



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE
HIDALGO**

**INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES ÁREA
ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN PROGRAMA DE
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

TESIS

**NOCIÓN DE MUNDO SOCIAL QUE SE PROPICIA
EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN SEXTO GRADO
DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORA EN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

PRESENTA:

SILVIA AYALA GUTIÉRREZ

DIRECTOR DE TESIS

DR. TIBURCIO MORENO OLIVOS

PACHUCA DE SOTO, HIDALGO, AGOSTO DE 2008

RESUMEN

En el desarrollo del presente trabajo se considera como interrogante de investigación: **¿Cuál es la noción de mundo social que se propicia en la enseñanza de la historia en el contenido del México Contemporáneo en sexto grado de educación primaria?**

La práctica del docente en la enseñanza de la historia es el campo de análisis en la dimensión curricular, se abordan los significados que se favorecen en torno a la visión de mundo social en los aspectos de democracia e identidad cultural.

El documento comienza con el planteamiento del problema, enseguida se hace una presentación de las principales cuestiones conceptuales en el estudio de la historia, el despliegue de cómo ha sido el curriculum en la enseñanza de la historia en nuestro país apoyados en los estudios de Nieto; de las propuestas que tratan de superar el enfoque positivista y la historia de Bronce; se construyó el referente de noción de mundo social con base en las investigaciones de Heller, Durkheim y de Beriain entre otros. Se explican tres sentidos de mundo el neoliberal, el intolerante y basado en un fanatismo religioso y el democrático. Se parte de la noción de democracia cuyo eje es el problema del poder, analizando la democracia directa y heredada de la cultura ateniense y la democracia representativa heredada de la Revolución Francesa. La identidad cultural considera la importancia de valorar la diversidad y una educación intercultural.

La recopilación, sistematización, análisis e interpretación de los datos se realiza mediante una metodología cualitativa y evaluativa. Se expresan los significados de sentidos de mundo social que propician los casos de cuatro docentes investigados. En la enseñanza de la historia en el aspecto de democracia sobresalen dimensiones de una democracia política representativa, donde el poder se delega al sujeto individual, las decisiones son con base en la institución presidencial; también es relevante la identidad individual por encima de la colectiva, se valoran los derechos y garantías que los individuos tienen ante el

Estado, los derechos de pueblos y de comunidades no están presentes. Se habla de la pluralidad de los partidos, pero se presenta como negativa, como una guerra, bañada por la propaganda; se presentan los logros del país al alcanzar la mujer el derecho al voto y también se expresa las transformaciones del Partido Revolucionario Institucional. El contexto de la historia de la vida democrática de México se articula a varios de los significados promovidos en el aula, así como la identidad del docente y su visión personal del mundo. Con menor recurrencia se hacen presentes aspectos de una democracia participativa, sin embargo la enseñanza en un caso abre vetas para desarrollar un currículum con la posibilidad de deliberación, de emisión de juicios y de pronunciamientos de contenidos basados en una democracia participativa, cuando una escuela se pronuncia por la paz.

En un caso la noción de identidad cultural fue relevante promover la valoración de la diversidad y rasgos incipientes de una educación intercultural, en otro se presentan prácticas integradoras en el proceso de enseñanza aprendizaje, pero no hay explícitamente actividades para promover el respeto a la diversidad cultural, en otro caso se promueve una identidad nacional con la identificación hacia los símbolos patrios; y en otro caso se aborda los elementos planteados por el libro de texto. Tres de los cuatro docentes promueven la noción de la identidad implícita en el texto: la mestiza. En el libro de historia del alumno son minimizadas las actividades para resaltar lo pluricultural y se omite una educación intercultural, los contenidos tienen una carga jónica de la cultura mestiza con lo cual se homogeniza la visión del mundo.

Se hace una propuesta como producto de la investigación para enseñar desde un currículum con una perspectiva histórica que estudie nuestro pasado en diálogo con los problemas actuales del país, entre otros que reflexione la noción de mundo del currículum, las identidades democráticas y culturales que se propician en la enseñanza de la historia. Por último se exponen las reflexiones, los alcances y limitaciones del trabajo.

ABSTRACT

When developing this document, it is considered as the main question of this research: Which is the idea of social world that favors teaching history in Contemporary México during sixth grade of primary school?

Teachers practice in history learning is the field of analysis in a curricular dimension. Significations related to social world vision in aspects such as democracy and identity are treated.

This document begins with the problem approach, then it is presented an introduction of the main conceptual questions in history learning, as well as the study of the curriculum along history teaching in our country supported by Nieto's research; about the proposals which try to overcome the positivist approach and bronze history; it was built the landmark of social world notion based on Heller researches, Durkheim, Beriaín and others.

Three senses of neo-liberal world are explained; the intolerant and based on a religious fanaticism and the democratic. The starting point is the democracy notion which axis is the dealing with power problem by analyzing direct democracy and inherited from Athens culture and representative democracy inherited from French revolution. Cultural identity considers the importance of valuing diversity and intercultural education.

Collection, systematization, analysis and interpretation of data are realized by using a qualitative and evaluative methodology. Senses of social world from four teachers investigated are expressed.

When talking about democracy in history learning, it stands out the dimensions of a representative political democracy, where power is delegated to the individual subject, decisions are based on presidential institution; also, it is relevant the individual identity rather than a the collective one, rights and guarantees that individuals before the state have are valuated, people and community's rights are not present.

This document deals with political parties plurality, but it is presented as negative, like a war, invaded by spots, country achievements are presented such as when women had for the first time the right to vote and also transformations of the "Partido Revolucionario Institucional" are expressed. Context history of Mexico's democratic life is articulated to some of the significances promoted in the classroom, as well as teacher identity and its personal world vision. With less frequency, aspects of participative democracy are present, however teaching in a specific case opens veins to develop a curriculum with deliberating possibility, with judgment emission and statements of contents based on a participative democracy when a school declares itself in favor of peace.

In one case, cultural identity notion was important to promote diversity valuation and incipient features of an intercultural education, in other, integrating practices in teaching-learning process are presented, but there are not explicit activities to promote respect for cultural diversity, in other case, a national identity with identification to country's symbols; and in other case elements settled by the text book are raised.

Three of the four teachers promote identity notion implied on the text: The mestiza. In the student's history book, activities to raise pluricultural subjects are minimized and intercultural education is omitted, contents have an iconic weight of mixed culture and as a result world vision is uniformed.

It is made a proposal, as a research product, in order to teach from a curriculum with a historic perspective which studies our past by dialoguing with nowadays country's problems, among others that reflects the world notion of curriculum, and the democratic and cultural identities which are touched in history teaching. Finally, reflections, possibilities and work limitations are discussed.

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	5
I. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	9
A) Planteamiento del problema	
a) Antecedentes	
b) Preguntas de investigación	14
c) Propósitos	15
d) Supuestos básicos	
e) Justificación	17
f) Naturaleza del problema	19
B) Principios epistemológicos	20
a) La complejidad	
b) La totalidad	21
c) La implicación	
II. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL	23
A) Curriculum en la enseñanza de la historia y noción de mundo	
a) Historia	24
b) Despliegue de la enseñanza de la Historia en el curriculum de la escuela primaria	25
B) Noción de mundo social	35
a) Punto de partida	
b) Historicidad, característica de la noción de mundo	37
c) Sentidos de noción de mundo	40
d) La representación del mundo en los niños	45
C) Noción de democracia	48
a) Democracia directa	50
b) Democracia representativa	52
c) Democracia actual y algunos modelos	54
d) Elementos para valorar la democracia didáctica	66
D) Noción de interculturalidad	68

a) Interculturalidad una perspectiva en la formación de la identidad	
E) Mundo local y mundo global en la enseñanza de la historia	82
a) Conceptos	
b) Curriculum y proyecto social	85
c) La globalización	87
III. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	90
A) Perspectiva cualitativa evaluativa	
a) El escenario	93
b) Las técnicas e instrumentos	95
B) La evaluación uno de los caminos epistemológicos	97
a) El origen del concepto y los paradigmas en la evaluación	
b) El investigador en el estudio de casos	101
IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS	102
A) Noción de democracia en la enseñanza de la historia	
a) Democracia como derechos individuales y sociales	104
b) Democracia como guerra de partidos	121
c) Democracia presidencial	142
d) Democracia como un pronunciamiento de paz	173
e) Democracia como derecho de la mujer a votar	182
f) Democracia como transformación del PRM en PRI	192
B) Nociones de democracia en los niños	207
a) Democracia instrumental	210
b) Democracia como forma de vida	214
C) Noción de identidad cultural en la enseñanza de la historia	216
a) Identidad cultural como valoración de la lengua náhuatl	
b) Identidad cultural como un país con población indígena	226
c) Identidad cultural como costumbres de las comunidades rurales y pueblos indígenas	238
d) Identidad cultural como prácticas integradoras	245
e) Identidad cultural relacionada con las glorias y hazañas de nuestros antepasados	264

D) Noción de identidad cultural en los niños	277
a) Los símbolos patrios base de la identidad nacional	281
b) La diversidad cultural elemento de nuestra identidad	285
c) El sentido de vida en los niños	296
E) La identidad cultural en el libro de texto	299
a) La identidad en las ilustraciones del libro	
b) La población sus lenguas y sus culturas	302
c) La población: un mundo moldeable, razón y progreso	307
V. PROPUESTA DE UN CURRÍCULUM PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA	315
A) Marco teórico	
a) Concepciones de curriculum	
b) Conocimiento histórico	323
B) Repensar el curriculum de historia en el México Contemporáneo una perspectiva histórica	325
a) La identidad del docente, curriculum y noción de mundo	334
REFLEXIONES FINALES	
ANEXOS	376
BIBLIOGRAFÍA	384

INTRODUCCIÓN

La presente investigación: "Noción de mundo social que se propicia en la enseñanza de la Historia en sexto grado de educación primaria en el contenido del México Contemporáneo", surge de la inquietud por comprender las problemáticas que tiene el profesor en la dimensión curricular para propiciar en el alumno nociones del orden social de nuestro país, para interpretar y analizar los problemas del mundo (acotado a México en su articulación con el contexto global) en relación a democracia e identidad cultural.

Los sujetos de interés en esta investigación son cuatro docentes de sexto grado en tres escuelas de primaria general, el campo es la enseñanza de la historia y el tema se ubica en los problemas curriculares: ¿qué se enseña por noción de mundo social y cómo se enseña?, es decir, los contenidos del curriculum prescrito y vivido qué conocimiento aportan de nuestra realidad social, así como las actividades con las cuales se acerca este conocimiento y se propicia la construcción de herramientas de análisis para que el estudiante pueda interpretar su presente en una perspectiva histórica. ¿Cómo se propicia la comprensión de los problemas del país?, ¿cómo se relacionan estos con nuestro pasado? y ¿cómo permiten proyectar líneas para formas de vida de un futuro a través de la formación de identidades?

La investigación se enfocó en comprender y valorar los problemas curriculares que enfrenta el docente al abordar el contenido del México contemporáneo para propiciar la noción del mundo actual, que entre otros tienen que ver con la población en relación a: 1) las identidades culturales reconocidas, ya que ante una visión homogénea, mestiza existe el reto de un conocimiento histórico que exprese nuestra diversidad cultural y 2) Problemas de participación democrática, tratando de hacer visible cómo se propicia la toma de decisiones y la participación ciudadana. En el libro de texto la diversidad cultural y los problemas de la vida democrática del país son abordados levemente o se omiten, también quizá no han podido ser incorporados por su expresión reciente; los contenidos se limitan del año 1934 a la

década de los sesentas, paradójicamente lo contemporáneo que está alterando nuestras formas de vida y el sentido que les otorgamos a ellas en este mundo no se aborda.

El trabajo desarrolla algunos de los problemas curriculares que en la enseñanza de la historia afrontan los profesores para propiciar la construcción de la noción de mundo. Se abordan los siguientes capítulos: en el primero se presenta el problema de investigación y sus principios epistemológicos (la complejidad, la totalidad, la implicación sirvieron como referente). En el segundo se expresa el marco teórico desde donde se analiza la problemática de noción de mundo en la enseñanza de la historia; comprende los antecedentes sobre el curriculum en la enseñanza de la historia y noción de mundo, los sentidos actuales del mundo, los conceptos de democracia, identidad cultural, mundo local y global. Un tercer capítulo se refiere a la metodología cualitativa y evaluativa empleada en la investigación, se llevaron a cabo estudios de caso, sobre cuatro docentes de sexto grado de educación primaria. En el cuarto capítulo se analizan los datos de los problemas curriculares que enfrenta el docente para propiciar nociones, ideas, conocimientos, sobre el *mundo social en la enseñanza de la historia*, en dos dimensiones: democracia e identidad cultural.

En el quinto se visualiza como contribución de la investigación elementos para repensar el curriculum desde una perspectiva histórica, (como campo, práctica y proceso, con la característica de abordar los problemas sociales del México Contemporáneo), para propiciar la reflexión del docente en cuanto a un conocimiento en construcción que permita innovar actividades para hacer pensar a los estudiantes sobre los problemas de su mundo; para ello es relevante que el profesor incorpore a su práctica concepciones de un curriculum en construcción y tener una representación del mundo también moldeable donde por una parte se hereda un bagaje cultural pero, por otra, desde una visión dialéctica, es necesario emprender cambios, si los docentes y alumnos se asumen como sujetos históricos para transformarlo, propiciando la formación de identidades ciudadanas democráticas como la vía para incidir en la atención a algunos problemas

contemporáneos del país, como la desigualdad que afrontan grandes sectores de población y la exclusión de diversos grupos de un desarrollo social; (de indígenas, clases bajas, o de población con menor capacidad de insertarse en la productividad y niveles de calidad de vida aceptables). La formación de ciudadanos con interés de participar con una visión democrática acorde a las necesidades históricas requiere entre otras cosas, valorar la diversidad cultural para propiciar el desarrollo de todas las personas de todos los grupos culturales, una ciudadanía que aprenda una educación intercultural con base en una relación de equilibrio entre mundo local y mundo global. Otros apartados son las reflexiones finales y los anexos.

Son varias las dimensiones que se entrecruzan en la práctica docente en la enseñanza de la historia para abordar los problemas del México Contemporáneo, entre otras cosas, su formación profesional, el contexto escolar, su identidad, su historia personal, sus concepciones sobre el currículum y la enseñanza de la historia; los profesores de acuerdo con la complejidad de elementos que se entrecruzan en su labor asumen de manera diferente el currículum y los sentidos del mundo. El propósito fue comprender y valorar de manera específica la problemática en la noción de mundo social que se está presentando de manera cotidiana en la práctica del docente, en la dimensión curricular y en relación a las identidades ciudadanas que propicia en la enseñanza de la historia en sexto grado de educación primaria en el contenido del México Contemporáneo, explicarla y ofrecer una propuesta del currículum que se requiere (en el estudio de caso) de acuerdo con las condiciones sociales e históricas de nuestro tiempo.

Con el análisis de estos problemas se trató de indagar líneas para conformar las orientaciones de un posible currículum que ofrezca realmente un saber contemporáneo, de una población plural, con problemas en la consolidación democrática y que aborde los procesos sociales del presente, de manera analítica y crítica, enriqueciendo los contenidos y las herramientas para pensar históricamente el mundo dado en diálogo con el mundo en construcción a partir de la

interrelación de los sujetos que participan en el proceso de enseñanza aprendizaje y el mundo social, para analizar las realidades de nuestro momento histórico desde las necesidades locales en interrelación con lo global y que problematice la racionalidad instrumental en la que se basan nuestras formas de vida.

La presente investigación presenta ciertos alcances al profundizar en uno de los problemas de la enseñanza de la historia: la noción de mundo social en el México Contemporáneo, las limitaciones son que no se puede generalizar las reflexiones y conclusiones a una visión global de lo que acontece en todos los casos y en todo el país, sin embargo hay importantes consideraciones producto de la indagación seria y responsable del caso, lo cual se expone a debate para continuar construyendo conocimientos sobre esta problemática de nuestro mundo y su atención a través de la formación de identidades ciudadanas en la enseñanza de la historia. La realización de esta investigación puede incidir en la toma de decisiones que permitan hacer adecuaciones e innovaciones curriculares en la práctica docente, en las políticas de formación de profesores y en la reformulación y actualización del contenido del México Contemporáneo.

I. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

A. Planteamiento del problema

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia el docente de sexto grado de educación primaria enfrenta ciertas dificultades para propiciar las nociones del mundo social, ha resultado difícil superar la visión memorista de la historia por un enfoque formativo que permita a los estudiantes comprender la realidad social en la interrelación pasado presente y futuro. En particular la noción de democracia e identidad cultural son aspectos complejos del proceso histórico y en ellos se centra el interés de esta investigación en el contenido del México Contemporáneo; porque una de las funciones principales de la historia es contribuir a la formación de la identidad y de la conciencia histórica, por la trascendencia en la construcción de conocimientos para favorecer las identidades ciudadanas culturales y democráticas.

a) Antecedentes

Con la reforma de Modernización Educativa llevada a cabo en educación básica en 1992, se trató de superar algunos problemas curriculares en el nivel de primaria como la reorganización de los contenidos que se venían trabajando desde 1972 en áreas y se reformularon en asignaturas, con ello la historia que se abordaba en el área de ciencias sociales pasa a constituir una asignatura específica -a partir del tercer grado- al lado de otras que integran el curriculum.

En primero y segundo grado la organización curricular se integra con español, matemáticas y conocimiento del medio, es en ésta última donde se acerca al niño al estudio de la historia familiar, de la comunidad y algunos procesos históricos; pero es hasta el tercer grado que se inicia el estudio sistemático de la enseñanza de la historia. De tercero a sexto grados las asignaturas que se abordan además de la historia son: español, matemáticas, ciencias naturales, geografía, civismo, educación física y educación artística. Con la particularidad de que en tercer grado se

aborda la historia de la entidad en un libro titulado Hidalgo.

Además de la organización en asignaturas el cambio de enfoque en el tratamiento de varias de ellas se transformó. En la asignatura de historia con el nuevo enfoque formativo se trató en educación primaria de superar la memorización de fechas y nombres, pasar de una enseñanza memorista a una enseñanza centrada en la formación de las personas, cobrando relevancia la contribución de la asignatura en la formación de la identidad nacional. La cual se construye generalmente ligada al conocimiento del pasado, a la reflexión de los héroes nacionales, a reconocer los esfuerzos por la consolidación de México como nación, y a la identificación con algunos grupos culturales, con la idea de llevar al estudiante al análisis y comprensión de su presente.

Cuadro No. 1

Asignatura	Enfoque anterior	Enfoque actual
Español	Lingüístico	Comunicativo
Matemáticas	Lógico-formal	Resolución de problemas
Geografía	Informativo	Formativo
Ciencias naturales	Informativo	Formativo
Historia	Informativo	Formativo

Elaborado por la autora

Otra característica de la reforma de Modernización Educativa fue la reformulación de materiales de estudio, que en el caso de la enseñanza de la historia consistió en la elaboración de un libro de texto cuya aprobación se sujetó a un concurso nacional donde participaron profesores y especialistas en la materia en el año de 1992; no obstante el libro ganador no contó con la aprobación para su publicación en las escuelas como libro oficial, argumentando cuestiones técnicas como objeción.

Sin embargo aún con la reorganización curricular, con el cambio de enfoque y la reformulación de materiales, los problemas en la enseñanza de la historia en el caso de sexto grado de educación primaria persisten. Como antecedente a esta investigación, realicé durante los estudios de maestría una indagación sobre qué y cómo enseña historia el docente de sexto grado, en la cual se analizaron las concepciones de la historia que prevalecen en los materiales curriculares y que orientan la práctica del profesor de sexto grado de educación primaria, encontrando una preponderancia de las concepciones positivistas de la historia, aunado a una metodología propia de la tecnología educativa donde el docente privilegia las técnicas y la memorización de datos, se abordó cómo el docente propicia la construcción del conocimiento histórico y cómo se contribuye a la formación de la identidad nacional, se realizó un taller de actualización a docentes del cual se da cuenta en la tesis y se construyó el modelo de la *historia problema* como principio orientador para su enseñanza.

De esa investigación surge la inquietud de indagar ¿por qué se tiende a asumir un mundo social como dado y estático?, ¿por qué en la enseñanza de la historia hay dificultades para asumir un sujeto histórico participativo? (delegando ese papel al héroe y omitiendo al sujeto común), es poco frecuente pensar en esta asignatura en sexto grado un proceso social más dinámico y existe en algunos casos elementos para identificar las identidades con elementos de pesimismo para tratar de emprender cambios trascendentales que se articulen con la transformación democrática, la equidad o transformaciones culturales y sociales.

Las anteriores inquietudes son retomadas para investigar los problemas que tiene el docente en la enseñanza de la historia en sexto grado de educación primaria, para propiciar el proceso de noción del mundo social en el contenido del México Contemporáneo. A partir de la experiencia en la docencia al desarrollar el tema, se puede reflexionar que su contenido y organización tienen ciertas limitantes como las siguientes: no abordan temas trascendentes cercanos a nuestro presente, pues uno de los últimos acontecimientos se remite a la década de

los sesentas; sobre 1968 la atención se enfoca en las Olimpiadas en México; el tema de la diversidad de la población es abordado de manera muy somera; las formas de vida que se representan no expresan en su complejidad los problemas que aquejan a la población: diversidad cultural, pobreza, educación, las formas de participación en la vida democrática y la relación del sujeto con la tecnología y el medio ambiente.

El no plantear un análisis de los problemas que realmente sufre la población puede ocasionar la idea de un mundo sin dificultades, consolidado como lo llama el texto —"La Consolidación del México Contemporáneo"— que propicie formación de identidades ciudadanas pasivas; que limite el desarrollo del pensamiento histórico en el alumno, eso puede propiciar que no se represente una visión de un mundo dinámico y en constante cambio, donde los sujetos históricos juegan un papel importante en la construcción de la realidad. Esto puede constituir un problema para que el alumno le encuentre un sentido al mundo, en donde su vida se inserte no como un objeto, sino como un futuro ciudadano que se asuma como sujeto que puede vivir con dignidad y con cierta calidad de vida, tomando decisiones sobre los problemas sociales.

Se consideró necesario valorar cuáles son los problemas que tiene el docente al propiciar el acercamiento a la noción de mundo en la enseñanza de la historia en los aspectos de identidad cultural y democracia. Se han seleccionado estos aspectos en la noción de mundo social, pensando en que son muchos los elementos que integran la realidad del país y donde existen problemas, pero hay, problemáticas que son relevantes en la vida de los mexicanos sobre las cuales hace falta mayor problematización y reflexión en el nivel de primaria.

En el contenido del México Contemporáneo es importante indagar los problemas en la forma de enseñar la participación democrática por varias razones, algunas son: el grado de abstencionismo que aún existe en el país, la necesidad de reflexionar sobre diversos niveles de participación activa de los ciudadanos, y no limitarse sólo a los procesos electorales; considerando que durante la vida del México

Posrevolucionario y Contemporáneo el país estuvo bajo lo que se ha llamado una dictadura de Estado (1929 al 2000); otra razón es porque una de las funciones de la historia, es la de contribuir a la formación de identidades ciudadanas que se requieren en este momento histórico. Si bien en la construcción del México Independiente una de las prioridades de la escuela y en especial de la enseñanza de la historia fue favorecer la formación de la conciencia nacional, o bien en el México revolucionario la atención estuvo en propiciar la formación de una identidad mestiza, en el México contemporáneo ha venido cobrando cada vez más importancia la formación del ciudadano productivo, pero esta cualidad no ha estado en equilibrio con la calidad de vida y el desarrollo humano. La identidad productiva basada en la racionalidad instrumental ha cobrado hegemonía ante otras como la democrática y la del reconocimiento de una diversidad cultural, estas últimas existen como ideales educativos, pero tienen limitaciones que es necesario analizar en el campo de lo curricular.

En el contenido del México Contemporáneo es importante reflexionar los problemas en relación con los conocimientos que se favorecen acerca de nuestra identidad cultural, porque aún cuando en el libro de texto se habla de cierta diversidad en el apartado de la población, no existe alguna lectura que dé cuenta de las formas de vida de los pueblos indígenas, se habla muy superficialmente de sus problemas, prevalece en el texto el reconocimiento de la identidad mestiza aún cuando las intenciones en política educativa pudieran tender a expresar a México como un país pluricultural. En este sentido la visión del mundo occidental puede crear tensión al presentarse como el modelo desde donde se valora otras identidades; por ello es conveniente reflexionar sobre estos problemas.

El estudiante va construyendo la noción de mundo a partir de la interacción con diversos elementos de lo social, como son: la familia, el grupo de amigos, las instituciones, los medios de comunicación, como son revistas, libros, televisión, la radio, el internet y otros, pero es la escuela quien asume una responsabilidad de seleccionar, organizar y sistematizar el conocimiento a través del curriculum para

propiciar una noción de mundo, está se integra mediante la asignatura de historia y de algunas otras, formando el o los paradigmas del estudiante desde los cuales analiza su mundo. Investigar las dificultades que tiene el docente nos permite comprender en donde radican las limitaciones de las herramientas analíticas con las cuales se pretende que los estudiantes analicen su presente, su realidad social y se puedan ubicar en su momento histórico para darle sentido a su vida así como a la vez se asuman como sujetos constructores de la historia tanto personal como de la colectividad reconociendo las características del contexto nacional y global.

En síntesis el problema investigado fue: **¿cuál es la noción de mundo social que se propicia en la enseñanza de la historia en el contenido del México Contemporáneo en sexto grado de educación primaria?**

b) Preguntas de investigación

1. ¿Cómo se propicia con la práctica del docente la noción de mundo social a través del contenido del México Contemporáneo en la enseñanza de la historia, en su trabajo cotidiano, el caso de la participación democrática e identidad cultural en sexto grado de educación primaria?
2. ¿Qué nociones de mundo social contiene el texto en el saber histórico y cuáles nociones de mundo quedan fuera?
3. ¿Qué posibilidades y limitaciones tiene el docente como sujeto pedagógico en el proceso de construcción de la noción de mundo social en el curriculum vivido cotidianamente, se contribuye al desarrollo del pensamiento histórico?
4. ¿Cómo se apropia el alumno de estas ideas y conocimientos del mundo, qué nociones sociales construye?
5. ¿Qué identidades ciudadanas se potencian en el sentido del mundo que se ofrece en la enseñanza de la historia en sexto grado de educación primaria?

c) Propósitos

Propósito general

Se pretende valorar los problemas curriculares que enfrenta el docente para propiciar la construcción de noción de mundo en su práctica cotidiana de la enseñanza de la historia en relación con el contenido del México Contemporáneo, como una de las formas de propiciar estructuras cognitivas para interpretar el mundo en articulación a la formación de identidades ciudadanas. También se pretende contribuir a repensar el curriculum para la enseñanza de la historia desde una perspectiva histórica.

Propósitos particulares

1. Analizar los problemas del docente al propiciar la noción de democracia e identidad cultural
2. Valorar las posibilidades y limitaciones de la enseñanza de las anteriores nociones en el contenido: la consolidación del México Contemporáneo.
3. Contribuir con elementos teórico metodológicos para reflexionar el curriculum de la enseñanza de la historia desde una perspectiva histórica

d) Supuestos básicos

1. El docente generalmente construye nociones de lo social, desde las diferentes dimensiones que estructuran su vida cotidiana, en la cual juega un papel significativo su labor dedicada a la enseñanza, para ello se basa en diversos elementos como son: los materiales curriculares, su experiencia y la forma como a él le enseñaron a pensar el mundo. Hay diferentes elementos políticos, económicos, culturales, que expresan en el currículo los intereses del grupo en el poder. Hay omisión o un tratamiento poco profundo

de la problemática social en el conocimiento del mundo social que se favorece en el contenido del México Contemporáneo, en el mejor de los casos se llegan a enunciar algunos problemas, estos no son presentados como afectaciones de trascendencia social, sino como dificultades de ciertos grupos o de determinados sujetos, donde la reflexión y la crítica es casi nula. Los mundos cotidianos de los alumnos y de la población son poco trabajados.

2. Los contenidos curriculares en el libro de texto tienen un desfase de los problemas actuales que vive el país, porque el tiempo histórico que abordan llega a la década de los sesentas, son presentados como narraciones y en ocasiones simplemente enuncian los procesos sociales, la interacción del sujeto y el objeto del que estudia historia está ausente. Los modos de vida que se reconocen tienen que ver con áreas industriales con lo cual el mundo rural, aquél donde no ha llegado la tecnología es omitido, en las formas de vida se privilegian sobre todo las de producción y la política (pero la de la esfera del poder estatal), relegando otras esferas de la vida cotidiana que propicien una visión de sujeto entero. En cuanto a equidad, pobreza, democracia, educación (aparecen como problemas de grupos indígenas) el relato es casi imperceptible y presentado a manera de dato estadístico sin ofrecer una explicación que haga inteligible nuestra realidad social.

3. Existe una intencionalidad desde el curriculum formal de la enseñanza de la historia para pensar el mundo de tal forma y no de otra, puede ser porque es más fácil hacer relatos de procesos históricos sin conflicto, porque no se quiere problematizar sobre las realidades de la población en cuanto a clases, sectores, participación democrática, grupos indígenas, problemas de pobreza y de equidad, o porque a esto se antepone la formación básica de otro tipo de pensamiento como el matemático, la habilidad comunicativa de la enseñanza del español. Es decir en correspondencia con el proyecto social de México (excluyente) hace falta dedicar tiempo y contenidos curriculares a la formación de saberes

instrumentales que propicien la competitividad de los futuros ciudadanos en el mundo globalizado que vivimos. Por ello hay cierto menosprecio de la construcción del conocimiento social, un proyecto de nación plural, democrática, con énfasis en la calidad de vida queda fuera. Pero también puede ser que a los propios sujetos pedagógicos nos falte asumir una responsabilidad creativa en la construcción de ideas y nociones de mundo.

4. El impacto que tiene una enseñanza de la historia con las condiciones anteriormente descritas es presentar al mundo con características pasivas, sin cambios, sin tensiones, con la omisión de las diferentes realidades, estos aspectos poco contribuyen a la formación de un pensamiento histórico. El niño memoriza datos aislados y se queda muy limitada la noción de cambio, tiempo, multicausalidad y de sujeto histórico colectivo, eso incide en el sentido que le otorga a su vida. El pensamiento histórico por el contrario es dinámico, complejo y dialéctico ayuda a comprender los fenómenos sociales.

5. El docente para enseñar historia y una o diferentes nociones de mundo, enfrenta diversos problemas: su formación profesional, su capital cultural, su identidad ciudadana. Al presentar limitantes teóricas, metodológicas sobre la historia y su didáctica, convierte el conocimiento histórico en un conocimiento neutral, acabado, monodisciplinar. Las identidades que se viven en la construcción de la noción de mundo en la enseñanza de la historia son complejas y consideran al sujeto entero; donde profesores y alumnos, no pueden desligarse de sus problemas cotidianos.

e) Justificación

Continuar con una enseñanza tradicional que su enfoque lo centra en ofrecer información de datos fechas y acontecimientos que propician una noción del país como un mundo consolidado sin conflictos y con poco análisis de los problemas sociales es ocultar las realidades de nuestra sociedad y forma una

actitud pasiva del sujeto, lo cual no es el propósito de los planes y programas de estudio en educación básica en la asignatura de historia. Por ello comprender la noción de mundo que se ofrece en la enseñanza de la historia resulta pertinente para problematizar sobre sus concepciones, los problemas de la población, de la democracia y de la relación del sujeto con los grupos culturales con los cuales se identifica y proyecta su adscripción a próximas identidades ciudadanas.

El tratar como docentes de innovar en la enseñanza de los procesos históricos sociales es una premisa del profesional de la educación; la innovación se requiere en dos sentidos, primero es necesario analizar los contenidos en este caso del contenido del México Contemporáneo, para propiciar el análisis de las condiciones socioculturales del país y de las diversas localidades en que se desarrolla el currículum y segundo articular dichos contenidos con diversidad de actividades que permitan apropiarse de un conocimiento en construcción. La trascendencia de propiciar la formación de un pensamiento histórico en los estudiantes acorde a nuestra realidad social puede contribuir a formar identidades ciudadanas que tengan conocimiento del papel histórico que les corresponde vivir, que encuentren el sentido de sus vidas, en estos momentos de grandes cambios, económicos, políticos, culturales, es vital que cada persona se relacione con identidades culturales y ciudadanas donde se asuma como una persona realizada, adaptada a su sociedad en un primer momento y también con el potencial para transformar y desarrollar el proceso social del cual es partícipe. Desde el ámbito educativo, los profesores como sujetos, tenemos una responsabilidad y un compromiso que asumir, al ser la docencia una actividad eminentemente social.

El desarrollo de esta investigación permitiría proponer una perspectiva histórica para el abordaje curricular en la enseñanza de la historia. Profundizar en éstas líneas es una necesidad educativa, que requiere de una reflexión académica que puede permitir la definición de acciones puntuales, como pueden ser construir en la práctica del docente un currículum que contemple contenidos y estrategias pedagógicas diversas, orientadas a favorecer procesos/conocimientos críticos y reflexivos sobre

la problemática histórico-social del México Contemporáneo. Dar cuenta de los problemas del aula en una relación particular y universal en el contexto de la globalización es un reto para los docentes de este siglo.

f) Naturaleza del problema

Investigar cuál es el currículo vivido de manera cotidiana en la enseñanza de los procesos históricos sociales es hablar de sujetos, de prácticas, de procesos, de ideas, conocimientos, de significados sociales, de constitución de identidades, que se construyen en un espacio y en un tiempo en el ámbito de lo educativo; lo cual directamente nos ofrece un escenario que no presenta regularidades universales, o acciones predecibles en una relación causa efecto.

El aula y la escuela son espacios singulares, no repetibles, que se lanzan en la historia, porque retoman una cultura heredada pero también están dándose y construyendo interacciones, significados donde lo instituido que pueda tener el currículo, la escuela, y el propio sistema educativo es vivido de manera específica, el contexto inmediato si bien está en relación con diferentes tipos de elementos del orden social imprime contenidos concretos, (comportamientos, hábitos, valores) que son objetivados de manera particular. La función social que desarrolla la educación básica en el nivel de primaria presenta características particulares, cada docente de sexto grado de los seleccionados en cada una de las tres escuelas, participa en realidades concretas en la interacción con los alumnos, docentes, directivos y padres de familia; pero también su formación profesional es diferente, sus años de experiencia, sus intereses y sus formas de entender el mundo.

Tratar de interpretar a profundidad la vida cotidiana es partir de la comprensión de la naturaleza compleja del problema, que nos plantea analizar en sentido dialéctico las tensiones, los conflictos a los que se enfrenta el docente en la enseñanza de la historia.

B) Principios epistemológicos

a) La complejidad

La historia social como la ciencia que estudia los hechos humanos en el tiempo y la explicación de los procesos sociales desde las necesidades del presente, nos ofrece una visión total de los sujetos y de su vida, por tanto no puede separarse en partes donde se privilegie lo político, lo económico o lo militar de otros aspectos, (sociales, culturales, o de las mentalidades), porque todos estos elementos constituyen una totalidad e interactúan entre sí y establecen relaciones muy estrechas de complejidad.

La complejidad es un principio que nos permite acercarnos a conocer e investigar la noción de mundo, sus actividades, formas de organización y sus significados, considerar la base de este principio es a la vez guardar distancia de otras opciones como el modelo de la ciencia clásica en donde cobran hegemonía la homogeneidad, la pretendida universalidad de los conocimientos, un conocimiento lineal cuya característica de un fenómeno es la presencia de una relación directa de causa efecto o de la posibilidad de hacer análisis en partes simples, medibles y cuantificables.

Ante una forma lineal, medible de conocer y de construir el objeto de investigación se establece la alternativa del pensamiento complejo. "Reconocer la complejidad como fundamental en una región del saber, es entonces, a la vez, postular el carácter "molar", holístico de la realidad y la imposibilidad de su reducción por cortes, por descomposición en elementos más simples".¹ El trabajo que realiza el docente al enseñar historia, no puede separarse de sus intereses como persona, de su historia, de su toma de posición política; también la escuela como institución forma parte de un sistema de elementos que guardan relación unos con otros.

¹ Ardoino J. (1993). "El análisis multireferencial", en: **Revista de la educación superior**, pp. 7-16.

Si bien la realidad social puede ser vista como un todo, en investigación es necesario hacer un recorte contextual del objeto de investigación para centrar la atención en las dimensiones que se quiere profundizar. En este caso de la noción de mundo que se favorece en la enseñanza de la historia sólo se han seleccionado dos elementos: participación democrática e identidad cultural.

b) La totalidad

Es necesario contar con una herramienta analítica que nos permita ver la articulación de la enseñanza de la historia en relación con los elementos que le imprimen dinámicas que directa o indirectamente e influyen en el curso de los procesos de enseñanza aprendizaje. La totalidad es entendida como una perspectiva teórica y como una herramienta analítica por medio de la cual se construyen las dimensiones de la problemática, se diferencia de un todo, de un conjunto de objetos o de fenómenos que se reúnen y al sumarse dan un todo. Esta totalidad no es la unión o el conjunto de todos los elementos de lo social o de lo educativo sino la abstracción teórica que demanda el objeto de investigación para analizarse en su complejidad en interacción con los aspectos que lo alteran que le imprimen una dinámica.²

c) La implicación

Es necesario admitir en este apartado el conocimiento como una construcción social, que los conocimientos producto de la investigación están elaborados por sujetos que en este caso se relaciona con el análisis de problemas educativos que vincula sujetos: a docentes y alumnos, por los cuales podemos sentir admiración, respeto, indiferencia o rechazo por su forma de ser, por los proyectos pedagógicos o de vida que poseen; esto es algo que escapa a una pretendida neutralidad sobre la investigación. "En el marco de la investigación científica el investigador tiene una cierta relación con su objeto, (...) no puede ser objetivo. (...) Estamos frente a un objeto que es al mismo tiempo sujeto y, a la vez portador de proyectos; es decir, un objeto que está

² Cfr. Zemelman H. (1987). "Introducción", "El análisis social como análisis del presente, en: **Uso crítico de la teoría**, pp. 15-23, 26-43.

inscrita en el tiempo y en la historia, lo que no será jamás el caso de un electrón o de una molécula, o incluso en la astrofísica, cuando los planetas están en interacción (...)"³ porque su interacción es neutra, lo que no sucede en los sujetos.

Partir de que el trabajar con sujetos como lo señala Ardoino⁴ es estar relacionado con la opacidad, con lo impuro, con alteraciones en las miradas, es necesario ponerlo sobre la mesa para reconocer que el investigador tiene una posición de clase, una inclinación por un proyecto pedagógico, vinculado éste a un proyecto político y de vida, en este sentido se requiere establecer un continuo proceso de vigilancia epistemológica no sólo con los paradigmas de la enseñanza de la historia sino con las propias posiciones filosóficas y políticas que trascienden en las miradas y en la construcción del problema, con el interés de dotarlo de la mayor objetividad posible. También es pertinente elaborar un punto de partida que nos oriente en el análisis, definir las herramientas teóricas que vamos a movilizar para explicar y entender el problema, a ello nos referimos en el siguiente capítulo.

³ Ardoino J. op. cit.

⁴ Ibíd

II. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

En el proceso de construcción del problema es necesario establecer referentes conceptuales como punto de partida para tener las perspectivas pertinentes para el desarrollo del análisis. Se ha organizado el presente capítulo en los siguientes apartados: A) Currículum en la enseñanza de la historia, B) Noción de mundo social, C) Noción de democracia, D) Noción de interculturalidad, E) Mundo local y global en la enseñanza de la historia.

