos de entidades federativas, como Oaxaca, Puebla, Guanajuato, Estado de México, Michoacán y Guerrero Los padres se avecindaron por primera vez en colonias populares del D.F, por ejemplo, la Colonia Penitenciaria, la Morelos, en Mixcalco y la Balbuena. El espacio que llegaron a habitar contrasta con sus prácticas culturales de sus pueblos. Casi todos coinciden en que las condiciones de pobreza extrema en que vivían en sus comunidades rurales, los orilló a emigrar a la ciudad de México.

A través de la memoria de vida o historia oral recuperamos de nuestros informantes, y de las acciones que permanecen congeladas en los textos visuales de memoria (fotografías), nos permiten ir haciendo una interpretación de las tácticas que hicieron los sujetos fundadores para reconfigurarlo en un espacio urbano. Espacio geográfico que originalmente fue un lago, sin embargo, los pueblos que se establecieron en los alrededores históricamente siempre interactuaron con el lugar; los lugareños extraían alimentos y además era una vía de transporte.

Sin embargo, el paisaje natural fue modificado al paso de los siglos, hasta que entrado el siglo veinte, el antiguo lago de Texcoco prácticamente se redujo a un espacio mínimo, para ser una parte de lo que hoy se llama el área metropolitana de la ciudad de México. Pues la presencia de los seres humanos ha influido tanto que se llegó finalmente a ordenar el paisaje del lago, para evitar inundaciones de la ya moderna ciudad de México que crecía vertiginosamente desde la década de los cuarenta.

Resulta muy interesante lo que señala Pedro Ocotitla (2000) cuando argumenta que “este espacio estaba siendo ya visualizado por los políticos de aquellos años como un proyecto de planeación urbana” (Ocotitla, 2000, p.11) dado que, debían calcular que la gente del campo vendría en busca de trabajo a las ciudades. Por lo tanto, según entiende Ocotitla, estas tierras que emergen del lago será el lugar adecuado para levantar una ciudad que diera cobijo a la clase trabajadora que se emplearía en la industria naciente de los años cuarenta y subsiguientes, en México. Sin embargo, los “humildes colonos” como él los llamó, cuando narran sus recuerdos reflejan toda la crudeza que significó para los primeros pobladores dar vida o transformar el espacio en un lugar para vivir tener un patrimonio y mejores condiciones de vida. Cuando Ocotitla señala que:

los pobladores de Nezahualcóyotl no fueron agentes revolucionarios ni sujetos pasivos. La acción colectiva de los colonos pobres respondió a intereses diferentes y se expresó de distintas formas y en diferentes momentos. El desafío colectivo no se alimentó solamente por la falta de infraestructura urbana sino ante todo por la falta de equidad y por los abusos de los fraccionadores (Ocotitla, 2000, p. 12).

El actuar de los sujetos nos permite poder identificar maneras de hacer, para tener infraestructura urbana como los servicios públicos y además defenderse de los abusos de la estrategia que de alguna manera la representaban, los dueños de los terrenos y sus fraccionadores. Cuando se señala que los

colonos no fueron sujetos pasivos frente a los abusos y la falta de equidad podemos apreciar en este sujeto humilde y común, valerse de ciertas tácticas para enfrentar las adversidades.

Al trabajar nuestros textos visuales de memoria y la oralidad, nos permitieron poder identificar las siguientes categorías empíricas que se derivan de nuestra categoría general *maneras de hacer*. Como también lo aplicamos en la comunidad Huehuetla. Solo se ejemplifican las dos primeras categorías empíricas.

- I. Maneras de llegar
- II. Maneras de hacerse de una vivienda
- III. Maneras de trabajar
- IV. Maneras de obtener agua

#### *I. Maneras de llegar*

A partir de lo que estoy investigando y partiendo de mi categoría general de *maneras de hacer*, veremos que en el poblamiento de las colonias irregulares que se fueron conformando en el lugar llamado vaso de Texcoco, los colonos migrantes que llegaron a poblar este lugar no venían de un solo destino. Aquí valdría mencionar la analogía que hizo el señor Manuel al decir que a su parecer la Fundación de Nezahualcóyotl, se le parecía mucho a la conformaron de los Estados Unidos de Norteamérica, porque fue fundado por migrantes que llegaron de toda Europa, y que esa diversidad cultural es lo que hizo grande a los vecinos del norte. A él le parece que el Municipio de Nezahualcóyotl le sucedió algo muy semejante, la diferencia aquí es, que los migrantes llegaron de casi todos los estados de la república mexicana y no de otros países, sin embargo, la misma gente comenta que hubo muchos españoles que pusieron sus negocios en Nezahualcóyotl, aunque no vivían dentro de las colonias. A partir de la memoria que hemos recuperado en las entrevistas, pudimos identificamos tres maneras de llegar:

- a) Migrante rural del Estado de México.
- b) Migrante rural del interior de la república.
- c) Migrante urbano popular de la ciudad de México.



## *II. Maneras de hacerse de una vivienda*

Se entiende esta microcategoría de *maneras de hacerse de una vivienda* a la táctica que usaron los colonos migrantes para poder tener un lugar para vivir.

- a) A través de la compra
- b) A través de la invasión
- c) A través de un proceso gradual.

A través de la compra: se llega a este gran fraccionamiento cuando por la radio se promociona la venta de terrenos que se está llevando a cabo hacia el oriente de la ciudad, el señor Raúl Romero que se identifica como uno de los fraccionadores principales, promociona por la estación de radio El Barrilito, la venta de terrenos a precios muy accesibles para la gente de clases populares o trabajadora. Doña Antonia una de nuestras entrevistadas, recuerda que su padrastro escuchaba la estación de radio El Barrilito, y fue ahí donde ella oyó que anunciaban la venta de terrenos propiedad del Señor Raúl Romero y “para que la gente se animara a comprar los terrenos les regalaban un millar de tabiques porque en ese entonces no había mucha clientela” recuerda que sería como el año de 1960, ella contaba con apenas 12 años.

Pudimos apreciar como la publicidad en aquellos años ya se valía de cosas para poder enganchar a las personas hacia un objetivo, por ejemplo, cuando señalan que en la promoción de los terrenos parlotaba un cotorrito la siguiente frase “Compre en la Aurora donde la vida mejora”, algunos anuncios de periódico también anunciaban la venta de terrenos en la Aurora y mostraban una casita con su patio, sus servicios y la imagen de una familia feliz.

Quienes llegaron en busca de un terreno fueron, según comentó el Sr. Guadalupe “La mayoría de los colonos eran matrimonios jóvenes que traían a sus niños pequeños y eran obreros” pero además eran sujetos que habían emigrado en su mayoría de zonas rurales pobres en busca de mejores condiciones de vida en la ciudad, sin embargo, en los años sesenta los años de abundancia estaban terminando o por lo menos era una falacia que lo fueran para todos, porque las clases populares a la que engrosaron estos migrantes del campo, ya no estaban recibiendo el beneficio que prometía el vivir en la ciudad, las desigualdades sociales cada vez se agudizaban más, esa fue una de las causas que orillo a nuestros

sujetos migrante a vincularse con este lugar a través de la compra de un terreno identificamos una manera de llegar a las tierras ganadas al ex lago de Texcoco.

A través de la invasión: ¿Por qué denominamos a la invasión una manera de obtener una vivienda? porque fue una de las tácticas que usaron algunas familias dada sus necesidades o condiciones de pobreza, no tener para comprar. Las irregularidades o las prácticas deshonestas de los fraccionadores a la hora de vender -de alguna manera- influyó para que la invasión de un lote, a la mala, fuera también una manera de llegar a este lugar.

En este apartado no deseo detenerme demasiado porque de las personas que entreviste, al menos todas fueron compradoras de sus lotes, ninguna o ninguno ha comentado que llegara por esta vía a las colonias que se estaban configurando en el ex vaso de Texcoco. Sin embargo, en la memoria de los sujetos está presente esta manera de llegar, porque lo comentaron en las entrevistas. Por ejemplo, doña Yolanda, nos comentó que algunas personas compraron sus terrenos en la oficina de Circunvalación y nunca vinieron a habitarlo, porque cuando conocieron el lugar no les gusto y dejaban de dar sus abonos y ahí se quedaba el terreno. Los fraccionadores entonces lo vendían a otra persona, el problema era que muchas veces un terreno tenía hasta tres dueños y eso generaba conflictos. Ella comentó su propio caso, cuando compró no vino en seguida a vivir a su terreno. Cuando decide finalmente venirse y empezar a construir, se encuentra con que su terreno ya estaba ocupado por personas que lo habían invadido, ella sólo pidió que le asignarían otro, pero que le respetarán la ubicación, sobre la avenida - ella ha sido y es comerciante-. Creo que en esos años bien podía aplicarse el dicho aquel de “A río revuelto, ganancia de pescadores”. Porque se conjugaron varias cosas para poder darse esta manera de llegar.

Proceso gradual: esta manera de llegar la denominamos gradual, porque cuando se enganchaba un lote, no se habitaba en seguida, primeramente, porque no contaban con ningún servicio, contrario a lo que promocionaban los fraccionadores. La segunda causa, era porque primero debían pagar el terreno y después construían. Así que, mientras construían sus “cuartitos” (así lo expresan los informantes) a flor de tierra, el padre vivía en un cuarto que rentaba en alguna de las vecindades de las colonias populares de la ciudad de México o mientras construían los cuartos, se vivía con algún familiar que ya se había establecido antes en las colonias que se fundaron primero como la Juárez Pantitlán, la

Nezahualcóyotl y la Evolución. El caso de don Agustín, es muy particular, él y su papá vivieron un par de años en estas colonias de reciente conformación, pero el papá del señor Agustín no pensaba quedarse a vivir en la ciudad, solo venían a trabajar para ayudarse y vivir mejor en su comunidad. Sin embargo, en 1970, conoció a una persona que lo contacto con el Movimiento Restaurador de Colonos (MRC), le dijeron que ellos ayudaban a las familias que no tenían una vivienda propia, llegó a un comité del MRC y le hicieron su contrato de la compra de un terreno. Así que la familia, llegó después de 1970, cuando su papá había construido unos cuartos. Las circunstancias hicieron que su papá cambiara de opinión, así que el señor Agustín ya no se regresó a su pueblo.

En otro caso, pudimos apreciar esta manera de llegar gradual, cuando el comprador tenía un trabajo más estable y podía seguir pagando una renta en la ciudad de México, pedía a una familia con más necesidad que le cuidara el terreno, los dejaba vivir en los cuartitos provisionales de madera o cartón que construía sin cobrarles renta para evitar que se metiera otras personas o lo invadieran. Eso lo hacían con la idea de poder construir más adelante y traer a la familia a vivir en mejores condiciones. Es el caso de la familia de la señora Silvia, que su padre al ya no sostener el gasto de la renta en la ciudad de México, no se esperó a que eso sucediera y pidió a sus cuidadores le desocuparan el terreno y se trajo a toda la familia a finales de los años cincuenta.

Hubo otros casos, familias que tenían un negocio en las colonias del centro como cocinas o talleres de maquila, compraron sus terrenos con la idea de poner un negocio. Por lo que pedían se les fraccionara sobre lo que a futuro sería una avenida. Estas personas llegaron después, antes ya habían empezado a construir sus casas con tabique, cimientó y loza. No las habitaron prontamente, de hecho, comentaron que sus casas contrastaban con las casitas que había al lado, que estaban construidas con láminas de metal y cartón. Como nos comentó la señora Yolanda y el señor Manuel, sus casas están ubicadas sobre una de las avenidas principales de la colonia Benito Juárez (antes colonia Aurora).



**CAPÍTULO 2**  
**MANERAS DE HACER. LA ESTRATEGIA EN EL**  
**CURRÍCULO**



## **Presentación**

Las maneras de enunciar nos remiten a un deber ser que nos señala la estrategia desde un documento, es el eje que organiza la práctica docente, por lo tanto, los planes y programas de estudio representan el orden y las reglas que organizan las prácticas en el espacio escolar. En este capítulo, nos remitiremos a hacer una lectura de los principios pedagógicos y el enfoque, para poder revisar la retórica que nos habla de *las maneras de hacer*, en cuanto a la enseñanza de la historia. No sin antes hacer una breve descripción del contexto en el que se aprueban el Plan y Programas de Estudio 2011 de la Educación Básica. Después de dicha lectura nos haremos algunas preguntas sobre el proceso de enseñanza aprendizaje en relación con el saber de la historia de porque muchas veces en el contexto real no resultan operativas las maneras de enseñar que se enuncian en el programa de historia.

### **2.1 Contexto de inserción del Plan de Estudios 2011 de Educación Básica**

En este apartado la estrategia será concebida como toda acción enunciada en los documentos que emanan del gobierno federal, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), que a su vez hace llegar al sistema de instituciones escolares por medio de acuerdos, decretos oficiales, planes y programas, entre otro, documentos que representan el espacio de la estrategia desde donde se articula el sistema educativo mexicano.

La estrategia lleva a cabo maneras de enunciar a través de los diferentes documentos que mencionamos, a su vez se señalan operaciones prácticas para aquellos que realizan trayectorias dentro del espacio escolar y curricular. El 19 de agosto de 2011 fue publicado el Acuerdo No 592 (SEP, 2011), por medio del cual se establecía la articulación de la Educación básica en México. El espacio curricular ya no debía concebirse como algo fragmentado, entonces se busca con esta ambiciosa reforma, que hubiera cierta coherencia y concordancia con los planes y programas de estudio del nivel preescolar hasta la secundaria. Además de que se establecía la obligatoriedad del idioma inglés y de las habilidades digitales a lo largo de los doce años que dura la educación básica.

Si nos vamos más atrás, nos daremos cuenta cómo la estrategia organizó el espacio del sistema educativo a partir de la década de los noventa. Con Miguel de la Madrid (1982-1988) se inician los

gobiernos tecnócratas y Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) consolida el modelo neoliberal<sup>8</sup> en México (Escalante *et al.*, 2004, pp. 292 y 295), por lo que se ha señalado que las reformas que impulso en materia educativa tienen un enfoque conductista y tecnocrático, sobre todo cuando se hace énfasis en medir el rendimiento escolar a través de pruebas estandarizadas.

Por lo que no es descabellado pensar que el plan de estudio 2011 y sus programas, tengan un enfoque funcionalista y utilitarista porque responde a las necesidades del sistema de producción económica. La reforma educativa se va a impulsar en este contexto. En 1993 se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) entre el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). A partir de ese acuerdo se reformulan los planes y programas de estudio de la educación básica.

Sin embargo, sigue habiendo indicios de que algo andaba mal en la educación pública, o al menos ese era el discurso. Porque es cuando se implementa la Reforma Integral en la Educación Básica (RIEB) que culminó con el decreto de la Articulación de la Educación Básica (Acuerdo 592 donde se incluye el Plan y programa de estudios 2011). Reforma que se fue aplicando de manera gradual. En 2004 se inicia con preescolar, en 2006 en secundaria y entre 2009 y 2011 en primaria. La pregunta que se hacían los docentes en ese momento era ¿qué realmente cambiaba en ese nuevo diseño curricular?, básicamente fueron tres elementos: las metas educativas, las actividades y los mecanismos para evaluar. En el siguiente apartado vamos a realizar una lectura de los principios pedagógicos y el enfoque didáctico que se sustentan en el Plan y programa de estudio de historia, para describir la manera de enseñar señalada a partir de la estrategia curricular.

---

<sup>8</sup> El neoliberalismo, pugna por una disminución del gasto público (era un mal para la economía de los países, generaba crisis), liberalización del mercado mundial, el impulso a la inversión privada y a las reglas del mercado. (Escalante *et al.*, 2004, p. 295)



## **2.2 Prácticas de espacio en el currículo**

En el planteamiento de Michel De Certeau, encontramos también maneras de decir que nos direccionan hacia un hacer. En los documentos escritos también se enuncia cómo se direccionan las practicas del espacio. En el Plan de estudio 2011 y los programas de la materia de historia se señalan las maneras de cómo se organizan las prácticas escolares a lo largo de los doce años de la educación básica pública en México. Para poder identificar las maneras de hacer hemos realizado una lectura de los principios pedagógicos que vienen desarrollados en el Plan. También encontramos artes de hacer en el enfoque didáctico que se le brinda al docente, en el Programa de estudio de Historia en aras de mejorar la práctica y lograr en el alumno un nuevo significado de la asignatura.

En el Plan de estudios 2011, revisamos cada uno de los principios pedagógicos, en total son doce. Para poder dar cuenta de las maneras de hacer, le hemos asignado la siguiente tipología a cada uno respetando el orden como aparecen en el documento. Se recupera casi como aparecen en el programa.

### **2.2.1 La estrategia en los principios pedagógicos**

Los principios pedagógicos bajo los que se sustenta el Plan de estudios, son las condiciones esenciales para la implementación del currículo, es decir, nos enuncia maneras de hacer para los practicantes del espacio curricular, sean estos autoridades, docentes, alumnos y padres de familia. Maneras de hacer desde la estrategia que coadyuve a la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa.

#### *1. Maneras de proceder hacia los estudiantes y su proceso de aprendizaje.*

La estrategia como estructura de organización, señala al estudiante centro y referente fundamental del aprendizaje. De acuerdo a lo que señala el programa

Generar su disposición y capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de su vida, desarrollar habilidades superiores del pensamiento para solucionar problemas, pensar críticamente, comprender y explicar situaciones desde diversas áreas del saber, manejar información, innovar y crear en distintos órdenes de la vida (SEP, 2011a, p. 30).

Para no generar rupturas o resistencias en el espacio curricular, reconoce la diversidad en los alumnos tanto sociales, culturales, lingüísticas, de capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje. Esta diversidad

que se reconoce en la escuela apunta hacia los entrecruzamientos de fragmentos de trayectorias, por lo tanto, en la práctica cotidiana debe el docente reconocer maneras de cómo aprenden los alumnos, para que genere ambientes que acerque a estudiantes y docentes al conocimiento significativo y con interés. Lo que lleva al docente al siguiente principio que es pilar de esta nueva propuesta pedagógica, que es la planeación.

## 2. *Maneras de planificar para potenciar el aprendizaje.*

Se señala en el documento que es un elemento sustantivo de la práctica docente, las *maneras de planificar* que debe dominar el docente, porque a partir de la planeación se potencia el aprendizaje de los estudiantes. Para ello el docente debe organizar actividades de aprendizaje, diferentes formas de trabajar, enseñar a trabajar con situaciones y secuencias didácticas, para favorecer los desafíos intelectuales de los alumnos, con el fin de que formulen sus propias preguntas o problemáticas de investigación, como lo es en el estudio de la historia. De ahí nuestra propuesta que planteamos en el capítulo tres. En el Plan de estudio 2011 se enumeran los elementos que debe seguir el docente para diseñar una planificación los cuales son:

- Se debe reconocer que los estudiantes aprenden a lo largo de la vida y se involucran en su proceso de aprendizaje.
- Seleccionar estrategias didácticas que propicien la movilización de saberes, y de evaluación del aprendizaje congruentes con los aprendizajes esperados.
- Reconocer que los referentes para su diseño son los aprendizajes esperados. Esto es muy importante en este nuevo Plan porque se vincula con los indicadores de logro que debe alcanzar el alumno por periodo o nivel. Aquí la estrategia señala lo que quiere alcanzar al diseñar de manera el currículo basado en competencias.
- Generar ambientes de aprendizaje colaborativo que favorezcan experiencias significativas.
- Considerar evidencias de desempeño que brinden información al docente para la toma de decisiones y continuar impulsando el aprendizaje de los estudiantes (SEP, 2011a, p.31)

Las maneras de hacer las identificamos como maneras estratégicas de planificar. Si el docente se apega a esta manera estratégica de planeación puede hacer que los alumnos alcancen las metas de logro que se establecen en cada grado y nivel, pero además que puedan demostrarlo a través del examen de Planea, que es diseñado en espacios estratégicos que representan intereses políticos y económicos

desde organismos internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. En el apartado nueve del Plan 2011, se señala una evaluación estandarizada como la prueba PISA

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA por sus siglas en inglés) es un marco de referencia internacional que permite conocer el nivel de desempeño de los alumnos que concluyen la Educación Básica, y evalúa algunos de los conocimientos y habilidades necesarios que deben tener para desempeñarse de forma competente en la sociedad del conocimiento (SEP, 2011a, p.89)

Las maneras de diseñar actividades de aprendizaje van en el mismo sentido, por eso se enfatiza la importancia de la planificación donde va implícita la evaluación, eso le permite al docente conocer lo que se espera que aprendan los alumnos, cómo aprenden, las posibilidades que tienen para acceder a los problemas que se les plantean y qué tan significativos son para el contexto en que se desenvuelven. Para planificar, al docente le sugieren hacerse algunas preguntas para poder diseñar sus actividades en el aula, por ejemplo, ¿Qué situaciones resultarán interesantes y desafiantes para que los estudiantes indaguen, cuestionen, analicen, comprendan y reflexionen?