A) Currículum en la enseñanza de la historia

La enseñanza de la historia es entendida como la actividad teórico-práctica en la que el docente pone en juego explícita o implícitamente su preparación, su experiencia y sus concepciones, entre otros elementos, para el diseño de estrategias que le permitan propiciar que el estudiante construya un conocimiento sobre aquellos hechos que en la evolución de la humanidad han cobrado relevancia por su trascendencia en los modos de vida y en las formas de organización sociocultural.⁵ Enseñar historia es ayudar a los estudiantes a entender el mundo social, conociendo los procesos históricos del pasado, analizando el presente y potenciando un futuro. Lo cual se lleva a cabo a partir de la formación del docente, de su identidad, de las orientaciones curriculares establecidas en el plan y programa, libro de texto y otros materiales, en condiciones sociales e históricas específicas, con sujetos particulares.

Cuando el docente interviene para que el estudiante elabore un pensamiento histórico acerca del mundo en que vive, cuya reflexión le permita *comprender su pasado, analizar el presente y potenciar un futuro*, contribuye a que el alumno construya estructuras cognitivas cuyo contenido le ayudan a interpretar el mundo, su pequeño mundo y el mundo social. Consideramos que los contenidos que el docente enseña por historia están relacionados entre otras cosas con los fines que le

⁵ Ayala S. (1999). "El maestro en el proceso de reconstrucción d el conocimiento histórico", en: Tesis de maestría: **La enseñanza de los procesos histórico sociales en sexto grado de educación primaria**, p. 14.

atribuye a la enseñanza de la historia, con la posición personal en que se ubica en la *historia realidad* y también con el concepto que tiene de historia, en una dialéctica con su contexto social. Por ello enunciaremos algunos conceptos de historia que nos pueden servir para el análisis de la noción de mundo social.

a) Historia

Algunos autores la definen como sigue:⁶ La historia tiene dos dimensiones: la *historia realidad* y la *historia conocimiento*, Vilar. Es un proceso continuo de interacción entre el historiador y sus hechos, diálogo sin fin entre el presente y el pasado, Carr. Por eso estudiar historia es investigar la historia de los hombres en el tiempo, Bloch. Podemos basarnos en una historia anticuaría, cuando el interés es acumular un saber acerca de la historia, o en una historia crítica, cuando nuestros intereses muestran una actitud transformadora, pero la historia que ha sido preferida en los textos, en los programas oficiales, es la historia de bronce, ejemplar, heroica, pero tanto el historiador como el docente requieren y poseen una visión del mundo que les explica los diversos problemas de las distintas esferas sociales, no sólo políticas y militares, por ello nos orientamos por una historia científica, que estudia múltiples manifestaciones: económica, social, demográfica y de las mentalidades, González. No puede expresarse que la historia sea neutral, se ha hecho uso de ella como instrumento ideológico-cultural de dominación, más esta utilidad político-ideológica debe ser vigilada para que no resulte en detrimento de su legitimidad teórica como ciencia, Pereyra.

⁶ Cfr. Vilar P. (1982). **Iniciación al vocabulario del análisis histórico**, Carr E. (1993). **¿Qué es la historia?**, Bloch M. (1992). **Introducción a la historia**. González Luis, "De la múltiple utilización de la historia" en Pereyra C. et. al. (1991). En: **¿Historia Para qué?**

b) Despliegue de la enseñanza de la Historia en el curriculum en la escuela primaria

Al preguntarnos ¿qué se ha investigado sobre el curriculum en la enseñanza de la historia?, nos asalta la idea de su origen, pero también de sus transformaciones sustantivas, a partir de estos dos ejes se intentará desarrollar este apartado siguiendo las ideas de Nieto.⁷

Nieto señala que es en el año de 1875 cuando surge la enseñanza de la historia en el nivel de educación primaria, consideramos que esto es así porque al transformarse México en un Estado-Nación, con la recién República Restaurada,⁸ se tenía el anhelo de integrar una conciencia nacional, después de haber sufrido dos invasiones por parte de Francia y una de Estados Unidos⁹ en un corto período de tiempo, con el interés de darle a las letras, las ciencias y al arte un espíritu propio, muestra de lo mexicano, se hacía necesario formar una identidad nacional para lo cual la historia resultaba un apoyo básico. El curriculum de historia estaba presente en "(...) la materia de Elementos de Historia General y de México, (que) ya formaba parte del plan de estudios de las escuelas primarias en la ciudad de México y de las de las capitales de los estados de la República".¹⁰ Sin embargo es hasta 1889 con la realización del Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública donde se resuelve que la educación primaria sería gratuita, obligatoria y laica, y sólo hasta entonces se generaliza la enseñanza de la historia a todas las escuelas del país a través del plan de estudios que elaboró dicho Congreso.

El curriculum de historia como tal iniciaba en el segundo grado de educación

⁷ Nieto J. (coordinador) (1992). **La enseñanza de la historia.**

⁸ Dentro de la Historia Moderna de México que se inicia con la caída del imperio de Maximiliano en 1867 y concluye al derrumbarse el gobierno de Porfirio Díaz en 1911, hay una división en dos épocas; la Inicial de apenas diez años (1867-1876) se le conoce como República Restaurada.

⁹ La primera intervención francesa inició en el mes de febrero de 1838, en que se demandaba a México el pago de 600 mil pesos supuestamente por la pérdida y destrucción de propiedades francesas, negociación llevada a cabo en Jalapa Veracruz que fracasó, (la llamada Guerra de los Pasteles). En marzo de 1862 se lleva a cabo la segunda intervención francesa en el país con el pretexto de pago de la deuda externa y que instaura el imperio de Maximiliano de 1862 a 1867. En otro momento también la política expansionista de Estados Unidos lo llevó a anexarse en 1845 a Texas que formaba parte de nuestro territorio; ante las reclamaciones diplomáticas Estados Unidos invade México de 1846 a 1848.

primaria, el objeto de la historia eran los personajes más notables y los hechos principales de nuestra Historia Nacional. Su enseñanza se realizaba a través de relatos y conversaciones familiares. En el tercer año el objeto era la historia antigua y la época colonial; en el cuarto grado el programa abarcaba desde la guerra de Independencia hasta la Intervención Francesa. Para el quinto y sexto grado (que constituían la educación primaria superior), señala Nieto que en el caso de quinto grado se acordó profundizar en los sucesos más importantes de México, desde los tiempos más remotos a la actualidad; en sexto año contemplaba los principales acontecimientos de la historia general desde los pueblos antiguos hasta la época contemporánea.

Aún cuando en el porfirismo no se pudieron cumplir ninguno de los tres principios, (una escuela laica, gratuita y obligatoria) y la educación tuvo una tendencia aristocrática marginando a una gran parte de la población, campesinos y obreros, puede observarse que la enseñanza de la historia, la educación en general y la cultura tuvieron una decisiva influencia de la filosofía positivista. En esta etapa Rébsamen contribuye a la didáctica de la historia con su obra *la Guía metodológica para la enseñanza de la Historia en las escuelas primarias y elementales y superiores de la República Mexicana (1890)*, en la cual propone diversos métodos para facilitar el camino en la enseñanza de la historia, (los cuales sólo mencionaremos) y son:

- "1º. El método biográfico
- 2º. El método pragmático o filosófico
- 3º. El método cronológico
- 4º. El método sincrónico
- 5º. El método regresivo
- 6º. El método de agrupación
- 7º. El método comparativo¹¹

En los primeros años del siglo XX la programación sufre una transformación

¹⁰ Nieto J. op. cit., p.13..

¹¹ Nieto J. op. cit., pp. 65-66.

pues se invierte la temática para el 5° y 6° grados, pero en 1908 al expedirse la Ley de Educación Primaria para el Distrito y Territorios Federales, se regresa a la programación anterior, Historia Patria para 5° año e Historia Universal en 6°.

Así se mantuvo hasta que en el régimen de Lázaro Cárdenas, con la influencia de la educación socialista pretendió que la Historia se basara en una interpretación materialista, que en realidad se trató de un materialismo mecánico y dogmático.

Nieto relata que en 1944 se organiza la Primera Conferencia de Mesa Redonda con la finalidad de analizar los problemas en la enseñanza de la Historia de México, se fijan objetivos, programación y didácticas para cada grado de educación primaria. Los objetivos debían aspirar a lo siguiente: "explicar la realidad del país", "contribuir a la unidad nacional", "exaltar la obra de los grandes hombres de nuestra historia", "encontrar las causas del progreso", ampliar la cultura de los niños y habituarlos a considerar todos los aspectos de la vida histórica. La programación en los dos primeros grados centraba su atención en los aspectos más importantes del pasado nacional y universal.

En tercer grado se ofrecía una visión general de la Historia Patria desde los primeros pueblos hasta nuestros días, para el cuarto grado se profundizaba lo que había sido abordado en tercero. En quinto grado los contenidos se referían a la Historia de América y por último en sexto grado se estudiaba la Historia Universal desde la antigüedad hasta la Segunda Guerra Mundial. Puede observarse ya la necesidad de un análisis del presente, de analizar la realidad más que el mito, la preocupación de formar la identidad nacional enmarcada en la política de Estado, la idea de dejar atrás las luchas sociales, los conflictos obreros o agrarios y buscar la unidad del país, también se observa que el sujeto de la historia es el héroe, otro punto que puede señalarse es la carga de

contenidos en cada grado escolar, aún cuando en tercero y cuarto se abordaban los mismos contenidos de la historia nacional con diferente profundidad, se trató de abarcar mucho y el resultado fue abordarlos de manera muy superficial, como aún lo seguimos haciendo hasta nuestros días. Pero, señala Nieto esta conferencia fue influida por las ideas de la "nueva historia" surgida en los años treinta, cuya características fueron la desmitificación, la concatenación de los hechos sociales, crítica a la neutralidad científica, supera la pura descripción y las concepciones idealistas que atribuyen el desarrollo de la humanidad a la obra de los héroes y caudillos o como producto de la influencia de grandes ideas.

Para el año de 1960 se hace realidad el libro de texto gratuito que facilita al docente la enseñanza de la historia; pero a partir de 1961 hay un cambio de programas por parte de la Secretaría de Educación Pública y se integra el estudio de la asignatura de historia con Geografía y Civismo en el área llamada Comprensión y Mejoramiento de la Vida Social. Hubo descontento de profesores y algunos siguieron trabajando con la anterior programación, sin cambiar a técnicas globalizadas como era la intención.

Esa situación se mantuvo hasta 1972 en que son nuevamente reformulados los planes y programas que son integrados en siete áreas de formación, quedando la historia incluida en el área de Ciencias Sociales. En este período se marcaban claramente los objetivos, las actividades didácticas y formas de evaluación para que el profesor superara la manera "artesanal" en que se venía desarrollando el trabajo docente, por un trabajo planificado, científico, neutral, ubicado en la perspectiva de la tecnología educativa, el énfasis radicaba en las formas de enseñanza.

Es en el año de 1992 con la reforma de Modernización Educativa, cuando la organización del conocimiento regresa a asignaturas en educación primaria y secundaria, los contenidos que se abordan en sexto grado corresponden a la Historia Nacional, a partir del movimiento de Independencia hasta nuestros días, pero como ya se mencionó (en el apartado del planteamiento del problema) no se abordan

las situaciones problemáticas realmente contemporáneas y cuando se habla de ellas se quedan en el nivel de enunciados que hacen mención sin describir o explicar de una manera más integral o compleja los procesos sociales. Podemos representar una síntesis de la enseñanza de la historia en el nivel de primaria en el siguiente cuadro.

Cuadro No. 2

OBJETIVOS	PROGRAMAS	AÑOS
La identidad nacional (Espíritu nacional)	Historia General y de México (En ciudad de México y capitales)	1875
Conocer hechos y personajes (Filosofía positivista)	Historia Nacional e Historia de México (Todo el país)	1890
Análisis de la realidad (Materialismo)	Historia Patria e Historia Universal	1934
Unidad nacional (Desmitificadora)	Historia Patria, Historia de América e Historia Universal	1944
Unidad Nacional e Historia. (Como progreso)	Continuidad con el anterior (libro de texto)	1960
Conocimiento objetivo (Mentalidad científicista)	Ciencias Sociales, Geografía, Historia y Civismo	1972
Formación del ciudadano productivo en un mundo global (Filosofía neoliberal)	Conocimiento del Medio, Historia Estatal, Historia de México e Historia Universal	1992

Elaborado por la autora

Varios autores¹² han dedicado sus investigaciones a los problemas en la enseñanza de la historia, tales como Viard, quien considera que la posibilidad de renovación de la enseñanza depende de un cambio en la concepción positivista del magisterio, la cual condiciona la interpretación y el análisis del maestro con respecto a la ciencia histórica; Sánchez, nos habla de una historia relato en la escuela;

¹² Viard G. (1993). "Puntos de partida para un replanteo de la enseñanza de la historia en el nivel básico", en: Taboada Eva et. al. **Enseñanza y aprendizaje de las ciencias histórico sociales, 2º. Congreso Nacional de Investigación Educativa, Estados de conocimiento, Cuaderno No. 12.**, Sánchez A. (1991). "Premisas para un debate en torno a la enseñanza de la historia", en: **Revista Cero en conducta No. 28**, González L. op. cit., Gojman S. (1996). "La historia una reflexión sobre el pasado un compromiso con el futuro, en: UPN **Propuestas Didácticas para la educación primaria.**, Pluckrose H. (1993). **Enseñanza y aprendizaje de la Historia.**

González aborda la microhistoria y acuña el término de la historia de bronce. También Gojman trata de darle un nuevo sentido a la enseñanza de la historia recuperando las ideas de la historia social. Por su parte, Pluckrose escudriña en cómo trabajar conceptos en los niños y su posición ante el conocimiento histórico.

La enseñanza de la historia requiere de superar la visión tecnocrática del trabajo docente como un transmisor del conocimiento elaborado por especialistas, preocupado por las técnicas en una relación medios fines; para ello es necesario analizar su materia de trabajo, comprender como puede enriquecer el contenido y diversificar las estrategias de enseñanza para propiciar la formación de una conciencia histórica. Las relaciones que se requieren no son las de verticalidad entre docente, método y contenido, lo medular es una perspectiva dialéctica, entendida no como la lucha de opuestos antagónicos, sino analizar las contradicciones, los cambios, los sujetos, las diferentes causalidades, para establecer un diálogo con la *historia realidad*, con el relato histórico y con los estudiantes. Así como basar el aprendizaje en las teorías cognitivas donde a partir del conflicto el alumno participa en la construcción del conocimiento.

Existen limitantes en la enseñanza de la historia y en los materiales curriculares cuando tienden a *representar un mundo dado*, como lo menciona el libro de texto: existe una consolidación del Estado mexicano y una consolidación del México Contemporáneo, tiene sustento reconocer los avances en este sentido en la vida del país: su formación como nación, el establecimiento de una República Federal Democrática, el crecimiento económico y los avances tecnológicos; pero también se tendría que hablar de los problemas, de proyectos de nación que se han adoptado y que han dado lugar a la marginación y exclusión de grupos y pueblos indígenas, la pobreza originada por las desigualdades sociales, la falta de equidad en oportunidades para acceder a salud, educación, servicios, o los diversos problemas que persisten.

La enseñanza de la historia requiere una perspectiva dialéctica (que conciba la *historia realidad y la historia conocimiento* en proceso) para analizar el conocimiento histórico en construcción y una visión de mundo social también en construcción, donde el sujeto histórico es el ser humano en general, esto nos permite pensar a las identidades que pueden transformar la *historia realidad* en un proceso de constitución permanente, sobredeterminadas lo mismo que la formación social como lo expresa Althusser.¹³

Una enseñanza de la historia que asuma el principio de complejidad no puede aislarse de otros campos que nutren el saber social y no puede determinar una lógica a priorista para delimitar un tipo de sujeto histórico encargado de llevar a cabo las transformaciones sociales por el hecho de situarse en un determinado espacio y tiempo.

El análisis de los problemas curriculares en la enseñanza de la historia en el país es relativamente reciente. Pensar la construcción del conocimiento histórico, la formación de identidades, de una conciencia histórica y su selección para el curriculum básico; ha sido posible por la presencia de una crítica constante al diseño curricular que en historia ha estado articulada con dos elementos: por un lado el avance de la historiografía, con la llamada escuela de los Anales al abordar un objeto de la historia más completo: el hombre en todas sus expresiones y no sólo la política y militar, y por otra parte las aportaciones psicológicas de diversas teorías de aprendizaje, ante estos avances y una crítica constante, señala Salazar¹⁴ s urgen p repuestas alternativas p ara l a enseñanza d e l a historia y es "(..) hasta finales de los años

¹³ Para Althusser la sociedad es un "conjunto estructurado complejo", este concepto debate con la complejidad hegeliana que reconoce siempre un momento único de autodespliegue, el desarrollo alienado de la idea, cuya esencia reduce lo real al concepto. Mientras para Althusser existe la sobredeterminación de lo social al existir formas de reenvío simbólico y una pluralidad de sentidos, en este sentido las relaciones sociales como fenómeno social, por tanto simbólico y sobredeterminado carecen de una fundamentación última representadas en una ley lógica. Althusser L, Marx F. (1969). p. 203 La revolución teórica de Marx, citado por Laclau E. y Mouffe Ch. (1987). "Más allá de la positividad de lo social", en: **Hegemonía y estrategia socialista**, p. 110.

¹⁴ Salazar J. (1999). Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia. ¿(...) Y los maestros que enseñamos por historia?, p. 61.

sesenta cuando la polémica incendió las tribunas educativas, emergiendo propuestas de variada índole y desde diversos enfoques didácticos. Todas ellas tenían un rasgo común, la lucha contra el memorismo, que constituía el paradigma utilizado con mayor intensidad en la enseñanza de la historia, por ende, la búsqueda se encaminaba a una didáctica de la historia que generara una participación activa en la construcción del conocimiento en el aula, y que a su vez enfrentara críticamente el uso que hacen de la historia quienes la escriben como instrumento legitimador".

En el estado del conocimiento del Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa realizado en el país, da cuenta de investigaciones de la construcción de nociones sobre el mundo social, señala que este campo ha sido objeto de estudios en el ámbito internacional. Como la de Delval¹⁵ en 1989, para quien la comprensión de los aspectos económico y político, son los dos problemas centrales de la representación del mundo social, para él constituye la columna vertebral en torno a la cual se organizan otras cuestiones.

El estado del conocimiento del que hablamos arriba señala que en México se han realizado hasta ese momento las siguientes investigaciones que abordan la noción de mundo en relación al orden político: estudios realizados por Díaz, Aguilar, Castañeda y otros en 1990, centraron su atención sobre la pobreza y la riqueza, la estratificación, los orígenes de la desigualdad, la movilidad social, las soluciones a la pobreza, el trabajo y las ocupaciones. Los estudios realizados a 275 sujetos de 6 a 16 años de edad indican que perciben el orden social como algo determinado por las acciones realizadas por los individuos, y en menor medida por la colectividad. Les resulta difícil establecer un vínculo entre pobreza, riqueza y factores debido a características estructurales. Las nociones sociales pasan de lo periférico e individual a lo social, y se incluyen progresivamente factores económicos, psicológicos y sociales en ese orden.

¹⁵ Taboada, E. et, ai (1993). Estados de conocimiento. Enseñanza y aprendizaje de las ciencias histórico sociales, pp. 12-14.

Una siguiente investigación fue la realizada por Alemán et. al.,¹⁶ en 1993, con sesenta niños entre 10 y 12 años que cursaban 5º y 6º grados de primaria sobre cómo construyen los niños de estas edades la idea de política. Se encontró que la mayor comprensión de los niños acerca de su realidad y un mayor número de esquemas asimilados sobre política, está relacionado con la información que el niño recibe dentro del medio en que se desenvuelve. También Alemán, realiza en 1993 otra investigación donde aborda los problemas de mando con niños de 5 y 6 años y niños de 10 y 11 años, encontrando que los primeros relacionan el mando con la casa y la familia y los segundos a contextos de la casa, la escuela y la calle.

En el 5º Congreso Nacional de Investigación Educativa, Rodríguez¹⁷ presentó la ponencia: "Mito y realidad en la enseñanza finisecular de la historia", en ella refiere a dos problemas centrales cómo se representa a los estudiantes la concepción del mundo en su espacio geográfico, encontrando que se sigue trabajando con mapas cuyo modelo básico fue diseñado en 1569 por el cartógrafo Gerhard Kremer, con la proyección <Merator>. En la cual se plasma el espíritu imperial de la época, es decir Europa se presenta también en el plano geográfico amplificadas respecto de su terreno real, como la metrópoli. El centro era ella, lo superior también, los de abajo eran simplemente inferiores y periféricos. Señala Rodríguez que iniciamos el milenio compartiendo una concepción falaz de nuestro planeta, una concepción totalmente tergiversada, ya en 1974 el historiador Amo Peters se dio a la tarea de construir un mapa que representara las dimensiones reales de los países y de las regiones, sin embargo el mapa sigue siendo desconocido. Articulado con esto nos invita a reflexionar sobre el sentido que tendrá en este siglo la enseñanza de la historia: ¿cómo construiremos nuestro futuro?, ¿qué pasado elegiremos?, ¿de qué manera lo enseñaremos?, él centra su atención sobre qué hacer para acercar el conocimiento histórico a los estudiantes, cómo crear la motivación necesaria para el aprendizaje de la historia en una sociedad que ha señalado como necesarias a otras disciplinas. Recomienda integrar fuentes nuevas como películas, novelas, obras de teatro,

¹⁶ Taboada E. op. cit., pp. 12-14.

¹⁷ Rodríguez X. (2001). "Mito y realidad en la enseñanza finisecular de la historia", en: Comboni S. et. al., (coordinadores) **La Investigación Educativa en México**, V Congreso Nacional de Investigación Educativa, pp. 134-142

cuentos, poesías, teniendo presente que la imaginación debe ser generadora de experiencias y no un obstaculizador para su creación.

Otra investigación aborda la noción de "mundo laboral" es la realizada por Diez y Miramontes,¹⁸ su estudio hace un análisis descriptivo de algunos de los contenidos del libro de texto gratuito para el alumno de primaria, abordando "el conocimiento que los niños reciben sobre el funcionamiento y la organización social en relación con el mundo laboral como eje estructural de la organización social (...) (Supone que) El conocimiento sobre el trabajo y las ocupaciones puede proporcionar a los educandos una categoría con la cual entender el mundo, las jerarquías en los ingresos y su efecto en las clases sociales y los sectores de producción y distribución de riquezas".¹⁹ Con el estudio analizaron el tipo y cantidad de información respecto al mundo del trabajo en el área de ocupaciones a lo largo de los seis grados de educación primaria, se observa que la información no está organizada en ejes temáticos ni en niveles de complejidad; centra su atención en primer lugar en las ocupaciones del sector de servicios, técnicos y oficios; en segundo lugar se ocupa de los profesionistas. La referencia es principalmente a partir de menciones, seguida por la de imágenes y por último con base en descripciones.

Resumiendo, podemos decir que las investigaciones sobre la construcción de las nociones de mundo no han sido realizadas centralmente en la vida cotidiana en el aula, ni se han enfocado en cómo el docente propicia esa construcción en la enseñanza de la historia; porque han centrado su interés en cómo los niños construyen dichas nociones de mundo y en cómo la favorece el libro de texto (en el caso de la noción de mundo laboral). Las aportaciones previas son de gran fortalecimiento a este objeto de estudio. Pero en estos momentos de la tan llevada y traída globalización y de la crítica de la modernidad se considera pertinente repensar los problemas de nuestro mundo social, en México principalmente y su interrelación con el mundo global. Los problemas de diversidad cultural y de

¹⁸ Diez E. y Miramontes S. et. al. (2001). "Análisis descriptivo de algunos de los contenidos del libro de texto gratuito para el alumno de primaria sobre "alfabetización económica": el caso del trabajo y las ocupaciones en: **Revista mexicana de investigación educativa.**

¹⁹ *Ibíd.*, pp. 263-278.

democracia; ante un mundo que vive una crucial transición histórica, donde los cambios afectan no a una zona sino a todas las partes del globo; es necesario afrontar los riesgos que traen los cambios en la ciencia y en la economía; cambios que liberan a la mujer y extienden la democracia. Aún cuando "nunca seremos capaces de ser los amos de nuestra historia, pero podemos y debemos encontrar maneras de controlar las riendas de nuestro mundo desbocado".²⁰

B) Noción de mundo social

a) Punto de partida

Se ha optado por el término *noción de mundo*, en lugar de concepto de mundo, porque se considera que un concepto alude a un significado que puede ser preciso, establecido o definido durante cierto tiempo y espacio; mientras que el término de *noción* nos remite a pensar en una constelación de significados, en una diversidad de sentidos que pueden tenerse del mundo y que no se encuentran precisamente fijos ni demarcados unos de otros.²¹

Heller²² nos habla del hombre particular el cual se reproduce en su mundo concreto, en su pequeño mundo, donde adquiere capacidades, comportamientos y hábitos, y desde ahí se conoce el mundo, el gran mundo. El hombre particular nace en un mundo "constituido", "dado", en condiciones sociales, expectativas e instituciones concretas, ahí tiene que aprender a "usar" las cosas, apropiarse de los

²⁰ Giddens A. (2000). **Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas**, p. 17.

²¹ Cfr. Ardoino J. (1997). **La implicación**, Conferencia impartida en el centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, 4 de noviembre.

²² Para entender la noción de mundo hemos recurrido a Heller que nos habla de dos mundos interrelacionados, el mundo en el nivel de la vida cotidiana y el gran mundo del cual tenemos noticia pero no siempre establecemos una relación conciente con él, el del nivel de la genericidad. Para ella "la vida cotidiana en su conjunto es un objetivarse como tal se mueve en un determinado nivel, este nivel está constituido por aquél cierto "mundo", es decir por el ambiente en el cual el hombre nace y que él ha "aprendido" a moverse; el mundo con sus comunidades, integraciones preformadas y, ante todo, sus sistemas de usos establecidos, con sus cosas, sus instituciones, sus juicios y prejuicios, con su contenido afectivo y su tensión emotiva, su educación, con su técnica, su "usabilidad", etc. Cfr. Heller Á. (1994). **Sociología de la vida cotidiana**, p. 97.

sistemas de usos y de expectativas, conservarse en el modo necesario posible en una época y en el ámbito de un estrato. Estar consciente del mundo genérico para Heller, es tener noticia de: 1) Conceptos como polis, pueblo, nación, género humano (en su evolución histórica). 2) De los medios de producción, el trabajo y sus objetivaciones, las cosas e instituciones que son elementos de la sociedad y median las relaciones humanas. 3) De las objetivaciones inseparables de las precedentes en las que se expresa la esencia humana y que son heredadas de generación en generación al igual que los medios y que el objeto de la producción, como son entre otras la ciencia, el arte, la filosofía, y 4) Las normas y aspiraciones abstractas. Considerando estos componentes del mundo genérico, el mundo social estaría integrado por la socialidad del hombre, por la sociedad, por la estructura social.

Tener una noción del mundo implica construir ideas, significados, estructuras de pensamiento para conocer y significar a lo social, a los problemas de la población, a la cultura, la religión, la ciencia, el arte, la moral, la economía, la política, al espacio geográfico del mundo (del cual no nos ocuparemos en este trabajo) articulados en una explicación coherente para ofrecer un significado del mundo, en torno al cual las personas integrantes de una sociedad organizan el sentido de sus vidas, sus identidades, su estructura y su "orden social". Construir una noción del mundo es un aspecto trascendental para una sociedad porque ella articula las formas de vida, los valores, sus instituciones, su cultura. "Ninguna sociedad existe sin definir unos límites simbólicos que configuran la experiencia y comprensión del mundo -entre la esfera de <lo sagrado> y la esfera de <lo profano>-, tampoco existe sociedad que no defina los límites normativos entre el Bien y el Mal, ni existe sociedad que no disponga de *respuestas* <reales-rationales> o <imaginarias-ideológicas> a las preguntas sobre la muerte, el amor o la tragedia; ni tampoco existe sociedad que no despliegue una serie de categorías cognitivas —espacio, tiempo, verdad, etc.— que hagan posible el representar/decir sociales".²³

²³ Beriain J. (1990). **Representaciones colectivas y proyecto de modernidad**, p.27.

b) Historicidad, característica de la noción de mundo

Puede señalarse que la noción de mundo surge hace varios miles de años cuando el hombre va tomando conciencia de lo social, cuando al interactuar con los otros lo hace mediante ciertas normas que considera que son las más convenientes; "(...) el concepto de sociedad es milenario, en el sentido de que probablemente hace por lo menos diez mil años, si no más, que los seres humanos tienen conciencia de dos cosas acerca del mundo en que viven. Interactúan regularmente con otros, en general personas ubicadas cerca de ellos. Y ese 'grupo' posee reglas que todos tienen en cuenta, y que de hecho conforman de muchas maneras su conciencia del mundo".²⁴

En las ciencias sociales la noción de "mundo instituido de significado" es empleada por primera vez por Durkheim,²⁵ como una expresión que le permite a la sociedad interpretar lo que es correcto o incorrecto en su mundo, el mundo instituido de la sociedad. Esta noción de mundo se construye a través de las representaciones colectivas; que "representan el acervo de conocimiento socialmente disponible" y funcionan como "estructuras intersubjetivas de conciencia", como "paradigmas contrafácticos compartidos que contribuyen a la reproducción simbólico-cultural".

En la historia de la humanidad (coincidiendo con Beriain) se puede señalar que fueron las religiones las primeras en ofrecer una interpretación del mundo, una explicación de lo social, de la vida y la muerte, del bien y del mal, del amor y del sexo. Expresaron en forma de mito respuestas a los problemas existenciales del hombre.

²⁴ Wallerstein I. (2001). Conocer el mundo, saber el mundo: El fin de lo aprendido. Una ciencia social para el siglo XXI, p. 120.

²⁵ Beriain J. op. cit., pp. 13-49.

"(...) en las sociedades tradicionalistas la religión desempeña dos funciones: a) ser el primer *dispositivo discursivo* en el que encontramos las condiciones de posibilidad y los límites del pensamiento, y b) ser un *universo de valores y significaciones*, que proporcionan la identidad (reproducción cultural) y el *nomos* integración normativa) del grupo; con el advenimiento de la modernidad, la religión, primer discurso de la sociedad, experimenta una metamorfosis en la que escinden, se autonomizan esferas culturales de valor -arte/literatura, ciencia/tecnología y moral/derecho—que permanecían legitimadas bajo el discurso religioso, es decir, el universo de discurso religioso que actúa como mundo-visión totalizante se *descentra*, originando la autonomización de esferas culturales de valor autolegitimadas, que cristalizan en formaciones discursivas con sus propias estructuras de plausibilidad o pretensiones de validez --la rectitud—justeza de las normas, la verdad de los enunciados de la ciencia y la autenticidad expresiva de una obra de arte".²⁶

Al transformarse las sociedades van adecuándose, cambiando los saberes, las estructuras cognitivas, los paradigmas que explican los problemas del hombre, al gestarse el mundo moderno, al secularizarse las esferas de la vida resultan insuficientes las explicaciones que ofrece la religión y ahora ellas se tensan con otras estructuras de conocimiento que expresan de una manera lógica, de una manera racional lo social. Las explicaciones de la religión ya no tienen una visión totalizante, pero ahora está recluida en su esfera de validez, desde ahí ofrece sus explicaciones de lo social, como también lo hacen otras esferas como la ciencia, el arte, y así también surgen las ciencias naturales y las ciencias sociales, a partir de las cuales el hombre trata de dominar el mundo y ofrece su visión del mismo. Esta descentración propicia también la separación del hombre de la naturaleza, él elige el lugar que debe ocupar al hacer uso de su libertad individual. "El pensamiento moderno se inicia cuando el hombre deja de verse desde la totalidad del ente que lo

²⁶ Beriain J. op. cit., pp. 78-79.

abarca, para ver la totalidad del ente desde el hombre".²⁷

Actualmente la visión de mundo moderno está siendo criticada, se cuestiona a los metarrelatos que servían para mantener la imagen del mundo producto de la Revolución Francesa y del movimiento de Ilustración, los cuales nos hablaron de un progreso irreversible de la historia, de la posibilidad de organizar racionalmente la sociedad, tanto su Estado representante, como la vida de los individuos, del posible dominio de la naturaleza y de la propia vida del hombre a través de la ciencia y la tecnología, de un liberalismo para que el individuo decida lo que le parece más conveniente. Ante un mundo que no ha podido hacer realidad para todos estas creencias con las que se representa la realidad, ha originado un postmodernismo que es susceptible de tener diferentes significados según los sujetos y las condiciones sociales en que interactúan con la realidad, así encontramos desde posiciones conservadoras hasta posiciones de una democracia radical que trata de criticar el sistema social, explicar en otros marcos conceptuales el mundo y sus problemas, como la complejidad, la relación hombre mundo, la viabilidad de epistemologías diversas, así como construir utopías que posibiliten la transformación democrática.

El mundo social en este trabajo es entendido como un constructo teórico que expresa la configuración de elementos del mundo real y simbólico en el ámbito de la socialidad del hombre, donde se objetivan instituciones, estructuras, órdenes y desórdenes, donde el sujeto se relaciona con la naturaleza y entre sí para poder vivir y reproducirse como tal y reproducir a la especie; a partir de considerar como principio de su ser social un sentido y un significado de su vida.

²⁷ Villoro L. (1992). **El pensamiento moderno, filosofía del renacimiento**, p. 85.

c) Sentidos de noción de mundo

Las ideas y significados para tomar conciencia del mundo actual tienen como contexto histórico los problemas de los enfrentamientos entre el mundo capitalista y el mundo socialista entre otras cosas. Ante la caída del muro de Berlín y el desmembramiento de la Unión Soviética, las ideas de los proyectos alternativos al capitalismo pierden significatividad, el derrumbe del comunismo para algunos es visto como un fracaso definitivo de las teorías que permiten explicar el mundo desde una perspectiva socialista, para otros es el triunfo definitivo del liberalismo, mientras que para otros al criticar el derrumbe comunista y las fallas del capitalismo se originan ideas para explicar el mundo desde un fanatismo religioso.

Los sentidos para explicar la situación actual se mueven entre propuestas de dar vida y asegurar la reproducción capitalista promoviendo el libre mercado como forma de ordenamiento social; o entre dar vida a fanatismos y movimientos conservadores de intolerancia cultural y religiosa; sin embargo también existen explicaciones que critican la situación actual desde una perspectiva de transformación democrática en un proyecto humanista. De manera breve se analizarán enseguida estos tres sentidos del mundo.

Sentido neoliberal

En este sentido el mundo se explica atendiendo los últimos cambios en los que se ha intensificado el proceso de globalización, presente en la transformación de ritmos con que se desarrolla el mercado internacional, el acrecentamiento de poder de organizaciones internacionales que atienden tanto asuntos económicos, como políticos y culturales, o las reformas a los Estados "preocupados por la atención al gasto social".

El antecedente de la corriente neoliberal se encuentra en el "liberalismo (el cual) esencialmente prometía que las desigualdades del sistema mundial y la

polarización aguda se atenuarían por medio de reformas graduales. La ilusión de que eso era posible dentro del marco del sistema mundial ha sido en realidad un gran elemento estabilizador, puesto que legitimaba a los estados a los ojos de sus poblaciones y les prometía un paraíso en la tierra en un futuro alcanzable".²⁸

El liberalismo ha sido la corriente ideológica que ha permitido al capitalismo expresar y justificar el actual orden social, la idea de una democracia liberal, de un libre mercado han propiciado las condiciones para un gran desarrollo industrial ahora tecnológico, centrando la visión del mundo en un mundo económico donde lo que cuenta es el crecimiento y la idea de progreso, sin importar la calidad de vida de quienes producen y si en ese progreso cuyo modelo a imitar son los países del primer mundo se incluye a toda la población a disfrutar del progreso o de la riqueza. Borón²⁹ sostiene:

"El camino neoliberal hacia el primer mundo, por lo tanto, no es otra cosa que un mito hábilmente manejado por las clases y fracciones que actualmente detentan la hegemonía en el sistema capitalista internacional (...) La hegemonía ideológica del neoliberalismo y su política, el neoconservadurismo, adquirió una desacostumbrada intensidad en la América Latina. Uno de sus resultados ha sido el radical debilitamiento del Estado, cada vez más sometido a los intereses de las clases dominantes, renunciando a grados importantes de soberanía nacional ante la superpotencia imperial, la gran burguesía transnacionalizada y sus "instituciones" guardianas: el FMI, el Banco Mundial y el régimen económico que gira en torno a la supremacía del dólar".

Para los neoliberales el libre mercado es "la alternativa", ante el derrumbe del socialismo no se hace un análisis como un posible tropiezo, como una dificultad

²⁸ Wallerstein I. op. cit., pp. 5-6.

²⁹ Borón A. (1996). "La sociedad civil a la hora del neoliberalismo" en: González P. y Saxé J. (coordinadores) en: El mundo actual situación y alternativas, p. 367.

a enfrentar en la construcción de las sociedades comunistas, se presenta como el fin de esos sistemas y el triunfo absoluto del liberalismo. Pero esto, es más bien el fracaso del liberalismo como cultura geopolítica definitoria del sistema mundial; la caída de los sistemas socialistas no ha dejado de estar acompañada también de una crítica al modelo del Estado benefactor, y a las categorías que surgieron con el desarrollo del mundo capitalista y el mundo moderno: la idea de progreso inevitable, la racionalidad como fundamento universal. No solamente ha habido una desilusión de la población en los países socialistas, también la población que ha vivido bajo las ideas del mundo liberal, al vivir en la pobreza, en la polarización de las sociedades ha sido desilusionada por el liberalismo.³⁰

Sentido basado en la intolerancia y un fanatismo religioso

Ante el desencanto de las teorías que permitían explicarnos el mundo y ofrecer alternativas a los problemas sociales del hombre, cobran fuerza las ideas de un mundo ordenado por la fe religiosa, los fanatismos, los fundamentalismos y la intolerancia. Surgen movimientos reactivos para defender formas de organización patriarcal, para exacerbar la separación de grupos étnicos.

"Una respuesta a la desintegración del comunismo y a las fallas del capitalismo ha sido el fortalecimiento de movimientos y corrientes del pensamiento profundamente reaccionarios, un incremento del fanatismo religioso y la intolerancia; del exclusivismo étnico y nacionalista; de la xenofobia; del antisemitismo; el irracionalismo, culminando en la limpieza étnica y el asesinato masivo".³¹ El significado de las religiones desde su surgimiento no ha dejado de estar presente en la vida del hombre, pero hay momentos históricos como durante la edad media que su visión dominó todos los sectores de la vida, o en el presente se trata de regresar a movimientos reaccionarios ante cambios emergentes como los movimientos feministas y con ello el cuestionamiento de la familia patriarcal. Sin embargo también hay corrientes como la "Nueva teología de la liberación"

³⁰ Cfr. Wallerstein I. op. Cit.

³¹ Miliband R. "El nuevo orden mundial y la izquierda" en: González P. y Saxé J. op. cit., p.20.

que han pugnado por ofrecer un sentido de cambio a la sociedad actual y acompañan a grupos marginados en sus demandas sociales.

Sentido democrático

Otro significado del mundo lo constituyen las ideas de un proyecto democrático, hay diversos actores y organizaciones sociales para quienes cobra importancia explicar el mundo desde la necesidad de una transformación democrática, como el sentido que puede contribuir a analizar los problemas que aquejan a nuestro país y de éste en relación con la población de otras naciones que comparten la misma problemática.

Este sentido surge como una alternativa que retoma la vigencia de la crítica al sistema capitalista, ante necesidades de justicia, de equidad, de una mayor participación en las decisiones en el curso de los problemas. El modelo de democracia política como forma de organización y gobierno en nuestro país tiene cierto tiempo de haberse implantado; sin embargo la seguimos reclamando en el presente. Se demandan elecciones limpias, equidad para los partidos políticos, libertad para ejercer el voto. En este sentido la "Democracia es un sistema que implica competencia efectiva entre partidos políticos que buscan puestos de poder. En una democracia hay elecciones regulares y limpias, en las que toman parte todos los miembros de la población. Estos derechos de participación democrática van acompañados de libertades civiles: libertad de expresión y discusión, junto con la libertad de formar y afiliarse a grupos o asociaciones políticas".³² Esta concepción está integrada por los elementos de una *democracia representativa*, es decir donde el significado de la democracia alude a la elección de gobernantes, al poder del pueblo de delegar en otros las decisiones. Esta forma de vida política ha permitido ciertamente avances, porque en el siglo XIX señala Giddens³³ las ideas de democratización eran combatidas ferozmente por las élites

³² Giddens A. op. cit., p. 82

³³ Giddens A. op. cit.

establecidas y por los grupos dirigentes, la democracia en Occidente se desarrolló totalmente hasta el siglo XX. Ante regímenes autoritarios heredados por líneas hereditarias o basadas en monarquías, el sistema democrático representativo constituye una alternativa y un avance en la forma de vida política.

Si efectivamente en nuestro país hace tiempo que contamos con una República Democrática como forma de gobierno y también en el Artículo Tercero Constitucional se establece la necesidad de promover la democracia como sistema de vida, el problema es que en la construcción de las realidades sociales los procesos democráticos vividos no se han desarrollado con el ideal que los impulsó. Actualmente la democracia presenta una paradoja mientras ésta se expande por el mundo con mayor fuerza al abrirse el Muro de Berlín en Alemania Occidental en noviembre de 1989 y al derroscarse ciertas dictaduras a lo largo del siglo; por otra parte en las democracias maduras (como el caso de Estados Unidos), -las que en teoría debe copiar el resto del mundo -, existe una desilusión generalizada con los procesos democráticos. "La gente ha perdido, en efecto, mucha de la confianza que solía tener en los políticos y los procedimientos democráticos ortodoxos. No ha perdido la fe, sin embargo en los procesos democráticos. (...) Lo que se necesita en los países democráticos es una profundización de la democracia. Lo llamaré *democratizar la democracia*. Pero ésta en la actualidad, debe volverse transnacional".³⁴

Nuestro país cada vez critica más la forma de conducirse de sus instituciones y en concreto de los políticos que le imprimen un cierto sentido democrático a la vida de la nación. Pero también ha cobrado mayor presencia una forma de *democracia participativa* impulsada por grupos indígenas, campesinos u organizaciones populares, la característica de esta forma de vida política es que sus integrantes no sólo eligen representantes, sino que hay una participación en el curso de la toma de decisiones sobre los problemas

³⁴ *Ibid.*, pp. 87-88.

que aquejan a sus agrupaciones o comunidades.

Por un lado retomamos la propuesta de Giddens de profundizar en la democracia actual, pero por otro consideramos que la concepción que oriente la vida de los procesos democráticos del país en el presente ha de incluir tanto características de elección de gobernantes como una mayor participación de las propias comunidades en la toma de decisiones en el curso de las problemáticas sociales. Este concepto también habrá de incluir la característica del hombre actual, es decir, del hombre que se desarrolla en un lugar específico y que al mismo tiempo es global, abrir así el diálogo al hombre local/global; como señala González,³⁵ construir un programa global democrático y socialista. Esta es la alternativa al sentido neoliberal del mundo,"(...) una alternativa que luche por el poder de la mayoría y para una economía de la mayoría en cada nación y en el nivel mundial. Ese es el proyecto que hay que pensar y realizar".

Este mundo social tiene como características la historicidad, la incompletud, tiene diversos sentidos, es un mundo en construcción con posibilidades de hacerse inteligible por el esfuerzo del ser humano de conocerlo y comprenderlo. Pero ¿tenemos los docentes idea del proceso que sigue el niño para representarse el mundo? A esta interrogante se dedicarán los párrafos siguientes.

d) La representación del mundo en los niños

Para intentar dar una de las respuestas posibles nos apoyamos en los estudios de Piaget,³⁶ quien plantea preguntas sobre ¿cómo piensa el niño la realidad?, es decir, piensa en un mundo real y distingue esa creencia de las ficciones o de su juego; ¿cómo son las explicaciones que hace del mundo?, es decir la causalidad. Lo que Piaget se planteó fue estudiar el contenido del

³⁵ González P. "Globalidad, neoliberalismo y democracia" en: González P. y Saxé J. op. cit., pp. 54- 55.

³⁶ Piaget J. y Cois (1997). La representación del mundo en el niño, pp. 11-36.

pensamiento infantil, éste no es factible observarlo desde fuera como una forma y funcionamiento del pensamiento que pueden que pueda ser observable de manera externa cuando el niño entra en contacto con sus semejantes o con el adulto a través del comportamiento social. En cambio el contenido de su pensamiento se descubre o no según los niños y según el objeto de representación.

Piaget define el contenido del pensamiento del niño sobre el mundo como un sistema de creencias íntimas que requieren de una técnica especial para descubrirlas, (el uso del test, la observación pura y el método clínico). Sus estudios le permitieron llegar a comprender que hay varios tipos de creencias y la necesidad de ubicar varias etapas de la niñez en relación con la transformación de las creencias. Él distingue cinco tipos de creencias:

1. El no *importaquismo*. Cuando la pregunta planteada disgusta al niño, o, de una manera general, no le provoca ningún trabajo de adaptación, responde sin importar que o como contesta. Tampoco trata de construir un mito.
2. *Fabulación*. Cuando el niño sin reflexionar responde a la pregunta inventando una historia en la que no cree, o en la que cree por simple impulso verbal.
3. *Creencia sugerida*. Cuando el niño hace un esfuerzo por contestar al examinador, sin recurrir a su propia reflexión.
4. *Creencia disparatada*. Cuando el niño extrae la respuesta de su fondo, sin reflexionarla, sale disparada como la flecha sale del arco, el niño no se esfuerza por contestar a la pregunta, pero ésta es sugestiva, o nueva para él.
5. *Creencia espontánea*. Cuando el niño no tiene necesidad de razonar para contestar a la pregunta, sino que puede dar de manera rápida una respuesta a lo que se le ha preguntado.

Sin embargo de estas creencias algunas pueden ser de mayor importancia para su análisis que otras, sugiere Piaget:

"Las creencias espontáneas, es decir anteriores al interrogatorio, son las más interesantes. Las disparadas instruyen en la medida en que permiten descubrir la orientación del espíritu del niño. La tabulación puede dar algunas indicaciones, sobre todo negativas, a condición de ser interpretadas con la prudencia necesaria. Por fin, las sugeridas y el no ¡importaquismo deben eliminarse severamente; las primeras porque sólo revelan lo que el experimentador ha querido hacer decir al niño, y lo segundo porque sólo testimonia la incomprensión del sujeto examinado".³⁷

Al preguntar al estudiante sobre sus explicaciones de la población, la democracia o la ciencia y tecnología, el docente puede apoyarse en las creencias espontáneas y en las disparadas porque pueden expresar de manera más real e interesante lo que el niño piensa. Pero es conveniente considerar que a medida que el profesor va abordando estos temas el niño de manera progresiva puede ir pasando a un nivel más complejo de sus creencias. Esto, como señala Piaget, es un proceso lento

Las etapas que permiten ir diferenciando las creencias del niño son tres, (considerando el ejemplo sobre cómo explica el origen de los nombres):

1. Primera etapa (5-6 años). El niño considera los nombres como una propiedad de las cosas, ellos emanan directamente de las cosas.
- 2 Segunda etapa (.7-8 años). Los nombres han sido inventados por los creadores de las cosas: Dios o por los primeros hombres.
3. Tercera etapa (9-10 años). El niño cree que los nombres son debidos a hombres cualesquiera, sin que el nombre esté ligado a la creación de las cosas.

Puede verse en la primera etapa (de acuerdo con las reflexiones de Piaget) que hay confusión del signo y de la cosa: el pensamiento del niño está ligado al objeto. Hay confusión de lo interno y lo externo: el pensamiento se considera está situado en el aire y en la boca. Confunde la materia y el pensamiento. El niño sólo empieza hasta los siete u ocho años a

³⁷ Piaget J. op. cit., p. 25.

distinguir el signo de las cosas. Probablemente a partir de que toma conciencia, de su propio pensamiento. En estas etapas se explica los fenómenos desde los objetos reales, concediéndoles vida y desde una visión egocéntrica.

Sin embargo el niño que cursa sexto grado de educación primaria está entre los once, doce, trece y en ocasiones catorce años, quiere decir que no va a dar un salto a sus creencias y pasar a realizar un análisis más complejo. De ahí la importancia del conocimiento social que se le ofrece para explicar el mundo, porque va a contribuir a la formación de estructuras cognitivas que se le presentan como válidas y que van a entrar en tensión con sus creencias sobre el mundo. El papel del docente es propiciar la transformación de estas creencias en otras basadas en cierta racionalidad. La pertinencia de considerar los estudios de Piaget consiste en saber a qué problemas se va a enfrentar de acuerdo con el nivel de desarrollo del pensamiento del niño, pero sobre todo a cuál es el contenido que prevalece en él sobre el mundo. Aún cuando sus estudios principalmente se refieren más a concepciones del mundo físico, pueden orientarnos en los procesos de transformación que pretende el docente mediante la enseñanza de contenidos que abordan los problemas sociales, culturales, es decir, físicos y simbólicos, que desde nuestro punto de vista las representaciones que hacemos de lo social y de lo físico, los procesos cognitivos no están tajantemente separados unos de otros. Otro elemento que nos permite analizar el problema de la noción de mundo en la enseñanza de la historia son los significados de democracia que prevalecen como constructos teóricos y que orientan las prácticas sociales.

C) Noción de democracia

En primer lugar se abordan puntos de partida cuyo contenido pretende presentar de manera breve algunos significados de la democracia en dos momentos: en Grecia y el producto de la Revolución Francesa, es decir, democracia directa y democracia representativa respectivamente; enseguida se habla de la democracia actual, no con la idea de hacer un análisis exhaustivo

de ella, lo cual no es el objetivo de este trabajo, sino para comprender el contexto de la democracia del país como elemento que se articula con la democracia didáctica del aula.

Se presentan algunos modelos de análisis de la democracia, los cuáles surgen ante la crisis existente de la democracia actual. Los modelos debaten dos puntos centrales: es la elección representativa de los gobernantes el aspecto medular de la democracia o es el poder popular y las formas de vida el problema de la democracia. La primera expresa una base instrumental, técnica, cómo votar y ser votado, articulada a un contexto de dominio del mercado y del gran capital. La segunda expresa una preocupación social, cultural y política, articulada a un contexto de transformación de los valores que predominan; el análisis de esta noción, requiere anteponer a una orientación de basar la construcción de la sociedad gobernada por el libre comercio una orientación de participar activamente en el devenir histórico para propiciar un mundo con equidad y justicia. Cabe aclarar que la segunda, una democracia plural, radical, no descarta el problema de la representatividad, ésta lo articula a la autonomía de las comunidades, es decir democracia directa y representativa. También se hacen explícitas las nociones desde donde se evaluará la noción de democracia en el aula.

Hablar de democracia implica expresar alguno o diversos significados con los que se le ha identificado; articulada a prácticas sociales que se configuran entrelazadas a los problemas históricos del grupo social que la adopta. En este apartado partiremos en primer lugar de los diferentes sentidos que se han otorgado al concepto de democracia, entre ellos las aportaciones de los griegos, de la Revolución Francesa y de la democracia contemporánea. En segundo lugar se presentan modelos de democracia y en tercer lugar las ideas desde donde se valora la democracia didáctica.

La democracia no ha emergido de manera natural con el hombre, éste ha tenido que conquistarla, es decir construirla desde los ideales,

aspiraciones que lo orientan así como desde las condiciones sociales que prevalecen en su grupo de pertenencia donde se objetiva como una práctica social signada por su articulación a procesos políticos económicos, culturales, tecnológicos, etc.

Los significados del concepto de democracia se han transformado a partir de su surgimiento, puede hablarse de democracia directa, representativa, comunitaria, etc.

a) Democracia directa

Para los griegos la *polis* constituía un espacio para el desarrollo de todas las potencialidades humanas, porque se consideraba que ella era la base de la educación, del cuerpo y del alma. Educar para el espíritu era educar para la polis; lo individual y lo colectivo estaban unidos. Para los ciudadanos griegos la comunidad era el centro de formación humana; el desarrollo de los individuos en la comunidad permitía que surgieran hombres libres, con capacidad de deliberación, argumentación y toma de decisiones.

Touraine³⁸ señala que los contemporáneos de Aristóteles llamaban isonomía a la democracia, en el sentido de apuntar a la defensa de los intereses de quienes detentan el poder, ya sea un régimen organizado en torno a un tirano, a una oligarquía o en torno al demos, como alternativa a ella se presentaba la idea de libertad de los individuos integrados a una totalidad.

El ciudadano griego concretaba en la polis la noción y el ejercicio de la democracia, los asuntos de la vida pública eran de su conocimiento sin existir una separación de lo público y de lo privado, se desarrolla así una forma de participación democrática directa en los debates y toma de decisiones. En el siglo V y IV a.c. las elecciones en Grecia no eran a través de partidos políticos, Para Aristóteles³⁹ la elección directa era indeseable, porque se podía

³⁸ Touraine A. (2001). *¿Qué es la democracia?*, pp. 38-39.

³⁹ Aristóteles. (1995). *Constitución de los atenienses. O Pseudo Aristóteles económicos*,

favorecer en las elecciones a los ciudadanos más conocidos, los principios que orientaban la democracia era la libertad y la igualdad de los individuos; "(...) se recurría al sorteo de los representantes para la mayoría de los cargos públicos. En el caso de la elección de magistrados de la corte, se dotaba a cada candidato de una carta de identidad o *pinakion*, la cual era introducida en una máquina de sortear o *kleroterion*. La máquina mezclaba las tarjetas eligiendo alguna de ellas azarosamente".⁴⁰

Oros aspectos de la democracia griega se pueden apreciar en el gran tratado de las Constituciones, donde Aristóteles intenta recopilar las constituciones de ciento cincuenta y ocho ciudades griegas y bárbaras. Por las citas de autores antiguos se conoce el nombre de sesenta y ocho ciudades o pueblos griegos o bárbaros de los que eran descritas sus instituciones políticas. Según Diógenes⁴¹ había cuatro tipos: democráticas, oligárquicas, tiránicas y aristocráticas.

El primer libro de esa colección es la Constitución de los atenienses, donde se pueden apreciar y desprender algunos rasgos que resaltan en la democracia de las polis griegas:

*Autonomía para promulgar sus constituciones, cada ciudad delimitaba sus leyes.

*El dinamismo de las constituciones según el régimen y la relación de fuerzas entre el pueblo y representantes.

*La posibilidad de igualdad de los ciudadanos de ser gobernantes.

*La participación directa de los ciudadanos y del demos en la resolución directa en *los problemas de las ciudades.

*Legislación contra la tiranía.

Introducción, traducción y notas de García M.

⁴⁰ Flores F. (2002). "Libertad y democracia en América Latina", **El Catoblepas**, Número 9, noviembre, Pág. 4, en: www.nodulo.org/ec/2002/n009p04.htm - 13k - (Consulta: 13 de marzo de 2003).

⁴¹ Citado por Aristóteles, op. cit., pp. 22-28.

*Legislación contra el desinterés por lo público.

*El poder del pueblo es trascendental.⁴²

b) Democracia representativa

No bastan ya los principios clásicos de la democracia representativa: división de poderes del Estado, alternancia en el poder de las autoridades, consultas periódicas a la ciudadanía en procesos electorales, radicación de la soberanía en el pueblo, etc. Se requiere diseñar e introducir nuevos principios que aseguren una real y efectiva democracia.⁴³ La idea de una democracia representativa que delega en los gobernantes el poder de decisión a diferencia de la democracia directa de Atenas donde los ciudadanos decidían en el terreno de los asuntos públicos tiene sus raíces en la Revolución Francesa. En ese momento histórico trata de ofrecer una crítica y una alternativa a los problemas de autoritarismo expresados por las monarquías que fundaban la lógica y los principios de su acción orientados por la tradición del derecho divino o hereditario.

La concepción de democracia francesa está dominada por la idea de soberanía y de igualdad de todos frente al poder absoluto de la ley, la representatividad más que representar la diversidad y heterogeneidad de la sociedad, se relaciona a una idea de participación en la soberanía. "(...) Esta concepción de la soberanía descansa sobre una idea racionalista y, por decirlo así, funcionalista de la vida social: es en la participación en la obra común del cuerpo social donde el individuo se forma, domina sus pasiones y sus intereses, se hace capaz de actuar racionalmente".⁴⁴

Touraine señala que hasta 1848 la palabra democracia remite a los modelos antiguos de un poder ejercido directa y colectivamente por el pueblo; después se presentaron diversos cambios con el espíritu republicano: uno de ellos fue

⁴² Citado por Aristóteles, op. cit., pp. 49-211.

⁴³ Elizalde A. (2000). "Democracia representativa y democracia participativa" en el seminario taller preparatorio del Diálogo Nacional "Sistema Político y Profundización Democrática" en: Conferencia en **la Universidad de San Francisco de Asís**.

⁴⁴ (Cita 38) Touraine A. op. cit., p.119.

retomar la idea de depositar el poder en el pueblo, esa idea se exaltó en nombre de la república y en Francia condujo al terror y el bonapartismo cuando se derribó el régimen monárquico; otro cambio fue la restricción de las libertades que tenían los antiguos como la libertad del individuo, ahora éste para atender a sus intereses particulares deberá estar sometido al Estado, a la nación. Crear limitaciones de acceso al poder es relevante en la democracia representativa. "La libre elección de los gobernantes por los gobernados se define entonces a su significación mas restringida: el pueblo debe expresar libremente su preferencia por un equipo y por un programa que no deben provenir del pueblo mismo sino de los medios instruidos, responsables y preocupados por el bien público, donde pueden laborarse y compararse los proyectos racionales".⁴⁵

La democracia representativa ha ido alejándose de lo que promulgó en sus inicios: la igualdad, la libertad, la representatividad, la justicia. La democracia ateniense tenía entre sus principios filosóficos lo bello, lo bueno y lo justo con lo cual se aspiraba a contribuir a la felicidad de los individuos. En cambio la democracia representativa, ha desarrollado procesos en los Estados modernos donde la igualdad procura la toma de decisiones o de competencia por iguales aspectos como educativos, laborales, artísticos, jurídicos, partiendo de situaciones diferentes de cada persona, unos con privilegios y otros sin ellos, con diferente herencia, capital cultural, capacidades, con diferentes flujos de relaciones sociales, etc., ésta supuesta igualdad de toma de decisiones y de oportunidades lo que hace es reproducir las inequidades.

La libertad más que llevar al desarrollo integral del individuo se ha convertido en una libertad de consumir. Se han separado la esfera de lo público y de lo privado; un actor social puede ser un ciudadano desinteresado en los proyectos nacionales, en la organización social del país y ser feliz al desarrollar sus aspiraciones personales. Un excelente consumidor puede ser valorado socialmente aún cuando los aspectos de interés público le sean indiferentes; ello no constituye mayor problema en la democracia

⁴⁵ (Cita 38) Touraine A. op. cit., p. 123.

representativa.

Así la representatividad en este tipo de organización política puede sobrevivir con minorías interesadas en los votos para sufragar a los representantes, sin importar que grandes grupos de ciudadanos, o de sectores de la población no estén representados.

Es difícil hablar de justicia cuando en los proyectos democráticos liberales de los países occidentales que han retomado generalmente las bases de la Revolución Francesa, conceden una gran importancia a la productividad, el intercambio comercial, el desarrollo tecnológico, todo ello limitando otros aspectos como el desarrollo del individuo, su calidad de vida, su felicidad, la conservación del ambiente, la paz, la tolerancia y respeto de las personas y de las naciones.

c) Democracia actual y algunos modelos

En nuestro país existe un proyecto democrático que articula los elementos de la democracia representativa liberal, práctica adoptada al constituirse México en Una República Democrática Federal, con el triunfo de la República Restaurada se retoman los ideales de la Revolución Francesa y de Estados Unidos. Una de sus características es la libertad de los derechos fundamentales del hombre; libertades individuales y sociales que se encuentran expresadas en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Otras características son: la elección de poderes representativos (el legislativo y el ejecutivo); la participación de los ciudadanos en el momento de elección de gobernantes mediada por la constitución de partidos políticos, cuya vida económica se solventa a través de recursos federales otorgados en proporción directa al número de militantes adeptos a cada uno de los partidos; otra característica de la vida democrática es la existencia de un órgano electoral

(el Instituto Federal Electoral: IFE), encargado de hacer viable el proceso electoral y de su transparencia, instituto que viene funcionando a partir de 1998.

Otro elemento de la democracia mexicana es que se encuentra en un momento de transición iniciado con la lucha contra el autoritarismo desde el movimiento social de 1968. El país fue gobernado por un partido de Estado cuyas raíces se encuentran en el PNR (Partido Nacional Revolucionario, años después PRI, Partido Revolucionario Institucional), el cual logró consolidarse en el poder gracias a la incorporación corporativista de actores sociales claves en el proyecto de desarrollo mexicano como son los campesinos, los obreros y los trabajadores del Estado, estructurados en organizaciones de trabajadores, con la fina diferencia de que pocas veces defendían los intereses de sus agremiados y las más de las veces apoyaban políticas estatales que en lo general favorecen a sectores en el poder y empresarios nacionales o trasnacionales, con sus raras excepciones.

La democracia del México contemporáneo con orígenes en la Revolución mediante el lema maderista de "Sufragio Efectivo No Reección", permitió el cambio de personas pero no de partidos en el poder, la alternancia se logró hasta el período 2000 - 2006, con la asunción al poder de Vicente Fox Quesada, postulado por el Partido Acción Nacional, lo cual se logró también por un buen nivel de inconformidad de la ciudadanía, del pueblo de México y por la base de diversas reformas electorales que habían ya dado pie a la transformación del Distrito Federal en entidad federativa, así como a la constitución de fuerzas no priistas concretadas tanto en el IFE, como en la dirección gubernamental de algunos estados, municipios y en la propia Cámara de Diputados.

En este nuevo contexto pluripartidista y de inicio de la alternancia, surgen otras interrogantes: ¿los cambios de partidos en el poder qué niveles de avance permiten en el proyecto democrático?, ¿Son cambios para conservar la desigualdad, la marginación y la injusticia? O, ¿son cambios para transformar al país donde la gente pueda tomar decisiones del mundo en que vive.

Entramos a ciertos niveles de democracia y el modelo que nos orienta ya se encuentra en crisis porque las comunidades y los grandes grupos de la población no pueden decidir sobre problemas fundamentales, las políticas que afectan sus niveles de vida, acceso a bienes, educación, salud, trabajo, etc. En este sentido la participación civil se ha complejizado por un lado existe la apatía ante los procesos electorales, como lo muestra la abstención de más del 40% de los votantes en las elecciones a diputados federales del 6 de de julio del 2003, pero por otra parte se encuentran las comunidades autónomas zapatistas y campesinas en el país que en agosto del mismo año manifiestan su autonomía y el respeto a las diversas formas de participación democrática ya existentes.

Entre estos dos extremos se encuentra la población, de ahí que nos resulte relevante el análisis de algunos modelos de teoría democrática para abrir vetas y comprender la democracia actual en nuestro país, por el momento sólo enunciaremos algunos de ellos⁴⁶. Con la finalidad ante todo de comprender y valorar cuál es la noción de mundo, los conocimientos que sobre democracia se vierten y se construyen en la enseñanza de la historia.

Modelos de democracia

Dieterlen⁴⁷, nos expone tres modelos históricos para el análisis de la democracia, **de participación directa, de un sólo partido y representativa:**

"En la propia historia de la teoría democrática se encuentra arraigado un conflicto entre dos puntos de vista distintos. Por una parte, el que afirma que la democracia debe de ser una clase de poder popular (Una forma política en la que los ciudadanos se comprometen en un proceso de autogobierno y de autorregulación). Por el otro lado, el que considera

⁴⁶ Dieterlen P. enuncia tres modelos: democracia directa, de un solo partido y representativa. Villoro L. postula dos: democracia comunitaria y democracia republicana.

Sartori menciona cinco clases de teorías democráticas: la teoría democrática radical, la nueva teoría democrática radical, teoría democrática elitista, teoría democrática pluralista y la teoría demócrata liberal. Por su parte Flores Olea propone un modelo de democracia radical; mientras que Touraine expresa tres dimensiones o tipos de características del proyecto democrático: la liberal, la constitucionalista y la conflictiva.

⁴⁷ Dieterlen P. (2001). "Democracia, pobreza y exclusión" en: Villoro L. (coordinador) en: Perspectivas de la democracia en México, pp.127-128.

que la democracia es un mecanismo que favorece el proceso de una toma de decisiones por un amplio sector de la ciudadanía (como medio para conferir autoridad a las personas a quienes periódicamente se elige). Estas posturas han dado origen a lo que podríamos llamar *tres modelos de democracia*.

El primero se caracteriza por la participación directa de los ciudadanos en la toma de decisiones sobre los asuntos públicos; éste es el modelo *original* que, entre otras sociedades, existió en la Antigua Atenas. El segundo modelo es el de la democracia de un solo partido que, según algunos teóricos, no puede ser considerada como tal. El tercero es el de una democracia representativa, que consiste en un sistema de reglas que se aplican tanto a los ciudadanos como a aquellos que representan sus intereses, y que se distingue por ser un Estado de Derecho".

Estos tres modelos que analiza Paulette son los que han constituido nuestro pasado y presente, por un lado democracia directa característica de las ciudades griegas, el poder • realmente en el pueblo, en aquéllos considerados como ciudadanos; más adelante la democracia de un sólo partido, alude al poder que tuvo el socialismo real mediante el gobierno a través de una única fórmula partidaria, que vinieron a construirse en otras negaciones de la democracia; por otra parte la democracia representativa y liberal como construcción de la democracia moderna, afianzada desde hace dos siglos cuyos principios éticos y políticos atraviesan las formas de organización política de los Estados acordes con el modelo occidental.

Democracia comunitaria republicana

Villoro⁴⁸ analiza el modelo de la democracia representativa de corte liberal, ante el cual propone el modelo de la democracia comunitaria republicana. El primer modelo ha tenido como objetivo asegurar la libertad de los ciudadanos frente a cualquier opresión pública; en este sentido la libertad es entendida como la capacidad individual de actuar o no actuar sin oposición del

⁴⁸ Villoro L. op. cit., pp. 10-15.

Estado, se retoman las ideas de "libertades negativas" y "libertades privadas", las cuales permiten al individuo perseguir sus propios intereses sin intromisión del poder público; se consagra la doctrina universal de los derechos humanos individuales como base de la democracia liberal se constituye y valora el individualismo en la sociedad.

El problema de esta libertad negativa prosigue Villoro es que no todos son capaces de *realizar* lo que *eligen*, porque al partir del principio que todos buscan su propio beneficio, se permite la libre competencia entre todos lo cual conduce a que gane el que parte de condiciones privilegiadas, éste si

Otro problema consiste en que el ciudadano se presenta como un titular de derechos antes que como sujeto de obligaciones hacia la colectividad. Otro punto es que todos los ciudadanos quedan uniformados desde el punto de vista político, eso lleva articularse con la idea de un Estado-Nación homogéneo donde son pasadas por alto las diversas identidades culturales y las desigualdades sociales.

Otro punto de debilidad de esta democracia es que la participación política de todo ciudadano se reduce y se unifica en torno a depositar el voto en la urna. En la democracia representativa el poder real del ciudadano es reemplazado por el de un grupo de ciudadanos que los sustituye mediante ciertos procedimientos, al erigirse en clase gobernante y el ciudadano llega a ser representado por un número que es cuantificable. Si bien ésta democracia protege la libertad personal de cada ciudadano, al mismo tiempo provoca la exclusión de un gran número de personas de las decisiones colectivas. En los países desarrollados suelen ser excluidos los que no opinan igual a los grupos predominantes, ("extremistas") o los inmigrantes y abandonados socialmente. Pero en los países pobres la exclusión es mayor, los que poseen tradiciones culturales diferentes, los iletrados y los ignorantes de sus derechos políticos.

Vivida de esta manera la exclusión es una forma de injusticia ante la cual surgen otras expresiones alternativas en los países desarrollados para darle otro contenido a la democracia; son comentes que surgen en los Estados nacionales modernos y convergen con una tradición intelectual de la cultura de occidente, bajo el nombre de "comunitarismo" y "republicanismo".

La democracia comunitaria no constituye una subversión a la democracia representativa, señala Villoro es una alternativa revolucionaria que se ha manifestado en Bolivia, Ecuador y México con los movimientos indígenas. En el caso de México el movimiento zapatista ha estado ligado a la restauración de formas de vida originarias, que se caracterizan por una forma de organización que se pueden llamar "democracia comunitaria".

"Antes de la conquista europea, ese sistema político se mantenía en los ámbitos locales, por debajo de la estructura dominante de los grandes Estados teocráticos y militares. Si bien en la cúspide dominaba un estrato sacerdotal y guerrero, en la base permanecían comunidades en forma de asociación igualitarias. Durante la colonia española se conservaron parcialmente. Aunque sufrieron transformaciones notables por la dominación colonial, su carácter comunitario seguía siendo un modelo que seguir.

Es después de la independencia cuando las comunidades sufren un mayor daño a manos de las políticas liberales. Aún así (...) las formas de vida comunitarias se presentan como un ideal de asociación y al que tratan de volver constantemente.

Según ese ideal a menudo incumplido, el poder último reside en la asamblea, en la que todos los varones adultos participan por igual. En el actual movimiento zapatista se ratifica la división ancestral y se planta la participación igualitaria de las mujeres. En la asamblea todos toman la

palabra; después de una discusión se decide por consenso de los asuntos importantes. La asamblea nombra, entre las personas que considera más sabias y experimentadas un Consejo de ancianos, encargado de ejecutar las decisiones cotidianas y de dirimir las disputas. Las personas que ocupan los cargos menores duran en su función corto tiempo, no reciben retribución alguna, antes bien tienen que contribuir a los gastos con su escaso patrimonio y son revocables en todo momento. En sus relaciones todos están sujetos a las normas comunes transmitidas de generación en generación y reiteradas por la costumbre".⁴⁹

La democracia comunitaria en el país ha sido una práctica de las comunidades indígenas y de algunas comunidades rurales, tiene coincidencia en cierta forma con la democracia directa de Atenas en el sentido de que las decisiones son tomadas por el pueblo, en nuestro caso son asambleas que deciden problemas inmediatos de la comunidad, organización de fiestas, faenas para construcción de obras, el nombramiento de autoridades ejidales, el juez, etc. Estas normas de organización han sobrevivido y también han sido compatibles con las formas de vida democrática representativa.

Se encuentran puntos de coincidencia de esta democracia comunitaria con la propuesta en África por Wiredu⁵⁰ la cual denomina democracia consensual, cuyo eje motor es el diálogo para llegar a consensos, esto lo hace diferente a la democracia liberal en la que la mayoría cuantificable impone sus posturas y acciones, aquí se valora un consenso razonado y las decisiones son tomadas por acuerdos colectivos y los ancianos que fungen como guías reciben de la comunidad su mandato. Estas formas democráticas existen en sociedades premodernas, no podrían transponerse de manera mecánica a nuestras sociedades modernas y complejas.

El analizar la historia de las democracias nos brinda la oportunidad de valorar los principios éticos que pueden ser preservados en el presente como es el

⁴⁹ Villoro L. op. cit., pp. 18-20.

⁵⁰ Wiredu, citado por Villoro L. op. cit., pp. 21-22.

caso de aquéllas que han permitido una convivencia con síntomas de paz antes que la guerra, que privilegian el diálogo ante conductas bélicas, que propician la inclusión ante la exclusión, así como autoridades que son representantes por poseer criterios morales aceptados, por contar con el respeto de los integrantes de esos espacios y que su mandato lo desempeñan obedeciendo las posiciones de la comunidad.

Para Villoro un modelo de democracia que ofrezca una alternativa a la democracia representativa o liberal y conviva o en su caso retome rasgos de las democracias premodernas lo constituye la democracia comunitaria y republicana. El republicanismo al que se refiere está basado en "(...) una corriente filosófica que opone el gobierno republicano a las formas de gobierno autoritario y ofrece una concepción de la democracia distinta a la del liberalismo clásico".⁵¹ Los antecedentes de esta corriente se encuentran en Italia con autores que tratan de hacer renacer el espíritu de la República Romana. Revoluciones democráticas con este sentido señala se encuentran en las primeras etapas de la norteamericana (en su corriente antifederalista) y francesa (en el partido jacobino); también en México con Juárez y Ocampo la concepción republicana se objetivo con rasgos de la concepción liberal.

Actualmente el republicanismo tendría que reconocer además de la igualdad política entre los ciudadanos el derecho a la diferencia. El modelo de democracia comunitaria y republicana propuesto por Villoro, tiene las siguientes características:

"1. En primer lugar frente al individualismo de la democracia liberal, se inspira una democracia comunitaria e intentaría renovarla.

2. El reconocimiento de la comunidad como base de la democracia implicaría una difusión radical del poder político, de la cima a la base del Estado. En países multiculturales, como México, comprendería el

⁵¹ Villoro L. op. cit., p. 27.

reconocimiento de las autonomías de los pueblos que componen la nación.

3. El poder político se acercaría así al pueblo real. Para impedir el dominio de los espacios locales por caciques y sectas partidistas, se tendrían que renovar y en su caso inventar procedimientos de una democracia participativa o radical, mediante los cuales los hombres y mujeres situados en los lugares donde viven y trabajan, pudieran decidir libremente de los asuntos que les conciernen.

4. Sin embargo las relaciones comunitarias, que pueden prosperar en ámbitos sociales reducidos donde todos pueden comunicarse entre sí no podrían conservar el mismo carácter a nivel de Estado nacional. La experiencia histórica ha demostrado que en ese espacio más amplio y complejo, sólo son posibles formas de democracia representativa: No obstante los efectos nocivos de la representación podrían ser limitados por procedimientos inspirados en formas de democracia directa.

5. La función fundamental, que daría sentido a ese Estado, republicano a la vez que comunitario, sería promover el bien común que puede unir a todas las diferencias.

(...) Su función sería justamente la de mantener la cooperación, la solidaridad y la ayuda mutua entre todas las entidades sociales que lo integran.

6. Una última nota. A diferencia de las comunidades premodernas, un republicanismo renovado al nivel de las sociedades modernas, no justificaría la solidaridad en los usos establecidos en la tradición, sino en la elección autónoma de los ciudadanos de un Estado plural y justo".⁵²

El modelo que ha propuesto Villoro se basa en dos ejes fundamentales retomados de la democracia republicana y de la democracia comunitaria. De la primera hace suyo el ideal de igualdad política a la que agrega la modalidad del derecho a las diferencias, el Estado tendría que elegirse por la elección

⁵² Villoro L op. cit., pp. 35-41

autónoma de los electores. Ser plural y justo. De la segunda se retomarían las prácticas comunitarias desús instituciones, en los espacios locales se desarrollaría una democracia directa y aportaría como principio ético al Estado la necesidad de promover el bien común.

Democracia radical

Otro modelo es el de democracia radical propuesto por Flores,⁵³ para quien la democracia liberal se encuentra en crisis, lo cual no significa su negación, sino el surgimiento de otras formas posibles de organización política. Él se sitúa en una visión de la democracia como "movimiento", es decir como algo que constantemente se rectifica y no como algo que permanece inamovible.

Para Flores la democracia ha tenido profundas transformaciones en sus dos siglos de vigencia moderna. "En su Origen, la idea de democracia habría sostenido los principios de igualdad, libertad y fraternidad como nociones *emancipatorias* respecto a la sociedad jerarquizada del viejo régimen aristocrático";⁵⁴ con el tiempo y también con el desarrollo del capitalismo la democracia adquirió otros significados de mecanismos electorales dejando atrás sus contenidos sustantivos y subversivos.

Otra transformación puede observarse en los totalitarismos dictatoriales del siglo pasado ya fueran fascistas o estalinianos, cuyos procesos negaron la democracia, pero las luchas contra las tiranías rescataron su principal contenido emancipador.

Otro florecimiento del principio fraternidad-solidaridad tuvo lugar en las luchas anticoloniales de los pueblos que en los años cincuenta y sesenta se dieron con un carácter emancipatorio, las cuales tuvieron connotaciones socialistas, aún cuando después hayan seguido rumbos diferentes.

⁵³ Flores V. "Hacia una democracia Radicaren: Villoro L. op. cit., pp. 43-81.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 51.

Las ideas centrales del modelo de democracia radical que sostiene Flores tienen como base las categorías de libertad, igualdad y fraternidad-solidaridad, que retoma del ideario emancipatorio, que en sus orígenes tuvo la democracia al aspirar a la supresión de la explotación y de la dominación de unos hombres sobre otros.

Es considerada como democracia radical porque va más allá de la crítica y expresa opciones liberadoras, por una afirmación social y creativa, con interés en la libertad, igualdad y el bienestar social. Otro rasgo característico consiste en admitir la heterogeneidad y la diversidad.

"La democracia radical —expresión de la pluralidad y diversificación sociales— ha de reflejarse también como nueva democracia (también radical) en el Estado. No es que el Estado se "disuelva" en la sociedad, sino que la sociedad ha de reflejarse en un Estado "nuevo" que admita la heterogeneidad, la diversidad, las necesidades y planteamientos de la sociedad".⁵⁵

El sentido de ésta democracia es ampliar y profundizar los postulados de la democracia liberal —igualdad y libertad— propiciando una real participación de los representados a través de formas de "autoadministración" y "autogestión"; "la reivindicación y emancipación a que tiende la democracia radical es la plena dignidad del "otro" y de los "otros" como seres humanos vivientes, que en el fondo es el motivo último y único de toda política democrática digna de ese nombre".⁵⁶

⁵⁵ Flores V. op.,cit., p. 76.

⁵⁶ Ibid.,p. 80.

Democracia: liberal, constitucionalista y conflictiva

Para Touraine⁵⁷ se han presentado tres modelos en diversas situaciones históricas. El primero otorga una importancia central a la limitación del poder del Estado a través de la ley y del reconocimiento de los derechos fundamentales, — democracia liberal—, la cual ha sido la más importante históricamente, aún cuando no sea superior a los otros modelos. Cobró su expresión en el siglo XIX con el triunfo de los regímenes liberales.

El segundo tipo le da mayor relevancia a la ciudadanía, también a la Constitución y a las ideas religiosas o morales que se consideran aseguran el desarrollo integral de la sociedad, dando base a las leyes —democracia Constitucionalista—. El peso que destaca en este modelo es el de la igualdad más que la libertad. Su expresión histórica es la experiencia de Estados Unidos de Norteamérica.

El tercer modelo —democracia conflictiva— enfatiza la representatividad social de los gobernantes y propone una democracia que defiende los intereses de las categorías populares, oponiendo este sentido a la oligarquía, ya sea que se asocie a una monarquía articulada a privilegios, o a la propiedad del capital.

El pensamiento de Touraine expresa que el modelo democrático contiene las tres dimensiones señaladas arriba, es decir, posee en común lo mismos elementos pero no atribuyen a todos la misma importancia. Lo importante para él es reconocer que no tiene una forma central y es más bien una amalgama de sus tres dimensiones.

Por otra parte se considera en este trabajo que el tipo de democracia va adquiriendo significado de acuerdo a las condiciones del momento histórico que se vive y también de acuerdo a los intereses de los grupos que la proponen. Los sentidos de la democracia construyen sus dimensiones a partir de

⁵⁷ (Cita 38)Touraine A. op., cit., pp. 46-48.

principios políticos y éticos interrelacionados con la agenda que se proyecta atender y con el tipo de mundo que se pretende preservar o transformar.