### 3. *Maneras de construir y emplear los ambientes de aprendizaje.*

Se denomina ambiente de aprendizaje al espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje. La estrategia le demanda al docente construirlo y emplearlos, es el espacio de mediación, para su construcción se destacan los siguientes aspectos:

- La claridad respecto del aprendizaje que se espera logre el estudiante.
- El reconocimiento de los elementos del contexto: la historia del lugar, las prácticas y costumbres, las tradiciones, el carácter rural, semirural o urbano del lugar, el clima, la flora y la fauna. La relevancia de los materiales educativos impresos, audiovisuales y digitales.
- Las interacciones entre los estudiantes y el maestro. (SEP, 2011a, p. 32)

La cuadrícula de la estrategia (De Certeau, 2010a) se amplía hasta el hogar como ambiente de aprendizaje, los estudiantes y los padres de familia tienen un marco de intervención para apoyar las actividades académicas, al organizar el tiempo y el espacio en casa.

#### 4. *Maneras de trabajar para construir el aprendizaje.*

La estrategia demanda construir aprendizajes en colectivo. El trabajo colaborativo alude a estudiantes y maestros, y orienta las acciones para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias, Es necesario que la escuela promueva el trabajo colaborativo para enriquecer sus prácticas considerando las siguientes características:

- Que sea inclusivo.
- Que defina metas comunes.
- Que favorezca el liderazgo compartido.
- Que permita el intercambio de recursos.
- Que desarrolle el sentido de responsabilidad y corresponsabilidad. (SEP, 2011a, p. 32)

#### 5. *Maneras estandarizadas para evaluar*

Le llamamos de esta manera porque a través del desarrollo de competencias es como se pretende que el alumno logre los aprendizajes esperados. En este principio pedagógico, la estrategia señala que el alumno no sólo aprende para ser promovido al siguiente grado o desarrollar competencias para la vida, es necesario el logro de estándares curriculares, para cuando sea evaluado en otros contextos. De ahí que se destaque la importancia de las competencias, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados como “herramientas necesarias para la aplicación eficiente de todas las formas de conocimientos adquiridos” (SEP, 2011a, p.33) en los diferentes contextos de la vida del alumno.

#### 6. *Maneras de imponer: Uso de materiales educativos*

En el espacio curricular, también fluyen las mercancías culturales, que podemos identificar como materiales educativos, su diversidad es más amplia en el siglo XXI. Como sus formatos y medios de acceso requieren habilidades específicas para su uso, una escuela en la actualidad debe favorecer que la comunidad educativa, además de utilizar el libro de texto, emplee otros materiales para el aprendizaje permanente; algunos de ellos son:

- Acervos para la Biblioteca Escolar y la Biblioteca de Aula.
- Materiales audiovisuales, multimedia e Internet.
- Materiales y recursos educativos informáticos.

Sin embargo, casi todos estos materiales se apegan a los contenidos oficiales de cada materia que son supervisados y regulados por la Secretaría de Educación Pública. Un docente con una formación más amplia, no sólo se limita a las opciones de los materiales que le sugiere la estrategia (SEP), busca otras fuentes con las cuales trabajar en el aula.

#### 7. *Maneras de evaluar para aprender.*

Desde este principio se estipula quien realiza la evaluación de los estudiantes y la manera de cómo debe llevarse a cabo

El docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y quien realiza el seguimiento, crea oportunidades de aprendizaje y hace modificaciones en su práctica para que éstos logren los aprendizajes establecidos en el Plan y los programas de estudio.

La evaluación de los aprendizajes es el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje (SEP, 2011a, p. 35),

La evaluación de los aprendizajes, es un elemento que está directamente relacionado con la manera en cómo debe desarrollarse el currículo en las aulas y las escuelas, dando énfasis al enfoque formativo.

Desde este enfoque se sugiere obtener evidencias y brindar retroalimentación a los alumnos a lo largo de su formación, ya que la que reciban sobre su aprendizaje, les permitirá participar en el mejoramiento de su desempeño y ampliar sus posibilidades de aprender.

También se señalan los referentes a considerar para la evaluación, tanto en preescolar, primaria y secundaria, son los aprendizajes esperados establecidos en cada campo formativo o en los bloques de cada asignatura.

Durante un ciclo escolar, el docente realiza o promueve distintos tipos de evaluación, tanto por el momento en que se realizan, como por quienes intervienen en ella. Se destacan varias maneras de evaluar: las evaluaciones diagnósticas, que ayudan a conocer los saberes previos de los estudiantes; las formativas, que se realizan durante los procesos de aprendizaje y son para valorar los avances, y las sumativas. También el alumno es participe de su propia evaluación por medio de la autoevaluación y la coevaluación. En congruencia con la manera de evaluar, con un enfoque formativo, se señalan las

estrategias y los instrumentos adecuados para el nivel de desarrollo y aprendizaje de los alumnos. Se seleccionan algunas estrategias e instrumentos para el logro de los aprendizajes, que bien pueden favorecer al trabajar en las secuencias o experiencias didácticas: como el uso de los registros anecdóticos, las producciones escritas y gráficas, esquemas y mapas conceptuales y los proyectos en colectivo que permiten la búsqueda de información, identificar problemáticas y formulación de alternativas de solución que se sugieren dentro del Plan de Estudios 2011 (p.37)

#### 8. *Maneras de favorecer la inclusión para atender a la diversidad*

Una manera de incluir es a través de la educación porque es un derecho fundamental estipulado en el artículo 3º de la Constitución y una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Por lo tanto, al reconocer la diversidad que existe en nuestro país, el sistema educativo hace efectivo este derecho al ofrecer una educación pertinente e inclusiva.

Pertinente porque valora, protege y desarrolla las culturas y sus visiones y conocimientos del mundo, mismos que se incluyen en el desarrollo curricular.

Inclusiva porque se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades, y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes (SEP, 2011a, p.39)

En correspondencia con este principio, los docentes deben promover entre los estudiantes el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural como una característica del país y del mundo en el que viven, y fomentar que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad puede apreciarse y practicarse como un aspecto de la vida cotidiana y de enriquecimiento para todos. Para atender a los alumnos que, por su discapacidad cognitiva, física, mental o sensorial (visual o auditiva), requieren de estrategias de aprendizaje y enseñanza diferenciadas, es necesario que se identifiquen las barreras para el aprendizaje con el fin de promover y ampliar, en la escuela y las aulas, oportunidades de aprendizaje, accesibilidad, participación, autonomía y confianza en sí mismos, ayudando con ello a combatir actitudes de discriminación.

Por otra parte, también se señalan manera atender a los alumnos con aptitudes sobresalientes. Para el logro de este principio es indispensable la organización, la toma de acuerdos y la vinculación entre autoridades, directivos, docentes y madres, padres o tutores. En ese sentido, a la Educación Básica le corresponde crear escenarios basados en los derechos humanos y el respeto a la dignidad humana, en los que cualquier estudiante, independientemente de sus condiciones, se desarrolle intelectual, social, emocional y físicamente.

Para ello, se requiere que los docentes desarrollen empatía hacia las formas culturales y necesidades de los alumnos que pueden ser distintas a sus concepciones.

#### *9. Maneras éticas y responsables para incorporar temas de relevancia social.*

Los temas de relevancia social se derivan de los retos de una sociedad que cambia constantemente y requiere que todos sus integrantes actúen con responsabilidad ante el medio natural y social, la vida y la salud, y la diversidad social, cultural y lingüística. Por lo cual, en cada uno de los niveles y grados se abordan temas de relevancia social que forman parte de más de un espacio curricular y contribuyen a la formación crítica, responsable y participativa de los estudiantes en la sociedad. Estos temas favorecen aprendizajes relacionados con valores y actitudes sin dejar de lado conocimientos y habilidades, y se refieren a la atención a la diversidad, la equidad de género, la educación para la salud, la educación sexual, la educación ambiental para la sustentabilidad, la educación financiera, la educación del consumidor, la prevención de la violencia escolar –bullying–, la educación para la paz y los derechos humanos, la educación vial, y la educación en valores y ciudadanía.

#### *10. Maneras de renovar pactos entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela.*

Desde la perspectiva actual, se requiere renovar el pacto entre los diversos actores educativos, con el fin de promover normas que regulen la convivencia diaria, establezcan vínculos entre los derechos y las responsabilidades, y delimiten el ejercicio del poder y de la autoridad en la escuela con la participación de la familia. En la escuela, la aplicación de las reglas y normas suele ser una atribución exclusiva de los docentes y del director, dejando fuera la oportunidad de involucrar a los estudiantes en la comprensión de su sentido y el establecimiento de compromisos con las mismas. Si las normas se elaboran de manera participativa con los alumnos, e incluso con sus familias, se convierten en un

compromiso compartido y se incrementa la posibilidad de que se respeten, permitiendo fortalecer su autoestima, su autorregulación y su autonomía. Sin embargo, es conveniente que las normas del salón de clases y de la escuela se revisen periódicamente, para determinar cuáles son funcionales, no lesionan a nadie y apoyan el trabajo conjunto. Asimismo, es necesario que se apliquen a todos, que ante un conflicto que las involucre se escuche a las distintas partes, y que el acatamiento de la norma sea una condición necesaria para el respeto y el cumplimiento de las responsabilidades personales con la comunidad escolar y no como un acto impuesto autoritariamente.

### *11. Maneras de liderazgo en la escuela.*

El concepto de liderazgo no estaba presente en el currículo, pero ahora en el nuevo Plan tiene una implicación de compromiso personal y con el grupo, una “relación horizontal” en la que el diálogo informado favorezca la toma de decisiones centrada en el aprendizaje de los alumnos.

Se señala mantener una relación de colegas que contribuya a la administración eficaz de la organización escolar produzca cambios necesarios y útiles. Desde esta perspectiva, el liderazgo requiere de la “participación activa” de estudiantes, docentes, directivos escolares, padres de familia y otros actores, en un clima de respeto, corresponsabilidad, transparencia y rendición de cuentas.

El liderazgo, es una manera muy marcada de hacer, es determinante para el aseguramiento de propósitos que resultan fundamentales para la calidad educativa, la transformación de la organización y el funcionamiento interno de las escuelas.

Se señalan algunas características del liderazgo, que son sugeridas por La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y que son necesarias impulsar en los espacios educativos como:

- La creatividad colectiva.
- La visión de futuro.
- La innovación para la transformación.
- El fortalecimiento de la gestión.
- La promoción del trabajo colaborativo.
- La asesoría y la orientación. (SEP, 2011a, p.41)



## 12. *Maneras de atención: La tutoría y la asesoría académica*

La tutoría se concibe como el conjunto de alternativas de atención individualizada que parte de un diagnóstico. Sus destinatarios son los estudiantes y los docentes.

En el caso de los estudiantes se dirige a quienes presentan rezago educativo o, por el contrario, poseen aptitudes sobresalientes -aunque desconozco de proyectos que impulsen a estos niños con un coeficiente intelectual elevado-. Para los maestros, se implementa para solventar situaciones de dominio específico de los programas de estudio.

La asesoría es un acompañamiento que se da a los docentes para la comprensión e implementación de las nuevas propuestas curriculares. Su reto está en la resignificación de conceptos y prácticas. Tanto la tutoría como la asesoría suponen un acompañamiento cercano; esto es, concebir a la escuela como un espacio de aprendizaje y reconocer que el tutor y el asesor también aprenden. Resignificar conceptos y prácticas, se podría entender como comprender y asimilar otra manera de enseñar, bajo un enfoque sustentado en competencias “el referencial de competencias remite a un análisis más pragmático de los problemas para resolver en el terreno” (Perrenoud, 1997, s/p)

### **2.3 Enfoque didáctico de la enseñanza de la historia**

La lectura del documento Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Secundaria. Historia, se da desde tres lugares:

- A partir de las estrategias que orienta las prácticas
- Desde el currículo
- Desde lo didáctico

El enfoque didáctico, se refiere a la didáctica específica de la disciplina, la enseñanza de la historia, desde este lugar, se señala la manera en *cómo debe* el docente llevar a cabo su práctica pedagógica. Como proceso que organiza el espacio curricular.

La enseñanza que se pretende hacer de la historia en este nivel debe ser desde una perspectiva formativa más ya no normativa. También para el alumno, su aprendizaje debe ser un proceso formativo. Lo que implica de acuerdo al Programa “evitar privilegiar la memorización de fechas, para

dar prioridad a la comprensión temporal y espacial de sucesos y procesos” (SEP, 2011b, p. 15) por eso el docente tiene un papel fundamental como mediador del aprendizaje, para contribuir a formar en el alumno la capacidad de análisis, partiendo del presente hacia el pasado, entender cómo las sociedades actúan en distintas circunstancias, además que el conocimiento histórico no es una verdad única y absoluta, que existen diversos enfoques historiográficos que pueden llegar a tener un punto de vista distinto de un mismo acontecimiento.

Esta manera analítica y comprensiva, también, señala el sentido que debe tener para el docente la enseñanza de la historia en el nivel secundaria:

La historia contribuye a entender y analizar el presente, planear el futuro y aproximar al alumno a la comprensión de la realidad y sentirse parte de ella como sujeto histórico. La historia permite hacer del aprendizaje un proceso de construcción permanente, tanto personal como social, mediante el desarrollo y fortalecimiento de los valores para la convivencia democrática, la identidad nacional y el legado histórico de la humanidad. (SEP, 2011b, p. 15)

Cómo recuperamos esa identidad de las localidades cuando se está diluyendo por influencia de la globalización, concepto que como señala Greco, Pérez y Toscano (2008), se usa con numerosos sentidos uno de esos es que “Alude a un proceso que al mismo tiempo homogeneiza e individualiza, totaliza y fragmenta, integra y margina, articula y disgrega [...] La economía y la cultura están ligados a este proceso” (Greco 2008, s/p), en la escuela podemos apreciar esa homogenización en la música, la comida, la moda y otros, que permean la cultura local, pero además la desplazan.

Esta fisura en el espacio curricular nos podría hacer pertinente desarrollar más el conocimiento local, pero no limitado a las áreas turísticas de cada entidad, sino más bien a que emerjan las voces de quienes los han habitado desde siempre, como las comunidades originarias, los asentamientos de pobladores migrantes que dieron origen a la conformación de grandes conglomerados urbanos, a partir de las huellas que han dejado en el espacio como fragmentos de trayectorias a través del tiempo.

El documento resalta cuatro apartados que es importante comentar porque a partir de estos elementos se lleva a cabo el enfoque formativo que contiene el Programa. El primero es desarrollar el pensamiento histórico, segundo, el papel del docente, tercero, los recursos didácticos más afines al enfoque y para que el alumno aprenda a pensar históricamente se promueve el desarrollo de tres competencias que se movilizan con el trabajo didáctico de los contenidos.

En el programa se señala lo siguiente, para llevar al alumno a pensar históricamente:

Pensar históricamente implica reconocer que todos los seres humanos dependemos unos de otros y que nuestro actuar presente y futuro está estrechamente relacionado con el pasado... significa comprender el contexto en sus diferentes ámbitos –económico, político, social y cultural– en el que se han desarrollado las sociedades, tomando en cuenta que los seres humanos poseen experiencias de vida distintas, que les hacen tener perspectivas diferentes sobre los sucesos y procesos históricos y acerca de su futuro. Y tener “conciencia del tiempo, de la importancia de la participación de varios actores sociales, y del espacio en que se producen los hechos y procesos históricos (SEP, 2011b, p.15)

El Plan y Programas de Estudio 2011, articulan los tres niveles de la educación básica, preescolar, primaria y secundaria. EL concepto de tiempo es una noción abstracta de difícil comprensión para los alumnos, el manejo del tiempo puede resultar confuso, para distinguir el orden temporal, la duración y la relación entre acontecimientos. Es por eso que en la primaria el tiempo lo relacionan con la noción de cambio, para que a partir de esto los alumnos empiecen a concebir y a medir el tiempo. La percepción del cambio los niños lo aprecian usando elementos e instrumentos relacionados con la medición del tiempo, lo que les permite tener referentes básicos para ordenar cronológicamente y valorar algunos acontecimientos de su historia personal, familiar y del lugar donde viven.

A partir del tercer grado, los alumnos avanzan en el desarrollo de nociones y habilidades para la ubicación espacial y la comprensión de sucesos y procesos históricos de su entidad. De manera general podemos señalar que en este grado al niño se le explica el para qué se estudia historia en la escuela, porque se hace énfasis en la interrelación que se da entre los seres humanos y su ambiente a través del tiempo; la generación de habilidades para el manejo de información histórica; el fomento de valores y actitudes para el respeto y cuidado del patrimonio cultural; que se perciban como protagonistas de la historia, que desarrollen su identidad nacional, y que ayude en la formación de una conciencia responsable en su participación como miembros de una sociedad al establecer relaciones entre el pasado y el presente.

Estos elementos resultan interesantes analizarlos, porque precisamente, es aquí donde al alumno se le debería enseñar que la historia es un conocimiento que también se construye como el de las ciencias naturales, pero que tiene otro tratamiento o se vale de otros métodos para construirlo, por ejemplo, no es muy claro cuando el documento dice “la generación de habilidades para el manejo de información

histórica” (SEP, 2011), cómo se generan esas habilidades. Considero que el alumno debe aprender por medio de la experiencia didáctica a reflexionar y reconocer como se construye el conocimiento de la historia. El docente debe implementar una transposición didáctica de cómo trabaja el historiador, y en ese sentido es que en el siguiente capítulo diseñamos una estrategia didáctica donde aplicamos el método de trabajo que usa la microhistoria.

A partir del cuarto y quinto grado los alumnos ya estudian la historia de México y poseen algunas ideas de cómo fue el pasado de nuestro país y han desarrollado algunas nociones de tiempo y espacio, distinguen cambios y permanencias visibles de un periodo a otro, y establecen relaciones causales sencillas y tangibles entre acontecimientos, o entre los componentes naturales y la vida cotidiana. Eso nos lleva a pensar que el alumno ya ha empezado a interiorizar qué estudia la historia y va adquiriendo de manera gradual los conceptos que caracterizan a este saber para su comprensión y análisis. Se señala también en el programa que los alumnos “saben que los objetos, las imágenes o los relatos son fuentes que brindan información sobre cómo vivía la gente en el pasado” (SEP, 2011b, p.16).

Cuando los alumnos egresan de la educación primaria “habrán avanzado en el desarrollo del pensamiento histórico al tener un esquema mental de ordenamiento cronológico que les permite establecer relaciones de causa-efecto y simultaneidad” (SEP, 2011b, p.17), por lo que, en el siguiente nivel, se deberá seguir trabajando estas nociones y afianzándolas, con “la intención de que al finalizar la Educación Básica puedan contextualizar, comprender y explicar acontecimientos y procesos históricos, y valorar la participación de los distintos grupos humanos en la historia” (SEP, 2011b, p. 17). Sin embargo, consideramos que estos logros no se alcanzan, realmente, porque en el nivel secundaria se señala nuevamente que al alumno todavía le es confusa la noción de tiempo histórico, por lo que se hace necesario seguir trabajándolo. El alumno de secundaria sólo le encuentra significado real al tiempo presente y suele ignorar la complejidad de los antecedentes y la responsabilidad por las consecuencias. En suma, lo que se dice en el documento es que “los adolescentes tienen dificultades para relacionar el tiempo en sus tres dimensiones-pasado, presente y futuro- y para formular explicaciones complejas sobre los sucesos y procesos históricos” (SEP, 2011b, p. 18), por eso suelen considerar el pasado desligado de su presente y para ellos es poco irrelevante. Por eso los alumnos tienen una pregunta muy recurrente ¿para qué les sirve estudiar cosas que ya pasaron?