En un mundo dominado por el neoliberalismo podrá cobrar hegemonía el tipo de democracia liberal, para preservar la libertad del mercado. Un mundo concebido con mayor equidad, justicia social, donde caben la diversidad, la calidad de vida y el bienestar social se puede articular a proyectos democráticos, que integren 1) el reconocimiento al poder del Estado para crear los espacios institucionales de expresión jurídica y de facto de las garantías individuales, sociales y de los pueblos, 2) participación ciudadana y 3) capacidad con equidad de todos los grupos para ejercer el poder en los que cobre relevancia la participación real, la igualdad, la ciudadanía, la construcción de valores democráticos de acuerdo al momento histórico. Por esto es necesario manifestar desde que mirada se pretende evaluar la noción de democracia que se construye en la enseñanza de la historia.

d) Elementos para valorar la democracia didáctica

Otro punto de partida para explicar y valorar el curriculum vivido es hacer explícito desde donde se pretende evaluar el contenido de la democracia en el aula. Más que concebir la democracia como un conjunto de reglas de procedimientos que permiten la elección de gobernantes y formas de participación de los gobernados, es además de esto una cultura política que entraña formas de vida para organizar las instituciones, los grupos y los individuos. La vida democrática se constituye por prácticas construidas socialmente, entrelazadas a principios éticos y políticos. Se valorará a partir de considerar las teorías de la democracia que otorgan el peso al poder del pueblo, articulando formas de participación representativa y comunitaria, así como el respeto a la diversidad cultural.

Las cuestiones elaboradas para preguntar al curriculum vivido en la enseñanza de la historia en sexto grado y que permiten conocer la problemática del proyecto democrático de un grupo social en este caso son:

- ¿Cuáles son los significados de la democracia en el curriculum vivido?
- ¿Cómo se toman las decisiones en materia social?
- ¿Quién toma las decisiones?
 - ¿Qué oportunidades de participar en las deliberaciones tienen los actores sociales?
- ¿Cuáles son las relaciones entre gobernados y gobernantes?
- ¿Cuál es el objeto de decisión de los gobernados?
- ¿Cómo se implementa la toma de decisiones?
- ¿En qué marco de libertades y limitaciones se practica la democracia?
- ¿Qué proyecto social se pretende conservar o transformar con la democracia?
 - ¿Cómo se valora la calidad de vida, la justicia, la tolerancia y la paz en el tipo de democracia?

En síntesis valorar la democracia que se enseña en el curriculum vivido en la asignatura de historia en sexto grado parte de concebirla como una forma de vida y de organización política orientada por principios éticos, culturales, educativos, sociales e históricos.

Éticos: Nos remite a una dimensión ética porque existen valores que orientan lo que se considera aceptable o no al establecer las reglas del juego entre los actores sociales.

Culturales: Se reconocen hábitos, costumbres y significados que dan carácter particular a la práctica del tipo de democracia entre los actores de un grupo social.

Sociales: El punto de partida del proceso democrático está orientado por un tipo de relaciones sociales. El aspecto social de las relaciones es algo vivo que se objetiva entre sujetos, el tipo de libertad y de igualdad ofrece márgenes y posibilidades para el desarrollo de la democracia.

Históricos: Los principios democráticos están articulados a las condiciones momento histórico, a los conflictos que se configuran en un espacio y en un tiempo, así como al tipo de sociedad donde se edifica un significado de la vida democrática. La democracia a que se aspira tendrá que permitir el desarrollo de una vida con respeto a la diversidad, crea el espacio institucional para convivir entre los grupos culturales que conforman una sociedad multicultural como es México. La presencia de una democracia que valora además del voto ciudadano su calidad de vida, promueve el desarrollo de todas las personas y de todos los grupos culturales.

D) Noción de interculturalidad

a) Interculturalidad una perspectiva en la formación de la identidad

Presentaremos en este apartado dos expresiones de las nociones que reconocen la diversidad cultural: 1) el multiculturalismo y 2) la interculturalidad. El primer enfoque, lo multicultural, ha significado el reconocimiento de una realidad social donde prevalecen muchas culturas, es el término preferido por las instituciones de gobierno del país, lo cual no los lleva a expresar de manera abierta cómo deben ser las relaciones entre dichas culturas, se omite hablar de relaciones de equidad entre ellas; y la cultura de cada población tiende a verse más en una dimensión de estabilidad, poco dinámica. La interculturalidad significa el reconocimiento de una realidad social diversa, lo cual es visto no como un déficit o problema, sino como una riqueza, que expresa abiertamente la necesidad de relaciones de equidad entre las diversas culturas y se concibe un concepto de cultura en construcción característico de un proceso dialéctico.

Desde la conquista de los españoles y más tarde con la creación del Estado nacional bajo el dominio cultural europeo, en nuestro país se desarrolló un proceso de homogeneización de la lengua, los valores, la religión, las costumbres y formas de gobierno de la población, que significó durante un largo período anular desde aspectos cognitivos, jurídicos, religiosos, lingüísticos y sociales la existencia de la diversidad cultural; lo cual configuró una cultura hegemónica y de opresión bajo el dominio de la visión europea sobre los pueblos nativos; esta situación prevaleció durante varios siglos. El movimiento de grupos étnicos por un reconocimiento pleno de la vida de los pueblos indígenas como una de las múltiples identidades de las personas que se asumen como integrantes de estas poblaciones ha dado frutos en fechas recientes.

Puede observarse que la organización de los indios de manera autónoma estuvo prohibida desde el fin de la Revolución Mexicana hasta 1934, en que el presidente Cárdenas permitió e impulsó de los Congresos de Raza. Generalmente los diferentes intentos que han existido al reconocer y dar atención a los indígenas, tienen como propósito, integrarlos a la cultura mestiza, eso ha significado brindarles oportunidades educativas, socializarlos, civilizarlos, a las formas de vida predominantes en el modelo de civilización occidental".⁵⁸ Profesores indígenas en la década de los setenta se pronuncian por una educación bilingüe, bicultural; ello representaba un avance en la visión de una realidad social multicultural.

El multiculturalismo

De acuerdo con Torres⁵⁹ partir de un enfoque teórico para abordar lo multicultural es considerar las articulaciones que se establecen entre ciudadanía, democracia y educación. Este debate contempla ¿quiénes son considerados ciudadanos?, ¿cómo deben ser educados?, ¿quién debe decidir sobre las identidades reconocidas? Una educación multicultural en este sentido implica

⁵⁸ yalaS. op. cit., p. 142.

⁵⁹ Torres C. (2001). **Democracia educación y multiculturalismo.**

considerar los problemas de enseñanza en y con un contexto cultural que reconoce la diferencia, a su vez que dimensiona las experiencias de aprendizaje de los alumnos y docentes, articulado con tomas de decisión sobre ¿qué se aprende, como y para qué? La educación multicultural con Banks y Baks⁶⁰ identifica cuatro enfoques:

"1) La enseñanza de las aportaciones realizadas por diferentes individuos y grupos culturales, enfoque que puede denominarse multiculturalismo conservador corporativo; 2) el enfoque complementario, que incorpora las lecciones multiculturales como unidades de estudio que complementan o se convierten en apéndices de los planes de estudio existentes, es decir un típico enfoque multicultural liberal; 3) el enfoque transformador, que pretende modificar los planes de estudio para que reflejen las perspectivas y experiencias de los diversos grupos culturales, étnicos, raciales y sociales, enfoque multicultural democrático y social; 4) el enfoque de proponer políticas, basado en las luchas sociales del país (Vg., movimientos de mujeres, de los derechos civiles, contra la guerra de Vietnam, por la libertad de expresión) (...) que enseñe a los estudiantes que las relaciones intergrupales son siempre parte integral de los conflictos sociales e históricos (...) que se desprendan de los principios de la organización social del capitalismo, enfoque multicultural socialista".

Puede señalarse inicialmente que el enfoque de un multiculturalismo conservador y corporativo es el que se está haciendo eco en las filas oficiales de las instituciones gubernamentales porque se incluye en los discursos políticos, en los programas de desarrollo social temáticas que reconocen la diversidad cultural el multiculturalismo, pero son prácticas viejas que incorporan las demandas sociales a la agenda pública y ello les permite cierta rentabilidad de sus proyectos y cierta estabilidad gubernamental pero en las realidades no se operan a fondo estrategias

⁶⁰ Banks y Baks Citados por Torres C. op. cit., p. 227.

trascendentales para la atención de los problemas; lo podemos observar desde el propio artículo cuarto de la Constitución Mexicana, en el Programa de Desarrollo Educativo 1995- 2000, en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, en la Ley General de Educación y en el propio libro de texto de historia, pero qué y cómo se están haciendo las prácticas para promover la conservación de las lenguas indígenas, la preservación de sus culturas, el reconocimiento de sus costumbres y formas de vida, es algo que generalmente no alcanza a generalizarse en la realidad de la vida cotidiana ni en las comunidades ni en los centros escolares.

Para Olivé⁶¹ hablar de multiculturalismo es hablar de una categoría que tiene una diversidad semántica que puede estar relacionada con el concepto que se tenga de cultura⁶² y también con lo ético y lo epistemológico, o con elementos políticos e ideológicos, por ello es pertinente pensar que existen varios modelos de multiculturalismo como pueden ser el conservador o el progresista. El multiculturalismo, "cobra sentido como defensa de todas y cada una de las identidades culturales particulares que coexisten en el seno de la sociedad, y por lo mismo exige que los integrantes de ésta se hallen dispuestos a reconocer —no solo a tolerar— las opciones culturales diferentes a las propias, por minoritarias o extrañas que les parezcan".⁶³

El problema del multiculturalismo se circunscribe solamente a un sentido de respeto, de tolerancia a la diversidad, la educación multicultural asume, el reconocimiento y la existencia de muchas culturas; en cambio una perspectiva intercultural en la enseñanza de la historia implica también reconocer en las prácticas del aula y la escuela la interacción de los diferentes grupos

⁶¹ Olivé L. (1999). Multiculturalismo y pluralismo.

⁶² El concepto de cultura que ha retomado Olivé con el cual coincidimos, "alude a una comunidad que tiene una tradición cultivada a lo largo de varias generaciones y que comparte una lengua, una historia, valores, creencias, instituciones y prácticas (educativas, religiosas, tecnológicas, etc.): mantiene expectativas comunes y se propone desarrollar un proyecto común(...)" Las bases epistemológicas del modelo pluralista tienen como punto de partida que la realidad es posible conocerla de muchas maneras diferentes; las bases éticas se orientan en la idea de que no hay normas morales con validez universal o absoluta para juzgar como correctas o incorrectas las acciones de las personas. *Ibíd.*, pp., 19-63.

⁶³ Tovar L. (1998). "Multiculturalismo y educación intercultural", en: Ponencia ante el **XII Foro Nacional de Filosofía**. Universidad de Cartagena, Martes 26 a viernes 29 de mayo.

culturales con los que trabaja el docente, para el enriquecimiento de sus creencias, valores, costumbres y sus formas de vida, con la idea de aprender a convivir.

La interculturalidad pretende a partir de las aportaciones de las diferentes expresiones e interacciones de todos y cada uno de los actores de la comunidad escolar entretejer los procesos de enseñanza aprendizaje, cuestionando modelos homogéneos y de desigualdad, con la noción de concebir su cultura en construcción, es decir, propiciar la formación de identidades en la libertad, en un sentido crítico, responsable y transformador, donde el docente establezca las relaciones con los alumnos como sujetos; los cuales poseen características específicas en cada grupo, escuela o comunidad; y es necesario hacer énfasis en la reflexión sobre lo que los une con los otros; aquello que le puede dar cohesión a un grupo comunitario, el cual requiere de ser pensado históricamente, perteneciente a una sociedad, con características propias de su tiempo, que además de encontrarse sujeto a las transformaciones de su pueblo también lo está a diversos cambios históricos. En este sentido la educación intercultural puede cumplir un papel que demanda la sociedad de nuestro tiempo: conceptualizando al estudiante como sujeto, perteneciente a una cultura en construcción, la cual se nutre e interactúa con los sujetos de otras culturas en un clima de libertad, democracia y justicia.

Esto realmente no se ha logrado; aún prevalece en el contexto de las instituciones educativas donde se realizaron los estudios de caso, una inclinación a dirigir actividades homogéneas para los alumnos, donde se valora una sola lengua, (el español), una única cultura, la mestiza, aún cuando en algunas escuelas hay presencia de alumnos de procedencia indígena que presentan dificultades para entender el español.⁶⁴ No obstante que los profesores puedan conocer de la diversidad cultural que prevalece en las

⁶⁴ Existe en el caso uno y dos una cierta población procedente de Veracruz o de Puebla que hablan Náhuatl, unos niños ingresaron hablando las dos lenguas (español y náhuatl), otros ya se expresaban en español, pero tienen dificultades para entenderlo, participar, o lograr una expresión fluida

aulas, pareciera que esta situación en algunos casos no interpela su práctica; ello puede explicarse en parte por la formación del docente, por el diseño de materiales curriculares, sin embargo, también nos muestra que el problema trasciende el espacio áulico, porque si en los espacios sociales estuviéramos acostumbrados a practicar actitudes de reconocimiento a las diferentes identidades, a permitir una participación equitativa de convivencia intercultural, estaríamos quizá en mejores condiciones de entablar Interacciones maestro-alumno, no limitándonos sólo a respetar y tolerar su lengua, forma de vestir, costumbres, etc., sino a promover el desarrollo de todas las personas del grupo y de sus culturas

El abordaje de la problemática cultural es relativamente reciente, el liberalismo democrático que en sus inicios impulsaron los regímenes capitalistas pretendía cierta homogeneidad, concebida en las formas de producir, en las formas de consumo, en la práctica de valores y formas de organización política que han sido acordes con una visión de mundo de libre mercado. En la etapa del capitalismo actual, sostiene Me Laren⁶⁵ que hemos regresado a una forma de capitalismo competitivo anterior al de bienestar que está siendo conducido por el motor de la Ideología conservadora, el cual articula en sus discursos: significados de libertad, valores familiares, autoridad cívica, nacionalismo y patriotismo; sin embargo libertad se usa de una manera manipuladora, ya que sólo el mercado permanece libre, y es el pueblo el que tiene que someterse a los dictados del mercado. El movimiento de grupos étnicos por un reconocimiento pleno de la vida de los pueblos indígenas como una de las múltiples identidades de las personas que se asumen como integrantes de estas poblaciones ha dado frutos en fechas recientes.

"El tratamiento reciente del multiculturalismo se origina dentro de los cuestionamientos comunitaristas y deconstructivistas a la doctrina liberal. Para los comunitaristas la justicia no puede reducirse a criterios

⁶⁵ Mc Laren P. (2001). La pedagogía del Che Guevara. La pedagogía crítica y la civilización treinta años después, p. 37.

deontológico genéricos, sino depende de las situaciones concretas de las comunidades humanas, según sus tradiciones históricas y las diferentes esferas sociales de aplicación. Desde posiciones deconstructivistas, antropólogos culturales y otros intelectuales radicales, acusan al liberalismo de extender colonialistamente nociones occidentales, ignorando la diversidad de géneros, etnias y culturas".⁶⁶

Reconocer identidades, nos puede llevar a posiciones relativistas, donde toda identidad merece un espacio, o a una posición comunitarista donde se defiende exacerbadamente lo propio. Ambos extremos tienen limitantes. La primera al reconocer todas las identidades, sobre todo en el ámbito educativo es posible que algunas no cumplan desde un punto de vista ético con su valor formativo. La segunda posición promueve una visión monocultural que excluye y margina lo diferente.

La multiculturalidad como concepto para entender la realidad social surge en la década de los sesenta y presenta un avance teórico respecto de la visión monocultural o integradora de los diversos grupos étnicos, lingüísticos y culturales, su contribución fue el reconocimiento de las diferencias, el respeto y tolerancia a éstas, pero debido a sus limitantes para representar cómo puede ser la convivencia de los diferentes grupos y su interacción.

"Si el multiculturalismo enfatiza la cultura e historia propia, los derechos de cada cual, el sistema jurídico de cada pueblo, el interculturalismo va a poner el acento en el aprendizaje mutuo, la cooperación, el intercambio. El multiculturalismo parece conformarse con la coexistencia, o en todo caso espera que la convivencia social surja del respeto y aceptación del otro; sin embargo, la perspectiva intercultural sitúa la convivencia entre diferentes en el centro de su programa, por lo que incorpora un mensaje de regulación pacífica de la conflictividad interétnica, de la que nada o poco dicen los multiculturalistas. Si el multiculturalismo aborda la diversidad, el interculturalismo trata de ver cómo construir la unidad

⁶⁶ Cfr. Tovar L. op. cit.

en la diversidad".⁶⁷

Interculturalidad

Este concepto parte de la idea de que la relación entre las culturas es un fenómeno recurrente, que los diversos grupos intercambian significados se nutren unos a otros. La interculturalidad es una opción para pensar la convivencia de los diferentes pueblos y culturas sin la opresión del mayoritario sobre el minoritario o viceversa; "(...) su aportación específica está en su énfasis en el terreno de la interacción entre los sujetos o entidades culturalmente diferenciados. El núcleo de la innovación en la perspectiva interculturalista se halla en proponer algo sustantivo sobre el deber ser de las relaciones interétnicas. Más allá de que deben ser relaciones no discriminatorias entre iguales y basadas en el respeto y la tolerancia, principios éstos ya asumidos en el ideario pluralista".⁶⁸

El caso de la conquista de México en su período de dominación por los españoles muestra como el grupo europeo siendo minoritario oprimió al grupo que era mayoritario, a los autóctonos; mientras que en el período de independencia y hasta nuestros días el grupo mayoritario ha marginado en menor o mayor medida el desarrollo de los indígenas, los cuales fueron reducidos a grupo minoritario. Sin embargo, si analizamos el proceso de construcción de la cultura que se originó a partir de esas interacciones, fueran éstas violentas o no, arroja como resultado una nueva cultura que no conservó ni todas las costumbres europeas, ni todas las tradiciones de los grupos originarios, la religión, la comida las artes tuvieron una mezcla bajo la hegemonía de la visión de los conquistadores, que desarrollaron predominantemente una representación monocultural y homogénea de la realidad social.

⁶⁷ Giménez C. **Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad, Propuesta de clarificación y apuntes educativos**, en: www.cesdonbosco.com/revista/impresa/8/estudios/texto_c_gimenez.doc. (Consulta: 12 de octubre de 2007).

⁶⁸ Giménez C., op. cit.

Por una parte la concepción multicultural constituyó un avance en la manera de interpretar, conocer y representarse la realidad social, fue una respuesta a los movimientos desarrollados en los sesenta por el reconocimiento a la diferencia de género, etnias, lingüistas, religiosas, etc., "(...) la propuesta sociocultural pluralista de los años sesenta se concretó en elaboraciones y políticas multiculturalistas, (por otra parte) desde finales de los ochenta han venido tomando fuerza los planteamientos interculturalistas en campos tan diversos como la educación, mediación, comunicación, trabajo social, filosofía, etc."⁶⁹

Ha surgido la interculturalidad como enfoque y metodología para entender los problemas del mundo global, superando vacíos que se presentaron con la multiculturalidad; cada vez hay mayor presencia y son más frecuentes las interacciones de diversos grupos culturales debido a las migraciones y a los flujos de comunicación en los diversos campos, de producción, política, científica, social, educativa. En este sentido su configuración como elemento teórico está también en construcción. Abordaremos de manera breve algunas aportaciones al respecto.

"El interculturalismo es la interacción entre culturas, el intercambio y la comunicación, en que el individuo reconoce y acepta la reciprocidad de la cultura del otro. El prefijo inter denota la idea de interactuar, compartir, la existencia de complementariedades, el reconocimiento de la cultura del otro sin que esté dividida entre otras culturas o la cultura del país receptor, denominada también cultura de referencia".⁷⁰ En el ámbito de una educación intercultural ésta consiste en valorar la diversidad y estar dispuesto a aprender del otro a interactuar para convivir, sin ver la diferencia como un conflicto, considerarla como un elemento vivo, en proceso que ayuda a complementar nuestra visión del mundo y de la vida, donde lo que nos une es lo esencial y el punto de encuentro para participar en la construcción de un proyecto

⁶⁹ Giménez C, op. cit.

⁷⁰ Reunión ministerial anual 2002. Nuevas cuestiones: El concepto de interculturalidad y la creación de observatorios culturales en: **Red internacional de políticas culturales**. <http://206.191.7.19meetings/2002/newissues s.shtml> (Consulta: 18de junio de 2003).

comunitario.

El manejo y los antecedentes de una educación intercultural en Latinoamérica se encuentran en Venezuela y algunos países de la región andina a mediados de los años setenta,⁷¹ mientras que para el caso de México es a partir de 1990 que el concepto cobra presencia en el ámbito educativo, pero principalmente en la Dirección General de Educación Indígena. Mientras que su presencia en la educación preescolar primaria y secundaria general se inicia hasta a principios del presente siglo y no de manera generalizada en todos sus centros educativos ni en todos los niveles de educación básica.

Para nuestro país el significado de la educación intercultural se ha encontrado ligada a una visión indigenista y compensatoria, es decir como respuesta a partir de las necesidades que "demandan" los otros, esos grupos étnicos originarios, refiriéndose a los diferentes. En el presente es asumida por ello como un punto de llegada, como los elementos que es necesario construir, desde los valores de tolerancia, respeto, equidad, inclusión.⁷²

Desde el marco de la política educativa se observa ya en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, (PNE) la enunciación en el discurso oficial de la necesidad de una educación intercultural como sustento de la formación de la identidad nacional. "Uno de los principales desafíos para que la educación sea un factor de afirmación de la identidad nacional, a través de la construcción de una ética pública, es el desarrollo de una educación auténticamente intercultural".⁷³

⁷¹ Comboni S. "La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana, **Ponencia presentada en el Diplomado en Educación Intercultural Bilingüe, segunda edición:** <http://interbilingue.ajusco.upn.mx/modules.php.name=News&file=article&sid=140>, (Consulta: 25 de octubre de 2003).

⁷² Cfr. Scmelkers S. (2001). "Educación intercultural" **Ponencia presentada en la inauguración del Diplomado en Cultura y Derecho Indígena**, México: AMNU, CIESAS, y Aguilar J. (2004). "Hacia una memoria argumental sobre la educación intercultural en México, Una narrativa desde la frontera norte, en: **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Ene. Mar. 2004, Vol. 9 Núm. 20 pp. 39-59

⁷³ Secretaría de Educación Pública (2001). **Programa Nacional de Educación 2001-2006**, p.45.

El PNE plantea que ante las diferencias regionales y culturales debido a la coexistencia de las culturas originarias con la cultura mestiza es necesario reconocer en nuestro país la diversidad y transitar hacia una realidad en la que las diferentes culturas puedan establecer relaciones entre pares, superando la segregación y la explotación de la que han sido objeto los grupos indígenas. De esta manera el sistema educativo establece las pautas generales para que los diferentes actores de este ámbito promuevan en la enseñanza la convivencia de los diferentes grupos culturales entre iguales. En este sentido la interculturalidad no debe interpretarse como necesaria sólo en los centros educativos donde hay presencia de indígenas, el docente requiere ir más allá de lo enunciado y reflexionar sobre la diversidad que existe en todos y cada uno de los grupos a su cargo, la necesidad de una educación intercultural es necesario promoverla en todas las aulas y en todos los centros escolares. La política educativa enunciada en el PNE al respecto requiere de hacerse presente en materiales curriculares, en las prácticas de los profesores y en la convivencia diaria de nuestras comunidades.

Pretender una educación intercultural en la enseñanza de la historia en sexto grado de educación primaria es presentar tanto en la política educativa, como en materiales curriculares y en las formas de enseñanza el reconocimiento de las diferencias de grupos étnicos, de grupos religiosos, de grupos intelectuales, de sistemas de vida. y de formas de pensamiento que puedan expresarse y desarrollarse de manera equitativa. Explicitar la problemática de las diferencias culturales en el discurso político es un avance, sin embargo falta también pensar en acciones concretas que incidan en los contenidos del texto de la asignatura de historia, ya que sólo existe un recuadro en él; donde se abordan someramente los problemas culturales de la población del país. Otra forma de incidir desde la política en el reconocimiento de las diversas identidades es con las actividades cívicas y sociales que se organizan en las escuelas. Existen campañas dedicadas al "Niño y la mar", al medio ambiente, a la salud, a la no violencia intrafamiliar, social, etc., puede desarrollarse

actividades cívico-sociales de proyección a la comunidad con una visión intercultural.

El reconocimiento a la diversidad es un proceso que no basta enunciarse, requiere de un análisis teórico desde los programas de formación y actualización de docentes. En el caso de educación primaria los Talleres Generales de actualización que se desarrollan periódicamente en el ciclo escolar pueden constituirse en un espacio para abordar temas de este tipo. Sin embargo la discusión en distintos foros es una parte del problema, pero se requiere de creatividad, imaginación y de escucha a los otros para propiciar que a partir de las sugerencias de diversos grupos culturales se implementen las estrategias convenientes para fortalecer esa convivencia intercultural.

El otro punto donde la política educativa intercultural requiere de expresarse es en los materiales curriculares como el libro del alumno, que se convierte en ocasiones en uno de los grandes orientadores de la práctica del docente en especial si el profesor recupera en el proceso de enseñanza aprendizaje casi textualmente el discurso histórico.⁷⁴ El texto al ofrecer lecturas narrativas donde se presentan principalmente recuperaciones de un solo modelo de vida propicia una exclusión implícita, no dicha, que silencia otras formas de vida de los pueblos de México, que en el libro del alumno⁷⁵ y en el PNE se consideran minoritarios (haciendo referencia a los grupos indígenas). Hay sin embargo un gran número de ciudadanos que sin ser precisamente de procedencia indígena comparten este tipo de problemas u otros. En este apartado sobre población el discurso ha omitido problemas de igualdad de oportunidades, de

⁷⁴ Ayala S. op. cit., pp. 30-66.

⁷⁵ En el libro del alumno se reconocen: "En total serían unos nueve millones de mexicanos que pertenecen a etnias indígenas". El texto cumple con presentar la información de cuánta población pertenece a grupos autóctonos, pero falta el lado formativo, proyectar cómo es necesario convivir entre todos los grupos étnicos que conforman el país. Cfr. Secretaría de Educación Pública, (2000). **Historia Sexto Grado**, pp. 94-95. En el PNE se habla del grupo minoritario y se hace un llamado a promover una actitud que valore la diversidad: "Desafortunadamente esta coexistencia (de culturas) ha implicado la explotación y el dominio de los pueblos indígenas. Los que no se integraron al grupo mayoritario, han optado por vivir, en lo posible, segregados de la sociedad más amplia, para evitar el trato denigrante y la amenaza de su destrucción cultural. (...) Una sociedad democrática, culturalmente diversa, escucha a sus minorías y valora sus lenguas; respeta sus espacios de fortalecimiento y reproducción cultural;(...)" Cita (73) Secretaría de Educación Pública, op. cit., pp. 45-46.

democracia, de empleo que no son sólo característicos de culturas indígenas.

Apoyar una educación intercultural no significa ver las deficiencias de los otros y pretender subsanarlas desde nuestros referentes y programas conceptuales de lo que debe ser el progreso, la civilización, o los valores universales; es admitir diferencias y potencializar el crecimiento y desarrollo de todos los grupos culturales

La visión del déficit crea problemas, porque admite colocarse en un lugar privilegiado de racionalidad, pensando que lo mejor para el otro es que se integre al proyecto dominante. Desde aquí también en el ámbito internacional el vecino país del Norte, el gobierno estadounidense para ser exactos, pretende imponer valores universales" de democracia en Irak o tal vez en Cuba, así desde su lugar de privilegio juzga moralmente como nefastas, con déficit las formas de vida, los significados y las culturas de otros pueblos; lo cual le da pretexto para intervenir donde "el juzga" necesario. Similares argumentos promovieron la destrucción de la cultura mesoamericana durante la época de la conquista en el siglo XVI.

Comprender las necesidades educativas de nuestra escuela en el presente implica reflexionar también sobre el pasado del país, los problemas culturales, económicos que se han heredado, los logros alcanzados, pero también es urgente pensar en cómo se puede transformar la escuela, cómo el docente puede abordar las diferencias para contribuir a construir la idea de un futuro mejor, desde el enfoque de una educación intercultural que propicie ideas y valores de un cambio posible, de mayor equidad, justicia, de mayor participación democrática y de una enseñanza para la paz.

La educación intercultural requiere de un docente con una actitud optimista, que se asuma con cierta autonomía para adaptar los contenidos a la especificidad de su aula y propicie que todos los estudiantes alcancen los

objetivos de la educación básica. En este sentido es necesario apropiarse de ideas sobre cultura, diversidad cultural, lo multicultural e intercultural. La educación intercultural pretende un proyecto pedagógico basado en:

- "El acceso en oportunidades, permanencia y resultados a los saberes básicos.
- El logro de los objetivos educativos nacionales para todas las personas.
- El desarrollo de todas potencialidades de cada individuo sin importar género, etnia, clase social.
- La lucha por la igualdad, justicia y democracia.
- La participación de toda la comunidad escolar en el proceso educativo.
- El tomar como punto de partida en el trabajo docente el lugar de los sujetos, su cultura, su condición social.
- La recuperación y valoración de los saberes previos.
- La orientación de valores para la paz, la tolerancia en el ámbito nacional e internacional".⁷⁶

Es necesario un pensamiento alternativo en la enseñanza de la historia, un enfoque intercultural en sexto grado de educación primaria; ante la problemática de una educación con una visión de mundo homogénea sobre la identidad cultural propiciada por un curriculum centrado en narraciones de la vida nacional que se realiza desde la omisión de historias que contemplen las diferencias étnicas, de clase, de sexo. Lo cual conduce a potenciar la visión del mundo occidental y la formación de identidades en relación con él reconocimiento de una sola lengua, uniformidad en las costumbres y formas de vida del grupo cultural hegemónico, así como "la univocidad en la concepción del mundo construida por la modernidad occidental hace que la historia centre su atención en ciertos objetos de estudio y análisis, el resto por lo general no

⁷⁶ Cfr. SchmelkesS. op. cit.

existen y cuando llegan a aparecer lo hacen de manera desenfocada pues la atención siempre se mantendrá sobre el objeto central, el definido por esa hegemonía y que se cubre con el halo de universal o nacional, según sea el caso".⁷⁷

El reflexionar sobre cómo se aborda la diversidad en el libro de texto del alumno, puede permitirnos comprender algunos de los alcances y limitaciones que se presentan en el curriculum al presentar con qué identidades tenemos vínculos y son significativas en el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura de historia. Esta reflexión es necesaria y urgente en el momento actual donde la interacción entre culturas es cada vez más frecuente por la inserción en un mundo globalizado que reduce las distancias y los tiempos para entablar comunicación con motivo de actividades económicas, políticas, culturales y sociales.

E) Mundo global y mundo local en la enseñanza de la historia

a) Conceptos

El mundo local es entendido como el concepto que permite representar a un determinado grupo de personas, en el caso que nos ocupa al pueblo mexicano con su cultura, formas de vida económica, política y social, organizada a través de sus instituciones en un proceso social específico, acotado a un tiempo y un espacio geográfico determinado. Podría entenderse la vida de los pueblos en sus comunidades en articulación con los procesos nacionales.

El mundo global hace referencia al conjunto de actividades que se desarrollan en el plano de lo internacional, transacciones comerciales, acuerdos políticos, económicos, culturales, comunicaciones entre sujetos e instituciones de diferentes puntos y regiones del globo terrestre. En este mundo global cobra

⁷⁷ Rodríguez X. "Una historia para la educación intercultural" ponencia presentada en: **I Encuentro Nacional, VIII Regional de investigación educativa.**

importancia el desarrollo de una producción internacional, de un producto con la participación de diversos trabajadores correspondientes a diferentes naciones, la extensión e intensificación comercial entre países y regiones de diversas corporaciones, la necesidad de tratados de apoyo científico y tecnológico. A raíz de la revolución industrial y con el desarrollo capitalista desde el siglo XV se ha presenciado un incremento en las relaciones internacionales de todo tipo, con base en intereses comerciales. Con el desarrollo tecnológico se ha intensificado el traspaso de fronteras de un país a otro, de la comunicación entre esferas sociales y de ellas a otras, los tiempos para el intercambio de todo tipo se han acortado, han surgido redes de actores sociales que trascienden instituciones, culturas, países, las cuales son características del mundo global redimensionado en las últimas décadas. De acuerdo con Wallerstein⁷⁸:

"El análisis de sistemas-mundo como perspectiva explícita dentro de la ciencia social data de la década de 1970, aunque por supuesto refleja un punto de vista que tiene una larga historia y se basa en trabajos iniciados mucho antes. Nunca se ha presentado como una rama de la sociología o de la ciencia social. (...) me he resistido a usar el término "teoría de los sistemas mundo", frecuentemente usado para describir el tema, especialmente por no practicantes, y he insistido por llamar a nuestro trabajo "análisis de sistemas mundo (...) El análisis de sistemas mundo no es una teoría ni un modo de teorizar, sino una perspectiva y una crítica de otras perspectivas".

Consideramos analíticamente que la relación entre mundo local y mundo global es una manera de pensar la realidad, lo que sucede está articulado a las formas de vida del México Contemporáneo, especialmente a partir de los ochenta. En el mundo local el sujeto encuentra dos niveles entrelazados: su mundo más cercano y del que tiene noticia: el mundo social genérico conformado por el país. Para mundo global hemos reservado la esfera de actividades que trascienden lo nacional, simbólica y territorialmente. Para

⁷⁸ Wallerstein I. (2001). **Conocer el mundo saber el mundo. El fin de lo aprendido**, pp. 218-224.

Heller⁷⁹ hay un pequeño mundo y un gran mundo. La categoría mundo se puede manifestar en 1) en la relación de mundo concreto con el hombre particular, su pequeño mundo y 2) en la relación de éste con el mundo, con la genericidad, historicidad y socialidad del hombre, el gran mundo.

A partir de este marco se pretende contextualizar los problemas de la enseñanza de la historia, reflexionar sobre cómo se propician en el curriculum prescrito y en el curriculum vivido la interrelación entre el mundo local y el global en el contenido del México Contemporáneo.

Aquí se encuentra una especie de problema molar que me resulta difícil explicar: la vida cotidiana del aula es el espacio donde se expresan y se reproducen las objetivaciones de docentes y alumnos en un particular proceso de enseñanza aprendizaje, en esa formación social está el presente de sus mundos y su historia, tanto de las funciones que desempeñan en el proceso enseñanza aprendizaje, como de las actividades que son vividas en otros espacios como la familia y la comunidad, con sus problemas que también se entrecruzan con condiciones sociales y la carga que ello implica de significaciones. Pero es a través de este conjunto de experiencias donde de manera integral, se construye también de manera cotidiana una noción del gran mundo, "(...) el hombre particular se apropia de la *genericidad* en su respectivo ambiente social".⁸⁰

Todo este proceso más que darse en una situación de consenso, es en una situación de conflicto, de tensiones y contradicciones más que de simple transmisión y pasividad. El curriculum es diseñado, implementado y evaluado por diversos actores sociales que se hacen presentes con sus posiciones, intereses, y con sus conocimientos. En él va implícita una noción de mundo acorde con el proyecto social que se desea impulsar, el docente requiere repensar desde el curriculum qué noción de mundo impulsa y qué proyecto social está favoreciendo con la enseñanza de la historia.

⁷⁹ Heller Á. op. cit., pp. 30-36.

⁸⁰ ÁgnesH. op. cit., p. 31

b) Curriculum y proyecto social

Hay una configuración del curriculum con el proyecto social. Los conocimientos, habilidades, comportamientos, valores, que se desarrollan en el mundo cotidiano en educación básica están relacionados a la visión hegemónica del mundo social del país. La relación del sujeto en su mundo local, en su mundo cotidiano (la familia, la escuela, la comunidad) está entrelazada con el mundo global, donde se expresan prácticas que articulan diferentes elementos que intervienen en la enseñanza de la historia; no se puede separar el ámbito pedagógico de aspectos económicos, culturales y políticos que cruzan y atrapan los procesos vividos en el aula. "La separación entre lo político y lo pedagógico no permitirá ya a la institución escolar ser, de hecho, más iniciadora en el mundo social de lo que es en el mundo personal".⁸¹

En esta interacción que se lleva a cabo entre el docente y el alumno a partir del modelo de relaciones que se viven en el aula, se le ofrecen a este último no sólo saberes históricos, lugares y espacios de adscripción de identidades, sino también la posibilidad de configurar esquemas de modelos de relaciones sociales que se trasladan a otros ámbitos de la vida familiar y social. Se forman esquemas para construir conocimientos, para conocer el mundo y situarse en él. En este proceso interviene la formación del docente, sus creencias, su historia, su identidad y la forma de interactuar con el curriculum. Con la enseñanza de la historia se introduce al terreno de lo intersubjetivo; (como señala Ardoino), de la posibilidad de potenciar sujetos que conserven y reproduzcan el orden o que traten de transformarlo.⁸² En la enseñanza de la historia la identidad aparece inscrita en determinados límites que se juegan en el espacio histórico de las actividades económicas, políticas y culturales que se presentan como logros de un México consolidado, democrático, con un avance tecnológico, pero se omiten otro tipo de identidades que son problemáticas en nuestro país, por

⁸¹ Ardoino J. (1980). *Perspectiva política de la educación*, p. 19.

⁸² *Ibid.*, p. 47.

ejemplo, es poco recurrente hablar de quienes viven en situación de pobreza, de marginación social y de falta de oportunidades.

Consideramos que el curriculum que se desarrolla en el libro de texto no aborda el problema de la población en su interrelación mundo local y global, ni se aborda el tema de la democracia ya fuera en su comunidad o en el país, de no ser por lo expresado en el subtema de la Segunda Guerra Mundial donde se señala que México participó con el grupo de aliados a través del Escuadrón 201 y que apoyó con mano de obra al vecino país de Estados Unidos, o también en el renglón que enuncia la necesidad de participar con mayor provecho en el comercio internacional y de lograr una democracia completa. Hemos observado que sistemáticamente el libro de texto de historia se conforma con enunciar los problemas, por ello el papel del docente es importante en la relación que entabla con el conocimiento escolar expresado en los materiales curriculares, para propiciar la investigación, el debate y el análisis de los contenidos.

Con la globalización se han profundizado algunos problemas culturales, de desigualdad social y de democracia. Las dimensiones de la vida de los hombres y de los pueblos cada vez más entrelazan condiciones locales y globales; con la producción, el comercio, con los adelantos tecnológicos en las comunicaciones y en la informática. Por ello el hombre se apropia de saberes, costumbres, tradiciones y forma su personalidad e identidad en su pequeño mundo, pero al hacerlo señala Heller, reproduce también el gran mundo, este gran mundo ya no es sólo la vida del país es la vida también del globo, la división internacional de la producción, la cooperación internacional en el nivel científico, económico, educativo y tecnológico entre otros aspectos, reproduce modelos culturales, económicos, políticos, así como desigualdades y problemas, también produce reflexiones, análisis, críticas, alternativas, opciones, es decir, la vida y el pensamiento del hombre están articuladas en el mundo local y global. "La aldea global sugiere que se formó la comunidad mundial, concretada en las realizaciones y posibilidades de

comunicación, información y fabulación abiertas por la electrónica".⁸³

c) La globalización

La manifestación de fenómenos a nivel mundial de manera más trascendente se han intensificado a partir de la década de los ochenta, el interés de establecer un comercio internacional, así como avances en los medios de comunicación y la tecnología impactan en los problemas educativos entre otros y también en la formación de las identidades, para algunos la alternativa es el ciudadano cosmopolita para otros la identidad se construye desde lo local. La tensión que provocan en estas relaciones las grandes potencias propician escenarios de realidades duales, asimétricas, la riqueza ante la desigualdad social y la pobreza de grandes masas ante el lujo y derroche de pequeños sectores; el acceso de algunos a la tecnología y la exclusión de otros; el acceso a la inserción en la productividad de los más cualificados y el desempleo de otros. Ante esta problemática Almeyra:⁸⁴ prefiere designar el contexto actual con el término mundialización ante el de globalización, porque éste último expresa "(...) que se acabó la resistencia, de que ya pasó l a aplanadora del mercado y arrasó con todo, mientras que el vocablo 'mundialización' marca, en cambio, un proceso mucho más relativo que deja, por lo menos en lo inmediato, 'islotes' en la inundación del mercado y en la ideología del mismo".