Sin el manejo del tiempo histórico es difícil que el alumno pueda comprender el pasado y el presente, que es la base para desarrollar una conciencia histórica. La enseñanza de la historia en la escuela cumple una función social, tiene una utilidad en la vida del sujeto que aprende, el programa señala “La comprensión de la historia es una herramienta valiosa para desarrollar habilidades de análisis, comprensión, y un pensamiento claro y ordenado” (SEP, 2011b, p.18), esto último, es lo que el docente debe enfatizar cuando le explica al alumno el sentido y significado de la historia en la escuela, con ejemplos más cercanos a su realidad local para que le sea más claro entender. Entonces podemos resumir este apartado diciendo que se le sugiere al docente desde la estrategia una manera de enseñar analítica y comprensiva, valiéndose de actividades creativas para que la historia le resulte al alumno significativa, por lo que en el siguiente apartado se señala el papel que debe asumir el docente en este enfoque formativo.

### **2.3.1 El papel del docente.**

En el Plan de Estudios 2011, se señala el perfil con el que debía contar el docente en su práctica pedagógica, se le atribuía el calificativo de idoneidad, para tal efecto era necesario que contara con el dominio y manejo de los propósitos, el enfoque didáctico, los aprendizajes esperados y los contenidos del programa de historia. Pero, además para planear debía considerar ciertos elementos, como evitar el dictado de textos y la memorización; privilegiar el análisis y la comprensión; implementar diversas estrategias para lograr en el alumno la habilidad de aprender a aprender. Así como conocer los estilos de aprendizaje en el alumno para elegir las estrategias y materiales de acuerdo a su contexto. Considerar sus intereses, para poder vincular con la materia. promover actitudes y valores dentro de la comunidad escolar. Prácticamente se estaba colocando sobre el docente toda la responsabilidad de la formación del alumno. No cubrir ese perfil, podría ser perjudicial en su figura como docente. Sin embargo, en el Plan de Estudios 2017, se habla de una revalorización del docente. Primeramente, se reconoce su trabajo realizado durante el siglo XX, así también se enfatiza en la necesidad de que el docente se siga actualizando para fortalecer su condición profesional que se le requiere para poder afrontar los retos que impone el mundo globalizado. También se le concibe como un mediador profesional con un papel fundamental en la escuela:

La principal función del docente es contribuir con sus capacidades y su experiencia a la construcción de ambientes que propicien el logro de los Aprendizajes esperados por parte de los estudiantes y una convivencia armónica entre todos los miembros de la comunidad escolar (SEP, 2017, p. 118).

Podríamos señalar que no se perciben muchos cambios sobre el ser y hacer del docente en ambos Planes de Estudios se organiza su práctica docente, para llevarla a cabo debe sujetarse a varios principios pedagógicos que incidirán en transformar su enseñanza en el aula. Lo que no se leyó en el documento fue la palabra idoneidad. El profesor debe seguir trabajando de manera colegiada, intercambiar experiencias exitosas y enriquecer el uso de materiales, recursos y estrategias didácticas. Su papel es sumamente importante, sí, pero aún no se puede decir que se libere de ser un ejecutor de lo que le señala la estrategia, el docente parte del lugar donde se organizan las prácticas a ejecutar dentro de la escuela o el aula. Por lo tanto, el docente puede redireccionar ese papel que le da la institución que su papel pase de función esencial a función social, por ello, en la transposición didáctica se señala que el docente debe conocer cuál es la función social del saber que enseña para que sus estrategias estén acordes con el saber y lo que demanda la sociedad actual a partir del conocimiento y poder mejorar su enseñanza. En el capítulo tres, también destacamos la importancia que tiene el docente en la escuela, pero desde el referente empírico por todo aquello que desempeña dentro y fuera del aula. La microhistoria nos permite ver que no todos los docentes enseñan de la misma manera, aunque se tienda a generalizar que enseñan de manera tradicional, la educación como transmisión de saberes. Pero a su vez la transposición didáctica nos permite cierto margen de acción en el cómo podemos acercar el conocimiento a los alumnos de manera menos pasiva. Consideramos que cuando el docente domine todos estos elementos, puede llevar a cabo maneras de poder hacer, diseñando sus propias secuencias o situaciones didácticas, el docente “debe realizar una mediación didáctica que permita convertir el saber científico en saber enseñado, es decir, tendrá que reelaborar el conocimiento científico para convertirlo en un conocimiento escolar” (SEP, 2017, p. 19)

### **2.3.2 Recursos didácticos estratégicos**

Los recursos y estrategias didácticas que le sugieren al docente en el programa son muy variados buscando precisamente poder desarrollar las competencias que promueve el conocimiento de la Historia como “comprender la multiplicidad de causas que tienen los acontecimientos, buscar explicaciones, fortalecer actitudes y valores, y a estimular una comunicación oral y escrita que les

permita desarrollar un pensamiento claro” (SEP, 2011b, p. 19). Esto, además, con el fin de que estimule la imaginación y la creatividad de los alumnos. También les permitirá situar los acontecimientos y procesos históricos, así como relacionar el tiempo en sus tres dimensiones: pasado, presente y futuro. se incluye el uso de los avances tecnológicos y comunicativos, porque influyen en el desarrollo cognitivo de sus alumnos y en su capacidad de abstracción, por lo que debe aprovechar su uso a lo largo de la Educación Básica, tomando en cuenta que en ella se deben cimentar los principios de la comprensión de las nociones básicas de la historia. Citamos algunos de los recursos didácticos que se señalan en el documento: Líneas del tiempo y esquemas cronológicos, objetos. Son réplicas u objetos del pasado que permiten a los alumnos acercarse a la historia de una forma más realista, Imágenes, las pinturas, fotografías o recreaciones gráficas de otros tiempos son recursos fundamentales para que los alumnos comprendan la forma en que los objetos, las personas y el ambiente cambian con el tiempo, fuentes escritas, fuentes orales. Los mitos, leyendas y tradiciones que se transmiten de generación en generación, mapas, gráficas y estadísticas, esquemas, uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), museos, sitios y monumentos históricos. En cada sugerencia se habla de su importancia y cómo usarlo en la mediación de los saberes. En el último apartado se habla de las competencias a desarrollar bajo este enfoque formativo.

### **2.3.3 Competencias a desarrollar en el programa de historia**

Con la finalidad de que los alumnos aprendan a pensar históricamente, este programa promueve el desarrollo de tres competencias que guardan una estrecha relación entre sí y se movilizan con el trabajo didáctico de los contenidos: comprensión del tiempo y del espacio históricos, manejo de información histórica, y formación de una conciencia histórica para la convivencia, a partir del análisis de cuatro ámbitos: económico, político, social y cultural del periodo de estudio.

Los dos verbos que permearon todo el enfoque didáctico del programa de historia fueron comprender y analizar, por lo tanto, se sugiere una manera de enseñar por parte del docente analítica y comprensiva.

En los principios pedagógicos como en el enfoque didáctico, pudimos identificar cómo enuncia la estrategia *las maneras de hacer pedagógicas* en la práctica del espacio curricular. Estos dos aspectos que se señalan en el Plan y los Programas de estudio 2011 de Historia para educación secundaria, se

centran en el desarrollo de competencias con el fin de que cada estudiante pueda desenvolverse en una sociedad que le demanda nuevos desempeños para relacionarse en un marco de pluralidad y democracia, y en un mundo global e interdependiente. Los documentos hablan de sugerencias u orientación del trabajo en el aula de las maestras y los maestros de México, pero no dejan de ser enunciaciones de un espacio estratégico que en algún momento deben ser monitoreadas por jefes de enseñanza, supervisores o los directivos.

Para concluir este apartado debemos comentar lo siguiente. Primeramente, no hicimos un análisis del Plan y programa de estudio, sólo su lectura para poder identificar el lugar estratégico desde donde se prescribe y organiza el espacio curricular. Cómo diseño su táctica de enseñanza, acorde a qué necesidades. Porque para estudiar el currículum, como señala Martha Casarini se necesitan de varios elementos “desde una visión histórica del mundo más amplia, de éste como objeto de estudio, puesto que no es inmutable, cambia y se transforma en respuesta a las circunstancias históricas, a las estructuras económicas y políticas y a los intereses humanos, las motivaciones personales y grupales de los sectores que elaboran los currículo” (Casarini, 1999, p. 4) Lo que nos llevaría a revisar los planes y programas que se han implementado desde 1921, que es cuando se fundó la SEP

Un segundo punto a comentar es, antes de emitir un juicio de valor, cómo se lee la teoría curricular de este nuevo modelo educativo. Por ejemplo, con Jurjo Torres (1998) nos encontraríamos frente a un currículo cargado de teoría tecnocrática, desde el momento en que se hace énfasis, en la evaluación de los aprendizajes esperados, vistos como logros o metas a alcanzar en cada nivel y, además, el medirlos a través de exámenes estandarizados como el de PISA, que se señala en el Plan 2011. Porque son mecanismos que controlan y regulan la educación “Los exámenes, como procedimiento disciplinario [...] rebajan el umbral de la individualidad descriptible y hacen de esta descripción un medio de control y un método de dominación” (Foucault, citado en Torres, 1998, p.11). Es además muy prescriptivo lo cual se pudo apreciar en los principios pedagógicos en los que se sustenta el Plan, el enfoque didáctico y las competencias que se deben desarrollar, priorizando el hacer sobre lo disciplinar. Y además porque hace énfasis en el uso de las nuevas tecnologías por parte del docente en el aula.



En cambio, si hacemos la lectura de la estrategia curricular desde Perrenoud, seguramente se estaría viendo como un diseño curricular más apegado a los tiempos modernos y con docentes dispuestos a innovar en el aula

Cualquier referencial tiende a pasar de moda, a la vez porque las prácticas cambian y porque el modo de concebirlas se transforma. Hace treinta años, no se hablaba de un modo tan corriente del tratamiento de las diferencias, evaluación formativa, situaciones didácticas, práctica reflexiva o metacognición (Perrenoud, 1997, s/p).

La teoría curricular, nos explica por ejemplo que el currículo corresponde a las áreas normativas y, por lo tanto, cuenta con una teoría que se necesita saber, dicha teoría señala Casarini tiene una vertiente normativa y una reflexiva, por lo tanto, un docente que tiene una formación crítica, reflexiva y propositiva puede apreciar en el currículo “un conjunto de posiciones filosóficas, epistemológicas, científicas, socioculturales y pedagógicas” (Casarini, 1999, p. 17).

Para Gimeno Sacristán “las teorías curriculares son marcos ordenadores de las concepciones sobre la realidad que abarcan y pasan a ser formas de abordar los problemas prácticos de la educación convirtiéndose en mediadoras entre el pensamiento y la acción” (citado en Casarini, 1999, p. 17)

Casarini (1999) identifica cuatro líneas de pensamiento y acción en las teorías curriculares que son:

El curriculum como suma de exigencias académicas o estructura organizada de conocimientos.

El currículum como base de experiencias de aprendizaje

El currículum como sistema tecnológico de producción.

El currículum como reconstrucción del conocimiento y propuesta de acción: el puente entre la teoría y la práctica.

Porque destacar estas líneas que existen en el curriculum, porque si el curriculum basado en competencias se corresponde con un sistema tecnológico de producción, donde interesan los resultados sin vincular la teoría y la práctica. Entonces el docente sólo es un operador del conocimiento, como en la fábrica, donde no cabe la creatividad, su imaginación y tampoco pueda

proponer ideas innovadoras en su práctica de espacio. No obstante, un docente táctico, buscará alterar el espacio de la estrategia y pugnará, por un curriculum que recupere la dimensión histórica, sociocultural y política, otorgándole un papel preponderante a las prácticas educativas de maestros y alumnos. Si los sujetos en la vida diaria, frente a las adversidades se valen de tácticas para lograr lo que desean, como invadir un terreno frente a la necesidad de una vivienda, asociarse como comunidad civil para lograr ciertos beneficios sociales. Porque el docente con otros elementos más que le brinda su formación, su experiencia y su necesidad, puede llevar a cabo tácticas para transformar sus prácticas de enseñanza, con las cualidades que señala Hargreaves en el docente como un “ser social, políticamente crítico, responsable, profesionalmente competente y estar en contacto con los desarrollos contemporáneos” (Hargreaves, 2003, p. 71)

Por qué todo este rodeo, para llegar a emitir un juicio de valor sobre el diseño de la cuadrícula del currículo, en la retórica está todo bien diseñado y articulado. Entonces, cabe la pregunta ¿dónde radica el problema del enfoque pedagógico por competencias? porque en la práctica, la historia se sigue enseñando casi de la misma manera a pesar del nuevo enfoque didáctico que se implementó en el Plan de Estudios 2011. En ese sentido en el siguiente capítulo haremos un análisis de algunos factores que han influido en las maneras de enseñar la historia en el aula. Así también plantearnos si la teoría de la Transposición Didáctica nos brinda argumentos teóricos para poder explicar algunos de los problemas que se dan entre el saber, la enseñanza y el aprendizaje y favorezca en el docente otras maneras de enseñar la historia.

## **CAPÍTULO 3**

# **TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA DE LA MICROHISTORIA EN EL AULA COMO MANERAS DE PODER HACER DEL DOCENTE**



## **Presentación**

Hablamos en el Capítulo 2 de las maneras de hacer en la enseñanza de la historia que son señaladas desde el programa curricular de historia, buscando favorecer prácticas que rompan con formas tradicionalista y pasivas de enseñar y aprender la historia, no obstante, poco se ha avanzado. En este último capítulo se argumenta, que a partir de las tácticas podemos direccionar el espacio de la enseñanza desde los saberes de lo local frente a los saberes institucionales, trabajando en la transposición didáctica como una manera de poder hacer, y el desarrollo de la estrategia didáctica que se propone como maneras de poder hacer en la enseñanza de la historia.

### **3.1 ¿Cuándo se debe hacer una Transposición Didáctica del saber?**

En el marco de la reforma educativa nos parece pertinente discutir acerca de otras maneras de enseñar la historia y revitalizar su saber en el espacio escolar, pero lo más importante, que se lleve a cabo en el aula, para lograr los aprendizajes esperados en el alumno, pero como ya hemos señalado antes rompiendo con esa manera bancaria de aprender. Pues cabe destacar la importancia social que ha tenido para el gobierno mexicano la educación. Históricamente hablando, desde la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, la educación y el sistema educativo mexicano se consolidaron como un motor para el desarrollo de la sociedad mexicana, el contexto social de principios del siglo XX con una población en un 90 % analfabeta, viviendo en lugares rurales era un imperante para la nación salir de los viejos esquemas económicos y darle un mayor impulso al desarrollo industrial que en nuestro país llegó a darse hasta la década de los cuarenta.

Curiosamente a casi cien años, el argumento es muy parecido con lo que se señala en el Plan de Estudios 2017, es decir, se aprecia el sentido social que debe tener el cambio educativo no solo debe quedarse en una política de Estado, sino ser “una palanca de transformación de la nación” (SEP, 2017, p. 19). Los cambios que se han implementado en los planes y programas de estudio han sido en la segunda década del siglo veintiuno. El Plan del 2011, es resultado de las reformas que se dieron desde 2006, en el nivel secundaria<sup>9</sup> y se daba la articulación de los tres niveles. Ya para el 2017 se reestructuraron planes y Programas de estudio en todo el sistema educativo, la novedad ahora era que

---

<sup>9</sup> Nos referimos a La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) que inició en 2004 con la Reforma de educación Preescolar y concluyó en 2009 con la Educación Primaria. (SEP, 2011, p. 11)

se incluía también al nivel medio superior, en el sexenio de Enrique Peña Nieto. En el país se estaban llevando a cabo una serie de reformas económicas, laborales y educativas, las cuales no fueron bien recibidas sobre todo las que afectaban lo laboral como las de salud y la educativa, pues el docente que no fuera competente para enseñar -parámetro que sería evaluado por un examen estandarizado- y al no aprobarlo correría el riesgo de ser descendido de su categoría de docente o perder su plaza. No sobra decir que tales reformas en la educación provocaron un malestar en el gremio docente. Para que el resto de la sociedad no cuestionara y aprobara estos cambios, el **Estado** manejó su discurso en todos los medios masivos de comunicación del país, argumentando que la escuela pública debía ofrecer una educación de calidad para todos y cuyo objetivo primordial la de formar individuos libres, responsables y activos; ciudadanos de México y el mundo, comprometidos con sus comunidades.<sup>10</sup>

Bien hasta aquí podemos comprender que los planes y programas de estudio deben actualizarse porque la educación es el motor que detona el éxito y prosperidad de una nación como lo han hecho naciones de Asia, ejemplo, Singapur que para lograr la eficiencia y luego la equidad de sus alumnos, ya como egresados son reclutados en puestos de alto nivel y con salarios muy elevados, llevan a cabo revisiones y cambios en el currículum, en el sistema de evaluación, uso amplio de la tecnología y un dato importante “también capacitan a los padres para hacer un mejor acompañamiento a sus hijos para transmitir experiencias ricas” (Andere, 2008, pp.198-199), lo que le permite responder a las necesidades actuales, es un país moderno, limpio y ampliamente conectado a las tecnologías de información y comunicación. En el país estos cambios curriculares, enfoques didácticos, o reformas más profundas en la educación no han tenido el impacto deseado como mejorar y elevar la educación.

En la introducción de ambos Planes (2011 y 2017) se justifica la reforma -porque así se le llamó- por los cambios vertiginosos que estamos viviendo en el nuevo milenio tanto a nivel mundial como nacional, con lo cual nuestro país, no puede estar al margen de estas transformaciones. La sociedad cada vez es más compleja, con una gran diversidad cultural, vinculadas a nuevas formas de comunicación de tipo digital que ha permitido acercar distancias y tener acceso al conocimiento de manera más rápida. Era inevitable la implementación de reformas en el campo de la educación, aquí

---

<sup>10</sup> La propuesta de reforma educativa se planteó el 10 de diciembre de 2012, y fue aprobada por la Cámara de Diputados el 20 de diciembre de 2012 y por el Senado de la República el día siguiente. (Llanes, 2012, p. 65)

se coincide con Chevallard cuando señala que los saberes en la escuela envejecen porque están desfasados con los nuevos conocimientos, es decir, el anterior modelo educativo estaba agotado, porque ya no respondía a las condiciones presentes y futuras del país. Eso es lo que señala el discurso del Estado en sus nuevos Planes y Programas de Estudio de la Educación Básica, donde se involucra a otros actores sociales como los ciudadanos y los empresarios, además de las autoridades educativas:

Sociedad y gobierno enfrentamos la necesidad de construir un país más libre, justo y próspero, que forme parte de un mundo cada vez más interconectado, complejo y desafiante. En ese contexto, la Reforma Educativa nos ofrece la oportunidad de sentar las bases para que cada mexicana y mexicano, y, por ende, nuestra nación, alcancen su máximo potencial. (SEP, 2017, p. 19)

En los propósitos de los Planes se vuelve a enfatizar qué quiere lograr el Estado a través de la educación en los niñas, niños y jóvenes:

El sistema educativo debe organizarse para que cada estudiante desarrolle competencias que le permitan conducirse en una economía donde el conocimiento es fuente principal para la creación de valor, y en una sociedad que demanda nuevos desempeños para relacionarse en un marco de pluralidad y democracia internas, y en un mundo global e interdependiente. (SEP, 2011a, p.14)

El propósito de la Educación Básica y Media Superior es contribuir a formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que participen activamente en la vida social, económica y política de México. Es decir, personas que tengan la motivación y capacidad de lograr su desarrollo personal, laboral y familiar, dispuestas a mejorar su entorno social y natural, así como a continuar aprendiendo a lo largo de la vida, en un mundo complejo que vive cambios vertiginosos. (SEP, 2017, 24)

El siguiente apartado nos introduce en el tema de la Transposición didáctica, categoría teórica que en 1980 desarrolló Chevallard, a partir de esta nos permitirá fundamentar nuestra propuesta de trabajo en la enseñanza de la historia desde la mirada de la microhistoria, es decir, nos permite tener argumentos teóricos para poder trabajar en la transposición didáctica interna desde el sentido que le damos al saber que enseñamos en la escuela y entonces buscar otros contenidos que complementen la visión de la historia desde el aspecto político y poder conocer otras trayectorias de vida de las personas desde la vida cotidiana y trabajar más estos contenidos en el aula

### 3.1.1 Chevallard y la Transposición Didáctica

Yves Chevallard (1991) introduce el tema de transposición didáctica en el año de 1978, después desarrollará su propuesta teórica en el libro denominado *La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado*, el cual dio paso a una discusión e investigación a nivel internacional ya no sólo en el campo de las matemáticas, también se ha trabajado en otras disciplinas como el inglés, la geografía y la historia en países de habla hispana como Argentina, Chile y Costa Rica, por citar algunos ejemplos. Consideramos que su teoría es vigente en el sentido de que el saber especializado que se genera dentro de la comunidad de especialistas, nunca llega al público en general, como lo fue en su origen, sufre una transformación de acuerdo al lugar donde se difundirá.