Por su parte Wallerstein señala "(...) el globalismo no es globalización. Tal como emplea el término la mayoría de las personas en los últimos diez años, globalización se refiere a un proceso declaradamente nuevo, cronológicamente reciente en el que se dice que los Estados *ya no son* las unidades primarias de la toma de decisiones, sino que ahora, apenas ahora se encuentran ubicados en una estructura en la que algo llamado el mercado

⁸³ Ianni O. (1996). Teorías de la globalización, p. 5.

⁸⁴ Almeyra G. (1999). "Mundialización y globalización", ponencia presentada en el **III Encuentro internacional sobre comunidades sociales**.

mundial, entidad algo mística y seguramente reificada, dicta las reglas".⁸⁵ Los Estados nación han visto disminuido su poder ante la hegemonía de otros actores que trascienden fronteras e imponen sus reglas, como organizaciones económicas y políticas que presionan con tratados y reglas comerciales a los países en desarrollo.

Podemos observar que México al renegociar la deuda externa, al establecer tratados comerciales con otros países, asume compromisos y promueve políticas educativas siguiendo las recomendaciones e indicaciones de los organismos internacionales, son éstos quienes "dictan las reglas" para ejercer su influencia, por ejemplo, cómo ha de ser la política educativa, los cambios necesarios en la estructura curricular o en la formación de docentes entre otros, con la idea de universalizar la educación básica; si bien ello no se hace de manera mecánica se retoman algunas prácticas y se omiten otras. Pero sería un error pensar que todos los temas de la globalización tienen que ver sólo con el mercado mundial o con el proyecto hegemónico de occidente. "Desde luego hay temas referentes a la globalización que están relacionados con el imperialismo (la historia de las conquistas, del colonialismo y de los gobiernos externos que prevalecen de muchas formas hasta hoy), y la comprensión poscolonial del mundo tiene sus méritos. Pero sería un grave error ver la globalización fundamentalmente como característica del imperialismo occidental sobre las ideas y las creencias (como con frecuencia lo sugiere la retórica) sería un error grave y costoso, como también lo hubiera sido cualquier oposición europea a la influencia oriental al inicio del último milenio".⁸⁶

La globalización puede tener varios sentidos, el que ha cobrado presencia es el que funda el desarrollo en el aspecto económico, el cual influye en lo educativo a través de políticas para controlar la calidad, la eficiencia y con las cuestiones científicas y tecnológicas donde han de centrarse los saberes,

⁸⁵ Wallerstein I. op. cit., p. 222.

⁸⁶ Amartya S. (2002). "Cómo juzgar la globalización" en: Perfil, en: **La Jornada**, p. II.

hábitos y valores de los alumnos del nivel de primaria. Pero también la globalización puede tener otras caras de acuerdo a los sujetos que participen en ella; "contrariamente al discurso ideológico dominante, sostengo que una 'globalización a través del mercado' constituye una utopía reaccionaria. Debemos contrarrestarla con el desarrollo de un proyecto humanista alternativo de la globalización que esté acorde con una perspectiva socialista".⁸⁷ Si los docentes tienen espacios para repensar el currículo de historia, para analizar el proyecto pedagógico y el proyecto social en interacción, y como parte de una totalidad que requiere ser criticada, para construir alternativas y posibilitar la formación de identidades, desde un proyecto humanista que considere la diferencia, la subjetividad, al sujeto entero, con lecturas del problema educativo desde diferentes miradas y no sólo la pedagógica, podrá entonces, objetivar otra manera de relacionar el curriculum con un enfoque histórico para propiciar el desarrollo de todas las personas y en todos los aspectos. Para ello es necesaria una relación de equilibrio entre lo local y lo global para disminuir exclusión, pobreza, desigualdad y homogenización de la cultura. El sentido de un mundo basado en la democracia es una forma de pensar una alternativa histórica de larga duración ante la problemática actual. En el siguiente capítulo se presenta con qué metodología se investigó toda la problemática descrita en los apartados anteriores.

⁸⁷ Amín S. (1996). "El futuro de la polarización global" en: González P.y Saxé J. op. cit., p.11.

III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

A) Perspectiva cualitativa evaluativa

La investigación se basó en un estudio de corte etnográfico (que también suele llamarse cualitativo) y en una perspectiva evaluativa, porque fue la que requirió el problema de investigación, para describir, explicar y valorar los aciertos y limitaciones que enfrenta el docente en su práctica al propiciar una noción de mundo social. El enfoque se centró en el análisis de la vida cotidiana en la práctica del docente para propiciar la construcción de nociones sociales desde una perspectiva que abordó los problemas en dos dimensiones: de identidad cultural y la dimensión política de la enseñanza de la historia para propiciar formas de participación de sujetos en la vida democrática. Encontrar los significados y los sentidos de mundo presentes en la práctica del docente de sexto grado en la asignatura de historia sólo fue posible con esta manera de abordar y recolectar los datos, porque generalmente el docente, el alumno y los materiales curriculares no expresan de manera explícita y no pregonan abiertamente la idea de mundo que poseen o promueven, es necesario interpretarla desde una reflexión y articulación a contextos más amplios y en el marco de ciertas teorías o sistemas conceptuales.

La etnografía en el aspecto educativo pretende describir de manera detallada los acontecimientos, las prácticas sociales, la vida en las aulas para encontrar en esos hechos las motivaciones, lo que no es visible en la superficie y justifica los comportamientos, los gestos y el énfasis de los sujetos en ciertos aspectos y en otros no. "La etnografía tiene como propósito descifrar el *significado* de la conducta. El etnógrafo trata de comprender entonces el significado que dan los actores a sus conductas y a sus acciones. No es suficiente el registro de un suceso, este tiene que completarse con la interpretación de su significado por los *actores participantes*",⁸⁸

⁸⁸ Corestein M. (1988). "El significado de la investigación etnográfica en educación", en: Factores que

El estudio cualitativo tiene seis rasgos principales. Primero, tienden a estar enfocados a determinadas personas, actividades, espacios y materiales; se seleccionan los aspectos que se consideran importantes. Una segunda característica de los estudios cualitativos es el *yo como instrumento*, es decir la sensibilidad y la percepción de la investigación, la capacidad que tiene el investigador, de ver lo que cuenta, la búsqueda de lo significativo. Un tercer rasgo, es su carácter interpretativo en sus dos significados: primero, significa que los indagadores construyan una justificación de aquello de lo que se han informado; segundo, un significado de la interpretación relacionado con encontrar las motivaciones, los sentimientos, las creencias que están bajo la superficie de una conducta manifiesta. Un cuarto rasgo, que muestran los estudios cualitativos es dar cuenta del uso de lenguaje expresivo y la presencia de la voz en el texto, para sentir el clima, la importancia y las emociones de lo dicho. Un quinto rasgo, de los estudios cualitativos, es su atención a lo concreto, porque cada acontecimiento tendrá que relacionarse con aspectos más generales del entorno social donde se obtuvieron los datos para atender a la unicidad de lo concreto; lo que sucede en la práctica docente, en el aula y la escuela no son cosas abstractas, son situaciones concretas, que llevan un sello y un sabor de los sujetos participantes. Un sexto rasgo, de los estudios cualitativos, se refiere a los criterios para juzgar los éxitos, porque la investigación cualitativa es creíble gracias a su coherencia, intuición y utilidad instrumental.⁸⁹

Este trabajo se basó en una metodología de evaluación educativa naturalista o cualitativa, porque sus observaciones son contextualizadas, se evaluaron los fenómenos dentro y en relación con los contextos naturales que les rodean, que se captaron mediante datos descriptivos, las interacciones, los procesos y los cambios. En esta metodología se recurrió a la triangulación, que mediante la recogida de información de diferentes fuentes, técnicas y momentos, se procesa de manera crítico reflexiva para posibilitar un juicio acertado sobre el

intervienen en la calidad del proceso educativo en la escuela primaria, p. 23.

⁸⁹ Cfr. EisnerW. (1998). "¿Qué hace cualitativo a un estudio?" en: **El ojo ilustrado**, pp. 43-58.

grupo –clase y los estudiantes; esta evaluación debe estar centrada en la calidad moral del propio proceso.⁹⁰

Uno de los retos prioritarios del cambio educativo señala Carbonell⁹¹ es el de lograr confluencia e integración de las distintas tradiciones y manifestaciones culturales: de la llamada alta cultura, la tradición acumulada y heredada de generación en generación, y de las culturas y conocimientos producidos por los diversos agentes y colectivos en sus respectivos contextos socioculturales. Por ello es pertinente también realizar la evaluación tratando de innovar de acuerdo con las características específicas de los sujetos y del objeto a investigar, es necesario tener una perspectiva epistémica abierta para tolerar y propiciar todo aquello que nos permita valorar con las mejores técnicas supeditadas a principios éticos de acuerdo con las exigencias del objeto de investigación articulado por las realidades más que un sometimiento mecánico al proyecto de investigación.

Coincidimos con Carbonell que el conocimiento está íntimamente vinculado al poder y es, al propio tiempo, una construcción social y académico-universitaria. En el caso de la enseñanza de la historia es todavía más evidente lo anterior por el uso político ideológico que se realiza de tal conocimiento, ya sea ofreciéndolo como neutral, ya sea ocultándolo, diciendo parte verdad y parte falacias. Por otro lado, la parcelación del conocimiento en asignaturas no responde históricamente a razones científicas ni mucho menos a la manera en que los seres humanos, desde la primera infancia vamos adquiriendo, construyendo y representando el conocimiento, que no es de forma fragmentaria sino global, no de manera aislada sino relacional. De estas reflexiones de Carbonell se desprende la necesidad de analizar las nociones del mundo en la asignatura de historia, pero sin desvincularla, de otras asignaturas, del contexto social inmediato y de la propia sociedad, donde han cobrado mayor significación unas respecto a otras y donde se encuentran en tensión entre los actores sociales.

⁹⁰ Cfr. Bolívar A. (1995). La evaluación de valores y Actitudes.

⁹¹ Carbonell J. (2001). La aventura de innovar. El cambio en la escuela.

Fases de la investigación

Se llevaron a cabo las siguientes fases en la investigación: 1) Construcción del estado del arte del objeto de investigación, 2) Diseño de un plan de trabajo, 3) Trabajo de campo, 4) Análisis comprensivo y evaluativo de los datos, 5) Construcción de categorías e informe de investigación. En la primera fase se realizó la investigación documental para enriquecer el estado del conocimiento actual y a partir de él se construyeron algunas categorías de enseñanza de la historia, noción de mundo y sus sentidos, de democracia e interculturalidad. En la fase dos, se elaboró un plan de trabajo con la visión de cada una de las etapas a seguir en todo el proceso de la investigación, el cual señalaba las actividades y los períodos de realización. En la fase tres, se desarrolló el trabajo de campo para obtener los datos y se fue diseñando un posible capitulado. En la fase cuatro se abordaron la sistematización de los datos, su interpretación y construcción de categorías analíticas. En la última fase se construyó un capitulado más preciso, se desarrollaron las categorías y nociones analizadas, se le dio estructura y forma a la tesis, se elaboraron recomendaciones sobre lo investigado y una propuesta alternativa. Es pertinente aclarar que no precisamente la implementación de cada fase dependió estrictamente de un desarrollo cronológico, algunas coincidieron en el tiempo.

a) El escenario

Se delimitó el objeto de estudio a cuatro docentes de sexto grado de tres escuelas primarias generales, ubicadas en diferentes colonias de la ciudad de Pachuca, Hgo. para llevar a cabo la investigación se atendió a varios aspectos: la diferente formación profesional de los profesores, las características de la población escolar que atienden, el horario de trabajo de la escuela. El profesor Javier, primer caso, es egresado del Centro Regional de Educación Normal Benito Juárez de la ciudad de Pachuca y realizó la licenciatura con especialidad en Inglés en la Normal Superior Javier Rojo Gómez, de esta misma ciudad, labora en una escuela primaria de Pachuca ubicada en una

colonia urbano marginada, turno vespertino (con un horario de trabajo de las catorce a dieciocho horas), su población es de cien alumnos, el grupo mayoritario es mestizo y hay presencia de grupos étnicos de origen náhuatl. La profesora Graciela, segundo caso, con formación de Licenciatura en Educación Primaria, egresada de la Universidad Pedagógica Nacional, sede en Pachuca, Hgo., está adscrita a una primaria general, también de turno vespertino, ubicada en una colonia al sur de la ciudad, cuya población está entre clase media baja y clase baja, en ésta escuela el grupo mayoritario es mestizo pero hay presencia de algunos niños de procedencia indígena del grupo cultural náhuatl; su población escolar es de aproximadamente cuatrocientos alumnos

Las profesoras Lucy y Alejandra, tercero y cuarto caso, están adscritas (durante el desarrollo de la investigación) a una escuela primaria general ubicada en el oriente de Pachuca, su horario de trabajo es matutino de ocho a trece horas, su población es de cuatrocientos cincuenta alumnos, pertenecientes a la clase media y baja, en ella el grupo étnico predominante es el mestizo, no hay alumnos que hablen alguna lengua indígena. Ambas profesoras son egresadas de la Normal Superior Javier Rojo Gómez, Lucy con la especialidad en Español y Alejandra con la especialidad en Ciencias Naturales. La atención que cada docente presta a la diversidad cultural, a los problemas de democracia son elementos que intervienen en los procesos curriculares que se viven en el aula y en particular en la enseñanza de la historia en la práctica del docente y es necesario documentar.

Se recurrió a la realización de treinta y seis observaciones participantes, es decir, un promedio de siete a nueve por cada docente, enfocadas en el aula y algunos eventos cívicos y sociales de las escuelas. Por medio de doce entrevistas a profundidad (seis a docentes y cuatro a los alumnos de sexto grado) se recolectaron otros datos para conocer sus significados y nociones de mundo. Se aplicaron también tres cuestionarios durante el horario de clases, uno para conocer las condiciones socioculturales de los alumnos y

dos para conocer las ideas sobre el concepto de democracia en el México Contemporáneo y sus características; acerca de su identidad cultural y la visión de mundo social que proyectan en el futuro. Se pidió a los profesores un promedio de seis cuadernos de trabajo de la asignatura de historia para obtener más elementos de lo que aprenden los niños sobre su mundo social.

b) Las técnicas e instrumentos

1) *La observación participante*, permitió adentrarnos en las aulas y observar las prácticas de los docentes de sexto grado de educación primaria, teniendo acceso así a ver qué y cómo abordaban los contenidos del México Contemporáneo, las estrategias de enseñanza, el clima, los materiales, las interacciones de profesores y alumnos con los contenidos, en concreto el currículum vivido durante un período de cuatro meses simultáneamente con cada uno de los docentes en los días y horarios previamente acordados. La observación participante señala Bolívar⁹² no significa acorralar a estudiantes o profesores en situaciones comprometidas, sino ver y comprender, en el desarrollo normal y natural del aula y el centro el comportamiento de los alumnos. La observación puede ser directa a los procesos en el aula o indirecta a través de producciones de los alumnos, ejercicios, informes; para que pueda tener cierta base objetiva, la observación debe realizarse a lo largo de la enseñanza y no solamente en un momento ocasional o puntual. Tendrá que ser una observación sistemática teniendo claro previamente lo que se quiere observar, es decir qué vamos a investigar, conocimientos, significados e ideas, que los docentes favorecen para entender el mundo y que se objetivan al momento de explicar los fenómenos que tienen que ver con la población, la situación democrática, la diversidad cultural al momento de interactuar con el currículum y con los estudiantes.

2) *Las Entrevistas a profundidad*, fue la técnica que permitió una conversación libre con los profesores y con los alumnos sobre temas

⁹² Cfr. Bolívar A. op. cit.

específicos, para obtener sus opiniones, sus conocimientos acerca de la problemática de nuestro interés; es una estrategia de recogida de información, para descubrir cómo interpretan los docentes algunos elementos de su práctica y así facilitar la expresión de significados; el entrevistador a través de preguntas abiertas, establece diálogos y busca que el entrevistado ofrezca argumentos sobre ciertas creencias y conocimientos (en este caso de la noción de mundo). Se realizaron seis entrevistas a los profesores y doce a los alumnos, fueron en espacios dentro de la escuela, en el aula las dirigidas a profesores. Las llevadas a cabo a los alumnos tuvieron la característica de ser en pequeños grupos en el patio de los centros escolares. Fueron en un clima de respeto en un período comprendido de sesenta días

3. *El análisis documental* fue un apoyo para indagar en documentos escritos desde una visión retrospectiva el contenido del México Contemporáneo, de manera precisa se apreció, interpretó y valoró lo que era significativo durante el desarrollo curricular. Los documentos seleccionados fueron las libretas de los estudiantes, se pidió a cada docente permitiera fotocopiar cinco o seis libretas por cada grupo

4. *Los instrumentos* que se emplearon para recolectar los datos son el diario de campo y los cuestionarios. En el diario se registro de manera densa las interacciones docente-alumno, el contenido de lo expresado de manera verbal, y corporal, patrones recurrentes en la práctica del docente, el escenario físico y el contexto escolar, se consideró la realidad como texto. También se usaron dos cuestionarios de preguntas cerradas y de opción múltiple dirigidos a los niños para indagar sobre las nociones de democracia, su identidad cultural y la proyección que tienen de su sentido de vida en un futuro. Un tercer cuestionario de pregunta cerrada se aplicó para conocer de manera particular cuáles son las condiciones socioculturales de cada uno de los cuatro grupos de estudiantes.

B) La evaluación, uno de los caminos epistemológicos

También se utilizó la perspectiva de evaluación como uno de los caminos para acercarnos al escenario con la intención de establecer un contrato que nos permitiera estar en el campo. A continuación se explicarán ciertas consideraciones sobre el origen, concepto y los paradigmas que orientan la evaluación. Podemos decir que la evaluación es un fenómeno añejo, pero recientemente ha cobrado importancia desde la década de los sesenta al surgir los programas de bienestar a gran escala, salud, educación, vivienda, etc.

a) EL origen del concepto y los paradigmas en la evaluación

Aun cuando se puede hablar que los procesos de evaluación son recientes, hay indicios de que son tan antiguos como el hombre, éstos no precisamente se habían realizado de manera sistemática, ni habían formado parte de la vida institucional como lo constituye "la evaluación moderna descendiente del modernismo".⁹³ Es decir, al existir la necesidad de racionalizar los procesos evaluativos, de fundamentarlos en una lógica construida por el hombre, que permita hacer productivos y eficaces sobre todo en lo relacionado con la dimensión económica industrial, donde surgen y después se extienden a otros aspectos de la vida pública. Los fenómenos de evaluación actualmente tienen presencia en otros sectores como es el educativo, en éste se ha configurado como una relación entre la necesidad de evaluar para mejorar la calidad educativa.

Como señala Casanova,⁹⁴ el discurso moderno en evaluación ha significado la incorporación de términos como *tecnología de la educación, diseño curricular, objetivos de aprendizaje o evaluación educativa*. El uso de éstos términos y su correspondiente interpretación, se pueden apreciar en la moderna pedagogía

⁹³ House E. (2000). Evaluación ética y poder, p. 17.

⁹⁴ Casanova M. (1998). **La evaluación educativa. Escuela básica.**

científica. Fue precisamente Farol⁹⁵ quien, en 1916, al publicar su obra *Administración general e industrial*, estableció los principios básicos que dan sentido a todo ámbito administrativo: *planificar, realizar y evaluar*.

El problema de la articulación entre la condición económica del uso de las prácticas evaluativas y su traslado al ámbito educativo ha presentado en su implementación poca creatividad, generalmente un traslado mecánico sin considerar que en los procesos educativos se evalúan procesos vivos, sujetos y prácticas sociales, cuya organización no se ajusta a patrones que puedan determinarse de manera lineal.

La planificación, realización y evaluación de prácticas educativas están sujetas a mediaciones de diversa índole: contextos, sujetos, condiciones culturales, etc., que generalmente no fueron previstos en los procesos de evaluación. Otro elemento que se retoma del modelo de producción es el segmentar las fases de diseño, implementación y evaluación curricular. Así el especialista se encarga de dar forma y contenido al curriculum, mientras que al docente se le delega la misión de desarrollarlo y a otros especialistas el evaluarlo. Un elemento más que ha incidido en las prácticas de evaluación educativa fue el centrar las herramientas analíticas en el uso de indicadores cuantificables. Estas cuestiones no han sido superadas en la enseñanza de la historia, pero al menos desde la década de los setenta ya se cuenta con alternativas como una evaluación participativa, de negociación, que permita toma de decisiones conjuntas; también las herramientas de análisis han sido enriquecidas al retomar epistemologías subjetivas que permitan valorar intenciones, significados de los procesos y no únicamente de los productos.

La evaluación educativa, en sus inicios fue una experiencia que estuvo impregnada de un paradigma cuantitativo, basado en la valoración de las experiencias observables y medibles; sin embargo ante la necesidad de valorar concepciones, significados y prácticas sociales surge la alternativa de la

⁹⁵ Farol .Citado por Casanova M. *Ibíd.*, p. 28.

evaluación cualitativa en los setenta. De manera más reciente existe otra idea de no contraponer los dos paradigmas cualitativo y cuantitativo, sino de complementarlos. La situación es construir la información y juicios que requieran las exigencias del problema y no escoger métodos anteponiendo como base paradigmas.⁹⁶ Con una idea de síntesis se considera la construcción del concepto de evaluación a partir de sus tres momentos más significativos; basados en los estudios de Casanova:⁹⁷

1. Evaluar significa: constatar la coincidencia o no de los resultados obtenidos al final de un programa educativo con los objetivos o con el rendimiento que se pretendía lograr inicialmente. La introducción de este sentido de la evaluación se debe a Ralph Tyler con sus obras *General Statement of Education*, (1942), y en *Basic Principles of Curriculum and Instruction* de 1950; y nos expresa el siguiente concepto: la evaluación es "el proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos educativos propuestos".
2. Un segundo momento se presenta al considerar que la evaluación además de la emisión de un juicio va a propiciar la toma de decisiones sobre un programa educativo, (idea sustentada por Cronbach en 1963). Y reinterpretada más tarde por Postic, M. Y De Ketele, J. M. (1992), para quienes la evaluación rebasa la práctica de formular juicios, que generalmente se quedan como constataciones, como opiniones o como

⁹⁶ En la tradición cuantitativa se encuentran autores como Campbell, D.T. y Stanley, J.C. (1966), defienden la necesidad de establecer una tradición acumulativa, que da cabida a introducir perfeccionamientos sin prescindir de manera caprichosa de antiguos conocimientos en pro de novedades inferiores. Por su parte Riecken, W. R. y otros (1974) señalan que los experimentos no sólo conducen a conclusiones causales más claras y que el mismo proceso de diseño experimental contribuye a aclarar la naturaleza del problema social que está siendo estudiado.

Entre los defensores del paradigma cualitativo se encuentran Rein, Parlett, Hamilton, (1976), Guba (1978) y Weiss más recientemente, expresan que no se han realizado los "métodos objetivos y que ello ha conducido a estudios artificiales y con alcance limitado; en fin consideran la metodología cualitativa como más adecuada que la experimental para valorar programas con objetivos amplios. Autores como Cook, T.D. y Reyhardt, Ch. S. (1986) comentan las dos tradiciones cualitativa y cuantitativa y hacen notar que el problema no es seleccionar un método basándolo en un paradigma por encima de otro, ni hay razón para elegir entre dos paradigmas de polo opuesto; desde la lógica es posible que se empleen de manera conjunta para satisfacer las exigencias de la investigación. Casanova M. op. cit., pp. 25-27.

⁹⁷ *Ibid.*, p. 31.

una categoría afirmativa. La evaluación en cambio en este nivel de evolución se considera como la necesidad de tomar una decisión de una manera fundada.

3. El concepto de evaluación agrega otro significado en su tercer momento con Scriven (1967), que incluye en su definición la necesidad de valorar el objeto evaluado. Observar la validez y el mérito de lo que se realiza o de lo que se ha conseguido. La tarea de evaluar se realiza en un marco de valores y supone una ideología del evaluador.

Nuestro camino metodológico se orientó así por un concepto de evaluación como proceso que permite recabar información para valorar y expresar juicios sobre la enseñanza de la historia en la forma de propiciar la construcción de nociones sociales en cuanto a identidad cultural y participación democrática. La investigación y comprensión de los problemas en este espacio pueden posibilitar la toma de decisiones ya sea en la formación de los docentes, en su práctica, en el curriculum y en el diseño del libro de texto.

La investigación se fundamentó en un sistema de premisas éticas y epistemológicas; entre las axiológicas se encuentran: el reconocimiento de identidades no sólo mestizas, sino de los grupos indígenas; el reconocimiento de la interacción de las diversas formas de democracia: representativa y participativa. Entre las premisas epistemológicas de que parte este trabajo se encuentran las siguientes: la complejidad, la categoría de totalidad, la implicación; la historia social, la perspectiva de curriculum como campo de investigación profesional como práctica y como proceso; la interculturalidad el respeto a la diferencia reconocer que el pertenecer a diversos grupos culturales, a diversas clases sociales, permite crear diversas nociones de mundo y diversas formas de acercarse al conocimiento, que pueden facilitar o tensar la relación con el curriculum y con el tipo de estrategias empleadas en el aula. A continuación se abordará el papel del investigador en el problema que nos ocupa y su relación con algunos enfoques de evaluación.

b) El investigador en el estudio de casos⁹⁸

A partir de este enfoque el papel del investigador fue el negociar con los docentes y autoridades escolares la entrada y permanencia en el campo. Su principal característica es revelar los procesos del desarrollo curricular expresando la visión que las personas tienen de éste. Habrá que dar la voz a los profesores y alumnos para que externen sus opiniones, conocimientos, inconformidades, y de esa forma poder percibir qué aspectos son significativos. Su objetivo es mejorar la comprensión que de la evaluación tengan el lector o los destinatarios y mostrar cómo perciben otros el programa sometido a evaluación. Habrá que dar cuenta de manera compleja la gran cantidad de variables interactivas. Un estudio cualitativo, se lleva a cabo con las personas en sus condiciones "naturales", por medio de entrevistas, observaciones y negociando, el investigador se basa en su propia experiencia, pero con la salvedad que como premisa epistemológica se halla el hacer un análisis previo sobre la literatura producida en relación al problema. A continuación se analizarán e interpretarán los datos desde el marco teórico metodológico abordado en este capítulo.

⁹⁸ Para la realización de estudios de corte evaluativo House define varios enfoques en este caso se consideró necesario desarrollar la investigación desde el enfoque de estudio de casos. House, op. cit.

IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

En este capítulo se presentan los resultados de los cuatro docentes investigados y las nociones de los niños en cuatro grandes apartados: el primero aborda la noción de democracia en la enseñanza de la historia, el segundo la noción de democracia en los niños, el tercero la noción de identidad cultural en la enseñanza de la historia y el cuarto la noción de la identidad cultural en los niños. Los significados de democracia en la enseñanza de la historia fueron los siguientes: democracia como derechos individuales y sociales; democracia como guerra de partidos; democracia presidencial; democracia como un pronunciamiento de paz; democracia como derecho de la mujer a votar y democracia como transformación del PRM (Partido de la Revolución Mexicana) en PRI (Partido Revolucionario Institucional).

A) Noción de democracia en la enseñanza de la historia

El propósito de desarrollar el apartado del curriculum vivido es presentar los diferentes significados que en la vida cotidiana en su práctica propician los cuatro docentes investigados, los cuales se irán presentando en cada caso de acuerdo con sus características específicas: las condiciones del grupo de cada profesor y los significados que propicia en el aula en relación a democracia con la finalidad de valorar las posibilidades y limitaciones de su enseñanza.

La enseñanza de formas de vida democráticas en el curriculum vivido en la asignatura de historia está anclada y emerge desde lo social para crearse y recrearse en el espacio pedagógico, donde se rescatan principios éticos y políticos del concepto de democracia. Los conocimientos en torno de la noción de de democracia se han ido estructurando por los significados que han cobrado hegemonía en el curriculum de educación primaria en este caso.

Descripción del caso uno

El profesor Javier⁹⁹ cuenta con veinte años de servicio trabajando en el nivel de educación primaria, además ha continuado superándose profesionalmente al estudiar la especialidad de inglés, tiene aproximadamente cuarenta y cuatro años de edad, inició su labor docente en una escuela rural del estado de Hidalgo, tiene afición por las artes plásticas y habilidad para crear pequeñas obras de teatro que usa como estrategia en la enseñanza de la historia. El clima de trabajo con el grupo que trabajó durante la observación fue positivo, de respeto y cooperación, como docente tiene cualidades de responsabilidad dedicación y puntualidad. Trabaja en una escuela primaria general, turno vespertino, ubicada en la ciudad de Pachuca. Por el tipo de población que asiste a esta institución ha sido considerada como escuela urbana marginada. Algunas familias provienen de otros estados como Veracruz, Oaxaca, Estado de México y también son migrantes de la propia entidad de la región sierra o huasteca.

Los padres de familia de esta escuela son personas que trabajan como empleados, policías, albañiles, trabajadoras domésticas, comerciantes; varias familias visten con sus trajes característicos de los grupos indígenas y hablan el náhuatl o el otomí. Ninguno de los padres de familia de los estudiantes de sexto grado tiene una profesión, sus sueldos también son bajos. Algunas familias se integran con la madre, el padre y los hijos, otras sólo viven con el padre y sus hermanos, o con la madre y los hijos, a veces también se forma la familia con un papá o mamá que biológicamente no es el suyo; en otros casos los tíos o los abuelos se hacen cargo de ellos.¹⁰⁰

El grupo formado por 19 alumnos en estas condiciones muestra un contexto de bajo nivel cultural y ciertas condiciones de pobreza. Lo cual repercute en

⁹⁹ Los nombres de los profesores en los cuatro casos investigados son pseudónimos para salvaguardar su integridad física, moral y profesional.

¹⁰⁰ Cuestionario tipo no. 2: **Aspecto socio cultural de los alumnos del 6º. "A"**, del profesor Javier, Pachuca, Hgo., 13/Junio/ 2003.

que ninguno cuente con computadora, sólo dos alumnos cuentan con enciclopedias, por otra parte puede ser un elemento para que no asistan a cursos extraescolares, de inglés, computación, deportes, natación u otros. Más bien algunos contribuyen al gasto familiar laborando en actividades informales en las mañanas. En su trabajo cotidiano el profesor de este caso propicia mediante el curriculum de historia una noción de democracia cuyos significados son tratar de que los alumnos conozcan los derechos individuales y sociales así como la situación conflictiva que viven los partidos por conseguir el poder político. A continuación se presentan mediante una descripción densa los significados que se le otorgan a la democracia en la enseñanza de la historia en el curriculum vivido y enseguida se aborda las posibilidades y limitaciones por parte de los docentes investigados. Los significados de democracia propiciados por el profesor Javier fueron los siguientes: democracia como derechos individuales y sociales; y democracia como guerra de partidos.

a) Democracia como derechos individuales y sociales

Las actividades que promueve el docente para enseñar uno de los sentidos de la democracia mexicana son la lectura e interpretación de los artículos 3º, 27 y 123, constitucionales, con el propósito de que los alumnos conozcan las garantías que tienen los mexicanos. El tema donde el profesor puso énfasis para abordarlas fue el de la Constitución de 1917, en el contexto de la lección seis: La Revolución Mexicana.

El profesor se dirige al grupo y les dice: "Saquen su Constitución, vamos a trabajar, quien no la haya traído, aquí tengo dos," varios niños corren para que se las preste, él continúa e indica:

"Formen tres equipos por afinidad, ¿Si saben lo que es afinidad? [Los niños asienten con la cabeza indicando que si lo saben], Miren les voy a repartir el número de un artículo, lo van a leer, lo van a comentar y van a explicar a todo el grupo lo que entendieron. Enseguida le reparte

una hoja a cada equipo donde está el número del artículo que les corresponde y la página para consultarlo".¹⁰¹

El profesor les explica que tienen diez minutos para realizar el trabajo. Durante ese lapso él va pasando a los diferentes equipos para intercambiar algunas ideas, donde está Jaime les pregunta: "¿Qué artículo les tocó Jaime?", un niño responde: "El 3º". Cuando algunos equipos van terminando de su lectura le dicen: "Ya profe".

Cuando el profesor considera que ya han terminado todos los equipos pasa a otro momento de la actividad para que los alumnos socialicen lo que interpretaron en cada artículo. Él expresa: "Vamos con el Artículo 3º. ¿A ustedes les tocó?" dirigiéndose a uno de los equipos ubicado en la parte lateral del salón, contestan "Si" y enseguida los integrantes de ese equipo opinan:

Cristina: "Tenemos derecho a recibir educación".

Belén: "Tenemos derecho a tener educación".

Jaime: "Tenemos derecho a recibir la educación laica; la educación primaria es gratuita y laica".

El profesor interviene para cuestionar sobre algunos términos que considera deben ser interpretados por los alumnos.

M. "¿Por qué es gratuita?" [Le pregunta a Jaime],
"Ayúdale Cristina".

Jaime: "Porque no nos cobran y aparte regalan los libros".¹⁰²

Pero, al escuchar por qué es gratuita la educación primaria, Cristina, Carlos y otros niños intervienen para debatir al profesor:

"¡Si, si cobran profe, ciento cincuenta, aparte el agua!"

Otros niños participan diciendo: "Si, si cobran". [El maestro no lo niega pero trata de explicarles las diferencias con la educación privada].

M. "A ver en una escuela particular pagan por ejemplo, más

¹⁰¹ Ayala S. Diario de campo: Noción de Mundo en la Enseñanza de la Historia, 2003, p. 18 (En adelante NMEH)

¹⁰² *Ibid.*, pp. 118-119.

material, pagan \$500 cada mes, imagínense una mamá con tres niños ¿cuánto le cobrarían? (...)", Los alumnos responden: "Mil quinientos". Pero apenas acaban de decir eso y Carlos, expresa con firmeza: "¡Si nos cobran \$150 y usted dice que no nos cobran!". M. "Aprendan a distinguir, esa es una cuota [refiriéndose a la cuota que pagan en esta escuela primaria], no una colegiatura, todas las escuelas cobran, no lo comparen con una colegiatura. Esos \$150 no se relacionan para nada con nosotros, nuestro sueldo es aparte [refiriéndose al sueldo de los maestros]. ¿El sueldo que percibimos de dónde viene?, algunos niños responden, "del gobierno y también porque lo trabajan".

M. "En las particulares ¿de dónde?"

Niño: "De la SEP (Secretaría de Educación Pública)".¹⁰³

M. "¡No, no les paga la SEP [El salario de los docentes] viene de los papas de los niños!"¹⁰⁴

La educación primaria en este caso no resulta del todo gratuita, los alumnos tienen muy claro que sus papas tienen que pagar una cuota anual de \$150, este fondo se usa para sufragar el mantenimiento de la institución, chapas, candados, reparaciones del edificio, el pago del recibo del teléfono de la supervisión, pues es un gasto que de manera rotativa las escuelas absorben (en esta zona escolar), el pago del transporte de los libros de texto, el pago de servicio de limpias para que se lleven la basura y otros. Además de la cooperación anterior hubo una extra solicitada en este curso escolar por el director de la escuela para sufragar una fuerte cantidad que se debía de servicio de agua potable.

Por una parte en el diálogo se observa el cuestionamiento de los alumnos a la contradicción que existe en los postulados del Artículo Tercero Constitucional al derecho de recibir una educación gratuita y la práctica que deja al descubierto la eminente participación de los padres de familia en los gastos cotidianos de

¹⁰³ Se refiere a la Secretaría de Educación Pública, que desde 1992, con el Acuerdo Nacional de Modernización Educativa, descentralizó sus oficinas en todas las entidades del país.

¹⁰⁴ NMEH, op. cit., pp. 119-120.

la escuela, no así en los libros y en los salarios de los profesores; lo cual si es sufragado con los impuestos del pueblo, a través de los mecanismos de recaudación de los órganos de gobierno y emitido en un presupuesto anual a través de la Secretaría de Educación Pública.

Por otra parte se observa la confianza que sienten los alumnos en el clima del aula para exponer puntos contradictorios a los expresados por el profesor, cuando retoma el contenido del artículo 3º. De manera implícita hay un curriculum vivido en la enseñanza de la historia que tiene rasgos de ser puesto en duda, de ser cuestionado en atención a las experiencias que sobre los costos reales de la educación primaria tienen los alumnos. La realidad social salta en este caso para al menos deconstruir el sentido de una educación totalmente gratuita y configurar la idea de la existencia de una educación primaria que si representa costos para las familias. Se enfrentan en un punto de tensión dos historias la expresada por el docente al resignificar los materiales curriculares y la expresada por los alumnos al interpretar la realidad social como texto. La primera sostiene la visión oficial del Estado como grupo de poder, centrada en un interés por convencer de que la educación que se imparte en México es gratuita; la segunda sostiene la visión de la contrahistoria¹⁰⁵ que existe en la memoria colectiva de las clases más bajas que sienten pesado y gravoso dar cooperaciones "voluntarias" para sostener el mantenimiento de las instituciones de educación de nivel primaria.

El profesor después de haber dialogado con los alumnos el punto de la gratuidad considera necesario pasar a otro:

¹⁰⁵ Ferro habla de cómo se cuenta la historia a los niños en veinte sociedades y advierte que por excelencia el grupo en el poder jerarquiza la información y las fuentes de la historia para adecuarla a las necesidades del momento, más que de la época que se estudia; en algunos casos a la historia oficial se contraponen la memoria de los pueblos y de los individuos que por instantes y por zonas este foco puede confundirse con el primero. "La memoria colectiva y la historia oficial se enfrentan en esta forma a una verdadera prueba de fuego que da testimonio, sin duda mejor que los trabajos de los historiadores, de los problemas que plantea la historia. Cfr. Ferro M. (2003). **Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero**, pp. 11. y 467.