Pero que nos lleva a plantear cambios en la manera en cómo se viene enseñando un saber en la escuela. En el caso del autor de la TD fue el fracaso escolar que vivieron los estudiantes en Francia durante los años ochenta con respecto al aprendizaje de las matemáticas. Chevallard (1991) observó que no era suficiente con saber matemáticas y enseñarlas como lo hace el especialista desde su campo de saber, sino más bien, debe el docente ser un traductor de su saber, es decir, es necesario hacer un diseño de cómo enseñar ese saber.

Nuestro interés está centrado en cómo podemos hacer de la enseñanza de la historia un saber más de su interés, que lo pueda aplicar en su formación como estudiante y sujeto crítico y reflexivo, como nos señala el propósito de la materia. Por lo tanto, el marco teórico de Chevallard nos permitirá tener elementos para analizar qué pasa en la escuela con la enseñanza de la historia. Por qué se ha vuelto obsoleta o inútil su enseñanza para los alumnos, los padres y hasta para algunos docentes. Realmente ha envejecido el saber de la historia en la escuela o simplemente no hemos trabajado correctamente los docentes en la transformación de este saber para que sea más accesible a los alumnos de secundaria, quizá porque hacen falta otros elementos que nos pueda brindar Chevallard con el análisis de su teoría. Para el autor, la formación del docente en su saber especializado es fundamental, pero también necesita de otras herramientas para trabajar el qué y el cómo, destacando las nociones de la ciencia didáctica, para transponer su saber en el aula y de esta manera sea inteligible al alumno y poder llevar a cabo lo que señala Chevallard, la transposición didáctica que define como “un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de



enseñanza. El trabajo que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza” (Chevallard, 1991, p. 45).

¿Qué se entiende en la TD como saber erudito o saber enseñado? antes de Chevallard, el sistema didáctico era concebido como docente -alumno, los análisis teóricos se enfocaban en estos dos elementos, sin tomar en consideración el *saber*. El autor fue quien propuso en el sistema didáctico incluir un elemento que era sumamente importante pues a través de éste se daba una interrelación entre la enseñanza (docente) y el aprendizaje (alumno), es el saber y lo tomó como objeto de investigación y posteriormente otros investigadores de la escuela francesa como Brousseau o Dalongeville, lo han considerado en sus investigaciones.

Desde lo que propuso Chevallard (1991) en la TD el saber se constituye en un nuevo integrante dentro del sistema didáctico, dividido en tres categorías:

- a) Nociones generales de una disciplina o campo de conocimiento, que por lo general son construidas o definidas y son objeto de estudio por parte de la noosfera de tal disciplina o campo.
- b) Nociones paragenerales, que colectivamente son preconstruidas, limitadas a un contexto, estas funcionan como nociones- herramienta, que no constituyen un objeto declarado de enseñanza, pero son necesarias en el aprendizaje de las nociones de la disciplina o campo de conocimiento.
- c) Nociones protogenerales, que son capacidades o habilidades, que se espera que el alumno adquiera sin que estas sean explicitadas.

Después vendrá la pregunta ¿Qué saberes podrán entrar en la escuela? no pueden ser todos. Puesto que para llevarnos el saber científico a la escuela debe ser adecuado para ser enseñado lo que supone la delimitación de saberes parciales, descontextualización y finalmente despersonalización, todo ello se lleva a cabo en la transposición didáctica, proceso didáctico que Chevallard denomina puesta en texto del saber.

Otros elementos que se deben considerar del saber es que al hacer la delimitación del saber provoca una descontextualización del mismo, así como su despersonalización, es decir, no se conocerá su proceso de origen ni de quién es producto, se genera una ruptura entre el saber, su creación y su

creador. Proceso que se debe seguir para su difusión dentro de la comunidad especializada. Por eso el contenido a enseñar llega a la aula descontextualizado y la situación en la que fue creado. Por lo tanto, el docente deberá transponer el objeto a enseñar en un objeto enseñado.

A partir del análisis que hace el autor sobre el saber, se plantea la transposición didáctica a través de dos procesos: la contextualización y la descontextualización, es decir el saber erudito debe descontextualizarse para su publicación y ser transformado en un contenido a enseñar, pero el texto que entra a la escuela como un saber a enseñar debe a su vez sufrir un proceso de contextualización, para instituirse como un saber enseñado.

Finalmente, el objetivo de este planteamiento de la transposición didáctica nos permitirá poder hacer una propuesta a través de una situación didáctica o problema, donde se plantea trabajar algunos contenidos parciales del saber a enseñar y transponerlos como un saber enseñado, es decir, queremos aportar una manera de enseñar llevando a cabo una transposición didáctica interna en la que si podemos incidir como docentes.

En el siguiente apartado, haremos un análisis sobre ¿Por qué vemos que el saber especializado de la historia se separa tanto del saber enseñado? ¿Qué papel juega el saber histórico en los Planes y Programas de Estudio? Nos da la impresión de que la práctica docente no es coherente con lo que señala el propósito específico de la materia, y si esto ha llevado que la enseñanza de la historia sea poco productiva en el aprendizaje de los alumnos, y seguir recreando una educación bancaria.

Para eso vamos a apoyarnos de otra categoría que es importante destacar en la TD, la noosfera, y poder apreciar primeramente si en México existe este grupo de especialistas que lleven a cabo algo parecido a lo que sucede en Francia, es la noosfera, la mediadora y quién determina o puede modificar la enseñanza y restablecer la compatibilidad entre el sistema y el entorno (Chevallard, 1991, p. 34) ventilar y analizar los problemas de enseñanza en los diferentes saberes que entran en la escuela y su diseño en textos que son los programas de estudio de cada materia y la TD como una manera de ejercer vigilancia epistemológica en relación con el saber y mejorar los problemas que se generan en el sistema didáctico a partir del tipo de saber que está presente en la escuela

### 3.2 ¿Por qué el saber enseñado de la historia se distancia del saber especializado?

Señala Chevallard (1991) que lo enseñado en la escuela debe estar en correspondencia con las exigencias de una sociedad. La pregunta sería en la historia de la educación en México, qué factores determinaron su enseñanza, que puesta en texto se elaboró, sí existe un cuerpo de especialistas que han intervenido en la transposición didáctica externa, sí el saber a enseñar sigue siendo el mismo que se introdujo hace más de noventa años y realmente responde a las nuevas exigencias sociales. Puesto que en los últimos años dentro del nivel secundaria se ha reducido la carga horaria de esta materia relacionada con el saber especializado de los historiadores.

En la segunda década del siglo XXI se han observado dos cambios sustanciales en relación con la materia de historia en el nivel secundaria. El primero fue que en el Programa de estudios 2011 en el primer grado desapareció del currículo, sólo se enseñaba para segundo y tercer grado, lo que además no agrado a los docentes porque los afectaba en lo laboral, la pregunta era ¿dónde se acomodaría a este docente? que, además, no contaba con el perfil en el área de historia, porque el punto era la calidad de la educación y habría que colocar a los docentes dándoles preferencia en su perfil de formación. Con los Planes y Programas de Estudio del 2017, se vuelva a dar la materia de historia en primer grado, pero se redujo a sólo dos horas a la semana -anteriormente eran cuatro- es decir, se dejó a la mitad. Mientras en los otros dos grados se quedó igual se siguieron impartiendo las cuatro horas semanales. El segundo cambio fueron los contenidos en el programa de estudios, estos fueron comprimidos o se abordan de una manera muy sintetizada en los libros de texto gratuito (que distribuye la SEP), por citar un ejemplo, algunos de los libros que se utilizaron de acuerdo al programa de estudios 2011, en cuanto a contenido son muy pobres, y los temas que son cruciales o coyunturales apenas si se desarrollan, ejemplo, en el tema del Cardenismo solo se mencionan algunas acciones del gobierno de Lázaro Cárdenas, se enseña algunos hechos para que el alumno los memorice y pueda contestar al menos un examen con preguntas cerradas, cito “una de sus importantes acciones de gobierno fue la expropiación petrolera de 1938. Esta decisión significó el momento culminante del nacionalismo de la Revolución Mexicana con la nacionalización de la industria se fortaleció la soberanía nacional” (Amador, Granados, López, Torres & García, 2014, pp. 173-174), el alumno memoriza algunos datos del gobierno de Cárdenas, pero no profundiza en las causas de diferente índole, por ello las nuevas generaciones de estudiantes e inclusive el docente, pueda no comprender

porque la indignación de algunos sectores sociales más progresistas se opuso a la privatización del petróleo. La observación que se hace es que sólo se comprimieron los contenidos, pero los temas no han cambiado, solo se redujo el libro de un “tabique a la mitad de uno” y el número de horas en la escuela. Sin que las prácticas docentes hayan sufrido un cambio significativo.

Nuevamente volvemos a plantear ¿por qué no cambia el método de enseñanza de la historia en la escuela secundaria? ¿Qué sentido tienen las reformas si no impactan en las maneras de enseñar los saberes que se han transpuesto en la escuela? De acuerdo a lo que señala Chevallard los saberes deben ser coherentes con las necesidades de la sociedad, de manera superficial esto parece no ser cierto o no estar funcionando, lo que nos lleva a otra pregunta: ¿quién realmente determina los saberes a enseñar en el sistema educativo? comúnmente solemos escuchar decir que el gobierno.

Para poder comprender este planteamiento vamos a apoyarnos de una categoría de la teoría de Chevallard (1991, p. 28) el autor señala que en la periferia del sistema de enseñanza hay una instancia que se encarga del funcionamiento del sistema didáctico desde ahí se opera la interacción entre el sistema y la sociedad, es el lugar de encuentro de los operadores didácticos, donde se ventilan los problemas que surgen del encuentro con la sociedad y sus exigencias. Se resumiría como el lugar de los conflictos, las negociaciones y por supuesto las soluciones, es la esfera donde se piensa lo que podría modificarse y lo que conviene hacer, con el objetivo de converger en el proyecto social definido. A esta instancia la denominó la *noosfera* (es la esfera de organización del conocimiento) en la que participan o deben participar asociaciones de especialistas en la disciplina, comisiones sobre la enseñanza, docentes, es decir, deben intervenir especialistas en matemática, en la enseñanza de esta disciplina-en nuestro caso de historia-, psicólogos, pedagogos, fuerzas políticas, sindicales, empresariales y los padres de familia. Por ello el papel que desempeña la noosfera es fundamental, porque el objetivo es que entre todos los implicados se busque un buen funcionamiento del sistema didáctico.

Primeramente, habría que identificar si existe una noosfera en México, quiénes la conforman y cada cuanto discuten los problemas que se generan en el sistema didáctico conformado por el alumno, el docente y el saber en relación con la enseñanza de la historia y sí funciona de acuerdo a lo que señala la teoría de la transposición didáctica.

Podemos decir que la noosfera en nuestro país, está representada principalmente por la Secretaría de Educación Pública (SEP), que abarca los tres niveles: la Educación Básica, la Educación Media Superior y la Educación Superior, la Comisión de Educación en la Cámara de Senadores, instituciones públicas a nivel superior como las escuelas Normales, la Normal Superior, La Universidad Pedagógica Nacional, La Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto Politécnico Nacional y escuelas privadas como El Instituto José María Luis Mora, por citar algunos, los sindicatos de Maestros, las editoriales de libros de texto, con el uso del internet y redes sociales; también podemos encontrar blogs de docentes que dan su opinión sobre el estado que guarda la educación pública en México. De alguna manera quienes somos docentes podemos señalar estos ejemplos como la noosfera del sistema educativo, pero no se le denomina así entre los profesores, de manera genérica se le identifica como determinaciones que se hacen desde el poder o el gobierno.

No obstante, en el Plan de Estudios 2017 en la introducción del texto, la SEP denomina a estos actores como “fuerzas políticas del país” quienes pusieron en marcha la Reforma educativa, pero si seguimos la lectura del documento se dice que la discusión sobre la reforma se llevó a cabo durante más de dos meses (de julio a septiembre del 2016) bajo la organización de foros y ahí se dio la discusión con todos los actores involucrados en la educación y en un párrafo completo nos dicen quienes participaron en los foros que convocó la SEP:

15 foros nacionales organizados directamente por la Secretaría de Educación Pública con la participación de más de mil representantes de distintos sectores: la Conferencia Nacional de Gobernadores (CONAGO), el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), la Cámara de Senadores, la Cámara de Diputados, organizaciones de la sociedad civil, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), directores de escuelas normales, académicos, especialistas en política educativa, empresarios, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el Consejo Nacional de Participación Social en la Educación (CONAPASE), representantes de organizaciones de la sociedad civil, directores de escuelas particulares, hablantes de lenguas indígenas y niñas, niños y jóvenes. (2017, SEP, p. 16)

A partir de lo que aquí se lee, esta sería la noosfera de nuestro país, quien estaría haciendo una vigilancia epistemológica, de cómo se lleva a cabo el saber a enseñar a un saber enseñado, en la escuela. No está de más aclarar que los Planes y Programas de Estudio 2011 y 2017, se implementaron bajo una gran polémica y resistencia por parte de algunos actores involucrados directamente en la

educación como La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) y algunas organizaciones sociales que tienen a su cargo un sector educativo- una red de escuelas que van desde el nivel básico al superior, Ejemplo la Unión Popular Revolucionaria Emiliano Zapata (UPREZ) -no es el caso de la investigación aquí profundizar esta polémica, pero si nos sirve de contexto social y político- para poder comprender ciertos cuestionamientos que se le hacían a la reforma educativa, sí de verdad tendría un impacto significativo para mejorar las prácticas docentes en el aula y ayudar también en disminuir, el rezago, la inequidad y el abandono escolar.

Otras voces fueron las de los especialistas en el campo de la docencia y la investigación, quienes vertieron algunas críticas sobre la reforma, argumentando que estas no han tenido un impacto positivo en la enseñanza y conocimientos que se imparten en el aula. Por ejemplo, en 2015 Laura Poy escribe en la Jornada, una noticia donde se comentan los problemas estructurales del sistema educativo donde se señala que En México hay empobrecimiento y reduccionismo de los conocimientos que se imparten en el aula y que cada vez la escuela está enseñando menos a pensar y a construir una reflexión lógica, advirtieron especialistas del Instituto José María Luis Mora y de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), También se hicieron otros señalamientos que se observan en el sistema educativo

Existe un problema estructural del sistema educativo. Esto no es resultado de que los jóvenes no quieran aprender. Es consecuencia del empobrecimiento de los planes y programas de estudio que llegan al aula y a la formación inicial de los docentes, que no cuentan con las herramientas pedagógicas ni con el tiempo para contender con este grave reto. (Poy, 2015, p. 45)

Nos parece que este comentario pone “el dedo en la llaga”; la noosfera en nuestro país no funciona como en Francia, aquí se observa una estructura vertical, los contenidos y la manera de enseñarlos están dados desde la estrategia es decir desde la SEP, que se percibe como el verdadero bastidor del sistema de enseñanza en México. Y los demás actores sólo son receptores de los cambios o se avalan las propuestas que se imponen desde la estructura.

Ahora bien, veamos qué pasa con la producción del saber especializado en México, sin perder de vista que estamos hablando de ¿Por qué se distancia el saber especializado del historiador con el que se enseña en la escuela y que no ha mejorado su enseñanza en los últimos treinta años? Esto se pudo apreciar en el análisis y resultados de investigadores como, Victoria Lerner, Julia Salazar Sotelo, Luz

Elena Galván, Lorena Llanes, José Juan Huber y Sebastián Plá, a finales del siglo XX y primera década del siglo XXI, temporalidad en la que realizaron sus estudios. Es decir, hasta el momento poco han variado las prácticas de enseñanza de la materia y la representación mental (la idea que tienen de la materia de historia) que tienen las nuevas generaciones sobre su enseñanza, que es aburrida y monótona.

En el caso de México, también ha habido una preocupación por la enseñanza de la historia, pero se ha avanzado menos, a partir de la bibliografía que se consultó podemos identificar ciertos problemas que van desde la creación del conocimiento histórico desde el lugar de los especialistas, un divorcio y poca preocupación por su difusión en el campo de la docencia, sobre todo en el nivel básico. En el país existen varias instituciones a nivel superior que forman a los futuros historiadores podemos citar a la Escuela Nacional de Antropología e Historia, El Colegio de México, La Universidad Autónoma Metropolitana, entre otras, donde encontramos a una parte de la comunidad epistémica donde se produce el saber histórico, por lo tanto, el saber especializado como producción cultural no ha envejecido. Vemos más bien que este se ha desvinculado del saber enseñado, como señala Chevallard:

El saber que produce la transposición didáctica será por lo tanto un saber exiliado de sus orígenes y separado de su producción histórica en la esfera del saber sabio, legitimándose en tanto saber enseñado, como algo que no es de ningún tiempo ni de ningún lugar (1991, p. 18).

Esto podría entenderse que en el momento en que la SEP (lo que podríamos concebir como la noosfera de México) decidió qué de ese saber que producen los historiadores era útil al proyecto de nación que se quería construir y entonces el saber enseñado se convirtió en un metarrelato ideológico, que se ha anquilosado al paso de las décadas y la forma en como se ha venido instruyendo no ha cambiado y entonces nos enfrentamos a dos problemas que señala Chevallard, primero el saber enseñado debe ser visto por los especialistas como:

Suficientemente cercano al saber sabio, de no ser así, se provoca la desautorización del historiador, lo cual minaría la legitimidad del proyecto social, socialmente aceptado y sostenido, de su enseñanza y, segundo el saber, también debe estar alejado del saber de los padres, evitar su banalización, de lo contrario se cuestionaría el trabajo del docente, porque cualquiera podría enseñar un saber simple que se aleja del saber del erudito (Chevallard, 1991, p. 30).

En la escuela se ha dejado de lado que el saber histórico no se construye desde una visión o enfoque, se apoya de diferentes corrientes historiográficas, esto lo alejaría del saber especializado, nos referimos a que los especialistas para producir el saber de la historia, lo hacen empleando diferentes metodologías, no sólo trabajar con el dato duro del documento, buscan indicios, interpretan y construyen un conocimiento nuevo empleando una metodología cualitativa. Sebastián Plá escribió un artículo donde señala que la historia tiene dos tipos de producciones y hace una relación binaria entre investigación/ enseñanza, en ambas existen diferencias en sus producciones “la relación binaria investigación/enseñanza radica en las formas en que cada una de ellas produce el conocimiento histórico. Entre ellas hay semejanzas y diferencias que las unen pero que las hacen ser también particulares” (Plá, 2012, p. 165), la primera se produce y se difunde en comunidades epistémicas especializadas y la segunda se adecua para ser enseñada dentro de la escuela, pero señalamos que puede ser desde un enfoque utilitarista. Entonces podemos apreciar una separación entre el saber especializado y la docencia que se genera desde la formación de los historiadores.