"Ya llevamos el punto de gratuita. A ver Jaime ¿por qué es laica?" El niño responde "Porque pueden venir a la escuela los niños de la religión que tengan". [Otro niño del equipo agrega:] "Porque en la escuela no se enseña religión". Ramiro expresa: "Los maestros no pueden decir a los niños de qué religión son". El profesor siguiendo el significado literal contesta: "Si podemos decirles de que religión son, pero no por eso correrlos". [Continúa con la idea de aclarar:] "Como dice Jaime no se enseña religión en la escuela. Pero si podemos mencionar las religiones y mencionar sus características; ¿si podemos o no?"[Les pregunta a todos. Berta contesta:] "Nooo"
M. "Pues si, si podemos mencionarlas".¹⁰⁶

El profesor no descarta que en la escuela se hable de diversas religiones, no hay un rechazo hacia este tema, porque para él, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos representa ciertas semejanzas con la Biblia, él expresa:

M. "¿Cuál será el libro que nos rige a la mayoría?"
Niños: "¡La Constitución!" [Contestaron algunos]
M. "¡Fíjense que la Biblia también tiene muchos pensamientos parecidos a los que tiene la Constitución! También la Biblia nos rige, si nosotros respetamos estas leyes, la conocemos vamos a vivir tranquilos, ¿Qué pasa cuándo la desobedecen?, ¿sino la respetan?, ¿Qué pasa cuando desobedecen a su papá? Si no obedecen, se salen, van a tener un castigo".¹⁰⁷

Para el profesor existe cierta analogía entre la ley expresada en la Constitución y el contenido de la Biblia, ambas tratan de normar el comportamiento humano, la primera desde una visión civil y como expresión del mundo regido por la razón y la segunda desde una visión religiosa como expresión de un mundo dominado por la teología. Ha habido momentos de la historia tanto en el país como en diversas partes del mundo

¹⁰⁶ NMEH, op. cit., p. 120

¹⁰⁷ *Ibíd.*, p.125.

donde tales visiones fueron antagónicas, en este caso investigado, ambas son aceptadas por el docente y quizá también por algunos alumnos, nadie objetó cuando asevera "también la Biblia nos rige". El respeto a las leyes civiles es una de las características de la democracia moderna, una de ellas contempla en el caso de México la libertad de creencias, como una garantía para propiciar la convivencia. En la historia del país no siempre fue así, al constituirse México en nación independiente se declaró como única la religión católica. Los avances en este sentido son resultado de debates ideológicos y en ocasiones de luchas violentas. En este punto será necesario seguir analizando todos los significados que emergen en la enseñanza de las garantías sociales. Pero nuestro interés se enfoca en los valores democráticos por lo que sólo nos referiremos a los derechos constitucionales.

En otro aspecto el profesor centra ahora el diálogo con los alumnos para que interpreten porque la educación es obligatoria.

M. "Ahora vamos a preguntarle por aquí al equipo de en medio ¿por qué es obligatoria?"

Berta: "¿Por qué lo es obligatoria?, porque tienen que mandar a sus hijos a la escuela y es obligación de los padres mandar a sus hijos".

M. "Es obligación y una responsabilidad mandar a sus hijos a la escuela. Primero están aquí ¿por qué? (...) ¡¡Porque quieren estudiar!!"¹⁰⁸

Después de esto el profesor considera que ya los alumnos comprendieron las características de la educación a la que tenemos derecho los mexicanos: "Muy bien laica, gratuita y obligatoria. Vamos con el 27." Las ideas que vierten los alumnos sobre este artículo son las siguientes:

Iván: "Yo profe, que a los campesinos les debe tocar un cacho de tierra para que trabajen por ella".

Carlos: "Que las tierras son para los campesinos".

Faustino: "Que todos los trabajadores deben tener un terreno".¹⁰⁹

¹⁰⁸ NMEH, op. cit. pp. 120-121.

¹⁰⁹ NMEH, op. cit., p. 121.

El profesor no hizo preguntas como el momento en que abordaron el Artículo 3°. Consideró pertinente lo que los alumnos opinaron. Las expresiones de los alumnos tienen dos sentidos, uno el derecho de los campesinos a ser poseedores de las tierras; sin embargo la interpretación se relaciona con algunos problemas del presente; ya que actualmente los ejidos tienen la característica de convertirse en una propiedad más del trabajador del campo, con las reformas llevadas a cabo en el régimen salinista a varios artículos constitucionales y entre ellos el 27, el campesino adquiere el derecho de convertir en mercancía su tierra y venderla, lo cual no sucedía antes en lo que se refiere a propiedades ejidales.

El otro sentido expresado por Faustino es la idea de que todos los trabajadores deben tener un terreno, lo cual no es analizado en el grupo. ¿Por qué él relaciona el Artículo 27 con este pensamiento?, ¿Esta lectura de Faustino contiene la aspiración de los trabajadores del campo? Ello puede ser el sentir de que el problema de las tierras persiste y la Revolución Mexicana no resolvió totalmente esta situación. Su lectura puede expresar la necesidad de hacer efectivo el derecho social de apoyo al campo, a los pequeños ejidatarios y pequeños propietarios, la tierra para los campesinos. De alguna manera sigue presente la exigencia de este derecho. Algunos alumnos de esta escuela han venido con sus familias de otros lugares del estado de Hidalgo, por problemas de sus padres en la lucha por la tierra, ahí en el aula se vierte la idea que algunos entendieron al leer el texto y otros porque en la realidad social les ha tocado ser actores de esa demanda social, el derecho a tener un terreno.

El profesor sigue dirigiendo la actividad para resaltar los derechos sociales, ahora señala: "Por acá el quipo del Artículo 123", los alumnos expresan:

Niño: "Artículo 123, nos habla que todos los trabajadores tienen derecho a trabajar 8 horas".

Ramiro: "Que no deben trabajar en lugares sucios ni inseguros".

Alberta: "Que tenga un salario mínimo para mantener a su familia".

M. "Decoroso [Complementa el profesor]. ¿Saben en cuánto está horita el salario?, ¿Quién está en una fábrica?, vamos a ponerle \$40 mínimo, él va a ganar ¡cuarenta!, por eso se llama ¡mínimo!"¹¹⁰

El profesor con su participación trata de que el grupo perciba que los trabajadores tienen derecho a un salario mínimo, en este caso lo relaciona con el nivel de estudios, pues para él quién no estudia, la posibilidad de emplearse es con salarios bajos; "(...) vayanse haciendo a la idea que quien no estudia va a ganar \$40 diarios". El profesor ha puesto énfasis en dos aspectos de la percepción salarial: existe el derecho del trabajador a contar con el pago garantizado por la ley, el mínimo, pero les hace ver con su tono de voz que es un sueldo bajo, reducido, inapreciable que pueden obtener. Y también les expresa las consecuencias económicas de no contar con un grado suficiente de estudios para emplearse. Este problema aparece como natural, es normal que si no estudias no tengas un buen empleo y si no tienes un buen nivel de escolaridad estarás excluido de un buen salario. Sin embargo en el contexto actual, donde hay grandes masas de personas desempleadas y también altos porcentajes de población económicamente activa con bajos salarios tales características dejan de ser problemas de exclusividad personal para convertirse en problemas sociales.

Después de abordar el aspecto del derecho al salario mínimo, enseguida él sigue preguntando al equipo otros de los postulados del Artículo 123.

M: "¿Qué tiempo deben trabajar?"

Niños del quipo: "¡Ocho horas!"

M. "¿Qué más?" [Se refiere a qué otros elementos establece el Artículo 123].

Niña: "Que tenga un día de descanso".

M. "A ver, ¿quién de sus papas tiene un día de descanso?"

Niño: "Casi diario descansa".

M. "¿No está mal eso (...)?"

M. "¿Algún otro comentario?"

Niña: "Si, también el Artículo 123 habla de un día de descanso y

¹¹⁰ NMEH, op. cit., pp. 121-122.

de vacaciones pagadas".¹¹¹

A través del diálogo como actividad de enseñanza el profesor ha tratado de que los alumnos perciban que los trabajadores tienen ciertos derechos, los estudiantes han expresado los siguientes: el tiempo laboral, el cual no debe exceder de ocho horas, el tiempo de descanso, así como el derecho a vacaciones pagadas.

El profesor después que se han abordado los tres artículos, considera que algo faltó, o que no se interpretó como debiera en relación al Artículo 27, por ello le pide a Cristina que lea el artículo 27 en la Constitución adaptada a la escuela:"(...) el suelo y el subsuelo abarca la superficie de los treinta y un estados, el Distrito Federal, los litorales mexicanos y el mar que rodea a nuestro país".¹¹²

El profesor después de que han leído varios niños pregunta:" ¿de donde creen que salieron estos artículos, estas disposiciones?, y Ramiro le contesta: "de nuestra Constitución". El sentido de su pregunta es para propiciar que los alumnos vayan articulando el conocimiento de nuestra Constitución y el contenido de los artículos. El conocimiento histórico y la noción de mundo en este caso se relacionan con una característica de la democracia mexicana en la enseñanza de la historia: es *una forma de democracia ligada a un Estado de derecho que cuenta con una Constitución que norma nuestras formas de vida a través de sus artículos hechos ley; para el alumno estos serán algunos elementos para conformar la visión de mundo donde hay que vivir y el profesor les ha expresado la necesidad de respetarla obedecerla sin salirse del orden social para poder convivir*. De acuerdo con Wallerstein¹¹³ en toda sociedad el individuo tiene conciencia del mundo en torno a dos cuestiones: las reglas que todos tienen en cuenta y la interacción con los otros. La visión de mundo en el curriculum se expresa al pretender que los niños se apropien del conocimiento de las principales reglas que rigen lo social, pero ésta es una visión acabada porque se presentan sin problematizar sobre la necesidad de

¹¹¹ NMEH, op. cit., p. 122.

¹¹² *Ibíd.*, p. 122

¹¹³ Cfr. Wallerstein l. op. Cit.

reflexionar en qué otras garantías sociales son necesarias incorporar en la Constitución; como garantías a los derechos de los pueblos o la equidad en los diversos servicios .educación, salud, trabajo, etc.

Hasta este momento el profesor ha propiciado como actividades de enseñanza la formación de equipos, la participación de los alumnos en la interpretación de los tres principales artículos constitucionales que contienen derechos sociales. Ahora él pretende formalizar la información respecto a la Constitución de 1917. Para esto recurre al libro de texto, con la intención de abordar el conocimiento histórico que se ofrece en uno de los subtemas en la lección "La Revolución Mexicana". Pide a algunos niños que lean. "Bueno, vamos a ver ahora los artículos en su libro de historia en la página setenta y cuatro, es el subtema de la Constitución de 1917".

Algunos niños leyeron según el orden indicado por el maestro. Entre cada párrafo él hacía algunos señalamientos como:

M. "Aquí habla de la Constitución de 1917, ¿cuál fue la anterior? La de 1857 (...) Habla de los temas principales que se incorporaron en esta Constitución. (...) La Constitución se va adaptando al tiempo en que vivimos. ¿Quién creen que cambien las reformas (...) los diputados, el gobierno (...)?

Niños: "Diputados".

M. "Son los diputados y senadores".

Para el profesor han sido significativas las anteriores ideas, retomadas del libro de texto: en la Constitución de 1917, "se incorporaron ideas de todos los grupos revolucionarios. Retomó las libertades y los derechos de los ciudadanos así como los ideales democráticos y federales de la de 1857. (...) Muchas veces ha sido reformada, para adaptarla a las circunstancias, que cambian con el tiempo, pero sus principios básicos siguen normando la vida de México".¹¹⁴ Resalta la idea de una articulación entre la Constitución de 1857 y la de 1917; de

¹¹⁴ Cita (75) Secretaría de Educación Pública, op. cit., p. 74.

la Constitución de 1857, se retoman las ideas liberales, entre ellas las garantías individuales y en la de 1917 se incorporan los derechos sociales: a la educación, a la organización de los trabajadores y el derecho de la nación a regular la propiedad privada de acuerdo con el interés de la comunidad. "El texto constitucional de México—como el de los demás países latinoamericanos— se inspira en las ideas de la Ilustración Francesa y de los constituyentes de Filadelfia. Las ideas de Rousseau sobre 'la soberanía popular', las de Montesquieu sobre la división y equilibrio de los 'tres poderes' y las de los 'contrapesos y balanzas' del poder estatal, a que se refiere Madison en *El Federalista*, son el fundamento teórico-jurídico de nuestras constituciones políticas".¹¹⁵

A manera de corolario, el profesor expresa a los alumnos ¿cuál ha sido la relevancia de abordar el subtema de la Constitución de 1917?, señala: "*Es bonito conocer las leyes, los derechos, las obligaciones. (...) Los problemas judiciales, ¡las garantías que tenemos, no nada más que te lleven preso y ya!*". Pero además el profesor interpreta a la Constitución como uno de los elementos que permite a la sociedad establecer un orden, el mundo en el que viven los ciudadanos y el pueblo de México necesita de una organización política y el elemento fundante de ello es el respeto a la ley, "sino obedecen, si se salen van a tener un castigo, ¿quién va a poner el orden? [Ramiro le contesta: la judicial. Él continúa:] "¡La ley, la policía estatal, municipal, para que los ciudadanos respetemos!"¹¹⁶

Evaluación de la actividad de enseñanza

Se ha presentado en cada caso la descripción de la evaluación enseguida del desarrollo de la sesión, para efectos de un orden y un análisis, lo cual no necesariamente indica que siempre se haya realizado al final. El enfoque técnico del curriculum la considera como un producto final, que generalmente

¹¹⁵ González P. (1993). *La democracia en México*, p. 23.

¹¹⁶ NMEH, op. cit., p. 125

se utiliza para asignar una calificación, lo cual confunde acreditación y evaluación, el curriculum como proceso y práctica, conciben la evaluación como una actividad que forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, la cual se presenta en el transcurso de todas las acciones.

El maestro ha diseñado como estrategia de evaluación la elaboración de un trabajo que contiene dos aspectos: 1) el dibujo de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y 2) la realización de un texto libre donde cada alumno expresará el contenido de uno de los artículos.

M. "Voy a repartir una hoja en blanco. Van a dibujar como quieran la Constitución y van a poner dentro de ese dibujo el artículo que quieran y también le van a poner un texto de ese artículo. Les voy a dar la hoja no se paren. Pueden poner el artículo que más les haya interesado y su nombre con letra chiquita".¹¹⁷

Enseguida el profesor escribe en el pizarrón: Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Pidiendo a los niños que se fijan cómo se escribe. La evaluación dura aproximadamente veinte minutos. Puede verse que los niños han comprendido el tema y todos trabajan en su lugar, conforme van terminando, le llevan la hoja al profesor para que él la lea.

Las actividades de enseñanza que el profesor desarrolló para que los alumnos se forjaran un conocimiento histórico breve de la Constitución y en específico de los derechos sociales fueron la formación en equipos, el diálogo, la expresión oral de los alumnos, la lectura en el libro de texto y la evaluación consistente en un dibujo y un texto libre, el clima en el aula fue tranquilo, participaron tanto los alumnos como el docente. El contenido resignificado por el profesor condensa la inquietud de que los alumnos conozcan, perciban cuáles son las principales *garantías sociales* que tienen los mexicanos incorporadas en la *Constitución de 1917*, con la idea de sus respectivas reformas, pero también con la idea de ser el medio que permite preservar el orden. La noción de

¹¹⁷ NMEH, op. cit., p.125.

democracia desde el conocimiento histórico en el curriculum vivido y en el prescrito en planes y programas se articula a la idea de leyes que deben ser conocidas y respetadas como formas de preservar el orden social de nuestro mundo.

Valoración de las posibilidades

El objetivo de la enseñanza de los artículos 3º, 27 y 123 se ha centrado en desarrollar actividades para que los alumnos conozcan los principales derechos sociales enmarcados en la Constitución Política del país, como el derecho a la educación, al trabajo, a la tierra, al trabajo y a la organización laboral entre otros.

En este nivel de educación básica las expectativas son lograr que los estudiantes perciban los derechos ciudadanos, y cuando hay violaciones a éstos. El enfoque del plan y programa señala abordarlo de manera conjunta en civismo e historia, desde el cuarto grado:

"En cuarto, quinto y sexto grado los contenidos se concentran en el estudio de la estructura política de México, los mecanismos de participación de los ciudadanos, las garantías individuales y los derechos sociales, la procuración y administración de la justicia y los organismos que promueven el cumplimiento de los derechos. Este conjunto de temas se asocian tanto al análisis de la situación actual del país, como al estudio de aspectos de la historia de México y de la historia universal".¹¹⁸

Los derechos sociales señala el Plan y Programas están relacionados a la educación, a la salud, a un salario suficiente, a la vivienda, etcétera, y se establecen en diversos artículos constitucionales. El profesor ha abordado centralmente los derechos sociales, logró crear la noción como los mexicanos contamos con diversos derechos que garantizan un desarrollo social, como es

¹¹⁸ Secretaría de Educación Pública. (1993). "Enfoque de educación cívica" en: **Plan y Programas de estudio 1993. Educación básica. Primaria**, p. 126.

la educación gratuita y laica, el derecho a la tierra y los bienes de la nación, así como el derecho a un trabajo el cual debe ser con el pago de un respectivo ingreso y en un horario de ocho horas. De manera general también les recuerda a los alumnos que conozcan sus garantías individuales, para que puedan defenderse. "Los derechos individuales son aquellos que protegen la vida, la libertad, la igualdad ante la ley y la integridad física de cada hombre o mujer, abarcan las libertades esenciales de expresión, de pensamiento, de creencias, de manifestación de reunión, de trabajo, etcétera, es decir, los derechos humanos universales que nuestra Constitución consagra como garantías individuales, las cuales son *inviolables e imprescriptibles* bajo cualquier circunstancia".¹¹⁹

Valoración de las limitaciones

En el plan y programa de la asignatura de historia no existe de manera explícita algún contenido, lectura o tema relacionado con la democracia, sin embargo hay algunas características y elementos de la vida del país en la historia didáctica donde se presenta al alumno una noción de cómo es la vida democrática, entre otras cosas al hablar de las formas de organización política, de la toma de decisiones en materia económica, educativa, ambiental, etc., de las relaciones que se establecen entre gobernantes y gobernados, de los acuerdos con organizaciones internas y externas, de la participación en las guerras o conflictos internacionales. Así como el clima de autoridad que se construye en el aula en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Uno de los propósitos explícitos del Plan y Programa de educación primaria es que los niños: "Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional".¹²⁰ El curriculum para lograr este propósito se apoya en la enseñanza del civismo

¹¹⁹ Cita (118) Secretaría de Educación Pública, op. cit., p. 125.

¹²⁰ Cita (118) Secretaría de Educación Pública, op. cit., p 13.

y de la historia principalmente.

Los procesos democráticos vertidos en el libro de texto y en el plan y programas al ofrecer los logros en materia social de la Constitución de 1917 influyen directamente en este caso en lo que se enseña como curriculum vivido. Puede señalarse de manera general que se logra el propósito de que los alumnos conozcan los principales derechos ciudadanos.

Pero también el curriculum vivido es interpelado, cuando se habla sobre el derecho a la educación, los alumnos no la perciben como una educación totalmente gratuita, para sus familias representa un costo que en ocasiones no pueden solventar. De tal manera que se distingue una contradicción entre los postulados constitucionales y la práctica que viven de manera cotidiana. Los estudiantes sustentan que la educación que reciben no es gratuita porque se pagan cooperaciones, ellos objetivan una contradicción con el profesor, cuando éste retoma el texto escolar y constitucional.

El sentido de gratuidad educativa es efectiva en algunos rangos: como pago de docentes, administrativos, personal de apoyo y directivos parte de la construcción de las escuelas, algunos materiales didácticos; pero el sostenimiento de agua, luz, reparaciones, utensilios para el aseo escolar, servicio de limpias, compra de libros de apoyo, y algunas veces compra de aparatos de televisión y videocaseteras, etc., no es gratuito y para las familias de menores ingresos, el presupuesto destinado a educación representa un mayor esfuerzo de la economía familiar.

Aún cuando la visión del profesor es hacer ver que la educación es gratuita porque no se compara con las colegiaturas que tienen que pagarse en el sistema de educación privada, hay una contestación de los alumnos al texto, que quizá no es percibida como actitud crítica por el docente, pero en esencia, hay una reflexión del alumno entre la práctica más cercana de su vida escolar, familiar y el postulado del Artículo 3º.

Este tipo de pensamiento contestatario hace falta valorarlo en las actividades de enseñanza y promover su desarrollo en la asignatura de historia, con ello se puede propiciar la comprensión del presente. Si estas formas del pensamiento de los estudiantes se favorecen, puede convertir el curriculum prescrito en un proyecto viable de ser enriquecido y hacerlo significativo, para propiciar un aprendizaje ligado al contexto histórico. En este caso falta potenciar las posibilidades de análisis que llegan a presentarse en el aula.

Las actividades de enseñanza de valores que se promovieron para propiciar el aprendizaje de los derechos sociales e individuales centraron su atención en el conocimiento de éstos, en lograr que los alumnos percibieran y valoraran los derechos humanos e impulsar su integración en los valores sociales.

La primera generación de los derechos humanos centró su atención en el respeto a las garantías individuales; en este caso los derechos que se abordan en el aula tienen una relación con la segunda generación, la cual tiene sus bases en el constitucionalismo. Son los derechos económicos, sociales y culturales que han sido contemplados en las constituciones, en el caso de México a partir de 1917 que es promulgada la Constitución fruto del proceso Revolucionario de 1910. Como el derecho a la seguridad social, al trabajo, a ciertas condiciones laborales, a formar sindicatos, a la salud, a tener cuidados durante la maternidad y la infancia, a la educación primaria y secundaria obligatoria y gratuita.

En la década de los setenta del siglo pasado se promovió una tercera generación de derechos humanos para poner el énfasis en el desarrollo social y la calidad de vida de todos los pueblos, en un marco de respeto y colaboración mutua entre las distintas naciones de la comunidad internacional, sus bases son el reconocimiento a la autodeterminación de los pueblos, a su independencia económica y política, a conservar y desarrollar su identidad nacional y cultural, a convivir en paz entre las diferentes naciones.

La enseñanza de la historia entre otras asignaturas (como el civismo) en educación primaria, establece el conocimiento de la estructura política del país, al introducir al alumno a las formas de vida de un Estado de Derecho, donde aprende sus garantías y obligaciones como ciudadano. El sentido en el que es presentado el contenido de la democracia relacionado con derechos sociales enmarcados en el Estado liberal se convierte en una de las limitaciones, porque no rebasa la característica de Estado liberal, el momento histórico del presente requiere de buscar transformaciones de un Estado que sólo *contempla* algunas canonjías sociales e individuales a una fase de Estado que actúe para hacer reales la educación gratuita, la salud pública, el empleo, la seguridad social, la igualdad entre hombres, mujeres y niños, así como el respeto a la diversidad cultural, el nivel de vida digno; la transformación de un Estado en gran parte excluyente a un Estado incluyente; de un Estado de desigualdad social a uno que provee la equidad. De un Estado que limita el ejercicio de la democracia a la cuestión electoral a un Estado que permite la participación ciudadana en la toma de decisiones y extienda la democracia a una forma de vida basada en principios de igualdad y justicia.

Las limitaciones expresadas parten desde el contenido del libro de texto, del plan y programa articulados al contexto político del país y son resignificadas de alguna manera en el curriculum vivido por el docente y los alumnos. "Cualesquiera sean nuestras ideas normativas sobre qué debiera ser la democracia, lo que efectiva e indiscutiblemente llega a ser -en la teoría y en la práctica occidental— es un 'sistema protector' de la libertad individual".¹²¹

Asumir no como dados tales derechos, sino en construcción, moldeables y observar que han sido producto de la construcción del hombre y que de acuerdo al momento histórico y a las necesidades sociales es necesario transformarlos. Es otra de las limitaciones del curriculum vivido; la explicación que se da señala que la constitución ha tenido transformaciones, pero falta

¹²¹ Sartori G. (2002). *La política. Lógica y método en las ciencias sociales*, p. 326.

reflexionar en este momento ¿Qué derechos nos hacen falta? ¿Qué derechos necesitamos construir?, tenemos un mundo heredado pero a la vez estamos construyendo el mundo. ¿En qué sentido lo orientaremos los docentes? Para reproducir los valores democráticos liberales o podemos potenciar otra fase de la democracia en el país.

b) Democracia como guerra de partidos

Otro de los significados que cobra el sistema democrático en el curriculum vivido en la práctica del profesor Javier es la idea de que existen situaciones conflictivas, hay una lucha por el poder en el sistema partidista. Al abordar el contenido del México Contemporáneo, el tema del crecimiento, el profesor propicia actividades de diálogo, de lectura y de análisis de problemas. Entre los problemas que se mencionan en el grupo, varios de ellos son retomados del libro de texto: elecciones discutidas corrupción, inflación, desigualdad de riqueza, la falta de escuelas, injusticia, falta de apoyo al campo. Aún cuando la información se centra en el crecimiento económico a partir de la implementación del plan de "Desarrollo Estabilizador" y comprende escasamente menos de una página, el profesor ressignifica de manera relevante el aspecto relacionado con los problemas del país que se remiten a los años sesenta, los cuales persisten en el presente.

El docente inicia la actividad de enseñanza preguntando: "¿el tema cuál es?" Berta responde: "cambio de vida", entonces el maestro trata de articular el tema que ya vieron en una clase anterior con el que van a ver ahora, para lo cual expresa: "sí como ciudadanos tenemos un cambio de vida, ¡también vamos a tener un crecimiento!" Enseguida indica a algunos alumnos que vayan leyendo ciertos párrafos en el orden de la lectura:

Fernando: "La industrialización del país produjo grandes cambios en la economía mexicana. También el mundo cambió se fue haciendo cada vez más interdependiente (...)"

Ciro: "Para reducir el alza de los precios y salarios, el gobierno comenzó a gastar menos y a frenar el aumento de los sueldos a los trabajadores. Con esto los costos se estabilizaron, las finanzas del gobierno mejoraron y la economía comenzó a crecer con muy poca inflación; es decir sin que se hiciera circular más dinero y los precios estuvieran aumentando continuamente".¹²²

El texto plantea como logros del México Contemporáneo, los cambios de vida relacionados con la industrialización, el crecimiento económico y las medidas de frenar los salarios para estabilizar al país. Estos esquemas y formas de interpretar la realidad social presentan parcialmente la explicación de nuestro mundo porque falta describir los problemas que desde nuestro pasado han quedado pendientes y requieren atención en el presente, la pobreza, crecimiento sin *desarrollo* social, poca investigación científica, explicar falta de oportunidades educativas en diversos niveles, rezago tecnológico y en la producción agrícola entre otros. Lo cual se puede lograr enriqueciendo las historias, con la investigación del profesor y de los alumnos, para tratar de comprender el mundo.

El profesor explica que con el cambio de vida ya se estaban resolviendo varias dificultades que tenía el país, uno de ellos fue el crecimiento económico pues hubo más producción, pero sin embargo, esa no fue una característica que impactará en la desaparición de los problemas, pues la población seguía padeciendo diversas situaciones.

M. "Permítanme, se estaba en el tema anterior resolviendo muchos problemas, luz, agua, la mortalidad infantil, ¿porqué?"

Ramiro: "Por las campañas de salud".

¹²² NMEH, op. cit., p. 246.

M. "Acá dice [refiriéndose al libro] que con el crecimiento empezó a haber más producción, pero seguía habiendo problemas, ¿verdad?, ¡seguían los problemas!"¹²³

Enseguida leen los alumnos en el libro de texto la información relacionada con el plan económico llamado período estabilizador iniciado en 1952 con el gobierno de Adolfo Ruiz Cortínez y que mantuvo continuidad de 1958 a 1964 con Adolfo López Mateos. Una vez que han concluido de leer el tema del crecimiento el profesor retoma algunos puntos que considera importantes para iniciar un diálogo con los alumnos y hacerlos pensar sobre los problemas:

M. "No habían faltado los problemas. Hasta ahí, regresen a la página 99; dice ahí que el Presidente Adolfo López Mateos enfrentó algunos problemas y les tuvo que dar solución. Varios fueron laborales, ¿cuáles?"
Berta: "El movimiento de los maestros y la huelga de los ferrocarrileros". M. "*México había progresado, (...) pero seguía habiendo problemas, subrayen problemas en el libro hasta pobreza*".¹²⁴

El docente solicita a los alumnos que vayan mencionando algún problema y traten de explicarlo, con lo cual hace significativo la dimensión de las tensiones y de lo complejo de la realidad social:

M. "Digan uno (...)"
Cristina: "Elecciones discutidas".
M. "¿Cuál crees que era el problema en las elecciones discutidas?, ¿Qué es lo que va a haber aquí el 6 de julio en todo el estado?"
Algunos niños: "¡votaciones!"
M. "Para elegir diputados. Son las personas que llevan la voz del pueblo a la cámara para hacer leyes. Más problemas de elecciones discutidas."
[Comenta el profesor]
Cristina: "Corrupción".

¹²³ NMEH, op. cit., p. 246.

¹²⁴ *Ibíd.*, p. 248.

M. "Explica (...)". [Le dice a Cristina].

Cristina: "Una persona se pasa el alto y la persona le da mordida".

M. "Esos son ejemplos pequeños de corrupción, pero hay otro el FOBAPROA. [Se refiere a la estrategia creada como un fondo para el rescate bancario: Fondo Bancario de Protección al Ahorro]. La decisión que tomó el gobierno de pagar los préstamos de banqueros y personas acaudaladas que no pudieron saldar sus cuentas. Ahora todos a través de los impuestos estamos pagando esa deuda".¹²⁵

Este día de trabajo en el aula se llevó a cabo el tres de junio del 2003, a poco más de un mes antes de realizarse las votaciones intermedias para elegir a los 500 diputados federales en el país; el ambiente en los medios de comunicación masiva estaba saturado de propaganda electoral de los once partidos contendientes; en este sentido el profesor trata de articular el problema que señala el libro de texto con el presente para que le den significado los alumnos a la expresión "elecciones discutidas".

Respecto al FOBAPROA el profesor trata de que no pase desapercibido el nivel de corrupción a que se prestó el Gobierno Federal al aprobar con presupuesto del erario público el rescate a los inversionistas, presentados como "ahorristas". En 1995 se realizó el rescate bancario, aún cuando algunos de los hoy actuales principales bancos del país no debieron ser rescatados. Pasando a formar parte de la deuda pública representando el 15% del producto interno bruto. Enseguida el profesor continua tratando que los alumnos interpreten otros problemas: "¿Qué más?"

Iván: "Apoyos al campo, a la industria, al comercio".

Berta: "Créditos".

M. "¿Hay algún comercial de apoyo al campo, [refiriéndose en la radio y la televisión]?"

Algunos niños: "¡siiii!".

M. "¿Qué dice?"

¹²⁵ NMEH.op. cit.,pp. 248-250.

Ciro: "Oye Fox ¿cuánto te daban antes para gastar?"

M. [No queda satisfecho con la respuesta e insiste]. "¿Del campo?, ¿hay comercial?"

Ramiro: "De SAGARPA" [Secretaría de Agricultura y Ganadería].

M. "¿Qué dice?"

Ramiro: "Que se unan los campesinos a esa [organización] para que los apoyen".

M. "Si afílate para mejorar, para superarte (...)"

M. "*¡Buena horita ya es una guerra de partidos que hasta risa dan! Dicen: este reloj se lo quite a un joven, este dinero a una viejita. ¡Eso significa que están criticando al gobierno del Distrito Federal!*"¹²⁶

Al tratar de analizar lo que expresa la propaganda de los partidos políticos, el profesor pretende que los alumnos se den cuenta que cada partido ataca a su contrincante con la idea de criticarlo para descalificarlo o destruirlo y hacer ver el suyo como la mejor opción, los comerciales de las diferentes Secretarías de Gobierno corresponden al PAN (Partido Acción Nacional), los que atacan al gobierno del Distrito Federal tienen la intención de criticar al PRD (Partido de la Revolución Democrática). La *"guerra de comerciales es una guerra de partidos"*, se refiere a los ataques de uno y otro, a las luchas y alianzas entabladas durante la contienda por el voto ciudadano a través de propaganda en los medios de comunicación. La expresión "hasta risa da", tiene que ver con la falta de propuestas serias, de proyectos alternativos, en que cayeron los partidos políticos, limitándose más al ataque y la descalificación, ello provocó en este caso una falta de credibilidad, ante promesas de casas, de soluciones inmediatas, de acabar con la corrupción, etc., todo esto aparece al profesor como un teatro. Algunos partidos van con la idea de beneficiarse económicamente al llegar al poder más que representar los intereses de la ciudadanía;"(...) la persona que vaya con esa idea de que por lo menos en tres

¹²⁶ NMEH, op.cit., pp. 250-251.

años, en seis años hacerse rico; ahora si que ya echó abajo las inquietudes y propuestas del pueblo".¹²⁷

Otra actividad que promueve el profesor es la elaboración de un cuadro que resume los problemas que el país aún presenta a pesar del crecimiento: "Ahora vamos a poner otro cuadrito por acá de los problemas que todavía surgen aunque México se estaba desarrollando y estabilizando". Él escribe en el pizarrón: "*Problemas*" y pide a los alumnos que participen; algunos niños van escribiendo en el pizarrón esos problemas de los que ya hablaron para ir construyendo el cuadro, que ha quedado de la siguiente manera:

"Problemas:

Elecciones discutidas

Corrupción

Inflación

Desigualdad de riqueza

La falta de escuelas

Injusticia

Más apoyo al campo".¹²⁸

Enseguida de haber realizado el cuadro, el profesor expresa a sus alumnos una breve introducción de cómo se resuelven los problemas en la historia. "Depende de que cada haga algo por los problemas. Los problemas se solucionan en conjunto, a veces por generaciones". Encontramos dos sentidos en su expresión, primero se refiere de la participación de cada persona, una responsabilidad como individuo, cada persona ha de realizar algo para contribuir a la solución; en segundo lugar se refiere al sujeto histórico del conjunto de voluntades que pretende intervenir en los diferentes aspectos de la problemática; también al aludir a generaciones significa que no

¹²⁷ Entrevista realizada al profesor Javier, 13 junio 2003, p. 5 (En adelante Entre/PJ).

¹²⁸ NMEH, op. cit. p. 254-255.

siempre se solucionan de inmediato, aunque ello puede dejar un punto abierto a pensar que se requiere del paso de generaciones. Aborda por un lado los sujetos de la historia el individuo y las masas, pero también por otra parte su discurso se articula a los tiempos de la historia: el corto, el tiempo presente donde cada persona en este caso interviene para tratar de solucionar las dificultades y el tiempo largo donde trata de que los alumnos perciban que no todos los problemas se resuelven de manera inmediata, porque pueden transcurrir varias generaciones para lograr cambios.

Al continuar platicando el profesor cómo se solucionan los problemas abre una veta de su experiencia personal, es decir ve el mundo desde las nociones que posee, desde sus paradigmas:

"Si a mi me preguntarán diría a manera de presunción, yo diría: yo ya estudié, tengo mi profesión y estoy prestando un servicio a ustedes. ¿Quiénes son ustedes? (...) ustedes son México. [Él mismo reflexiona en voz alta al decir:]

A lo mejor sirvo muy poco porque hay quienes siguen estudiando, se siguen preparando y hacen cosas importantes por México".¹²⁹

El profesor en este caso expresa una satisfacción consigo mismo porque ha logrado tener una preparación, su trabajo de enseñar lo asume como un profesional. Sólo que el modelo de profesional que hasta este momento lo orienta no considera la actualización de manera permanente, pues la necesidad de preparación la asume como un proceso en tiempo pretérito; "ya estudié". Él considera que si puede desempeñar exitosamente su labor docente, pero también reconoce que algunos al seguirse preparando pueden servir mejor al país. El sentido de lo profesional de la docencia en ocasiones es cuestionado desde otras carreras porque consideran que no existe un total dominio sobre la materia de trabajo, es decir, el profesor no siempre decide sobre el qué, cómo, para qué enseña y a qué demandas del contexto social

¹²⁹ NMEH, op. cit., pp. 255-256.

responde el curriculum. Sin embargo uno de los campos de trabajo del docente es sin lugar a dudas la enseñanza, para ello el profesor Javier se ha preparado primero en el Centro Regional de Educación Normal Benito Juárez y una licenciatura en la Normal Superior de Hidalgo. A lo cual hay que agregar cerca de 20 años de servicio.¹³⁰ En este sentido el asume tener una preparación y un dominio de su función como docente.

El profesor articula en su identidad la esfera de lo público y de lo privado cuando expresa: "Yo ya estudié, tengo mi profesión y estoy prestando un servicio a ustedes". Parte de la idea que ya se realizó, lo ha logrado por su preparación, el ser docente lo entiende como una profesión que le permite servirle al país, porque precisamente les explica a los alumnos "ustedes son México".

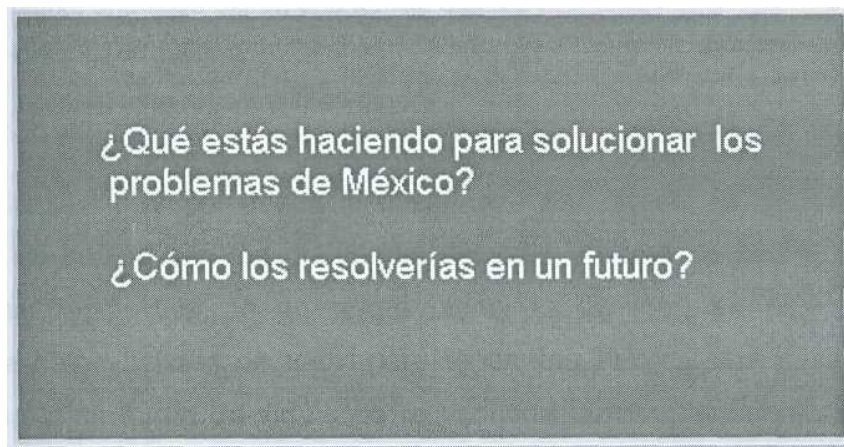
Lo relevante en este caso es la fusión de las identidades de la esfera de lo colectivo y de lo individual, él hace significativo la relación de su participación al haber estudiado, ser profesor y así servirle al país, para él no hay una tensión entre las expectativas personales y lo que él puede ofrecer a la comunidad. La demanda social que se ejerce a docentes y a la escuela como institución, él puede darle respuesta con el ejercicio de su profesión, esta condición conduce a que el docente pueda articular los intereses sociales de una demanda de educación básica en este caso y sus intereses personales en la especificidad de su capacidad y preparación profesional. Se hace presente la fusión de la esfera de lo público y de lo privado, una coherencia entre la identidad personal y colectiva. Ello puede conducir entre otras cosas a actitudes de realización y disposición al desarrollo de las actividades propias del ser docente.

En este sentido invita a los alumnos a que puedan pensar e imaginar cómo ellos pueden servir a México en un futuro. "Ahora van a pensar cuando sean grandes ¿qué problema o problemas les gustaría solucionar?" [Ramiro le

¹³⁰ Entre/PJ, p. 1.

responde inmediatamente] "¡¡la corrupción!!"[A lo cual el profesor responde:] "¡no!, ¡no me digan nada ahorita! Lo van a pensar y lo van a escribir".¹³¹ Para guiar la actividad escribe dos preguntas en el pizarrón:

Figura No. 1



El profesor continúa invitándolos a pensar en posibles formas de ofrecer alternativas: "Tienen que pensar, a lo mejor no lo van a solucionar pero son parte de algo; bueno ya no les digo nada porque luego solamente copian las frases, tiene que ser con sus ideas. [Enseguida bromea con Iván]".¹³²

El profesor está conciente de que los alumnos en este momento no pueden participar de manera directa en la resolución de todos los problemas y en este caso de la democracia del país; pero el pensar en esas dificultades e imaginar las posibles soluciones es crear un esquema previo de una posible solución. Este esquema previo es posible desde el conocimiento histórico, porque describir el pasado, analizar el presente desde cierto lugar como sujetos inmersos en la historia es a la vez tratar de proyectar un futuro de lo que se desea realizar y de lo que no se quiere que ocurra en la sociedad.

M. "Ahora ¿ustedes que harían?"

Iván: "Estudiar".

¹³¹ NMEH, op. cit., p. 257.

¹³² *ibid.*, p. 256.

M. "Si, porque ustedes ahorita no los van a resolver, pero están teniendo las armas para después enfrentarlos".

Cristina: "Resolver (...)"

M. "Pues horita quizá no resolver, pero tienen que estudiar y tener una vida digna, una casa digna, una familia digna".

Niño: "¡Todo digno!"

M. "¡Siii todo digno! ¡No de dinero!"¹³³

La intención del profesor desde la enseñanza es ofrecer la posibilidad de un análisis, de cuáles son los problemas del país y cómo se podrían solucionar desde una perspectiva de un sujeto digno, la dignidad en este sentido es expresada como calidad de vida, para tener una familia, una casa que sean valoradas por su forma de vida y no relacionada fundamentalmente con valores económicos. La idea de que todo debe ser digno, no de dinero, implica otros valores y capacidades del individuo, tener la libertad de expresión, de tener acceso a educación, a una capacidad de análisis de los problemas para poder ser sujetos dignos y decidir con esa preparación y con la información necesaria sobre los problemas de México.

Evaluación de la actividad de enseñanza

Para evaluar la actividad el profesor propicia la expresión libre, esta estrategia tiene continuidad con las actividades previas que se han desarrollado en el aula. Pide a los alumnos que piensen y escriban en su cuaderno uno o varios problemas y las posibles soluciones.

Mientras los alumnos piensan y escriben, él les platica una experiencia que tuvo con uno de sus alumnos en una escuela del municipio de Tepeji del Río de esta entidad. Él comenta que Braulio era muy latoso, todos los profesores lo regañaban, se dedicaba con su papá a acarrear chivas, por fin terminó la primaria, después continuó y se metió de soldado, ahora que después de varios años el profesor regresó con su esposa a esa comunidad, sus

¹³³ NMEH, op. cit., p. 256

familiares de Braulio le enseñaron una foto de él, donde se graduó de médico militar, "no lo creíamos; imagínense un muchacho latoso que acarreaba chivas, (...) ¡qué bonito está haciendo algo por su familia y por México!"¹³⁴

El interés del profesor al platicar esta anécdota es encausar a los estudiantes para motivarlos y hacerles sentir que ellos también pueden estudiar, lograr tener una carrera profesional y en ese sentido hacer algo por su familia y por el país. La esfera del problema se ubica en la vida cotidiana de los alumnos, aquí se plantea como un problema de voluntad, sin considerar las oportunidades diferentes de cada alumno, para él es necesario prepararse, estudiar tener una profesión, con ello se hace algo por el sujeto mismo, por su familia y por el país.

Enseguida el profesor va preguntando a cada alumno lo que han elaborado en el texto libre, "vamos a oír lo que escribieron". Las respuestas son diversas de quienes sólo piensan en una identidad que les permita observar los problemas sin involucrarse en participar, como Ciro.

Ciro: "Estudiando y pensando que no haya corrupción".

M. "¿Pensando?, ¡No te conformes sólo con eso! [Le responde a Ciro]"¹³⁵

Otros proponen una identidad que les permita participar como personas en el ámbito personal o profesional, consideran que al estudiar y practicar valores como bondad, honestidad, les permite llevar una vida digna y con ello pueden contribuir a hacer algo por México.

Francisco: "Yo lo que estoy haciendo es no ser corrupto y no ser injusto".

Jaime: "Superándome, teniendo una carrera, y no siendo corrupto y ya".

Fernando: "Estudiando y que no haya corrupción".

Ramiro: "No ser una persona mala y no ser grosera, en un futuro que no haya corrupción".

¹³⁴ NMEH, op. cit., p. 259.

Berta: "Sin corrupción, sin delincuencia, estudiando, seguir una carrera y terminar como abogada".

M. "Va a haber "puras" abogadas aquí".¹³⁶

También hay quienes trascienden el sentido de su identidad a una visión más general, articulan su actividad ciudadana y profesional a la transformación de los problemas del país, se identifican con una perspectiva social. Proponen participar en la elección o destitución de gobernadores irresponsables, vigilar que no haya corrupción. Y en el caso de que se ocupara algún cargo público como Presidente de la República ayudar a las personas.

Noé: "Quitando gobernadores que no hagan nada por México. Que se pueda caminar sin problemas por las calles".

Cristina "Cuidando que no haya corrupción",

Belén: "Voy a estudiar una carrera, para poder hacer algo por México, que no haya corrupción".

Iván: "Estudiando para presidente, para poder apoyar a la gente y a las personas".

Noemí: "Estudiando para resolver los problemas".¹³⁷

Consideramos que en el curriculum vivido se encuentran tres niveles de profundidad al analizar los problemas sociales, el primero se expresa en el pensamiento de Ciro: voy a estudiar y a pensar en que no haya corrupción, él se piensa y se representa en un futuro con una identidad que le preocupa en cierto nivel la corrupción, más no se involucra para participar y transformar esa corrupción.

El segundo nivel de profundidad en el análisis de los problemas del país lo encontramos con expresiones como las de Francisco, Jaime, Ramiro y Berta, que coinciden en estudiar una carrera y no ser corruptos; la carrera profesional que se enunció como relevante está relacionada con la licenciatura en derecho.

¹³⁵ *Ibid.*, p. 260.

¹³⁶ NMEH, *op. cit.*, p. 260.

¹³⁷ *Ibid.*, p.

Para este grupo de alumnos es importante identificar su proyecto de vida donde se representan como profesionistas y al mismo tiempo como personas que evitan la corrupción y la delincuencia. En el caso de Francisco, considera imprimirle desde ahora un sentido a su vida de honestidad y de justicia, ante la pregunta: "¿Qué estás haciendo para solucionar los problemas de México?" él responde: "Yo lo que estoy haciendo es no ser corrupto y no ser injusto".

La corrupción es uno de los problemas significativos, los alumnos pretenden intervenir en ella al no contribuir a su reproducción en el presente como lo expresa Francisco o en el futuro como lo expresan Fernando Ramiro y Berta. En este discurso ellos no dan muchas pistas de cómo participar para que no haya corrupción; sin embargo sus herramientas de análisis traspasan el simple pensar en el problema, pues consideran ser un profesionista, lo cual los lleva a asumirse en un proyecto de vida, siendo honestos y sin corrupción.

Sin embargo Noé; Cristina, Iván y Belén pasan a un tercer nivel de profundidad en su análisis y consideran otra forma de abordar los problemas; proyectan el tener una identidad profesional en unos casos y no profesional en otros, pero le agregan el ingrediente de intervención y transformación de su mundo, de su mundo social; Belén, Iván y Noemí son los que consideran, estudiar, tener una carrera para hacer algo por México, para apoyar a las personas, para resolver los problemas. Noé y Cristina por su parte proyectan una identidad de intervención aún sin una profesión; Noé señala que hay que quitar a los gobernadores que no hacen nada por México y Cristina manifiesta la necesidad de vigilar que no haya corrupción, para ella no sólo es importante pensar y no ser corrupto, su pensamiento condensa la esfera de lo social y de lo personal: puedo vigilar que no haya corrupción en México.

El profesor al favorecer el análisis de los problemas sociales y las posibles *formas de interacción de los alumnos en su contexto* está propiciando que tomen conciencia de su mundo,¹³⁸ es entre otras cosas a través del tipo de interacciones que se establecen entre las personas y su valoración como buenas o malas como se propicia por medio del curriculum la toma de conciencia de su mundo social. En este caso hay cierta preocupación por lo que sucede en el mundo por no aceptarlo totalmente como instituido¹³⁹, cuándo el profesor invitó a uno de sus alumnos a Ciro que no se conformará con estudiar y pensar en los problemas, trata de que su interacción con el mundo sea más activa, pero él también no lo conflictúa para generar cuál sería otra forma de intervenir en los procesos sociales. Aquí es donde puede observarse el papel del curriculum que lleva a los alumnos a conocer algunos problemas del presente, pero no se propicia una interacción de identidades activas: Salvo la actitud del profesor Javier en los otros docentes no se problematizó sobre el tema, lo cual conduce a la aceptación del mundo como algo natural y no hecho por los hombres y por tanto sujeto a las transformaciones que el colectivo puede propiciar.

Valoración de las posibilidades

El objetivo del subtema "crecimiento" se encuentra relacionado con la lección ocho La consolidación del México Contemporáneo, el contenido está en relación con "los cambios científicos y técnicos y su impacto en la vida cotidiana" del programa de historia. La idea del texto en este apartado es mostrar la estabilidad de México por cerca de treinta años y el crecimiento económico, así como enunciar los problemas que México había tenido hasta 1964.

¹³⁸ Antes comentamos que de acuerdo con Wallerstein son dos elementos los que permiten que los individuos tomen conciencia de su mundo: la aceptación de reglas comunes y la interacción de los individuos con los otros.

¹³⁹ La visión de Durkheim del mundo es desde una posición de lo instituido, hay un interés de la educación de adaptación de los individuos a la sociedad, por medio de ésta se le enseña lo considerado como bueno o malo.

El docente propició que los alumnos percibieran el crecimiento económico y también los problemas del país, de manera amplia se trata de ir familiarizándose con ellos al realizar actividades en la lectura del texto, al discutir ejemplos, al pensar en soluciones a los mismos. En el sentido enmarcado por el programa el contenido es logrado de manera relevante. Pero las limitaciones están en el propio texto al enunciar solamente algunos de los problemas sin precisar causas, sin dar mayor información para conocer el presente.

Cuando se aborda el problema de la corrupción y entre uno de esos casos el FOBAPROA, el profesor incorpora a los contenidos curriculares elementos del contexto histórico¹⁴⁰ que vive el país y los resalta como problemas sociales. Para los alumnos hablar de corrupción lo más común fue relacionarla con experiencias como el "dar mordida" (dinero en efectivo) a los responsables del tránsito vial para evitar una infracción, pero al proporcionarles información del rescate bancario el profesor ofrece otras perspectivas de los niveles de corrupción que se dan en el gobierno al tomar decisiones sin considerar al pueblo, algunas de esas decisiones incluso lo pueden perjudicar y que en algunos casos son cuestionadas y consideradas inconstitucionales.

Valoración de las limitaciones

En la democracia didáctica el análisis de este problema puede ser a la luz de diversas opciones, una de ellas es desde la democracia representativa, considerando que el Presidente de la República Mexicana en 1995,

¹⁴⁰ En el clima del contexto nacional el pago destinado para salvar de la quiebra a los banqueros ha creado descontento en algunos sectores de la población, por ejemplo en 1997 la Cámara de Diputados decidió investigar este caso encontrando grandes anomalías, pues en cuatro bancos se recurrió al rescate no sólo de lo estipulado en el FOBAPROA sino de otros deudores incumplidos, entre ellos algunos banqueros. En el 2003 se abrió el debate al respecto porque en el año 2005, se llega a uno de los plazos para cobrar los pagarés de cartera vencida, por lo cual los bancos involucrados tienen interés en canjear sus pagarés de FOBAPROA con el IPAB, (Instituto de protección al ahorro bancario). El 23 de octubre de 2003 en el Senado de la República se propone que se investigue a fondo el caso para no sólo no pagar los recursos no acordados, sino castigar a los culpables de no haber cumplido con sus compromisos crediticios.

Ernesto Zedillo quería atender el problema de bancarrota de los diferentes institutos bancarios. El procedimiento constitucional a seguir era pedir la autorización al Congreso de la Unión para poder tomar la decisión de cubrir desde el gasto público la quiebra bancaria; y esperar a que fuera aprobada o desaprobada su propuesta.

Abrir el espacio en la enseñanza de la historia para analizar si el ejecutivo siguió el proceso señalado constitucionalmente era una opción posible para ir creando una noción de democracia propiciando la formación de un espíritu crítico en los alumnos, así como la necesidad proyectar en un futuro una vida democrática con acceso al poder de todos los grupos sociales del país, ya que el presidente no pidió autorización y el decidió de manera omnipotente crear la institución para el rescate bancario con lo cual hizo crecer la deuda pública interna. Estas medidas repercuten en disponer recursos del gasto social, es decir minimizar el financiamiento de educación, salud, cultura, etc., para saldar compromisos que no fueron contraídos por la sociedad mexicana o para su beneficio.

Otra limitante es la provocada por el poco tiempo dedicado en el programa a la enseñanza de la historia, fue el no propiciar una mayor investigación sobre el tema; actualmente se sabe que las medidas para enfrentar la crisis fueron recomendadas por el Fondo Monetario Internacional y asumidas por las autoridades financieras mexicanas.

Otra alternativa desde la democracia representativa era plantear el problema al Congreso de la Unión para su discusión y búsqueda de diferentes alternativas donde el pueblo no tuviera que cargar con la deuda de banqueros y empresarios, como nacionalizar la banca, castigar a morosos en sus deudas, fijarles tiempos y montos para ir pagando de acuerdo a sus posibilidades en cada caso, etc.

Otra de las opciones para analizar el problema del FOBAPROA en el campo de

la democracia didáctica, puede ser la perspectiva de la democracia participativa.

Esta partiría del principio de hacer llegar a los ciudadanos amplia información sobre este asunto: la problemática y sus causas, para que ellos decidieran sobre posibles soluciones a través de la consulta ciudadana.

En lo referente a partidos políticos destaca el alto costo de sus estrategias publicitarias, del gasto invertido en programas de campaña con el objetivo de conseguir el voto ciudadano. Para pasar a otro nivel de análisis era necesario propiciar en este caso la necesidad de que cada partido político presente los proyectos que ofrece para el desarrollo del país. "En algunos casos, los partidos como agentes de representación han perdido todo sentido; para los ciudadanos son actores ajenos y distantes que responden a agendas propias y que, por tanto, no encarnan proyectos creíbles de nación".¹⁴¹

La democracia representativa tiende a identificar voto electoral con democracia, de ahí que los recursos de los partidos sean empleados en buscar adeptos a costa de ofrecer obsequios, crear programas temporales y superfluos para incidir en los problemas sustantivos de las comunidades del país.

La agenda de los partidos se centra en cómo obtener mayores votos y en ese sentido generalmente sus programas de trabajo se quedan en análisis de problemas de corto plazo, ofrecer agua, casas, servicios educativos, etc., y menos en la discusión de problemas de largo alcance, el crecimiento, la distribución de la riqueza, la desigualdad, los tratados comerciales internacionales, etc. "Así uno de los grandes ausentes del escenario político es el diálogo profundo y de largo plazo. En efecto como lo demuestra la situación actual en México, frecuentemente

¹⁴¹ Vega A. (2004). Democracia en América Latina: Las tareas pendientes, en: **Contextos**, en periódico **Milenio**, Año 1 - Número 47 - www.milenio.com, Hidalgo, 16 de mayo 2004, p. 24. (Consulta: 20 de mayo 2004).

la agenda de los partidos son dominadas por temas de corto plazo y lógicas electorales; los acuerdos que impactarán la vida cotidiana de millones de mexicanos y que definirán en gran medida los términos en los que se insertará México en un mundo globalizado y competitivo son, sencillamente, excluidos de la agenda nacional".¹⁴²

México ha pasado de ser un país regido por un partido, a un gobierno plural, con ello cada vez se hacen más necesarios acuerdos pluripartidistas. En este sentido lo que hace falta poner al centro del debate no son los personajes o el membrete de los partidos, sino las propuestas y estrategias para enfrentar los problemas del país con un proyecto de nación.

Esto permitiría que los ciudadanos y el pueblo reconocieran qué se propone y con qué medios se quieren abatir, la pobreza, la desigualdad, cómo mejorar la educación, la salud, el desarrollo científico y tecnológico, etc. Para llevar los diálogos, consensos y foros al nivel de estrategias de desarrollo así como a medidas viables; ello permitiría elevar el nivel del debate, superando carismas, marketing y las prácticas del voto corporativo. Este voto tiene posibilidades de ser coaccionado por las diferentes organizaciones a las cuales están adscritos los trabajadores. Las instituciones oficiales o sindicales hacen labor proselitista al interior de las mismas poniendo en juego diversos apoyos laborales.

Las limitaciones en el análisis de este problema de los partidos políticos parten desde el libro de texto que únicamente enuncia la historia cronológica del surgimiento de algunos partidos como el PRI (Partido Revolucionario Institucional) el PAN (Partido Acción Nacional), el PPS (Partido Popular Socialista), el PARM (Partido Auténtico de la Revolución Mexicana) y el PC (Partido comunista).¹⁴³ No expresa una breve historia de su vida partidaria y su relación con el país, no se destacan los ideales y principios de estos órganos ni su trayectoria ante la problemática de la sociedad mexicana.

¹⁴² Vega A. op. cit. p. 24.

¹⁴³ Cfr. Cita (75) Secretaría de Educación Pública, op. cit, p. 95.

Una de las limitaciones es la falta de herramientas que ofrece el libro para su análisis. Las diversas causalidades de los problemas del país, son silenciadas; sólo se enuncian sin mayor explicación los problemas de desigualdad, pobreza, elecciones discutidas, corrupción, entre otros, pero no hay ninguna estrategia para desarrollar esquemas, los significados de esos aspectos, una mejor comprensión de esos problemas y por qué siguen en el presente.

En este caso el profesor ha hecho relevante el análisis hasta cierto nivel de la problemática del país, pero ello pudo haber sido más rico y trascendental si desde el texto se ofrecieran mayores elementos que sirvieran de herramientas de análisis para construir una noción de democracia.

Esta falta de elementos, de un conocimiento histórico sobre nuestro presente, puede propiciar buscar alternativas violentas para solucionar los problemas, la falta de información aunado a problemas sociales graves de pobreza extrema, de conflictos familiares y sociales puede dejar vacíos y conducir a identidades pasivas sin interés por lo público o también a identidades conflictivas que busquen soluciones inmediatas a sus problemas por vía armada; o llegar a situaciones desesperadas por pensar que son problemas exclusivamente personales y no sociales.

Uno de los grandes aciertos del profesor en el curriculum vivido fue propiciar el análisis de los problemas, para comprender los cambios y lo que persiste en México, pero hace falta mayor profundización, llevar a la investigación por parte de los propios alumnos para relacionar causalidades y diversas soluciones en función de las condiciones que originan la producción y reproducción de pobreza, corrupción, desigualdad, etc.

El identificar los problemas como corrupción, desigualdad, pobreza, etc., es un gran avance en el análisis del México contemporáneo. De igual forma el pensar en las posibles soluciones, es proyectar las identidades que se

quieren construir en nuestro país, que en este caso, han sido relevantes las ligadas a la no corrupción, a la búsqueda de justicia.

La inmediatez de la práctica, la necesidad de ir respondiendo de manera rápida y oportuna a las contingencias hizo que pasara desapercibido los niveles de profundidad con los cuales los alumnos se identifican para ofrecer alternativas a los problemas del país. Se expresaron en el aula una identidad que *piensa* en resolver algunos problemas, otra identidad que *participa a nivel particular* en la resolución de problemas; y otra que se *involucra activamente* en los problemas del país en una perspectiva social. Una mayor reflexión posterior a la sesión de trabajo podría haber hecho perceptible estas condiciones de análisis.

El profesor está conciente de que los alumnos no van a resolver los problemas pero, al analizarlos considera que se apropian de las herramientas para un posible futuro. Esta actividad curricular nos conduce a elaborar una visión de las posibles interacciones del sujeto con su mundo. Una perspectiva para que el docente piense en cómo propiciar la formación de identidades es acercarle al alumno herramientas analíticas, las cuales pueden ser de diferentes niveles, 1) sólo para pensar el problema, 2) para participar en él desde lo más cercano, 3) para tratar de transformar el ámbito inmediato y el de la esfera social.

Primero: Percibir y pensar el problema. Con un interés personal.

Segundo: Participar en el problema. Desde el ámbito cotidiano.

Tercero: Participar para transformar. No sólo problemas personales, privados, sino los problemas sociales del país.

Hasta aquí hemos presentado los significados de democracia que se hallaron en el primer profesor, ahora describiremos el caso de otra maestra de sexto grado que también fue seleccionada para esta investigación.

Descripción del caso dos

La profesora Graciela trabaja con el sexto grado grupo "B" en la escuela primaria general, urbana, correspondiente al turno vespertino, ubicada en la ciudad de Pachuca, se encuentra en una colonia popular cuya composición va de clase media a clase baja. El tipo de población que asiste a ésta institución en su mayoría son alumnos de escasos recursos. Algunas familias provienen de otros estados como Puebla¹⁴⁴ y también son migrantes de la propia entidad de la región sierra o huasteca.

En la escuela trabajan 17 profesores, ya que existen tres grupos en cada grado de primero a sexto, con excepción de quinto, donde sólo hay dos, además cuentan con un profesor de educación artística, uno de educación física, un auxiliar administrativo, el director y tres intendentes. Originalmente al inicio del ciclo escolar había dos grupos de sexto grado con treinta alumnos cada uno y en el mes de diciembre del dos mil dos se dividieron ambos cuando asignaron otro recurso. Ahora son tres grupos de veinte alumnos cada uno.

La profesora Graciela trabaja por la mañana en otra escuela primaria también con sexto grado; es joven de aproximadamente treinta y tres años, realizó la licenciatura Plan 94 en la Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo con sede en Pachuca, Hidalgo, egresó en el año de 1998.¹⁴⁵ En el período que nos permitió realizar la observación se encontraba en el penúltimo mes de su primer embarazo. En el grupo se observó muy buen clima de trabajo, la participación grupal fue de interés (probablemente porque la profesora estimulaba al grupo considerando para la evaluación sus participaciones), cuando algunos no pedían la palabra ella los motivaba de manera directa haciéndoles preguntas.

¹⁴⁴ Efraín es un alumno de 14 años que procede de Tezihuatlán, Puebla; le gusta hablar más náhuatl que el español, él aprendió a leer en su lengua materna cuando su abuelito le enseñó. Asistió tres años a la escuela de su pueblo establecida al aire libre en los campos, donde un solo maestro atendía desde primero hasta cuarto grado. Entrevista realizada al alumno Efraín, 11 de marzo de 2003, p. 56. (En adelante Entre/AE).

¹⁴⁵ Entrevista realizada a la profesora Graciela, 10 de marzo de 2003, p. 33. (En adelante Entre/PG).

Cuando algún alumno faltaba preguntaba a sus compañeros sobre el caso. Se notaba no solo la entrega al trabajo sino cierta estimación por sus alumnos.

Los padres de familia del sexto grado grupo "B", trabajan de empleados, comerciantes, chóferes, hay pensionados y dos de ellos son obreros en Estados Unidos de Norteamérica, el nivel de escolaridad de la mayoría es de primaria y secundaria, sólo hay uno con estudios de bachillerato incompleto y uno con estudios universitarios sin concluir. Por otra parte en seis de las veinte familias de éste grupo poseen una computadora, mientras que 13 de éstas familias si cuentan con alguna enciclopedia.¹⁴⁶

La profesora de este grupo asistía con agrado a desarrollar su trabajo en el grupo, si los veía tristes o pensativos comentaba con los alumnos algunos detalles de su estado de ánimo, de sus intereses, pero también era exigente para promover el cumplimiento en tareas y conservaba sin gran esfuerzo la disciplina del grupo. El significado de democracia que promovió fue el de una democracia donde son los gobernantes y de manera muy particular los presidentes los encargados de la toma de decisiones en el país.

c) Democracia Presidencial¹⁴⁷

En la práctica de la Profesora Graciela es relevante el propiciar que los alumnos perciban los períodos de gobierno de cada presidente de la República, así como los hechos más importantes llevados a cabo en su legislación, expresando éstos como decisiones presidenciales. En el caso del México Contemporáneo aborda desde Lázaro Cárdenas, los subsecuentes: Manuel Ávila Camacho, Miguel Alemán, Adolfo Ruíz Cortines y Adolfo López Mateos,

¹⁴⁶ Cuestionario No.2 **Aspecto socio cultural de los alumnos del 6º. "B"**, Escuela primaria del caso dos, Pachuca, Hgó., 13 de mayo de 2003. Ver anexo 2.

¹⁴⁷ Concepto acuñado por Linz para hacer referencia a la democracia donde el presidente es electo por la ciudadanía mientras que en la democracia parlamentaria el Ejecutivo Federal es electo por un parlamento. También expresa la crisis que vive este tipo de democracia presidencial, la cual otorga máximas facultades al presidente. Cfr. Linz J. (1997). "Democracia presidencial o parlamentaria. ¿Qué diferencia implica?", en: Linz J. y Valenzuela A. (compiladores): **La crisis del presidencialismo Vol. 1 perspectivas comparativas.**

se omitieron los siguientes hasta el período actual (es decir hasta el 2003), ello se explica porque el libro de texto sólo aborda hasta el gobierno de López Mateos; y de Díaz Ordaz hace sólo una breve mención del aspecto deportivo.

La profesora inicia la actividad ubicando a los alumnos en los antecedentes al México Contemporáneo, explica las etapas más importantes de la historia del país, enseguida recupera algunos saberes previos de los alumnos en torno al presidente Lázaro Cárdenas, precisa los hechos más importantes, toda la actividad se desarrolla en torno al diálogo con los alumnos, a partir de la lectura del texto.¹⁴⁸

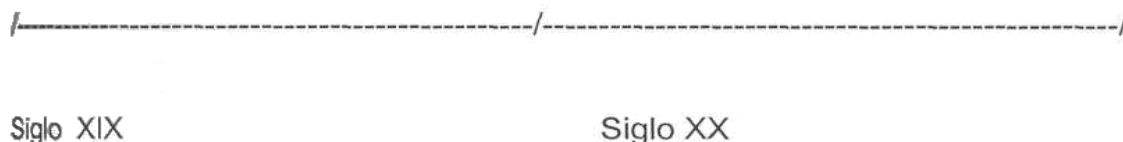
Para ubicar al grupo en la lección del México Contemporáneo va preguntando algunas que ya se han visto en clase: "¿cuál es la lección 6?", "Revolución Mexicana", dijeron algunos, "¿cuál es la lección 7?", "¿cuál es la lección 8?" "la consolidación del México Contemporáneo", respondieron varios niños, ¿y la 9 (...)? Nueve ya no hay, dice un niño.

"Eso era lo que quería que vieran" agrega la profesora. Pretende que observen que las lecciones llegan hasta el México actual y ubiquen los siglos de los períodos históricos que abarca el texto en la línea del tiempo. "Quiero que observen su libro y digan ¿qué siglos están?, [Pedro contesta:] de 1801 a 1900, [otros niños dicen:] diecinueve y veinte"¹⁴⁹. Lo escribe en el pizarrón para que lo vayan haciendo los alumnos, algunos niños dicen que ya lo han hecho muchas veces. La profesora escribe una línea del tiempo en el pizarrón con los años que abarca el siglo XIX y XX como sigue:

¹⁴⁸ En esta ocasión ella tiene gripa muy severa, lo cual agregado a su situación de gravidez debió haber sido realmente molesto. (Por lo que agradezco, su disposición y apoyo para esta investigación).

¹⁴⁹ NMEH, op. cit. p. 21.

Figura No. 2



La profesora pide que dividan en décadas el siglo, a la vez que le pregunta a Brenda "¿cuántos años tiene una década?" y pregunta al grupo "¿cuántas décadas tiene un siglo?", tanto Brenda como el grupo respondieron respectivamente diez años tiene una década y diez décadas tiene el siglo.

La maestra inicia una breve recapitulación de las principales etapas de la historia nacional, para que los estudiantes puedan ir las ubicando en el tiempo; como señalan algunos alumnos es algo que ya se ha visto en otras sesiones.

M. "¿Quién quiere ubicar la independencia en la línea? Moy ¿tú? [El accede y ubica la fecha en la línea]. ¿Alguien recuerda quién inició?"

Algunos: "Morelos e Hidalgo".

M. "¿Quién terminó esa lucha?"

Eduardo: "Iturbide era de los ricos y Guerrero de los pobres".

M. "¿La lección cómo se llamó?"

Algunos: "La consumación de la Independencia".

M. "Vimos en ese entonces dos lecciones: La Revolución de Independencia y la Consumación de la Independencia. ¿En qué año fue nuestra primera Constitución, Miaña?"

Miaña: "En 1824".

Eduardo: "En 1857".¹⁵⁰

¹⁵⁰ NMEH, op. cit., p. 22.

Como hay dos respuestas diferentes de los alumnos para indicar cuándo tuvo el país la primera Constitución, la maestra pide al grupo discutir porque hay dos opiniones, entonces Eduardo expresa: "¡no!, si fue primero la de 1824". La profesora no da la respuesta correcta, prefiere promover que el grupo investigue en el libro y sean los alumnos quienes corroboren cuál de las dos fechas es la acertada. Ella ubica en la línea del tiempo trazada en el pizarrón el punto 1824 y escribe constitución.

La recapitulación que está propiciando la maestra articula el movimiento de Independencia con la ubicación de la vida constitucional a partir del México independiente y del primer presidente en el país.

M. "¿Quién fue el primer emperador del país?, [rectifica]
¿Quién fue el primer presidente?"

Eduardo: "Guadalupe Victoria".

M. "¿Cuántos años duró ese imperio?, [volvió a establecer inconcientemente una similitud entre imperio y el régimen presidencial]
¿Les doy una pista?, no duró más de un año. ¿Moisés me dices?
¿Tienes tu cuadro?" [La profesora se refiere al cuadro donde han anotado los presidentes de México].

Moisés: "Si, Guadalupe Victoria".

M. "¿Quiénes eran los presidentes?"

Varios: "Guadalupe Victoria, Vicente Guerrero, Antonio Bustamante y Antonio López de Santa Anna".¹⁵¹

En realidad la maestra se ha querido referir al primer presidente de México, aunque en un momento habla de emperador y de la duración de su mandato, menor a un año, pero los niños captaron la intención de la profesora y establecieron una relación entre la pregunta: ¿quién fue el primer presidente? y la respuesta: "Guadalupe Victoria". En el sentido de las preguntas se igualan los cargos de emperador y de presidente de la República.

¹⁵¹ NMEH, op. cit., p. 23.

Enseguida continúa dialogando con el grupo Después les comenta sobre la Constitución de 1857, interactúa con los alumnos para que ellos resalten que la importancia de esa Constitución fue "separar la iglesia del Estado"; con esas acotaciones trata de ubicarlos en el período histórico del país relacionado a la Reforma. Después les recuerda que vieron el tema de la consolidación del Estado Mexicano. En la línea del tiempo trazada en el pizarrón señala el punto de 1857 correspondiente a la segunda Constitución del país y pregunta:

M. "¿Néstor de cuándo a cuándo gobernó Porfirio Díaz?"

Néstor: "De 1876 a 1911".

Eduardo: [Comenta sin que le hayan preguntado] "¡Yo, yo estoy viendo mi cuadro!".

M. "¿Cómo le llamamos a ese período de tiempo?"

Varios niños: "El porfiriato".

M. "¿Por qué decimos que 31 años en el poder, si haciendo la cuenta son más años?"

Varios niños: "Son 35 años".

Yesica: "Duró 30 años 10 meses".

M. [La maestra asiente con la cabeza con expresión de correcto]

"Estamos recordando (...) ¿Cuánto duró la Revolución mexicana?"

Eduardo: "Once años".

Yesica: "Seis meses" [Desde su punto de vista corrige a Eduardo].¹⁵²

Al hablar de la consolidación del Estado Mexicano el tema se vincula en el libro de texto y en el aula al período de gobierno conocido como el porfiriato (este período lo ubica la profesora en la línea del tiempo que ha trazado en el pizarrón), cuya duración fue por más de treinta años. Les habla de la siguiente etapa en la historia de México: la Revolución Mexicana, la cual aclara no incluye sólo la lucha contra Porfirio Díaz como lo expresó la alumna Yesica, en un tiempo de seis meses. Les explica que en seis meses se le derroca y se le exilia, haciendo que renuncie, pero la lucha dura algunos años más.

¹⁵² NMEH, op. cit. p. 24.

La maestra expresa que el país después de la Revolución había quedado con problemas, como sucedió en la etapa posterior a la Independencia, con la diferencia que ahora la revolución fue entre mexicanos, al señalar estas características trata de ubicar a los alumnos en la reconstrucción del país y su período de 1820 a 1834.¹⁵³ "Donde hay muchos problemas que atender. Ahora si para entrar a un México tranquilo; la Revolución (...), luego la lección siete: la reconstrucción del país y luego el México tranquilo".¹⁵⁴

El recordatorio de la profesora ha sido con la idea de recuperar los saberes previos en una visión cronológica, es decir relaciona el período con el tiempo de duración. Cuando los hechos se relacionan de esa manera no precisamente se contribuye a la formación de la noción de tiempo en la historia, porque para ello era necesario hablar de las características, de las cualidades de cada período de cómo se vivía de sus problemáticas. El docente en ocasiones como en este caso piensa que la noción del tiempo es relacionar hechos y años. Pero la noción de tiempo es mas compleja, requiere comprender el contexto social, las problemáticas, las tensiones, los cambios desarrollados en una perspectiva de la historia social y no únicamente política. La intención de la profesora fue positiva en el sentido de ver los antecedentes del México Contemporáneo desde su concepción de tiempo histórico, aunque las limitaciones de su noción de tiempo lo reducen a la visión cronológica.

Por otra parte en el contenido del México Contemporáneo hay una interpretación de nuestro mundo sin dificultades, mitificado al señalar el "México tranquilo". El libro de texto del alumno lo expresa como consolidado y la profesora lo resignifica como un país tranquilo. Con este esquema se representa un mundo purificado, exento de problemas sociales.

¹⁵³ Este período correspondiente a la reconstrucción del país lo señala en la línea del tiempo, lo que ella quiso decir es 1920 a 1934, el periodo próximo inmediato a la Revolución Mexicana, sin embargo mencionó 1820-1834 y así lo señaló en la barra dibujada en el pizarrón. Más adelante notará este error.

¹⁵⁴ NMEH, op. cit., p. 26.

Hasta aquí la profesora ha desarrollado una actividad de recorrido breve dialogando con el grupo para recordar las principales etapas de la historia de México e introducir a los alumnos en la siguiente; la consolidación del México Contemporáneo, para lo cual aprovecha la presencia de la observadora y señala: "maestra, usted nos puede explicar ¿cuando inicia el México Contemporáneo?, de manera breve explico, Al hablar del México contemporáneo hay que ubicarnos también un poco en la situación del mundo, recordemos que a fines de los años treinta y principios de la década de los cuarenta tuvo lugar la segunda Guerra Mundial, a partir de la Segunda Guerra Mundial se puede hablar del mundo contemporáneo, en México, los historiadores ubican el México Contemporáneo a partir de 1940; se puede decir que es de esa fecha hasta nuestros días.

La lectura ocho da inicio con la narración del gobierno de Lázaro Cárdenas en el terreno de la reforma agraria, el apoyo a la educación técnica, el desarrollo cultural la ampliación de la red carretera, las facilidades que ofreció para el crecimiento de la industria nacional y dedica un espacio a la nacionalización del petróleo, pero por su parte la línea del tiempo, que corresponde a la lectura lo hace desde la década de los cuarentas, con la participación de México en la segunda Guerra Mundial en 1942.

Esta tensión entre el contenido del inicio del texto de la lectura ocho y lo expresado en la línea del tiempo, puede haber causado cierta incertidumbre en la profesora para definir el inicio del período del México Contemporáneo, por lo cual prefirió pedir mi participación.

La profesora considera ahora otra forma de ubicar a los alumnos en el México Contemporáneo, recurre a la estrategia de señalar a partir de que presidente de la República se considera este período (Lázaro Cárdenas). De manera previa escriben en un cuadro los nombres de los mandatarios comprendidos

de la Revolución Mexicana y la reconstrucción del país: En esta ocasión ella señala que agreguen los nombres de los presidentes que faltan al cuadro, (es un cuadro elaborado en su libreta cuyo contenido es la escritura de los presidentes ordenados cronológicamente), va anotando en el pizarrón:

"Porfirio Díaz
Francisco León de la Barra (Interino)
Francisco I. Madero
Victoriano Huerta
Venustiano Carranza
Álvaro Obregón
Emilio Portes Gil
Abelardo L. Rodríguez
Lázaro Cárdenas".¹⁵⁵

En el libro la línea del tiempo aparece como una barra de colores oscuros en la parte inferior de las páginas señala los tiempos de cada presidente de la República, de los mencionados arriba Porfirio Díaz, Francisco León de la Barra, Francisco I. Madero y Victoriano Huerta pertenecen al período revolucionario mientras que Venustiano Carranza, Álvaro Obregón, Emilio Portes Gil y Abelardo Rodríguez corresponden al de reconstrucción del país.

Estos presidentes son agregados al cuadro general que han estado elaborando los alumnos durante el curso en su libreta, ellos han escrito el nombre de cada uno en orden cronológico, el criterio ha sido elaborarlo conforme se ve cada etapa de la historia de México señalada por las ocho lecturas del libro de texto. El cuadro es como se muestra a continuación.

¹⁵⁵ NMEH, op. cit., p. 26.

Cuadro No. 3

Presidentes de México

Presidente	Vicepresidente
1 Guadalupe Victoria (11 meses)	Nicolás Bravo
2 Vicente Guerrero	Anastacio Bustamante
3 Anastacio Bustamante	
4 Antonio López de Santa Ana	Valentín Gómez Farías
5 Valentín Gómez Farías	José María Luis Mora
6 Benito Juárez ¹⁵⁶	Sebastián Lerdo de T
7 Sebastián Lerdo de Tejada	
8 Porfirio Díaz	
9 Francisco León de la Barra interino	
10 Francisco I. Madero	
11 Victoriano Huerta	
12 Venustiano Carranza	
13 Álvaro Obregón	
14 Plutarco Elías Calles	
15 Emilio Portes Gil	
16 Pascual Ortiz Rubio	
17 Abelardo Rodríguez	
18 Lázaro Cárdenas	
19 Manuel Ávila Camacho	
20 Miguel Alemán	
21 Adolfo Ruiz Cortínez	
22 Adolfo López Mateos	

Cuadro elaborado en el aula

¹⁵⁶ En la libreta del alumno aparece junto al nombre de Benito Juárez: Un asterisco indicando "no por elecciones" y se expresa además el período de su gobierno 1858 a 1872. Significa que la profesora hizo hincapié en que no permaneció en la presidencia de la República Mexicana debido a un proceso de elecciones.

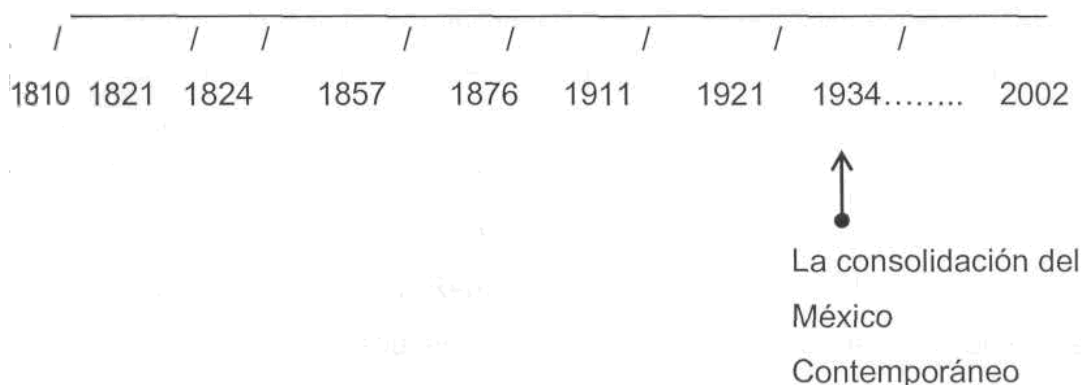
Enseguida la maestra pregunta a los niños por qué les ha pedido que anoten todos esos presidentes, algunos alumnos contestaron porque son los presidentes de la Revolución Mexicana y de la reconstrucción del país, ella completa la idea, agregando que así es y ahora van a iniciar este tema (la consolidación del México Contemporáneo) a partir de Lázaro Cárdenas. En ese momento la maestra iba a ubicar en la línea del tiempo el inicio del México Contemporáneo y se da cuenta que cambió los años de la Reconstrucción del país, ya que ella escribió 1820 a 1834 en lugar de haber escrito 1920 a 1934, se molesta moderadamente con ella misma y también con los niños, "¡¡¡porqué no me dijeron nada!!!", ahora pregunta: ¿ustedes si lo pusieron o no?" Varios niños dicen "si" en voz baja, Eduardo dice: "yo si lo puse", otro niño expresa: "yo apenas lo voy a poner". Ella procede a ubicar en la línea del tiempo del pizarrón con dos flechas el inicio del México Contemporáneo, después de 1934 y antes de 1940.