Señalamos que Plá ya identifica dos tipos de producciones de la historia una para la investigación y la otra que se difunde en la escuela, esto se confirma con lo que señala la autora Silvia Cirett Sáenz de Sicilia (2012) quien investigó el perfil del historiador al egresar de la universidad. Quizá sea una manera de poner en evidencia que, si bien es cierto, el campo de acción de un historiador es la investigación, la divulgación de la historia, la gestión del patrimonio histórico, también lo es la docencia y un porcentaje mayor de los egresados de esta carrera ejercen la profesión, pero no sólo a nivel superior, sino también en el nivel básico sea secundaria o el bachillerato principalmente. Observó que los diseños curriculares (planes y programas de estudio) de las universidades que imparten la carrera en Historia “La mayoría promueve un plan de estudios orientado al desempeño profesional en el área de la investigación histórica, dejando de lado o tratando con poca profundidad las áreas de la enseñanza y la difusión de la Historia” (Llanes, 2012, p. 29); es decir, el egresado de la licenciatura en historia lleva más una formación de historiador, con extensos conocimientos de los procesos históricos y la metodología de la investigación histórico-documental para ser capaz de difundir, enseñar y gestionar dichos saberes y herramientas básicas para la comprensión de los procesos históricos de las sociedades y, lo prepara para actuar crítica y reflexivamente en los campos laborales que se abran a los egresados de la carrera. El problema es que no todos se desarrollan como



investigadores del saber especializado, estos elementos de formación son excelentes para el trabajo del historiador, pero no son suficientes en la docencia.

Porque se puede contar con un cúmulo de conocimientos y las herramientas que lleva el historiador que le da su propia formación, pero al estar frente a grupo, estará en problemas, su alumno se aburrirá después de los primeros quince minutos de oírlo narrar hechos que no comprende o no le interesan y puede enfrentarse al hecho de que los alumnos se le salgan de control, sus autoridades le dirán que no controla su grupo, luego entonces, se le tachara de mal maestro, esto no necesariamente es así. El problema es que conoce poco de cómo enseñar y difundir su saber de una manera que le sea amena y comprensiva a un alumno de secundaria. En el nivel secundaria es complicado enseñar como aprendió en la universidad, le hace falta una didáctica para hacer más comprensible su saber especializado que deberá transformar en un lenguaje que comprenda el alumno de este nivel. Chevallard reconoce que un docente debe tener dominio de su especialidad por un lado y por el otro un conocimiento que le permita hacerlo llegar a los alumnos, como señala Cirett (2012), al reconocer la importancia de que el historiador que lleve a cabo la práctica docente necesita “mejorar constantemente, con la ayuda de la didáctica, la transmisión de los contenidos históricos. Por tanto, la didáctica es necesaria para hacer trascender la Historia, tanto en el campo de la investigación como de la difusión y la docencia” (Cirett, 2012, p. 30), ambos autores nos señalan las herramientas que debemos desplegar en el aula para transponer el saber y la Historia pueda ser aprendida de una manera interesante y enriquecedora. Lo que se ha señalado hasta aquí es en relación a la producción del saber en México, si existen especialistas, pero están desvinculados desde su formación con la docencia. Pero ahora pasemos a otro punto que también resulta interesante por estar vinculado con la producción del saber.

Otro factor que es sumamente importante y que a veces poco se alcanza a comprender del ¿Por qué del arraigo de estas prácticas de enseñanza de la historia? que tan poco ha preocupado a pesar del sentir de los alumnos- para ello hagamos un poco de historia. Quiero resaltar que desde la segunda mitad de los años ochenta, las crisis continuas de la economía mexicana pusieron nuevamente en conflicto los planes educativos y, por ende, la divulgación de la Historia de México. Entre 1989 y 1993 el libro de texto de la materia debía ser reelaborado y adaptado a las necesidades de la “modernización de la sociedad” (Romo, 2012, p. 65). Once años después en 2004 comenzó la llamada Reforma Integral de la Educación Básica, desde Preescolar hasta Secundaria; por supuesto, afectó a

la divulgación de la historia en México. Se esperaban resultados más optimistas en la mejora de su divulgación como la llama Romo (2012, p. 66); el autor en su artículo no habla de la enseñanza de la historia es más bien la difusión de su conocimiento en la escuela. Por eso se señala que para esta investigación se entiende por enseñanza de la historia. Pero esos resultados optimistas no pudieron apreciarse porque en 2017 se introducen nuevos Planes y Programas de estudio. Cabe decir también que el autor Filiberto Romo en su artículo hace un recorrido histórico donde analiza ¿Cómo se ha divulgado la historia en las aulas en México durante el siglo XX? Señalando que esa historia que se difunde en la escuela se inclina más hacia el discurso político del Estado.

Victoria Lerner, a finales de los noventa ya hacia este señalamiento de que la historia que se enseña en la escuela es desde el discurso ideológico que construye el estado para lograr sus objetivos apoyándose de los organismos gubernamentales (citado en Llanes, 2012, p. 63), este podría ser el primer hallazgo que hacemos, pues en la historia que se enseña se afianzan esas ideas y el enfoque positivista de la historia lo legitima por ser utilitario y de tipo moralista. Entre más miramos el pasado, podemos encontrar algunas respuestas a preguntas que nos hacemos en el presente, por qué manejar un discurso de la historia dentro de la escuela que se ha preservado por mucho tiempo en sus prácticas sociales escolares. Esto lo vemos desde la enseñanza de la historia de bronce que ha sido una de las más socorridas en la escuela para exaltar las virtudes de los héroes y los defectos de los villanos; ha servido como un discurso político para legitimarse un determinado grupo en el poder, por ejemplo, Dorothy Tanck destaca que, a finales del siglo XVIII, los criollos fueron desarrollando un sentimiento nacionalista y un mayor apego a esta tierra, el Nuevo Mundo. Desvinculándose de manera paulatina de la tierra de sus padres (España) y se empezaron a sentir identificados con una nueva patria, América. Para ello, debieron construir un pasado glorioso, desenterrando a las antiguas culturas de México para influir en la conformación de una identidad nacional y una conciencia histórica (Tanck, 2011, p. 105). Podemos mencionar otro ejemplo, los liberales del siglo XIX, también se valieron de la historia como instrumento ideológico, para ir creando en los habitantes de la antigua colonia española, la idea del Estado moderno y la concepción de ciudadano. Esta recurrencia utilitaria de la historia desde el poder explica de cierta manera porque el saber a enseñar (seleccionado para llevar al Programa de Estudios), ya sea mundial o de México, su eje medular es la historia política, donde se destacan las acciones de buenos y malos, los primeros como héroes que conformaron y dieron gloria

a su país y los segundos como tiranos vende patrias (en el caso mexicano con Santa Anna). En la escuela además convergen tanto alumnos como docentes con ideas heterogéneas sobre religión, cultura, política e ideologías, habrá quien no se identifique con esta enseñanza de la historia como discurso legitimador del Estado y pudiera influir de manera negativa en el docente para enseñarla o en el alumno para aprenderla, si no está acorde a sus representaciones sociales. Además, esto que señalamos se contrapone con la idea de que el docente debe trabajar los contenidos de manera formativa y no sumativa, como lo marca el Plan de Estudios 2011.

Es aquí donde tendríamos que detenernos y preguntar, ¿la enseñanza de la historia solo se debe limitar a ser un discurso que el alumno debe memorizar en su paso por el sistema educativo, generación tras generación? O es necesario como han llevado a cabo investigadores de otros países como el Reino Unido, Francia, Estados Unidos, España, Argentina, entre otros, que es necesario enseñar la historia como un saber que tiene su propia metodología, sus propios conceptos y sus enfoques historiográficos. Por eso a continuación queremos destacar los casos del Reino Unido y Francia.

Podríamos seguir pensando que la enseñanza de la historia no es problema o que realmente no es trascendente en el aula. Pero creemos que eso está lejos de ser cierto, porque entonces ya habría desaparecido de los currículos de varios países, ese no ha sido el caso más al contrario su esfera de especialistas ha buscado otras estrategias de trabajo para introducir en el aula. La comunidad educativa inglesa, se ha destacado por eso; desde hace cuarenta años se debatió sobre las dificultades que suponía la enseñanza de la historia en los niveles obligatorios de la educación, fue tal la preocupación del profesorado que llegaron a creer que la historia corría el riesgo de desaparecer del plan de estudios como asignatura. En el estado de la cuestión que se revisó, pudimos conocer algunas propuestas de trabajo que se han llevado a cabo para mejorar la enseñanza de la historia, los especialistas desde la década de los ochenta han privilegiado un modelo de enseñanza aprendizaje basado en la construcción de conceptos, destrezas y conocimientos metodológicos con los que trabaja la historia. Lo que los ha llevado a replantear de manera profunda el currículo, pero sobre todo en la relación didáctica, que hoy todavía resultan bastante novedosos.

En Francia, lugar de origen donde se desarrolló la teoría de la TD, se ha avanzado mucho, pues los franceses siempre se han preocupado por contar con un sistema de enseñanza muy exigente en todos

los niveles y los saberes a enseñar en la escuela para brindar una educación de calidad. Ha sido el caso también, de la enseñanza de la historia. Pudimos revisar la propuesta de trabajo de Alain Dalongeville (Heras, Mora y Ortiz, 2019, p. 66), quien además ha sido invitado a impartir conferencias y cursos en México dirigido a las escuelas Normales para enseñar su estrategia de enseñanza de la historia por medio de la situación-problema. La manera de trabajar es muy parecida a la propuesta por la comunidad inglesa. La idea es romper con los antiguos esquemas de enseñanza donde el docente es el transmisor de conocimientos por medio de clases magistrales o expositivas.

Para ir concluyendo este apartado, vemos que si existe un cuerpo de especialistas que producen el saber especializado de la historia, existe una noosfera con las características muy sui generis de nuestro país, representada por la SEP y el gobierno. En el nivel secundaria llegan profesionistas que aun cuando son historiadores les faltan los elementos pedagógicos para acercar su saber a los jóvenes de secundaria. Pero además se dan cuenta cuando llegan al sistema educativo que ya existen ciertos saberes que se deben enseñar y con ciertas prácticas de enseñanza que les resultan sencillas porque dominan la teoría, pero su saber especializado está lejos de lo que se enseña en la escuela, se encuentran con un metarrelato ideológico de la historia, es decir, con un saber monumentalizado y/o son absorbidos por las maneras de enseñar ya establecidas en la escuela.

Debemos recalcar que un profesionista de la educación debe llevar a cabo un trabajo metacognitivo de su hacer, requiere de una praxis que implica documentarse y actualizarse para hacer lectura e interpretación de lo que se vive en el aula y poder intervenir para que sus alumnos construyan su propio conocimiento y desarrollen su conciencia. Con ello queremos decir que no podemos quedarnos a nivel de la teoría, el trabajo reflexivo junto con la práctica nos debe llevar también a aprehender de una manera más integral. Entre ellas, saber diseñar estrategias de enseñanza y para ello necesitamos elementos de la ciencia didáctica particular de la historia, planear, organizar, evaluar y demás. Pero sobre todo romper con ese saber monumental que se ha distanciado de su lugar de origen, el mismo docente lo aprecia monótono y lo difunde como un saber acabado; lo que lo aleja de ser un saber interesante para los alumnos y para él. Una formación holística permite romper con prácticas de enseñanza tradicionales que en algunos casos ya no son funcionales y hacer de la historia una materia escolar con un alto grado de posibilidades educativas como ha sucedido en otros países.

### **3.3 El docente como agente innovador en la enseñanza de la historia, desde la mirada de la microhistoria.**

En este apartado vamos a enfatizar la importancia que tiene el docente en la escuela y dentro del aula, no queremos caer en los optimismos del deber ser, sino más bien en aquello en lo que se tiene que trabajar, para que la formación docente este acorde con el tiempo actual y respondiendo a las necesidades de la sociedad, porque la educación no puede estar exenta de los fines sociales. Desde los griegos se observaba un vínculo entre la educación y la sociedad “el niño aprendía a ser un digno ciudadano de la polis” (Meneses, 2015, p.39). Para ellos era sumamente importante porque se encargaba de la conducción del niño para que de adulto fuera un buen ciudadano que supiera convivir dentro de las ciudades griegas. En ese sentido una educación con un sistema didáctico donde no funciona bien y da por resultado clases poco sustanciosas, resulta harto complicado poder cumplir con el objetivo social de la enseñanza de la historia que señala lo siguiente “la complejidad del mundo actual...plantea a la Educación Básica el reto de brindar a los alumnos los elementos que necesitan para actuar como personas reflexivas y comprometidas con su comunidad y con la sociedad” (SEP,2011b, p. 14).

Para ser coherente el docente, también debe ser una persona crítica y reflexiva de ahí la importancia de su actualización que demanda la profesión, no la institución. Patricio Redondo<sup>11</sup> señalaba que Freinet rechazaba la idea de que el maestro nace “No el maestro se hace” (Costa, 1981, p:23) e introdujo en México la Técnica Freinet, también hizo énfasis en el papel del docente:

El maestro es el factor más importante. Lo decisivo para alcanzar resultados satisfactorios siempre son la actividad del maestro, su capacidad para comprender a los niños, su sentido de responsabilidad y su cultura y preparación. Por ello es importante la preparación de los maestros en las nuevas técnicas escolares (Costa, 1981, p:45).

Esta idea la escribió Redondo alrededor de la mitad del siglo XX, a más de medio siglo de su muerte, esta idea es vigente el docente debe tener una formación continua.

---

<sup>11</sup> Patricio Redondo Moreno (1885,1940-1967) refugiado español que llegó en los años cuarenta a México y ejerció la docencia en San Andrés Tuxtla, Veracruz, aplicando la técnica Freinet en la enseñanza de las primeras letras. La técnica Freinet era una respuesta alternativa de enseñanza que iba en contra de las tradicionales rutinas de la escuela. desarrollada por Celestín Freinet profesor y pedagogo de origen francés.

Es verdad que trabajar con adolescentes de secundaria es más complicado, sin embargo, el trabajo planificado y organizado bajo un método, nos lleva a resultados más significativos y fructíferos tanto en el alumno como en el docente en relación con el saber enseñado.

En el momento que notemos que el alumno hace vacío en la clase de historia, debemos reflexionar y hacer un alto en la manera en cómo presentamos el saber a los alumnos, porque ya no está resultando significativo ni causa asombro, es necesario hacer una ruptura epistemológica. Porque quizá ven los contenidos ya muy banalizados, contenidos que podrían aprender con sólo leerlos en casa. Recuerdo a una mamá reclamándole a la profesora de primaria de quinto grado, de por qué se les exigía a los alumnos tanto leer en historia “si era una materia que no les servía a los niños para nada”-la molestia era que su hijo había obtenido una baja calificación y estaba en desacuerdo- enfatizando así la importancia de las matemáticas y el español. Pero también del lado de los docentes escuchamos cosas que no agradaría oír a un historiador “de la flojera que les da enseñar historia, porque les demanda leer” (comentario que hizo una profesora al participar en los talleres de actualización docente, 2015), Bueno esto podría ser por el lado de la apatía de los docentes que no les gusta actualizarse porque deben leer.

También es cierto que hay otros factores que influyen en la actitud del docente para no seguir formándose y de alguna manera impacta en la organización de su trabajo en clase. Muchas veces el tiempo, el bajo salario del docente lo obliga a trabajar hasta dos turnos, entonces en que momento debe hacerse de las herramientas pedagógicas que necesita dominar para que sus clases sean más creativas e interesantes para el alumno.

Los investigadores que han monitoreado grupos donde el método de trabajo y de enseñanza cambia perciben lo siguiente “Es de acuerdo mayoritario entre los investigadores... que estas percepciones pueden cambiar de forma sustancial cuando los alumnos son expuestos a nuevas metodologías didácticas y a nuevas concepciones del conocimiento histórico” (Fuentes, 2002, p. 62). El docente en el aula se convierte en un practicante del espacio, cada práctica cotidiana es distinta y cada una responde a necesidades del sujeto con su espacio, por lo tanto, el docente en el aula debe buscar otras maneras de acortar la distancia entre el saber especializado de la historia y el objeto de enseñanza.

La teoría de las prácticas cotidianas o maneras de hacer de Michel De Certeau (2010a), señala que estas emergen en cualquier espacio para salir al paso bien librados, son prácticas añejas que han permitido al hombre su supervivencia. Esas prácticas sociales desde la vida cotidiana, también emergen en la escuela, pues cada docente busca llevar a cabo bien su trabajo; como señala Dalongeville (2019) aun desde sus propias representaciones sociales que tienen sobre la manera de enseñar. Pues muchos universitarios terminan como docentes y realmente no fueron preparados para ser profesores, desde sus maneras de hacer buscan enseñar los contenidos de la historia.

Quiero recuperar tres maneras de enseñar (en la escuela secundaria José Revueltas) y comparar como han enseñado la historia en el aula a partir de los diferentes perfiles de preparación de los docentes. La información se recuperó a partir de la observación y de la voz de los estudiantes al hacer sus evaluaciones de diagnóstico al inicio de cada ciclo escolar, así como de los comentarios que se han vertido en las reuniones de docentes (como el Consejo Técnico Escolar) a través de los años de experiencia. La profesora que impartió la materia desde 1997 al 2005, tenía una formación académica en la licenciatura de sociología. Entre las características que se observaban en la manera de dar su clase son las siguientes:

- Mostraba interés en la enseñanza de la materia, daba mayor peso a la parte procedimental, el alumno siempre se veía trabajando en periódicos murales, carteles y líneas de tiempo.
- Tenía mayor interés en trabajar los temas de tipo social más actuales, por ejemplo, el movimiento del sesenta y ocho y el zapatismo.
- El alumno buscaba información y luego la presentaba por medio de materiales visuales como los periódicos murales o en pliegos de papel bond con muchas imágenes y poca información. La presentación era muy vistosa, el alumno usaba hojas de color, marcadores, gises y colores entre otros materiales. Las imágenes eran a color y en blanco y negro. Se observaba un acompañamiento de la docente.
- El alumno mostraba interés en la clase, pero se lograba poco en cuanto al aprendizaje o la comprensión de los hechos factuales. La clase era significativa porque se procuraba hacer la enseñanza de la historia menos teórica y tediosa para el alumno.
- Hacía uso del debate en algunos temas.

En cuando al segundo docente que impartió la materia era un abogado de formación.

- Tenía mayor preferencia por lo teórico, por las voces de los alumnos trabajaba de una manera más tradicional, él era quien explicaba los temas a través de la narrativa.
- Las actividades que realizaba en el aula con los alumnos era el resumen, cuestionarios y exposiciones. Usaba la técnica de la lluvia de ideas.
- Tenía una mayor preferencia por los temas de política, se notaba que mostraba interés en la materia, aunque los alumnos comentaban que era un saber aburrido y mostraban poco interés en la materia.

El tercer docente que ha impartido la materia tiene una formación en Psicología. Se ha enfrentado a ser el “docente comodín” las horas que quedan libres se las han dado a él y muchas veces no corresponden con el perfil del profesor. En los Consejos Técnicos no se siente identificado con el campo que corresponde a la historia. En lo particular, nos parece que tampoco la materia de historia debería estar clasificada en este campo. Cuando ha llegado a integrarse hace buenas aportaciones de cómo debería enseñarse la materia.

- En el discurso se habla de usar materiales visuales: películas, documentales y videos en internet, hacer uso del debate, fuentes históricas, entre otras cosas más.
- Se inclina por actividades como los resúmenes y cuestionarios que el alumno debe hacer.
- Se usa sólo el libro de texto siguiendo las actividades que ahí se sugieren.

A estas maneras de trabajar, algunos autores los llaman estilos de enseñanza, pero nos damos cuenta que no rompemos con las formas tradicionales de enseñar. Pero también nos es importante destacar las características del primer docente, su formación tenía un impacto en la manera de enseñar.

La docente socióloga tenía un gusto por la lectura, leía desde libros, artículos de revista y el periódico, estaba actualizada en los temas sociales de su interés como el zapatismo. Se observaba mucho acompañamiento hacia el alumno y había un intento de lograr en el alumno un pensamiento crítico y reflexivo sobre los temas que investigaba. Pero no se lograba una comprensión de los acontecimientos y el manejo de algunos conceptos básicos de la historia, podían explicar de manera sencilla el tema que investigaban en el momento, pero al pasar al siguiente nivel, no se lograba contextualizar y comprender las causas que originan el hecho histórico o porque es un hecho histórico. Quizá por ello



señalan algunos autores como Julia Salazar Sotelo que la comprensión del conocimiento histórico no es un ejercicio sencillo para el alumno porque “comprender y aprender historia implica necesariamente poder configurar una interpretación de la realidad mediante el uso y guía de redes conceptuales que da forma e inteligibilidad a la escritura de la historia, aunque también implica manejar un conjunto de procedimientos propios del trabajo del historiador”(Salazar, 2006 p.94), es decir, comprender este saber no es tan simple, además si no implementamos en el aula un proceso metodológico del trabajo con las fuentes, buscar acercar al alumno al trabajo que realiza el historiador, donde desequilibremos a nuestro alumno en sus construcciones de lo que es aprender historia.

Esto es sumamente importante, porque en el Plan 2017 se transpuso una noción histórica que podríamos denominar parahistórica, es un eje de contenidos que nos habla del quehacer del historiador y de cómo se construye el saber histórico desde los diferentes enfoques historiográficos. Si al alumno se le explica lo que hace el historiador en teoría, seguramente eso no le dirá mucho al alumno con tan sólo leer y transcribir ideas en su cuaderno o responder algunas preguntas sobre el tema. Necesita comprender a través de un proceso cognitivo.

Se lee dentro del enfoque didáctico que se sugiere trabajar con la Unidad de Construcción del Aprendizaje (UCA), es una secuencia didáctica donde se lleva a cabo un proceso de investigación más a profundidad de un tema (SEP, 2017, p.164), los maestros de primaria -se percibe de manera superficial- que no han desarrollado o lo han hecho sin mucho éxito el trabajo con la UCA. Se aprecia que, en la secundaria, a los alumnos les cuesta trabajo hacer la investigación solos en casa. Si desconocemos que piensan los especialistas en temas sobre la enseñanza y didáctica de la historia como Joan Pagés “que el pensamiento histórico desarrollado por los historiadores es un pensamiento complejo y quizá el más sofisticado para pensar el pasado...” (citado en Llanes, 2012, p.175), o como señala Mario Carretero de mirada cognoscitivista “La relación la establece al afirmar que el pensamiento histórico no es un pensamiento natural y por tanto la función de la enseñanza de la historia está en el desarrollo de las habilidades cognitivas que permitan al alumno un desarrollo del pensamiento crítico”(citado en Llanes, 2012, p.173), Es aquí donde podemos apreciar la importancia de la planeación docente y el impacto de su trabajo con los alumnos.

La transformación de un saber denota un acto violento “ejercida contra la integridad del acto de enseñanza” (Chevallard, 1991, p. 17). Este acto violento se estaría entendiendo como una manera de modificar nuestras prácticas de enseñanza, para generar una devolución de conocimientos por parte del alumno y una mejor satisfacción del trabajo docente en el aula del objeto de enseñanza. Chevallard también señala una función importante del docente, a quien llama el enseñante, este debe estar atento de su práctica para poder identificar cuando el saber enseñado funciona o no funciona, es decir, debe llevar a cabo una *vigilancia epistemológica* “Allí donde el enseñante ve la identidad del fin (el objeto designado como enseñable) y de los medios (el objeto de la enseñanza, tal como lo ha moldeado la transposición didáctica), el didacta plantea la cuestión de las adecuaciones...” (Chevallard, 1991, p. 49). Es verdad que los docentes no son didactas, pero es necesario conocer elementos de esta ciencia porque brinda al docente herramientas para trabajar en la transposición didáctica interna de los contenidos del programa del texto de historia. Dicha acción convierte al docente en un traductor de su saber especializado al saber enseñado. Se mencionan algunos conceptos sobre la didáctica para Leslie Mercado:

Podemos definir a la didáctica como una disciplina fundamental del proceso educativo, cuyo objetivo principal es el estudio y perfección o elaboración de teorías, procesos, técnicas, estrategias y métodos sobre la enseñanza “que explican o predicen ese fenómeno y esa realidad que es enseñar... además investigar independientemente los problemas de la instrucción y la educación que se presentan en clase y por esto la didáctica puede considerarse una disciplina pedagógica independiente (Mercado, 2012, pp.89, 95).

Además, también se señala por parte de la autora Yabin Silva (2012) una didáctica especial para cada saber:

La didáctica de la Historia acerca el conocimiento al alumno ofreciendo una comprensión más accesible de los contenidos históricos, no sólo para que se transmita la enseñanza de una forma adecuada, sino para que aquello que se aprenda tenga una aplicación y un significado en el estudiante que le permita al mismo tiempo formarse un criterio y ser crítico. La idea de una Historia enseñada de forma didáctica propone establecer vínculos entre el alumno y el conocimiento, una especie de anclaje que facilite una mejor comprensión y asimilación de lo que se pretende enseñar (Silva, 2012, p. 99).

Afirmamos en este trabajo el papel del docente es sumamente importante en la formación de los alumnos, muchas veces es el mediador en la vida de algunos de ellos que pueden determinar cambiar el rumbo de su proyecto de vida, ya sea para bien o mal, pero nos inclinamos por la primera opción.

Por eso seguiremos insistiendo en la formación continua del docente o llevar a cabo una alfabetización académica, no importa si es un universitario o profesor formado en las normales, de lo que se trata es que al elegir esta profesión de enseñar debe asumir su papel profesional de manera ética haciéndose llegar de los recursos necesarios para un mejor desempeño en las aulas y lograr una educación más integral en el alumno. Por lo que requiere tener -sobre todo si trabaja en la educación secundaria, porque aquí el alumno amplía sus conocimientos de varios saberes especializados, como la historia- por un lado, el dominio de conocimientos de su especialidad, de la ciencia didáctica particular de su saber y conocer teorías psicopedagógicas para conocer cómo funciona el desarrollo del pensamiento de la niña y el niño y de los jóvenes, ya que no se puede limitar al *qué* enseña, sino también *cómo* enseña o hace llegar el saber. El docente es quien acerca el saber especializado al alumno, pero para poder llevarlo a cabo, es necesario que haga un diseño de cómo enseñarlo, es aquí donde el docente deberá trabajar en la Transposición didáctica y desde De Certeau podemos leer esta traducción como una manera de poder enseñar.

Para el docente siempre es necesario que sepa cómo aprenden los alumnos para que así planee la manera en cómo deberá transponer el conocimiento y hacerlo comprensible a los alumnos y que a su vez hagan una devolución de lo que aprenden o la construcción de sus propios saberes. De ahí que otros de los principios que menciona Gimeno me resultan muy familiares con lo que plantea la TD:

Que la dificultad de la enseñanza sea la adecuada a los puntos de partida de los educandos.

Que los contenidos sean comprensibles para éstos (alumnos).

Relacionando el currículum con las circunstancias de los sujetos y del mundo en el que viven.  
(Gimeno, 2010, p. 315)

Si bien es cierto, el docente no lleva a cabo la TD externa que va del saber especializado al saber a enseñar, pero la elaboración del nuevo texto del saber del 2017, que acordó la noosfera en México con sus diferentes actores, nos da la pauta para trabajar no sólo los contenidos factuales, sino también enseñar los temas haciendo un trabajo como lo hacen los especialistas de la historia.

A partir de los elementos teóricos que nos ha brindado la Transposición Didáctica, el docente puede trabajar otros dispositivos de enseñanza –que en el Plan 2011, ya sugería emplear-, como son la fotografía y la entrevista. Pero no sólo quedándose en la descripción de los objetos visuales, sino que

a través de ellos también construya conceptos, una metodología y construya sus propias versiones de la historia, para propiciar una nueva visión de la materia más interpretativa y analítica. Para favorecer la construcción del pensamiento histórico y sus habilidades “el alumno debe enfrentarse y construir problemas antes que digerir verdades, situación que le permitirá caminar por la ruta de la construcción de conocimiento...y a su figurar los procedimientos y el modo de razonar de la historia” (Salazar, 2006, p. 95). Para contribuir en el avance y mejora de la enseñanza de la historia y acercarnos más al trabajo que hacen en otros países donde los alumnos trabajan en un proceso de razonamiento que les permite construir su propio conocimiento analizando las evidencias del pasado en diversas fuentes, despertando en ellos un mayor interés por este conocimiento (Fuentes, 2002, p. 58) y mejorar también, su relación didáctica con el saber de la historia e innovar la práctica docente en el aula.

### **3.4 La fotografía como objeto de enseñanza y saber local.**

La historia debe ser presentada como un saber cualitativo y tener en la escuela las dos miradas de cómo se construye el conocimiento, por un lado, el método científico que se usa en las ciencias exactas y por otro, el interpretativo que usan las ciencias sociales y humanas como la historia. Si en el aula los saberes como la física, la química y la biología se enseñan por medio del método científico y llevan a cabo experimentos para aplicarlo, entonces los saberes más teóricos como la geografía y la historia no solamente deben recrearse desde la teoría. Los saberes en la escuela deben tener un sentido de por qué y para qué servirán a los estudiantes, es necesario insistir en enseñar la historia como un saber que usa una metodología para producir conocimiento, diferente al que se producen las ciencias exactas o aplicadas. Que el cumulo de acontecimientos que estudia el alumno en el libro de historia son el resultado del saber que construye el historiador o microhistoriador.

Consideramos que el alumno puede poner en práctica ejercicios metodológicos de interpretación como el que trabaja la historia y más concretamente la microhistoria. Así como también apoyarnos de la historia oral, al observar que los alumnos trabajan en español temas como la entrevista, podemos aportar a desarrollar más el trabajo de la transversalidad con las otras materias. Sebastián Plá dice que la historia es un saber fronterizo porque necesita cruzar las fronteras de otros saberes para poder hacer más comprensible la construcción de su propio saber, él lo enfoca en su trabajo sobre la enseñanza de la historia como objeto de estudio, pero es interesante resaltar lo que dice:

la construcción de la enseñanza de la historia como objeto de investigación desborda las fronteras disciplinares de la historia profesional. Pero al mismo tiempo, esta variedad de procedencias disciplinares, de métodos de interpretación y obtención de datos, y de creación de fuentes, reflejan la imposibilidad de convertirla en un saber disciplinar específico, dueño de un lenguaje y un método particular, es decir, afirman su condición inherente de saber fronterizo (Plá, 2012, p. 178)

Para De Certeau la operación historiográfica es “la combinación de prácticas científicas, de una escritura y de un lugar social” (De Certeau, 2010c, p. 68). Hemos señalado en el apartado dos de este capítulo como en la escuela se afianzo el enfoque positivista que enarbola ser más científico con su pretendida objetividad de los hechos, sin embargo, no hablamos de desechar, pero al menos como señala De Certeau, debemos combinar otros enfoques historiográficos que le permitan al alumno entender y comprender como se produce este conocimiento, en las comunidades de especialistas.

En el diseño curricular de Buenos Aires se aconsejaba trabajar desde 1986, las cuestiones históricas a partir de los hechos de la vida cotidiana en el nivel primaria llevando al aula varias fuentes tanto escritas como visuales para que el niño tuviera una infinidad de información, acerca de lo cotidiano, de la vida de grupos e individuos en distintas circunstancias. (Svarzman, 2000, p. 12). En el caso de México nos dice Huber (2012) que en los años setenta la divulgación de la Historia experimentó un proceso dialéctico, por un lado, la de una visión apartidista y nacionalista de la historia nacional y otra con inclinación partidaria. Así también se innovó “al difundir la llamada Historia oral, pues desde los años setenta se empezó a valorar este tipo de divulgación de la Historia, aun cuando no llegó a la mayoría del pueblo” (Llanes, 2012, p. 64). También señala que en los noventa con la suscripción al programa para la modernización de las escuelas y su nuevo enfoque de escuelas de calidad se dio mayor peso al constructivismo aplicado para que el alumno fuese construyendo su propio conocimiento. Ambas propuestas fueron quedando en el olvido, el rescate de la historia oral (método interpretativo y empezar a introducir la microhistoria al aula) y el enfoque constructivista. Y se ha seguido trabajando de manera tradicional.

Quizá el trabajo de docente investigador en el nivel básico sea complejo, por las tantas tareas que realiza el docente al interior del aula y sus propias necesidades, lo limitan. Quizá este comentario pueda parecer fuera de lugar, pero, para enseñar la historia desde otras maneras de hacer, es necesario que el docente tenga manejo de otros saberes como señalábamos anteriormente, moverse entre las

fronteras disciplinares que le permitan mejorar su práctica docente y llevar a buen acuerdo el contrato didáctico<sup>12</sup> que se establece al inicio de cada ciclo escolar. A continuación, citaremos algunas sugerencias de otros países relativas a la forma de trabajar en el aula la enseñanza de la historia y poder entrar a nuestra propuesta que se plantea en este apartado. En el caso del autor de *Beber en las Fuentes*, José H. Svarzman, ha propuesto trabajar en el aula la historia desde la vida cotidiana usando varias fuentes que dan testimonio del actuar de las personas de sucesos “menores” casi banales, pero que pueden ser para el alumno “un interesante hilo conductor, un atractivo señuelo para pensar y repensar el pasado” (Svarzman, 2000, p. 12). Pone énfasis en decir que no sólo la microhistoria debe estar en la escuela pueden ser las tres: la objetiva y neutral corriente positivista, la de la larga duración o la historia de los hechos cotidianos que también se suele llamar microhistoria. Por ello señalamos trabajar la historia totalizante frente a la microhistoria o vida cotidiana.

En Gran Bretaña señalábamos han tenido un gran avance en las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Este análisis ha venido por parte del sistema educativo y la sociedad, pero sobre todo la preocupación ha sido de los profesores, quizá en aras de hacer su vigilancia epistemológica en el aula o los cambios económicos que se generaron en el sistema capitalista a partir de la crisis de los años ochenta. El saber debía revitalizarse, así como las prácticas de enseñanza de la historia, en Europa varios países los han emulado entre ellos España. En la obra de *Aprendizaje y enseñanza de la historia* de H. Pluckrose (2002) se destacan las perspectivas que han centrado en la escuela y presentan la naturaleza del conocimiento histórico del siguiente modo:

- a) Conocimiento como información, donde se destaca lo básico como fechas, lugares, nombres y acontecimientos.
- b) Conocimiento como comprensión, los hechos se estudian en relación con otros hechos y testimonios al respecto, situados en un marco explicativo que permita percibir su significado.
- c) Conocimiento como contenido, seleccionar un período o tema.

---

<sup>12</sup> Los sistemas didácticos son formaciones que aparecen cada año al inicio del ciclo escolar alrededor de un saber (designado ordinariamente por el programa) por medio de él se forma un contrato didáctico que toma ese saber como objeto de un proyecto compartido de enseñanza y aprendizaje y que une en un mismo sitio a docentes y alumnos. (Chevallard, 1991, 27)

Ahora bien, para que el alumno pueda captar la naturaleza del conocimiento histórico es necesario asimilar la relación de estos tres elementos. Y proponen como objetivo del estudio de la historia “la adquisición de un conocimiento como comprensión... el conocimiento como comprensión no puede alcanzarse sin un conocimiento de información histórica” (Pluckrose, 2002, p. 69) y proponen además trabajarlo desde el enfoque constructivista de Bruner, donde se señala el trabajo que debe realizar el profesor o docente que consiste en “utilizar el proceso como un medio de revelar información que puede ser entonces examinada de modo que fomente un entendimiento histórico y profundice en el joven alumno, la apreciación de lo que significa ser un historiador” (citado en Pluckrose, 2002, p. 69). Tal perspectiva sugiere unos medios para lograr los fines de esta manera de concebir el conocimiento histórico. Se mencionan varias, pero para esta investigación hemos retomado dos que nos aportan a nuestra propuesta de situación didáctica. La primera es aprender la historia a través de estudios familiares, señala el autor que estos estudios de familia constituyen un modo de examinar un microcosmos del tiempo. Además, “La utilización de un pasado inmediato y personal proporciona una cierta idea de la importancia de las raíces que cada individuo tiene en la comunidad local, nacional e internacional.” (Pluckrose, 2002, p. 70), es decir, nos ayudan a mirar un fragmento más pequeño de la historia que es más cercana al alumno. La segunda manera de abordar los estudios es a través de los estudios comunitarios que permiten llevar a cabo una indagación histórica, favoreciendo en los alumnos que la historia se encuentra en torno a ellos, este tipo de estudios locales también ayuda a desarrollar en los alumnos la búsqueda de testimonios de un modo específico, van comprendiendo cómo se ha conformado su entorno a través del tiempo, los materiales y las técnicas que emplean para la indagación. En ese sentido queremos aplicar algunas de estas estrategias que han funcionado en Gran Bretaña, en el nivel primaria. En el caso que nos concierne queremos desarrollarlo en el nivel secundaria, para ver qué resultados obtenemos al modificar la estrategia didáctica.

En el caso de Francia, Alain Dalongeville, propone trabajar la enseñanza de la historia desde la situación problema (2019), pero también advierte que para emplear esta estrategia didáctica es necesario que el docente rompa con las representaciones anteriores de como venía enseñando la historia, porque para enseñar historia se debe apoyar de varios puntos de vista y poder hacer comprensible una realidad histórica, señala también dejar de usar sólo el libro de texto:

Si queremos comprender una realidad histórica, debemos concentrarnos en reunir varios puntos de vista. La mayoría de los libros de texto usan solo puntos de vista ilustrativos de la lección, que en última instancia es solo la visión de los autores del libro de texto (Dalongeville, 2019, s/p)

Y más ahora, como se ha comentado al inicio de este capítulo, hay un reduccionismo de los contenidos y de la enseñanza en general. El mismo Dalongeville (2019) señala que muchas veces las reformas fallan porque falta formación docente y quienes dan la capacitación a los docentes son las casas editoriales que se aprestan a ofrecer su producto. ¿Cuáles podrían ser las ventajas de trabajar con la situación problema? bueno primeramente dice el autor, que la situación-problema nace como una necesidad de luchar contra el fracaso y la deserción escolar, porque no privilegia especialmente a los estudiantes bien adaptados a la cultura escolar, más bien favorece al alumno en la construcción de los nuevos saberes. Es decir, cuando el alumno egresa del nivel de primaria a la secundaria, puede que sus representaciones<sup>13</sup> en cuanto al conocimiento de la historia estén limitadas y muchas veces este capital cultural puede no favorecer al alumno y generarle cierta frustración que lo orille a dejar de estudiar. Dalongeville ha observado que a través de esta estrategia el alumno puede ir alcanzando a sus compañeros más avanzados, pero, para que esto se logre, el docente debe estar atento cuando hace su diagnóstico en la fase 1 del trabajo, es decir que se parte por aquello que sabe el alumno y a partir de eso el profesor debe buscar textos que aborden los temas que vaya a trabajar de una manera más sencilla y de manera gradual ir insertando textos más complejos durante el desarrollo de la situación problema. Para ir formando al que le faltan más elementos y pueda alcanzar un ritmo de trabajo más equitativo con respecto a los alumnos que van más avanzados. Para que después los alumnos puedan trabajar con otras interpretaciones de ese mismo acontecimiento y el alumno vaya construyendo nuevos conocimientos. El trabajo que propone el autor tiene un enfoque constructivista y señala lo que puede avanzar el alumno con esta estrategia didáctica:

---

<sup>13</sup> Se refiere a las representaciones sociales que tiene cada individuo sobre prejuicios, actitudes, falsos saberes, concepciones, obstáculos, etc. Pero en la escuela serían los saberes que trae el alumno. (Dalongeville, 2019, s/p)



Esta es una verdadera investigación, no se trata de una investigación documental, o un acertijo o para resolver un enigma. Como en la "investigación real", se trata de dar una nueva mirada a las cosas. De modo que, contrariamente a la práctica transmisiva de los saberes que asume una audiencia escolar en línea con la lección enseñada por el maestro, la situación-problema es aún más eficaz cuando la heterogeneidad de los estudiantes es grande, los enfoques diversos, que las hipótesis de lectura son múltiples, que la experiencia social y cultural de los estudiantes es diversa. (Dalongeville, 2019, s/p)

En México, también se ha sugerido trabajar una estrategia didáctica parecida o al menos, así se percibe, en las investigaciones que ha realizado Julia Salazar Sotelo, quien se aprecia con un cúmulo de conocimientos no sólo de la historia, conoce enfoques historiográficos, pedagógicos, psicológicos que deben ser considerados o desplegados por el docente en el aula a la hora de transponer los saberes enseñados. Ella por ejemplo insiste en que el conocimiento del pasado no es de fácil asimilación, porque el sentido no es que el alumno aprenda un mar de información inútil sino más bien aprender la historia implica cubrir dos necesidades, primero, el alumno tiene que apropiarse de información factual necesaria para "resolver problemas" y dos tiene que "integrar la información adquirida en la medida en que problematiza o intenta resolver problemas o enigmas mediante las formas de proceder del conocimiento histórico"(Salazar, 2006, p. 96). Insiste también en que estos entramados conceptuales del conocimiento histórico no se pueden ni se debe trabajar de la misma forma en los diferentes niveles educativos de los alumnos, se deben considerar sus habilidades cognitivas del mundo en relación con el contenido. Conque nos quedamos de estos autores para poder enlazarlos con maneras de hacer en el aula trabajando en la transposición didáctica de la enseñanza de la historia desde el enfoque de la microhistoria o vida cotidiana como le llamaremos al trabajarla con los alumnos.

De las clases que uno imparte nos damos cuenta que a los alumnos les impacta mucho la imagen, lo digital es lo que proyecta, por ejemplo, les emociona cuando se les dice que veremos una película -es destacable decir que el cine que se estructura de imágenes, suele atrapar más al alumno- empiezan a preguntar el título, la época o la temática, también observamos que gustan de las narrativas sobre todo cuando son de fenómenos sin una explicación lógica o escuchar relatos, ponen atención y participan mucho.

El autor José Juan Huber (2012), también se percató de cosas muy parecidas en un trabajo de investigación que realizó en 2008, en una escuela secundaria con alumnos de tercer grado donde recabó información relacionada con la práctica de la enseñanza de la historia, sus hallazgos no fueron nuevos ni diferentes sobre lo que ya han destacado otros investigadores. Los alumnos fueron sus informantes, y le dijeron que ver películas en la clase les resultaba significativo y también mencionaron que les gustaba cuando el docente les narraba historias, de ahí en fuera sin mucha pena ni gloria la materia de historia, referían que era aburrida. (Huber, 2012, p. 61)

Entonces consideramos que nuestra propuesta de trabajo como una *manera de poder enseñar* se apoyará de dos tipos de fuentes con las que trabaja el historiador desde el enfoque de la microhistoria, por un lado, las fotografías y por el otro la historia oral. De la propuesta metodológica de la microhistoria de Ginzburg nos llevamos su categoría de indicios porque la compara con el trabajo que hace el detective, el alumno debe buscar indicios para construir sus propias narrativas o interpretaciones históricas; de Luis González recuperamos la propuesta de trabajar con la historia matría (en el capítulo 1 señalamos el sentido que le da el autor) o local, trabajando la vida cotidiana de las personas más cercanas a los alumnos, como pueden ser sus familiares, parientes y amigos de su comunidad. De Julia Salazar que nos insta a recuperar la narrativa de la historia en la escuela, los alumnos gustan de las narraciones amenas. Entonces pretendemos vincular la lectura de las fotografías que nos servirán de fuentes primarias con las que trabaja el historiador y la historia oral que podremos recuperar por medio de la entrevista, que se usa sobre todo en estudios etnográficos para que el alumno construya su propio conocimiento acercándose así al quehacer del saber especializado de la historia, fotografías e historia oral como objetos de enseñanza de la historia en el aula.

Entonces podemos afirmar que nuestra propuesta para difundir mejor la enseñanza de la historia en el aula, con las fotografías como objetos de saber nos permitirán diseñar una secuencia didáctica junto con la historia oral, para que el alumno pueda acercarse a la construcción e interpretación del conocimiento histórico y pueda poner en juego sus conocimientos y destrezas, para poder contribuir en romper con esa inercia monótona de la enseñanza de la historia, y revitalizar su enseñanza en el aula. Y poner en coherencia el objetivo social de la enseñanza de la historia y que mis prácticas de su enseñanza favorezcan en el alumno lo que se señala en los dos últimos planes de estudio de historia:

La complejidad del mundo actual...plantea a la Educación Básica el reto de brindar a los alumnos los elementos que necesitan para actuar como personas reflexivas y comprometidas con su comunidad y con la sociedad (SEP, 2017, p. 14).

Un objetivo central de este campo es que los educandos adquieran una base conceptual para explicarse el mundo en que viven, que desarrollen habilidades para comprender y analizar problemas diversos y complejos; en suma, que lleguen a ser personas analíticas, críticas, participativas y responsables (SEP, 2017, p. 159).

Entonces, a partir de estos argumentos queremos hacer la siguiente propuesta de cómo enseñar la historia a partir de una secuencia didáctica, en este caso, la denominamos experiencia didáctica como una manera de que el alumno vivencie la investigación histórica y pueda reconstruir su propia interpretación de algún acontecimiento histórico de su interés y beba de las fuentes que usa la microhistoria, como son las fotografías (textos visuales) y la historia oral.

### **3.4.1 La Secuencia o Experiencia didáctica desde la mirada de la microhistoria**

En la actualidad la imagen es apabullante, la vemos en todos los espacios que puedan acaparar nuestra atención, desde las redes sociales, la Internet, los espectaculares que dominan las grandes avenidas y muchos otros espacios. Por lo tanto, es una propuesta como herramienta de trabajo en el aula usar imágenes, imágenes en físico que atesoraban las familias, nos referimos a las fotografías. Ellas podrán ayudar en el aprendizaje y construcción del conocimiento de la historia. En la actualidad percibimos una apatía por la lectura de textos extensos, entonces podríamos empezar haciendo una lectura del pasado con las imágenes, que pueden transmitirle o comunicarle al alumno, como sólo mirarlas y después, realizar una TD del saber de la historia, desde el enfoque historiográfico llamado microhistoria.

Hagamos un poco de historia sobre la fotografía. A finales de la Edad Media los hombres de ciencia y artistas buscaban poder fijar la imagen de forma natural sin usar lápices o pinceles. Se llevaron a cabo varios experimentos, pero ninguno obtuvo el logro de Joseph Nicéphore Niepce que captó en 1826, tras ocho horas de exposición sobre una placa recubierta con betún de Judea, el primer positivo de una imagen -el techo y el granero de su casa de campo se considera la primera fotografía- a este hombre se le debe la creación de la fotografía como hoy la conocemos (Corona, 2003, p. 9)

La invención de la fotografía se difundió por todo el mundo en 1839. Era un instrumento capaz de mantener el recuerdo familiar en una época de grandes emigraciones, por lo que su incorporación a la sociedad era plena en 1854, año en el que se podían obtener retratos económicos en forma de tarjeta de visita. Pues haciendo un poco de historia, sólo las clases aristócratas y los burgueses solían hacerse pintar retratos individuales o de familia con artistas que les cobraban una fortuna. La fotografía por decirlo de alguna manera pone al alcance de otros sectores de la sociedad, poder capturar algunos de sus recuerdos importantes en sus vidas. Es decir, vino a revolucionar la manera de fijar recuerdos que no sólo estuvieran en la memoria de los sujetos, retratos o pinturas.

En un primer momento podríamos pensar que una fotografía captura la realidad de manera natural, pero Sarah Corona nos previene y señala “La fotografía es más fiel a la realidad visible que los dibujos y las pinturas. Por otro lado, la limitación de la fotografía es que lo que aparece en el papel, la imagen es sólo un testimonio, un pedazo un instante de la realidad” (Corona, 2003, p. 9). Una realidad que está incompleta porque en ella no percibimos los olores, sonidos, texturas y sentimientos. Para ello tenemos que completarlos con la imaginación o la memoria, de lo contrario sería sólo una imagen vacía de sentido, es decir, para poder animar ese recuerdo congelado, debemos mirar atentamente, leer el texto que las acompaña, no obstante, este dato es difícil de tener cuando se trata de fotografías muy antiguas. Por eso la autora sugiere “echar mano de la imaginación” (Corona, 2003, p.10); pero desde la microhistoria que propuso Ginzburg (1994), sería más bien hablar de buscar indicios en la imagen sobre aquello que deseamos saber.

La fotografía como la historia oral serán dos de las fuentes de las que nos apoyaremos para trabajar nuestra secuencia didáctica. Para Gwyn Prins es aquella que “se escribe a partir de la evidencia recogida de una persona viva, en vez de a partir de Documentos escritos” (Prins, 1999, p. 144). Nos señala dos tipos de fuente oral: la tradición oral y el recuerdo personal, ambas tienen propósitos específicos, por ejemplo, señala que la primera se concibe como “el testimonio oral transmitido verbalmente de una generación a la siguiente, o a más de una generación.” Y la segunda, el recuerdo personal “se basa en las experiencias propias del informante, no necesariamente pasa de una generación a otra, cae más bien en lo anecdótico” (Prins, 1999, p. 153). Consideramos que la historia oral que se refiere al recuerdo personal sería la más apropiada para trabajar en el aula. Dijimos en el

capítulo uno que este tipo de fuentes son las que se usan en la reconstrucción de la historia de menor escala o microhistoria y nos da apertura a temáticas vinculadas con la vida cotidiana.

Además, en la investigación cualitativa la historia oral se integra como un conjunto de métodos y técnicas de investigación que provienen de diferentes disciplinas como la etnografía, la sociología, la historiografía y la psicología social entre otras. En las investigaciones históricas que pueden ser desde la perspectiva de la familia o la comunidad de el alumno, podemos trabajar la historia oral no sólo como una fuente, sino también como método de trabajo, porque en ambas perspectivas, podemos usar la entrevista para recabar datos de la memoria personal o colectiva y poder conocer maneras de vida de una comunidad en un periodo histórico concreto. Como nos señala Oscar Zapata:

El análisis del desarrollo de la vida individual en las estructuras sociales permite entender los procesos históricos sociales y cada trabajo de investigación de la historia oral implica integrar los dos polos, que muchas veces son percibidos como contradictorios, entre las historias particulares y la historia social estructural (Zapata, 2005, p. 156).

Y de eso se trata, que el alumno se contrarié con la versión a veces única que tiene de la historia (sus representaciones de este saber) y encuentre en su propia construcción histórica otras maneras de mirar la historia y así poder entender cómo se construye el saber, que estudia en los libros como temáticas acabadas.

La escuela es un mundo en miniatura que debe permitir la democratización de los saberes e incluir otros como la vida cotidiana, que no sean los relatos totalizantes o de la historia nacional. La práctica representa una realidad social, la historia son relatos de espacio a través del tiempo, donde se aprecia el devenir del ser humano, en esas trayectorias fragmentadas que reconstruye la historia, están presentes los hombres poderosos como reyes, políticos e intelectuales, pero también los hombres y mujeres de la cultura subalternas u ordinaria, como la nombran Ginzburg y González, no en un sentido peyorativo.

Como señalamos antes, se puede seguir enseñando la historia totalizante (papel protagónico del conjunto de la humanidad) pero, también la microhistoria que recupera las voces del otro, migrante, joven, indígena, obrero, campesino y más que por mucho tiempo fueron acalladas o ignoradas, el problema es que los más débiles como les llama De Certeau (2010a) no siempre dejan huellas de sus

fragmentos de trayectoria o de su vida, pero las comunidades que se conformaron en el siglo XX, conservaron parte de ese pasado a través de fotografías que para el historiador se convierten en objetos visuales de memoria. Para el docente de historia será un objeto de enseñanza. En ese sentido, por los diversos temas que permiten abordar la microhistoria y las *maneras de hacer* nos parece pertinente darles mayor cobertura a los saberes locales en el currículo. Se busca entonces hacer del saber especializado de la microhistoria un saber que se desarrolle más ampliamente como saber enseñado en el aula.

Para evitar que el saber envejezca en la escuela y que los padres dejen de reprochar su arcaísmo y falta de dinamismo -que es lo que hoy sucede con la enseñanza de la historia- proponemos trabajar este saber a partir de secuencias didácticas planteadas desde problematizaciones de la historia, un nuevo aporte de trabajar con estas situaciones problemas señala Chevallard (1991) “acorta la distancia con el saber sabio; y pone a distancia a los padres” (p. 31). O al menos queremos darnos el beneficio de la duda que puede ser así. Implica un trabajo más elaborado, porque requerimos de investigación para seleccionar las fuentes donde el alumno/alumna pueda recrear el trabajo que hace el historiador desde la microhistoria. En este caso usando fotografías familiares como objetos de enseñanza en la clase de historia y complementando con el relato oral, para que el alumno pueda hacer una triangulación entre la imagen, la fuente directa (entrevista) con las fuentes secundarias que son los temas del programa de estudio de la materia que hemos seleccionado.

### **3.4.2 Desarrollo de la experiencia didáctica desde la mirada de la microhistoria**

*Tema. Mi comunidad producto de la Industrialización*

Si como docente sólo podemos trabajar en la transposición didáctica interna, vamos a plantear, cómo trabajaríamos los contenidos temáticos que se nos señalan desde el programa de estudios de Historia en el nivel secundaria de tercer grado.

*Propósito:* es que el alumno adquiera conocimiento y comprensión desde la información de fuentes secundarias escritas y fuentes primarias como las fotografías familiares (en caso de no tener buscar en algún archivo de la comunidad) y la historia oral (recuperar la memoria por medio de entrevistas)

y construya una narrativa histórica desde su propia mirada, sobre las problemáticas que identifique como detonante de la industrialización en México.

*Eje temático:* Se seleccionó trabajar el bloque cuatro que nos habla de los cambios que sufrió la sociedad mexicana en su vida cotidiana y cultural y el fenómeno que generó el crecimiento de las ciudades en el contexto histórico en que inicia el auge de la industrialización de México. Son pocos los alumnos que logran reconocer el proceso histórico de fundación de su municipio, aquí vamos a vincular la historia nacional (macrohistoria) versus microhistoria.

*Justificación:* La secuencia didáctica nos va a permitir vincular tres aspectos de la historia desde lo cotidiano permeado por lo económico y lo político. El eje articulador será la vida cotidiana o maneras de hacer de las personas en un espacio local.

*El trabajo se organiza en equipos:* puede ser de 4 a 5 integrantes, se debe aclarar a los alumnos que habrá momentos durante la investigación que requerirán hacer el ejercicio de manera individual y luego integrar sus ideas con todo el equipo. Cada equipo escogerá uno de los subtemas para trabajar y a sus integrantes. Queda a opción del docente si desea integrar él, los equipos.

*Principios:* Respeto, responsabilidad, libertad, cooperación, creatividad, comunicación constante, para que el trabajo se pueda realizar de manera que a ningún alumno se le cargue el trabajo.

*Apertura para romper con el concepto tradicional de clase:* los alumnos pueden hablar y moverse dentro del aula sin molestar al otro, para que puedan comunicarse, hallazgos, referencias u otros datos que sean importante al tema que deben indagar.

*Procesos cognitivos que se favorecerán:* la atención, concentración, capacidad de síntesis, lenguaje, memoria, entre otros.

*Conceptos clave:* que podemos trabajar la industrialización, cambio, espacialidad, temporalidad y migración.

*Contenidos del programa de Historia:* Bloque 4 La Revolución Mexicana, la creación de instituciones y desarrollo económico (1910-1982)

*Tema general:* Hacia una economía industrial. La secuencia didáctica debe llevar un nombre a parte del tema que nos indica el programa, que pueda generalizar toda nuestra secuencia y los elementos que están en juego de la microhistoria.

*Temas específicos:*

- a) Del modelo exportador a la sustitución de importaciones.
- b) Del milagro mexicano a la petrolización de la economía.
- c) La expansión de la frontera agrícola, los contrastes regionales.
- d) La crisis del campo.

*Tema general: la vida diaria se transforma*

- 1) Nuevos patrones de consumo y popularización de la tecnología.
- 2) Nueva dimensión de las comunicaciones y los transportes.
- 3) Medios de información y entretenimiento.
- 4) Las universidades públicas y la educación tecnológica. (SEP, 2011b, p.44)

Aprendizajes esperados: de los temas a trabajar, se consideran, pero no necesariamente nos interesa lograr la memorización de datos, hemos señalado un tercer aprendizaje que vinculamos al propósito general:

- a) Explica la multicausalidad del crecimiento industrial y los límites del proteccionismo
- b) Investiga las transformaciones de la cultura y de la vida cotidiana a lo largo del tiempo y valora su importancia.
- c) Reconoce cómo las acciones del gobierno influyeron en mi familia, el pueblo o la comunidad.  
Este lo integramos nosotros a partir de la metodología que usara el alumno para construir su narrativa histórica.

Fuentes Históricas e instrumentos de trabajo.

Fuentes escritas secundarias: libro de texto y fuentes que hablen sobre la vida cotidiana, con temas más especializados.



Fuente visual primaria: Las fotografías (objetos de aprendizaje): se deben solicitar al alumno, es una indagación a los archivos familiares. Sí el alumno no cuenta con fotos de la época, se le pide buscarlas en algún archivo de la comunidad y traerlas en fotocopia. En esta secuencia se proporciona un acervo de nueve fotografías, que pueden servir como guía para trabajar el periodo histórico que nos interesa.

Historia Oral, recuperada por el alumno por medio de la entrevista. Realizar entrevista con los familiares o parientes de más edad. El alumno debe hacer su propia herramienta de trabajo para su entrevista. No obstante, se hace una sugerencia, las preguntas deben estar en coherencia con los temas que los alumnos revisaran del bloque cuatro.

Fases del proceso: se requiere de cuatro semanas de trabajo

Fase 1 Se hace la introducción del propósito de la experiencia didáctica, los objetivos y las metas a alcanzar en relación con los aprendizajes que deseamos obtener. Empezamos con la observación de fuentes primarias (textos visuales).

A) Comparación del paisaje y las maneras de hacer de las personas.

- Descripción del espacio, de la vestimenta y los materiales de construcción.
- Identificar carencias de servicios públicos.
- ¿Qué acciones realizan las personas por sexo y edad? debe hacer un listado (De lo observado el alumno hará una lista en su cuaderno, tarjetas u hojas)
- Socialización de la lista de observaciones de cada uno. Se anexan fotos al final.

Fase 2 lectura y escritura

B) Revisión de fuentes escritas secundarias.

- Leer el texto completo, luego el alumno identificará algún problema que se mencione en el texto y debe escribirlo.
- Segunda lectura de un texto más especializado sobre el mismo tema, igual deberá encontrar algún problema que se menciones.

- Lectura de un tercer texto especializado, sobre la vida cotidiana del periodo que se está estudiando los años 1940 a 1960. De esta lectura deben escribir todo aquello que llame su atención sobre la cotidianidad de las personas, costumbres, objetos, moda, etc.

### Fase 3 Entrevistas (historia oral)

#### C) Realizar entrevista con los familiares o parientes de más edad.

- Debe realizar dos entrevistas, de preferencia durante el fin de semana para que el alumno tenga oportunidad y tiempo de visitar a sus parientes y le puedan dar la entrevista.

### Cuestionario (sugerencia)

Nombre de la persona: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ fecha: \_\_\_\_\_

- 1.- Cómo era la vida en su lugar de origen (pueblo)
- 2.- ¿Por qué se vino a vivir a la ciudad?
- 3.- ¿Cuándo llego a la ciudad en qué tipo de trabajos se empleó?
- 4.- ¿Cuándo llego a la ciudad vivía con algún familiar o rentaba?
- 5.- ¿Cómo llego a este lugar?
- 6.- ¿En qué actividades económicas trabajan sus hijos o hijas?  
o ¿Estudiaron alguna profesión?
- 7.- ¿Qué tipo de diversiones o juegos había en su época?
- 8.- ¿Qué tipo de trabajo desempeñaban antes las mujeres?
- 9.- Cómo se desenvuelven las mujeres en la actualidad?
- 10.- ¿Qué cambios encuentra entre vivir en un pueblo y una ciudad?

Después, con las respuestas de su cuestionario debe hacer una narrativa en prosa de los sucesos que le narró la persona que entrevistó. A partir de la experiencia de los mayores el alumno o alumna deberá buscar en sus narraciones una manifestación de la política industrial de los gobiernos posrevolucionarios. Deberá crear un texto escrito a partir de las imágenes, su relato oral y los contenidos temáticos que nos sugiere el Plan de Estudios (2011). Donde el alumno pueda identificar

las causas que originaron la industrialización en México y el impacto que tuvo en la economía y la vida cotidiana de las personas entre los años de 1940 a 1960.

### Fase Final

Pueden presentar el resultado de sus trabajos por medio de periódicos murales o si los alumnos tienen oportunidad de usar las tecnologías podrían hacerlo a través de una presentación digital y exponerla al grupo. Con los documentos que consultaron y ellos mismos produjeron, conformaran un archivo en equipo. Podría haber algunas dificultades a las que se enfrente el docente, porque el alumno trae deficiencias en sus hábitos de estudio. Sin embargo, queremos recalcar que las situaciones problema y secuencias didácticas, evalúan un proceso que requiere de tiempo para que el alumno mejore sus técnicas de estudio, su fluidez al exponer y perder el miedo en público, muchos alumnos se enfrentan al pánico escénico cuando van a exponer temas que preparan de manera individual, sin comprenderlos siquiera por la falta de preparación o indagación. En equipo pueden discutir las distintas interpretaciones y captar mejor las interrelaciones de los hechos que vayan a analizar. Como nos señala el Programa de estudios, la evaluación es un proceso muy importante que nos permite poder apreciar como el alumno se apropia del conocimiento, para evaluar al alumno se debe registrar el trabajo cotidiano respetando los tiempos que se dan para cada fase de la experiencia didáctica, pues como señala Isaac González “se trata de calificar un proceso, nunca un momento”(1988, p.35) de ahí que señale la importancia del trabajo en colaboración de todo el equipo porque “en la medida en que son corresponsables en el seno del grupo, una mejor marcha del conjunto debe influir en la calificación de cada uno de sus miembros” (González, 1988, p.35)

Finalmente, el conocimiento de la historia nos ayuda a desarrollar pensamiento reflexivo, pero eso no se logra con el sólo hecho de que el alumno se aprenda de memoria, nombres, fechas y sucesos que puede recitar sin siquiera comprender. Frida Díaz (2006) señala lo importante que era para Dewey, cambiar y reorganizar de manera constante el currículo a partir de las necesidades e intereses de los alumnos “para fomentar en ellos tanto el desarrollo de la inteligencia como de las habilidades sociales para la participación en una sociedad democrática” (Díaz, 2006, p. 5) es una manera de justificar trabajar temas que sean más significativos al alumno.



## **A MANERA DE CONCLUSIÓN**



La educación es una práctica social bastante compleja donde el papel del docente es sumamente importante, porque la escuela es sí, es un contexto heterogéneo donde interactúan varias voces sociales y culturales, no es un espacio homogéneo (Martínez, 2010, p. 170), si la sociedad donde está inmersa la escuela es compleja, el espacio escolar también lo es, representa un mundo en miniatura es un espacio que también puede verse bajo la mirada de la microhistoria, donde se dan relaciones de poder, convergen diferentes grupos sociales con sus respectivos capitales culturales. En ese pequeño mundo encontramos *maneras de hacer* no sólo hacia la enseñanza de los diferentes saberes, en palabras de Ball se dan micropolíticas, que están en función del interés de cada sujeto, que a veces muestra resistencia al cambio, a las reformas, a las “innovaciones educativas”.

Existen nuevas maneras de enseñar y aprender, pero para eso es necesario actualizarnos e informarnos para saber ¿qué hacen las comunidades de profesores en otros países? ¿cómo sugieren enseñar los diferentes saberes en el nivel secundaria?, Victoria Lerner (2002) a finales de la década de los noventa, ya hacía notar que hacían falta estudios en este nivel, es decir, se ha atendido más el trabajo de investigación en la educación primaria que el de secundaria (Lerner, 2002, p. 196). Al parecer se ha avanzado poco, por eso, esta investigación busca aportar algunos elementos para mejorar la relación didáctica entre el saber, la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Me quedo con algo muy importante que señalaba Chevallard ¿qué sentido y significado le damos al saber los docentes en la escuela? porque a partir de eso nos preocuparemos de cómo hacemos llegar el saber especializado a los alumnos; en caso de no ser un especialista es necesario, formarnos en aquellas cosas que represente una debilidad en nuestra profesión y como señalaba Freinet no nacemos docentes nos construimos como docentes.

En lo cotidiano también nos reinventamos como lo hacía la profesora de historia con un perfil sociológico, podemos decir, que se movía en tres fronteras, desde la sociología, la pedagogía y la historia, buscando romper con estilos tradicionales. La figura del docente debe reivindicarse y cambiar sus maneras de enseñar, por lo tanto, debe actualizarse siempre como lo hacen otros profesionistas, como el médico, el abogado, los ingenieros, y muchos más. Porque su quehacer educativo no es nada sencillo como se ha creído erróneamente por años -cualquiera puede enseñar historia- sí, un relato o discurso de la historia es probable, como también es probable que lo aleje del saber especializado. Sin

embargo, eso no ha favorecido la construcción de un conocimiento que le permita al alumno desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo, para comprender mejor su entorno social.

No obstante, para que eso suceda se hace necesario que el docente conozca las diferentes teorías educativas y curriculares para poder diseñar el mismo sus propias experiencias didácticas con otros saberes que resulten atractivos e innovadores a los alumnos. Tener el dominio de los saberes especializados y contar con recursos didácticos que le permitan ser traductor de un saber en el aula. Para dejar de lado prácticas tradicionales o enriquecerlas y transformarlas con ideas nuevas. Un docente debe ser creativo como los niños y los jóvenes que al convivir diariamente con ellos debiera al menos contagiarse de esa vitalidad e imaginación que le comparten en el aula. Bien señala Gimeno que debemos darnos oportunidad de conocer otras teorías y ponerlas en práctica, pero adecuarlas de manera creativa a los contextos reales de las escuelas y de los alumnos de nuestro país.

Uno de los objetivos de apoyarnos en la teoría de Chevallard de la transposición didáctica ha sido para revitalizar la enseñanza de la historia en el aula, pero además, identificar cómo trabaja ese grupo de especialistas que tiene incidencia en la transposición didáctica externa que el autor denomina noosfera, si realmente funciona, de no ser así entonces los docentes en la enseñanza de la historia debemos tomar una mayor participación en estas decisiones y poder coadyuvar a través de la práctica docente y la investigación para favorecer nuevas *maneras de poder hacer* o nuevas *maneras de enseñar* la historia porque en la escuela también existe una cultura en plural. Pero a final de cuentas de lo que se trata es que seamos mediadores en la formación de un sujeto histórico crítico, analítico, reflexivo y propositivo en las necesidades y problemas de su tiempo.



## **FUENTES DE CONSULTA**



## **Bibliográficas**

- Aboites, L.** (2004). El último tramo, 1929-2000. En *Nueva historia mínima de México* (pp. 262-302). México: SEP/Colegio de México.
- Amador, Granados, López, Torres y García** (2014) *Historia de México 3*. México: Norma.
- Andere, E.** (2008). *¿Cómo es la mejor educación en el mundo?* México: Siglo XXI
- Bachelard, G.** (1986). *La formación del Espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- Bloch, M.** (1994). *Introducción a la historia*. México: FCE
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M.** (2001). *La investigación biográfica-narrativa en educación; Madrid: Editorial La Muralla*
- Bourdieu, P. y Passeron, J.** (1981). *La Reproducción*. Barcelona: Editorial Laia
- Braudel, F.** (1995). *La historia y las ciencias sociales*. Madrid-México: Alianza
- Burke, P.** (Coord.1999). *Formas de hacer Historia*. España: Alianza
- Casarini, M.** (1999). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas
- Chevallard, Y.** (1991). *La transposición Didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Argentina: Editorial Aique
- Chinchilla, P.** (2009). *Michel De Certeau, un pensador de la diferencia*. México: UIA Departamento de Historia
- Cirett, S.** (2012). La formación del historiador como docente. En *Didáctica de la historia en el siglo XXI* (pp. 29-41) México: Palabra de Clío.
- Corona, S.** (2003). *Miradas entrevistas*. México: Libros del Rincón/SEP.
- Costa, R.** (1981). *Patricio Redondo y la técnica Freinet*. México: SEP DIANA.
- De Certeau, M.** (1993). *La fábula mística*. México: UIA Departamento de Historia
- De Certeau, M.** (2010a). *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer*. México: UIA- ITESO
- De Certeau, M., Giard, L. y Mayol, P.** (2010b). *La invención de lo cotidiano. 2. Habitar, cocinar*. México: UIA-ITESO
- De Certeau, M.** (2010c). *La escritura de la historia*. México: UIA-ITESO
- Díaz, F.** (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.

- Durkheim, E.** (1984). Educación y sociología. Venezuela: Linotipo.
- Escalante, P. García, B. Jáuregui, L. Vázquez, J. Speckman, E. Garcíadiego, J y Aboites L.** (2004). *Nueva historia mínima de México*. México: SEP/Colegio de México.
- Galván, L.E. y Lamonedá, M.** (1999). *Un reto: La enseñanza de la historia hoy*. México: ISCEEM.
- Gimeno, S.** (2010). “El currículum en acción: los resultados como legitimación del currículum”. En *Saberes e incertidumbre sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- González, L.** (1984). *Pueblo en vilo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- González, I.** (1988). *Una Didáctica de la Historia*. Madrid: Ediciones de la Torre Espronceda.
- González, L.** (1995). *Todo es Historia*. México: Cal y Arena
- Hargreaves, A.** (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro
- Huber, J.J.** (2012). ¿Cómo se enseña la historia? En *Didáctica de la historia en el siglo XXI* (pp. 43-51) México: Palabra de Clío.
- Krauze, E.** (1998). *La presidencia imperial*. México: Tusquets Editores.
- Lerner, V.** (2002). La enseñanza de la historia en México en la actualidad. Problemas y aciertos en el nivel básico. En *historia y nación* (pp.195-211). México: El Colegio de México.
- Levi, G.** (1999). Sobre microhistoria. En *Formas de hacer Historia* (pp.119-143). España: Alianza
- Llanes, L.** (2012). *Didáctica de la historia en el siglo XXI*. México: Palabra de Clío.
- Martínez, J. B.** (2010). “El currículum como espacio de participación. La democracia escolar ¿Es posible?” En Gimeno Sacristán, J. (Comp.2010) *Saberes e incertidumbre sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Meneses, G.** (2015). Formación y pedagogía. México: Lucerna Diogenis.
- Mercado, L.** (2012). ¿Qué es la didáctica? En *Didáctica de la historia en el siglo XXI* (pp. 89-97) México: Palabra de Clío.
- Miller, A.** (1998). *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño*. España: Tusquets Editores.
- Morín, E.** (2007); *Introducción al pensamiento complejo*; Barcelona; Gedisa
- Pluckrose, H.** (2002). Enseñanza y aprendizaje de la historia. Madrid: Ediciones Morata.
- Prins, G.** (1999). Historia oral. En *Formas de hacer Historia* (pp.144-176). España: Alianza

- Procacci, G.** (2001). *Historia general del siglo XX*. Barcelona: Memoria Crítica.
- Romo, F.** (2012). La divulgación de la historia. En *Didáctica de la historia en el siglo XXI* (pp. 53-86) México: Palabra de Clío.
- Salazar, J.** (.2006). *Narrar y aprender historia*. México: UNAM-UPN.
- Salazar, J.** (1999). *Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia*. México: UPN.
- Secretaría de Educación Pública** (2011a). *Plan de estudios*. México: SEP
- Secretaría de Educación Pública** (2011b). *Programas de estudio. Historia*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública.** (2017). *Aprendizajes clave. Historia*. México: SEP
- Silva, Y.** (2012). Acercamiento a la didáctica de la historia. En *Didáctica de la historia en el siglo XXI* (pp. 99-113) México: Palabra de Clío.
- Svarzman, J. H.** (2000). *Beber en las fuentes. La enseñanza de la historia a través de la vida cotidiana*. Buenos Aires-México: Novedades Educativas.
- Tanck de Estrada, D.** (2011). El siglo de las luces. En *Historia Mínima ilustrada de la educación en México*. (pp. 101-148). México: El Colegio de México.
- Torres, J.** (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Zapata, O.** (2005). *La aventura del pensamiento crítico*. México: Pax México.

### **Hemerográficas**

- Plá, S.** (2012). *La enseñanza de la historia como objeto de investigación*. Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales. pp. 161-184 (30-03-2020)
- Poy, L.** (2015). *En México, problema estructural del sistema educativo, advierten expertos*. La Jornada. Miércoles 4 de marzo, p. 45. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2015/03/04/sociedad/045n2soc>

## Cibertrónicas

- Aréchiga, G.** (2012). *Bordo de Xochiaca-Nezahualcóyotl*. Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=E\\_UrI6et\\_a0](https://www.youtube.com/watch?v=E_UrI6et_a0) (25-07-2020)
- Dalongeville, A.** (2019). ¿Cómo diseñar una situación-problema en historia? *En Enseñar historia* (s/p). Recuperado de: <https://situationsproblemes.com/2019/02/28/ensenar-historia/01/08/2020>
- Díaz D. F.** (1970). Reseña del libro: “Luis González. Pueblo en vilo: microhistoria de San José de Gracia (1968)”, en *Revista Historia Mexicana*, Vol. 19; No. 4, abril-junio 1970, pp. 589-599 (10-12-16)
- Florescano, E.** (1991). *Para qué enseñar la historia*. México: Nexos. Recuperado de: <https://www.nexos.com.mx/?p=9250> (20-03-2018)
- Fuentes, C.** (2002). *La visión de la historia por los adolescentes: revisión del estado de la cuestión en Estados Unidos y el Reino Unido*. Miembro del grupo de Investigación DIGHES. Universitat de Barcelona. Recuperado de [Dialnet-LaVisionDeLaHistoriaPorLosAdolescentes-500422.pdf](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=500422) (27/07/2020)
- Ginzburg, C.** (1994). “Microhistoria: dos o tres cosas que sé de ella” en MANUSCRITS, no. 12, Gener: Recuperado de: <http://docplayer.es/41253-Microhistoria-dos-o-tres-cosas-que-se-de-ella-carlo-ginzburg.html> (22-03-18)
- Ginzburg, C.** (1997). *El queso y los gusanos*. Barcelona: Muchnik Editores.
- González, L., Martínez, C. y Aguirre, C.** (2005). *Mesa redonda: Microhistoria mexicana, microhistoria italiana e historia regional*. Recuperado de: <https://www.colmich.edu.mx/relaciones25/files/revistas/101/pdf/documento.pdf> (22/03/18)
- Greco, Pérez y Toscano** (2008). *Crisis, sentido y experiencia: conceptos para pensar las practicas escolares*. Recuperado en: <https://es.scribd.com/document/227035711/Crisis-Sentido-y-Experiencia-Greco-Perez-Toscano> ((30/07/2020)
- Heras, J., Mora, G. y Ortíz, R.** (2019). Estrategias de formación docente en Historia para la educación secundaria. “La Situación Problema” de Alain Dalongeville. Recuperado de: <https://situationsproblemes.files.wordpress.com/2019/02/dalongeville-1.pdf> (16-04-2020)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía** (1960). VIII Censo General de Población y Vivienda. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/1960/default.html#Documentacion> (04-07-2017)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía** (2010). Censo de Población y Vivienda. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2010/> (05-07-2017)

- Jiménez, A.** (2013). “Carlo Ginzburg: reflexiones sobre el método indiciario”. Recuperado de: <https://studylib.es/doc/5271420/carlo-ginzburg--reflexiones-sobre-el-m%C3%A9todo-indiciario> (10-12-16)
- Ocotitla Saucedo, Pedro** (2000). *Movimientos de colonos en Ciudad Nezahualcóyotl: Acción colectiva y política popular 1945-1975*. Tesis de maestría UAM-Iztapalapa (revisada en biblioteca digital de la UAM) (03-11-2017)
- Pereira, A.** (2008). Reseña de *Michel de Certeau. El caminante herido* de François Dosse. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/260769716\\_Michel\\_de\\_Certeau\\_El\\_caminante\\_herido](https://www.researchgate.net/publication/260769716_Michel_de_Certeau_El_caminante_herido) (30/04/2020)
- Perrenoud, P.** (1997). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf> (25/07/2020)
- Secretaría de Educación Pública** (2011). *Acuerdo Número 592*. Recuperado de: <https://conociendoelacuerdo592.webnode.mx> (29/07/2020)
- Secretaría de Educación Pública** (2015). *¿Qué es Planea?* Recuperado de [http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PlaneaFasciculo\\_1.pdf](http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PlaneaFasciculo_1.pdf) (25/07/ 2020)
- Secretaría de Educación Pública** (2015). *Planea. Resultados nacionales. Lenguaje y comunicación. Fascículo 9*. Recuperado de: [http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PlaneaFasciculo\\_9.pdf](http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PlaneaFasciculo_9.pdf) (02-06-2020)
- Viqueira, J.P.** (2008). *Todo es microhistoria*. México. Letras libres. Recuperado de: <https://www.letraslibres.com/mexico/todo-es-microhistoria> (03/11/2017)





## **ANEXOS**





Foto: Eléctor García

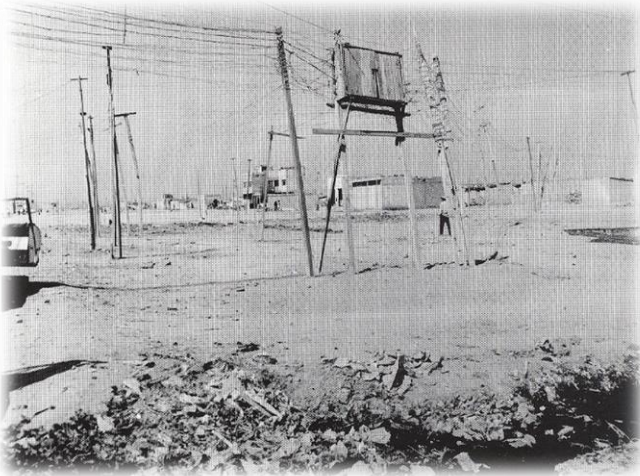


**ANEXO: DE FOTOGRAFIAS  
PARA LA SECUENCIA  
DIDÁCTICA**

**Centro de Investigación y  
Documentación de Nezahualcóyotl  
(CIDNE)**

**MANERAS DE HACER EN EL ESPACIO**

Descripción del alumno:



MANERAS DE OBTENER

¿Qué carencias observas?



Foto. Héctor García



## MANERAS DE JUGAR

¿A qué juegan los niños?