La molestia al haberse equivocado es consigo misma, pero también con el grupo por no habérselo hecho notar. Ello indica la posibilidad de que haya pasado desapercibido ante los estudiantes o poca confianza para hacerle ver sus errores. El caso de Eduardo que es uno de los alumnos más participativo, cumplido y dedicado, deja ver que si se dio cuenta pero no lo expresó. Si así fuera puede ser un elemento para mostrar que el conocimiento se asume como dado, el discurso de la profesora es el que tienen validez. En el caso de los alumnos que no lo notaron se puede deber a un proceso poco reflexivo, se copia o se escribe lo que ordena la profesora.

En la práctica de la profesora ha sido relevante para abordar este tema recordar los antecedentes al México actual mediante dos actividades centrales: primero ubicar cada etapa de la historia del país en la línea del tiempo y segundo: anotar los presidentes de México de acuerdo con el orden cronológico de su período de gobierno, identificando los presidentes con el período histórico correspondiente, los cuales ha retomado de cada una de las 8 lecturas del libro de texto del alumno: 1) la revolución de independencia, 2) la consumación de la independencia, 3) los primeros años del México independiente, 4) la reforma, 5) la consolidación del

Estado Mexicano, 6) la Revolución Mexicana, 7) la reconstrucción del país y 8) la consolidación del México Contemporáneo. Al desarrollar estas actividades considera que se ubica en el tiempo y en el espacio a los alumnos pues han escrito los presidentes faltantes en el cuadro dedicado a tal fin y han escrito nuevamente la línea del tiempo con cada período lo cual los pone en condiciones para abordar plenamente el tema de la lectura ocho. La línea del tiempo desarrollada con la actividad de recapitulación ha quedado como se muestra a continuación.

Figura No. 3¹⁵⁷



La maestra tiene muy claro que es necesario ubicar en el tiempo cada una de las principales etapas de la vida del país; por ello insiste en recordar de manera recurrente que los alumnos nombren el período de tiempo y la definición de cómo se le ha denominado. Esta estrategia ayuda a ubicar los cambios en el tiempo y que los alumnos inicien la noción de tiempo histórico, sólo faltaría también expresar las principales características de ese tiempo, cómo vivía el país, desde una historia de la dimensión social,

¹⁵⁷ Los acontecimientos que ha ido señalando la profesora en la línea del tiempo son: La independencia de México de 1810 a 1821; la primera constitución de México en 1824; la segunda constitución del país en 1857; el Porfiriato de 1876 a 1911; la Revolución Mexicana en 1910, la reconstrucción del país de 1920 a 1934 y el México Contemporáneo desde 1934 hasta el presente, es decir el 2003 porque en ese momento transcurría ese año. NMEH, op. cit., pp. 22 - 27.

superando la visión del énfasis en lo político y militar.

Las actividades que promueve la profesora para ver este tema son la lectura individual (en voz alta) y colectiva (en silencio), de uno o varios párrafos e ir comentando las ideas principales, en esta ocasión se refieren a los hechos más importantes que tuvieron lugar durante el gobierno de Lázaro Cárdenas. Para iniciar la profesora dice: "vamos a leer esta lección", le pide a una niña que lea. Cuando termina el párrafo le dice hasta ahí y pregunta: "¿Qué han oído hablar de Lázaro Cárdenas?", entonces Eduardo levanta la mano, ella continúa:

M. "¿Quién más?", [Brenda también levanta la mano, entonces la maestra dice] "A ver Brenda", [pero Brenda contesta que ya se le olvidó]. Eduardo: [Al escuchar que a Brenda ya se le olvidó dice dirigiéndose a la maestra] "Yo le digo lo más importante, hizo la expropiación petrolera y es familiar del (...) este (...) del PRD. [Se refiere al hijo de Lázaro Cárdenas, a Cuauhtémoc Cárdenas]".¹⁵⁸

La maestra articula el tema con una visita que realizaron recientemente a la casa donde vive el Presidente de la República en turno, a los Pinos, donde les platicaron algunas anécdotas, ella les comenta que cuando asistieron (a los Pinos) estaba la foto de Don Lázaro Cárdenas y ahí les platicaron que Cuauhtémoc Cárdenas era hijo único y sus papas le llevaban niños de la calle para que vivieran ahí y su hijo no se sintiera tan solo. Les aclaró que Lázaro Cárdenas fue el papá de Cuauhtémoc Cárdenas.

Los alumnos siguiendo la lógica de la clase, participan interpretando el significado de lo que la profesora desea que resalten como ideas importantes del párrafo leído, los programas realizados durante el gobierno de Lázaro Cárdenas.

¹⁵⁸ NMEH, op. cit., p. 27.

Carlos: "Amplió las carreteras".

Giovanni: "Su gobierno se propuso cumplir algunas promesas de la Revolución".

M. [Le dice a Giovanni]: "Sin leer, sólo ideas importantes.

¿Alguien recuerda cuáles eran los problemas de la Revolución?"

Niño 1: "Ya no se querían latifundios".

Niño 2: "Se fomentó la enseñanza técnica".

Niño 3: "Se iban a repartir latifundios".

M. "Ya lo dijeron, a ver ¿qué es un latifundio, quién recuerda?"

Eduardo: "Es una extensión de tierra en manos de unos cuantos o de una persona".¹⁵⁹

Para continuar con la dinámica de la clase no es sólo la profesora quien decide si se puede avanzar con la lectura, para tomar la decisión hace una consulta a los alumnos y en consenso con ellos asume la decisión. Les preguntó si había algo más en ese párrafo o podían pasar a otro; varios niños dijeron que se podía pasar a otro. "Vamos a pasar a otro", dijo la maestra con cierto énfasis, para ella es importante que los estudiantes expresen si ya subrayaron lo más importante y si consideran que ya han participado con la recuperación de ideas.

Así la profesora va propiciando que se lea el tema, se dialogue entre alumnos y maestra a partir del libro de texto, los niños subrayan en su libro las ideas importantes y además que de acuerdo con el presidente que se está comentando los niños elaboren un cuadro con los hechos importantes durante su gobierno. Se ha ido propiciando en los alumnos una noción del México Contemporáneo construido centralmente a partir de los presidentes y de sus acciones relevantes. Socialmente puede apreciarse el eje de la institución presidencial en torno a la cual gravita la vida de los mexicanos, las decisiones sobre lo que se hace y lo que no se hace están en relación con la figura del ejecutivo, se va propiciando una noción de democracia presidencial. En el cuaderno de trabajo se observan cuadros sintéticos, con características del conocimiento en este sentido.

¹⁵⁹ NMEH, op. cit., p., 28.

"Los hechos más importantes de Lázaro Cárdenas:

- _ Él llegó a la presidencia el 1 de diciembre de 1934.
- _ Se propuso cumplir las promesas de la Revolución.
- _ Se preocupó por multiplicar las escuelas rurales y por impulsar la enseñanza técnica, amplió la red de carreteras y dio facilidad a la industria nacional
- _ En 1929 ocurrió un empobrecimiento económico en todo el mundo, Europa vivía en crisis y la tensión crecía día a día.
- _ Entre 1936-1939 (...) la guerra civil (...) obligó a miles de españoles a salir de su país, muchos fueron recibidos en México y enriquecieron la vida del país (...)
- _ Para mejorar a México el gobierno de Lázaro Cárdenas impulsó la formación de industrias, se creó un banco para prestar dinero a campesinos, se fundó el Instituto Politécnico Nacional (...)
- _ En este tiempo se crearon el Fondo de Cultura Económica y el Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- _ Se estableció la casa de España en México que después se convirtió en el Colegio de México.
- _ Los contemporáneos, (Salvador Novo, Xavier Villaurrutia, Carlos Pellicer y José Gorostiza), hicieron participar la literatura mexicana, mientras otros autores escribían en estilo realista la vida de los indígenas (...)
- _ Lázaro Cárdenas decidió la expropiación petrolera el 18 de marzo de 1938".¹⁶⁰

El libro de texto ha sido sugerente en las ideas antes mencionadas, ya fueron comentadas en diálogo entre alumnos y profesora; ahora se integran al cuaderno del alumno, a partir de lo cual él irá formándose sus propias ideas sobre la vida del país a finales de los treinta. Sin descartar la información externa que el pueda obtener sobre el tema.

¹⁶⁰ Texto de la libreta del alumno Pedro, Caso dos. (En adelante Libreta/P).

En la década de los cuarenta se propicia brindarles a los estudiantes en este caso algunos antecedentes sobre la segunda Guerra Mundial, dando a conocer los países participantes, los del Eje (Alemania, Japón e Italia) y los Aliados (Inglaterra, Francia, Unión Soviética, Estados Unidos y otros países), así como la idea del beneficio que obtuvo México al propiciar el desarrollo de su industria para poder satisfacer el consumo interno.

La profesora retoma la idea del libro de texto para expresar que la segunda Guerra Mundial fue ocasionada por la crisis en Europa y México participó tras el hundimiento de tres barcos por parte de Alemania. Sin embargo no sólo retoma el texto, en esta ocasión ha consultado otra fuente y agrega que en otro libro leyó en relación a la segunda Guerra Mundial, "(...) qué México se alió con Estados Unidos y México prestó mucha gente". Otra idea que agrega es sobre las dos bombas lanzadas por Estados Unidos en Hiroshima y Nagasaki. En este sentido asume un papel de propiciar cierto análisis para hacer ver por una parte, la idea del libro de texto, según la cual México obtuvo beneficios de la segunda Guerra Mundial, pero también el hacer que los niños piensen en los avatares de esa guerra. "No nos alegramos de que aquéllos países salieran perjudicados, de Hiroshima y Nagasaki, hay que ver en que salió beneficiado México, no nos alegra también de que Alemania le derribo tres barcos a México".¹⁶¹

Para ofrecer al alumno la idea de la vida social del país en los cuarenta se recurre a las actividades desarrolladas durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho y de Miguel Alemán, La profesora sintetiza lo más importante después de ir leyendo y dialogando con los alumnos, enseguida dicta y escribe las ideas principales.

¹⁶¹ NMEH, op. cit. pp. 53-54.

"La segunda guerra mundial [Lo escribe en el pizarrón]

M. [Dicta] "México se vio beneficiado durante la segunda Guerra Mundial. Durante la segunda Guerra Mundial, Manuel Ávila Camacho gobernaba la República Mexicana.

1940-1946, 6 años [Escribe en el pizarrón]

Manuel Ávila Camacho

- [Continúa dictando] "Se creó el Instituto Mexicano del Seguro Social.
- Se hizo una campaña intensa de alfabetización en México.
- México proporcionó mano de obra y materias primas a EUA.
- La demanda de artículos para el consumo de los mexicanos impulsó a la Industrialización de México. El crecimiento económico del país se vio favorecido. Aumentó la esperanza de vida de los mexicanos".

1946-1952, 6 años [Escribe en el pizarrón]

Miguel Alemán

- [Continúa dictando] "Se construyeron carreteras y aeropuertos.
- En 1946 el PRM se transformó en PRI.
- México vio crecer su industria rápidamente.
- Se modernizó la agricultura.
- El turismo comenzó a ser una actividad económica importante.
- Las ciudades siguieron creciendo aceleradamente.
- Los partidos de oposición continuaron consolidándose".¹⁶²

Este texto lo ha propiciado la profesora al pedir a los estudiantes ir leyendo por párrafos, luego pregunta que entienden del párrafo, lo que para ella significa hacer relevante las características de cada gobierno: En su participación los alumnos

¹⁶² Libreta/P.

expresaban las ideas del libro de texto e iban anotando en su cuaderno de manera uniforme el pensamiento que la profesora sintetizaba como lo muestra la cita anterior.

Otro presidente comentado dentro del tema del México Contemporáneo fue Adolfo López Mateos, entre los hechos destacados en su gobierno se completó la nacionalización de los ferrocarriles, se creó la Comisión de Libros de Texto Gratuitos. Hizo frente a dos conflictos laborales, el de los maestros y el de los ferrocarrileros. La profesora hace énfasis en lo trascendente de la decisión de otorgar libros gratuitos en educación primaria. "A ver estamos analizando la historia de nuestro país, del México Contemporáneo, (...) esta lección abarca hasta 1964, pero aunque México después de ese período ha sido ejemplar. ¿Qué más dijimos de Adolfo López Mateos?, acuérdense, a mi papá no le daban los libros [trata con esta frase de inducir a los alumnos]. ¿Qué ventajas tiene el hecho que ese señor [el presidente] haya decidido otorgar los libros?", [entonces los niños responden que *ahora y a* son gratuitos, que los niños ya tenían libros. La maestra les explica] ya no tienen que gastar dinero en los libros y ahora los niños gozan más oportunidades".¹⁶³

En este caso las decisiones de los presidentes también se observan en los procesos constituyentes de algunos partidos políticos. Mientras los niños anotaban los hechos más importantes de Lázaro Cárdenas, la profesora anotaba en el pizarrón algunos datos sobre la historia del Partido Revolucionario Institucional. PNR en 1929 se funda con Plutarco Elías Calles. PRM en 1938 con Lázaro Cárdenas. PRI en 1946 se funda con Miguel Alemán.¹⁶⁴

La profesora trata de resaltar la existencia de organizaciones partidarias: "(...) porque en tiempos de Lázaro Cárdenas si había partidos políticos, porque ya les he mencionado que en tiempos de la Revolución Mexicana había varios

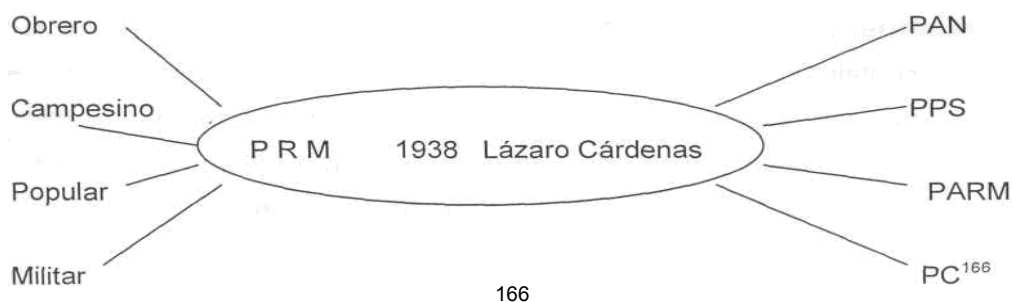
¹⁶³ NMEH, op. cit., p. 68.

¹⁶⁴ *Ibíd.*, p. 41

partidos. Bien, pero en tiempos de Plutarco Elias Calles en 1929 se fundó un partido *muy fuerte*". La maestra ha tratado de destacar como durante la Revolución existían diversos partidos, entre los cuales estaban los opositores al dictador Porfirio Días y también en el gobierno de Lázaro Cárdenas había varios partidos porque el gobierno cardenista tenía una intrincada oposición; además hace relevante la presencia del Partido Revolucionario Institucional. "Don Plutarco Elias Calles había propuesto que se unieran y se fundara un solo partido en el año de 1929, el Partido Nacional Revolucionario (PNR), a sugerencia del presidente de la República, pero aquí nos dice el texto [el libro del alumno], que en 1938 se cambió el nombre y se le llama Partido Revolucionario Mexicano (PRM), el cual se organizó en cuatro sectores. [Jonathan siguiendo la idea agrega] el obrero, campesino, popular y militar".¹⁶⁵

La maestra hace notar que en el libro de texto únicamente aborda hasta el PRM, pero no señala que "(...) el PRM en 1946 deja de ser PRM y pasa a ser el Partido Revolucionario Institucional, el PRI, pero ven, yo se los estoy diciendo", ella continua la explicación expresando que de ese partido oficial es de donde salían los gobernantes, pero en el período de Cárdenas surgen fuertes partidos opositores como el Partido Acción Nacional (PAN), el Partido Popular Socialista PPS), el Partido Auténtico de la Revolución Mexicana (PARM) y el Partido Comunista (PC). Lo ilustra como sigue en el pizarrón.

Figura No. 4



¹⁶⁵ NMEH, op. Cit., pp. 44-45

¹⁶⁶ Ibíd., p. 45.

Se propicia en la enseñanza la idea de que los partidos forman parte de la vida democrática y vinculado a ello se hace referencia al partido que se le considera ha desempeñado un papel importante en la vida del país. "Vean todos esos partidos querían y estaban luchando por el poder; don Lázaro Cárdenas gobernó de 1934 a 1940, después le siguió Manuel Ávila Camacho, después de él sigue Miguel Alemán (...), pero vean el PRI es un partido muy importante, porque durante mucho tiempo gobernó el país y actualmente no tiene la presidencia, pero es el principal partido de oposición".¹⁶⁷ Con el desarrollo de estos contenidos: la historia del país se presenta con un sello de las actividades políticas encabezadas por el ejecutivo; y con las estrategias empleadas por la docente: el cuadro de los presidentes, comentar y dictar sus obras, aún cuando no existe un tema en el curriculum oficial sobre democracia, implícitamente se presenta una forma de vida política regida por la toma de decisiones de los presidentes y por la participación en algunas etapas del México Contemporáneo de partidos políticos. La enseñanza no es neutral la profesora deja ver su filiación partidista al PRI; y esa carga de cuál es el partido político más importante desde su punto vista la transmite a los alumnos.

En el momento que se aborda el último tema del México Contemporáneo: vista al futuro, la profesora propicia un breve análisis sobre las posibilidades de participar en la transformación del país. Es ahí donde surge una tensión entre las nociones de democracia que la escuela ha venido propiciando en los alumnos, porque la respuesta de los estudiantes está más acorde con las características de una democracia presidencial omnipotente y con un sujeto histórico visto como caudillo. La profesora esperaba que pudieran ofrecer alternativas de cambio de una democracia participativa y de un sujeto histórico donde cada individuo asume su papel en el poder de decisión y de construcción de la historia.

La profesora pregunta: "¿en quién está resolver los problemas?, [un niño le contesta entusiasmado:] en el presidente, [la maestra reacciona con otra pregunta:] "¿en el presidente?", [lo hace totalmente incrédula, no dando

¹⁶⁷ NMEH, op. cit. p. 45.

cabida a lo que acaba de oír. Entonces ella da una respuesta:] ¡¡En nosotros!! Se acuerdan que vimos estas ideas en equipos en español, los mexicanos podemos y deben poder; claro influye mucho [el presidente], el puede decidir tiene voz y voto, ¡pero también nosotros podemos decidir el rumbo de nuestro país!".¹⁶⁸

La profesora denota con ello tener nociones de quién es el sujeto que participa centralmente en la construcción de la *historia realidad* (el colectivo, la voluntad de las masas), por una parte reconoce el papel importante de decisión del presidente, pero por otra parte es tajante al dar la respuesta de a quién le corresponde intervenir y actuar, desde una perspectiva democrática participativa expresa: "los mexicanos podemos y deben poder". Pero para ejercer esa capacidad, es necesario estar informados, percibir los problemas, tener una explicación de sus causas y desarrollo, si el conocimiento histórico no ha contribuido en este caso a formar una conciencia histórica, se ha reproducido un orden social dirigido centralmente por la clase política y no por la ciudadanía civil: en este sentido la noción de democracia es reducida a la toma de decisiones sobre el poder de darle directriz al país a unos cuantos representantes, dejando de lado el sujeto histórico colectivo. Para ello implica que el docente reflexione también sobre qué proyecto de país se requiere en este momento histórico y cómo pueden intervenir las personas comunes.

Lo que expresaron los niños muestra la construcción de otra idea de cómo se pueden imprimir dirección al rumbo del país; la tensión se muestra como sigue: la profesora sabe que el sujeto de la historia somos todos, no sólo los personajes, pero el desarrollo de los contenidos en la enseñanza de la historia ha contribuido en esta ocasión a propiciar una idea en donde al menos en democracia el mayor poder, radica en la institución presidencial. Pues se habla del presidente en general, del que ocupa ese cargo, del que por norma decide por los mexicanos. Si hubieran mencionado el nombre de alguno de

¹⁶⁸ NMEH, op. cit., p. 69.

ellos o se hubiera dado mayor especificación, se articularía la idea a la figura de un presidente en especial; pero ellos asumieron que ese papel de imprimir dirección a los proyectos del país corresponde al presidente, es decir a la institución presidencial.

Evaluación de la actividad de enseñanza

La profesora pregunta al grupo si les puede dejar una tarea, la actividad consiste en hacer que los alumnos identifiquen cuáles son las disposiciones y hechos relevantes en el período de gobierno de Lázaro Cárdenas. Ella señala: "¿les puedo dejar una tareíta?, [a esta pregunta los niños responden que si, ella les indica:] los hechos más importantes de Lázaro Cárdenas; y ya ustedes me pueden decir algo, [en forma imperativa señala:] no resumen, algo así como (...), [entonces un niño agrega] algo así como un cuadro sinóptico."¹⁶⁹ Se promueve una actividad donde el estudiante correlacione al presidente en turno con los datos de obras en los diferentes aspectos de la vida cultural.

Por una parte en el momento inmediato a las actividades de lectura, diálogo, subrayado de ideas y construcción del cuadro, la profesora propicia que le digan que entendieron del tema y en un segundo momento deja una tarea que será comentada en la sesión siguiente. La actividad de evaluación espera resultados previstos, los alumnos no tendrán que conflictuarse, analizar o reflexionar, aprender las características de vida del México Contemporáneo, se reduce para ellos en recibir información previamente validada en el texto y después por la profesora, esperando de ellos una participación de repetición de la narración de la vida política del presidente antes mencionado.

Primero la profesora pregunta si alguien le quiere decir ¿qué aprendió hoy? Para contestar los alumnos recurren centralmente a las actividades realizadas por Lázaro Cárdenas, ese es el conocimiento que los alumnos

¹⁶⁹ NMEH, op. cit., p. 34.

consideran han aprendido:

Eduardo: "Todo lo que hizo Lázaro Cárdenas".

Ernesto: "que en los treinta si se mejora más México".

Eduardo: "Repartió más latifundios".

Ernesto: "Se hicieron más carreteras".

Eliana: "Dio facilidades para que creciera la industria".

Carolina: "Lázaro Cárdenas llegó a la presidencia de la República en 1934".¹⁷⁰

Las ideas expresadas muestran que se valora una selección de las transformaciones del México en los treinta, sólo que el motor social en este caso es la voluntad del presidente. Para dar lugar al segundo momento de la evaluación, en la clase siguiente la profesora les orienta para que saquen su trabajo de historia, al preguntar "¿quién lo hizo?" tres niños levantan la mano. "¿Qué les deje?" Los hechos más importantes de Lázaro Cárdenas contestaron algunos niños. La maestra los va nombrando para que lean su trabajo, donde nuevamente son retomadas las ideas a partir del Presidente de la República y cuando ello no es así, los propios niños participan a manera de reclamo.

Pedro: "Llegó a la presidencia en 1934. Se preocupó por construir escuelas. En 1929 Europa vivía en crisis, lo que mas tarde provoco la guerra civil".

Jeovani: "¡Pero eso no!, sólo eran hechos más importantes".

M. "¿Dónde fue eso?"

Algunos niños: "En España".

M. "¿Qué relación tiene con México Jeovani?"

Jeovani: "Al hacer la guerra muchos de allá se vinieron a México".¹⁷¹

Jeovani sabe que lo relevante como conocimiento estaba en relación con los hechos más importantes, cuando Pedro articula otras cosas él reclama, porque no ha seguido la lógica señalada con anterioridad, sin embargo la maestra

¹⁷⁰ NMEH, op. cit., pp. 30-31.

¹⁷¹ *Ibíd.*, pp. 33-34.

flexibiliza el criterio de la tarea y aprovecha para hacer visible las relaciones que se establecieron entre México y España en la década de los treinta.

Cuando I lega el turno a Jeovani de expresar su tarea expresa lo siguiente: "se repartieron la tierras de los latifundios; se preocupó de la enseñanza técnica; dio facilidades para el desarrollo de la industria nacional".¹⁷² Se observa que si respetó el criterio de retomar ideas en torno a los hechos importantes en el gobierno presidencial. Ello puede significar que de antemano sabe que la profesora valora los cuadros, las síntesis articuladas a los datos del gobierno presidencial con sus cualidades, aquello que se promovió en ese entonces. Los alumnos que lo elaboraron saben que obtendrán un puntaje para su evaluación del bimestre, Pedro pregunta "¿nos va a subir un punto?" Se valora y se califica, estimulando a quien cumple, no obstante tres del total elaboraron el trabajo.

Valoración de las posibilidades y limitaciones de su enseñanza

El contenido del México Contemporáneo en el curriculum vivido en el sexto grado grupo "B" de la esta escuela primaria (caso 2) ha sido desarrollado con actividades de diálogo, lectura, subrayado de ideas centrales, elaboraciones de cuadros sinópticos y la conclusión del cuadro de los presidentes; a partir del cual se va narrando los hechos más importantes de México. Las ideas que han contribuido para que los estudiantes entiendan la vida del país son entre otras, destacar los hechos sobresalientes en cada período presidencial, recapitular las etapas anteriores al México actual, destacar la presencia del PRI en cuanto al tiempo en que se mantuvo en el poder, su trascendencia aún como partido opositor y también el libro de texto es punto básico para propiciar una idea del presente.

¹⁷² NMEH, op. cit., p. 34.

Valoración de las posibilidades

Con el relato de los diferentes presidentes que ha tenido el país nombrados conforme a elecciones populares en la mayoría de los casos ofrece una visión de la vida democrática del país,

Otra posibilidad de la noción de democracia que se propicia es el enunciar algunos de los diferentes partidos que desde la década de los treinta han participado en la vida política, pues el tener opciones de oposición y de elección entre diversos grupos partidistas es uno de los rasgos de la democracia; con la salvedad que desde el año mil novecientos veintinueve que se funda el PNR hasta el dos mil siempre fueron candidatos postulados por el mismo partido, actualmente PRI.

Valoración de las limitaciones

En este caso la enseñanza de la democracia vinculada a las voluntades y las decisiones de la figura presidencial, puede estar relacionada a las prácticas sociales del tipo de democracia que se vive en el país. "Fue con Benito Juárez y Porfirio Díaz, que el presidente se convirtió en el centro del sistema político mexicano; y sin ningún pudor absorbió los poderes que la Constitución le había dado al Congreso, a la Suprema Corte y a los gobiernos locales".¹⁷³ El poder que se ha investido a la figura presidencial ha sido parte de nuestra *historia realidad*, al presidente se le ha delegado una autoridad máxima pasando por diversas instituciones federales o estatales, durante un período de tiempo suficientemente largo; la construcción de ese poder fue aproximadamente cuando inicia la consolidación del Estado Mexicano, con Benito Juárez, hasta mediados de la década de los noventa, en que diversas fuerzas políticas inciden para mover las arenas y la relación de fuerzas en el Congreso, en el cual para el año de 1997 el PRI pierde la mayoría, se da el caso de un Congreso integrado por diputados procedentes de diversos partidos políticos y el gobierno de un presidente priísta.

¹⁷³ Meyer L. (1998). Fin de régimen y democracia incipiente, México hacia el siglo XXI, p. 69.

La oposición constituía una mayoría, condición que necesitaba hacerse presente por la unidad de los partidos integrantes, principalmente PAN y PRD, pues tradicionalmente el presidencialismo se había encargado de desunirlos valiéndose de otorgar concesiones o corrompiendo a sus integrantes, los intereses personales o ideológicos fueron elementos para la desunión; pero en las elecciones del 6 de julio del 97 se logran diecisiete millones de votos contra once del partido de Estado, la oposición obtiene la mayoría en la cámara de diputados, el PRI obtiene doscientas treinta y nueve diputaciones de las quinientas que integran la cámara y esta vez no ceden ante las presiones del Secretario de Gobernación que el día 29 de agosto de ese mismo año intentó negociaciones con más de veinte diputados.¹⁷⁴

Esta cualidad hace cambiar las reglas en las que la institución presidencial se movía, pues ahora hay cierta independencia y autonomía. En este sentido es pertinente preguntarse: ¿qué condiciones hacen posible que las prácticas del presidencialismo se vean rodeadas de un poder omnipotente ante otras instancias de gobierno por tanto tiempo? Cosío¹⁷⁵ comenta las características que han permitido la fortaleza del presidencialismo en el país; en su obra publicada en 1972, *El sistema político mexicano. Las posibilidades de cambio*; define al sistema político posrevolucionario como: "Una monarquía absoluta sexenal y hereditaria en línea transversal".

Las características de ese poder expresado en la realidad como una monarquía más que como un sistema democrático presidencial tuvo sus bases entre otras cosas en cuatro grandes rasgos:

"La primera fuente de ese poder ampliado era (...) de carácter geográfico. La presidencia está en la ciudad de México, lugar donde se encuentra la mayor concentración demográfica, económica, cultural y política del país.

¹⁷⁴ Cfr. Meyer L, op. cit., pp. 70-71

¹⁷⁵ Cosío, citado por Meyer L., *Ibíd*, p.78

(...) una segunda fuente del gran poder presidencial, la capacidad del jefe del ejecutivo para crear y controlar los puestos más importantes de la administración pública (...)

(...) en el papel del presidente como arbitro de última instancia en los conflictos de intereses entre estados y municipios, fue otro de los manantiales del poder presidencial.

(En los grupos de) "opresión", la gran empresa, banqueros, contratistas, fabricantes, comerciantes, medios de información, etcétera. En buena medida esas acumulaciones de capital nacieron a la sombra de la protección estatal".¹⁷⁶

La *historia realidad* vivida en la experiencia de la profesora y de los alumnos respecto a cómo se organizaron y decidieron los aspectos importantes en el país durante mucho tiempo aunados a l r elato histórico d é l a vida de l os p residentes permitió configurar la idea de una democracia presidencial.¹⁷⁷

Zuckermann¹⁷⁸ por su parte considera que los presidentes priístas tenían vastos poderes económicos y políticos tanto formales-legales, como informales, las conocidas como "reglas no escritas", El poder imperial del presidente se sustentaba en cuatro bases: 1) organización y control de las elecciones: desde la reforma electoral de 1996 significó el retiro del poder presidencial de la organización de las elecciones; 2) control del Congreso: los congresos priístas tuvieron un papel servil, era un aparato político controlado desde Los Pinos; 3) dominio sobre los gobernantes de los estados: los presidentes nombraban o movían a los gobernadores a través del PRI y 4) nombramiento

¹⁷⁶ MeyerL.,op. cit, pp.78-82

¹⁷⁷ Estas condiciones en el presente han sufrido cambios, en tres aspectos: el primero, desde el seis de julio de 1997 a raíz de la reforma electoral, el Distrito Federal nombra su jefe de gobierno por voto popular dejando atrás la larga tradición donde el jefe del ejecutivo lo designaba. En el segundo aspecto, los puestos que permiten obtener un cargo de prestigio social, o redituable económicamente, los aspirantes pueden encontrarlo en la empresa privada o acceder a él sin tener que ser necesariamente seguidor fiel y servil del presidente. El poder de decidir quien gobierna las entidades ha sido transformado al tener algunos de los Estados de la Federación, municipios y el Distrito Federal gobernantes de diversos partidos de oposición. Y por último el poder de controlar al sector empresarial, al,financiero y a los medios de información ha sido transformado por la empresa global que ha diluido el compromiso nacional y las expresiones de información algunas han asumido un compromiso social ofreciendo hasta donde son sus posibilidades una veraz y oportuna información.

¹⁷⁸ Cfr. Zuckermann L. (2002). "¿Para qué sirve la popularidad presidencial en México?", Ensayo presentado en el Seminario **Gobierno dividido en México: riesgos y oportunidades**.

de su sucesor: es con Zedillo que se pierde esta prerrogativa al renunciar él al "dedazo" y abrir la candidatura presidencial del PRI a una elección interna, con todas las consecuencias divisionistas de esa decisión en un partido acostumbrado a la unidad y no a la competencia. Sin embargo la presidencia post imperial sigue conservando varios poderes importantes.

Esta historia de nuestra vida política y en particular de la institución presidencial ha influido de alguna manera en la *historia conocimiento* que de manera oficial se ofrece en el currículo prescrito en el libro de texto de sexto grado en la asignatura de historia. Y también en las nociones que la maestra se ha forjado por sus experiencias personales y por la formación que tradicionalmente se ofrece en lo que se refiere a l desarrollo de los procesos históricos al estudiarlos desde una perspectiva periodizada por los mandatos presidenciales de nuestro México Contemporáneo.

Una de las limitaciones del currículo vivido en este caso es articular la noción de democracia con la decisión y voluntad presidencial, la guía en el proyecto de nación es el presidente, el camino en las decisiones trascendentes del país está en manos de una persona, lo cual en este momento histórico resulta desfasado de la realidad, porque diferentes actores tratan de asumir un papel de diálogo y de participación para darle directriz a su propia vida y a la del país.

En este sentido no contribuye a la formación de una identidad democrática en los alumnos el presentar el desarrollo de los procesos sociales desde la perspectiva de una democracia presidencial, la cual en el fondo constituyó una etapa de monarquía sexenal. Etapa que fue constituida desde la consolidación del Estado mexicano y que empezó a terminar con las transformaciones democráticas cristalizadas en el 97 durante el gobierno de Ernesto Zedillo.

Los presidentes jugaron un papel de poca relevancia en este tránsito más bien diversos actores sociales desde la década de los sesenta han impulsado una vida democrática en los diferentes poderes, en las diversas instituciones, la tradicional monarquía sexenal ha perdido gran parte de su poder por la presencia de la fuerza social, expresada en votaciones que permitieron la independencia del poder legislativo, por las críticas de los medios de información, de diversos agentes sociales, la participación civil y organizaciones no gubernamentales, pero aún falta consolidar otros liderazgos grupales que sean alternativos al presidencial. Otra democracia que permita la incorporación de los intereses de la mayoría de los grupos sociales.

Se requiere propiciar nociones de democracia en la vida comunitaria, familiar, escolar que se presenten como alternativas a liderazgos individuales, desempeñados en posiciones de fuerza; son elementos que cada profesor en su enseñanza y en diálogo y escucha con los alumnos requieren de construir. La creación de una democracia de un México que viva sin pobreza desigualdad o exclusión es creatividad de todos los mexicanos y la escuela requiere contribuir a posibilitar identidades democráticas, la enseñanza de la historia no puede rehuir a la formación de ciudadanos que estén en posibilidades de analizar su presente para potenciar un futuro con mayor calidad de vida democrática

Descripción del caso tres

La profesora Lucy tiene a su cargo el sexto grado grupo "A" en una escuela primaria urbana del turno matutino, Alejandra por su parte atiende al sexto grado grupo "B" en la misma institución, ambas permitieron ser observadas en la asignatura de historia. Para efectos de esta investigación, primero nos referiremos al trabajo de Lucy.

Ella comenta algunos aspectos de su formación profesional, su trabajo docente y cómo percibe el contexto institucional de la escuela en relación con otros centros escolares donde ha trabajado. Ella estudió su primaria en esta escuela donde labora actualmente, después la secundaria la estudió en la escuela Secundaria General No. 1, de ahí ingresó al Centro Regional de Educación "Benito Juárez" y posteriormente realizó la licenciatura de español en la escuela Normal Superior, todas estas instituciones tienen su domicilio en la ciudad de Pachuca, Hgo., desde que ingresó a Carrera Magisterial¹⁷⁹ ha participado en diversos cursos de matemáticas, español y actualmente está inscrita en un curso nacional de Ciencias Naturales, se encuentra en el nivel "C".

Hay dos características de las anteriores escuelas donde ha trabajado que le gustaron y valora del contexto institucional: de la primera el espacio y acercamiento a padres de familia, en la segunda la libertad que tenían los profesores para desarrollar su trabajo. La primera escuela donde inició su labor como profesora era muy grande, le agradó mucho y la recuerda como una grata experiencia porque había comunicación con los padres de familia, tenían amplios espacios y se interactuaba muy bien con las familias de los alumnos.

Después de ahí llegó al Tezontle, lugar cercano a Pachuca, donde también le gustó mucho trabajar, porque su director les daba libertad para emprender cualquier actividad dentro de su grupo y podían organizar el tiempo académico cada quien de acuerdo a sus necesidades.

"Él nos daba la libertad de realizar cualquier actividad, no llevábamos un plan, no lo revisaba pues, uno podía realizar su planeación de acuerdo a sus necesidades. Por ejemplo aquí la escuela es muy pequeña, uno no puede salir a realizar actividades porque distrae a los

¹⁷⁹ Carrera magisterial es un escalafón cuyo funcionamiento es horizontal, los profesores que van acreditando cursos estatales y nacionales, un examen de conocimientos, así como un cierto desempeño tienen la posibilidad de evaluarse y ser promovidos en los diversos niveles: A, B, C, D y E.

otros grupos y allá en cambio no, podíamos salir a la comunidad a lugares cercanos y no había problema, sólo teníamos que avisar, podíamos salir a jugar, aquí es diferente el clima de trabajo".¹⁸⁰

La profesora de cierta manera añora la libertad de trabajar con autonomía en la planificación y creatividad en el diseño de actividades para su grupo, usando el tiempo, la planificación y el espacio de acuerdo con sus necesidades, características de las cuales carece este centro escolar, en donde percibe diferencias tanto en el clima de trabajo y en los espacios, esta escuela sólo cuenta con los salones exclusivos para cada grupo, así como los sanitarios, la dirección de la escuela y con una cancha de aproximadamente doce metros de ancho por diecinueve de largo, para una existencia de más de 400 alumnos, es decir, cuenta con dos grupos por cada grado de primero a sexto. La cancha tiene usos múltiples: patio cívico, patio de recreo y espacio para educación física, lo cual resulta problemático, si aunado a esos usos algún docente quiere desarrollar alguna actividad fuera del aula.

Percibe una distinta calidad entre esta escuela y los dos centros anteriores donde trabajó; que se expresa en varias condiciones: en el espacio, la libertad para trabajar, la libertad en cuanto a cómo hacer uso del tiempo académico; otro aspecto son las relaciones con los padres de familia, considera de alguna manera que actualmente son poco facilitadoras de un buen ambiente pedagógico, y en este caso ella siente que son originadas por la actitud de una autoridad estatal.

"Yo estoy mucho muy en contra de lo que dice el Sr. Pérez el representante de la Asociación Estatal de Padres de Familia que se ha tomado la libertad de dar opiniones al público diciendo a los padres de que no cooperen, de que no apoyen de que no hagan esto o aquello, metiéndose en el trabajo de uno y si no tiene conocimiento de las escuelas, en lugar de que apoye, afecta porque les da muchas alas [a los padres] para meterse en el trabajo de uno, aunque no tenga un

¹⁸⁰ Entrevista a la profesora Lucy, 3 de julio de 2003, pp. 50-51. (En adelante Entre/PL).

trato directo, si influye, necesitamos forzosamente estar en el mismo canal el padre, el maestro y el alumno para que funcione bien".¹⁸¹

La profesora Lucy percibe como un ambiente poco favorable que el representante estatal de los padres de familia haga críticas en los medios de comunicación a las escuelas que presionan de alguna forma a los tutores de los alumnos para dar una cooperación anual. Su malestar es porque no existe un presupuesto para el sostenimiento de las escuelas o para otorgar los útiles necesarios a los alumnos y cuando se solicita este apoyo por parte de la dirección y del comité de padres de la escuela algunos tutores protestan y el representante estatal lejos de hacer conciencia para que los padres apoyen económicamente a las escuelas o para que adquieran los materiales escolares necesarios para el aprendizaje de sus hijos, por el contrario señala que no hay ninguna obligación a dar cooperaciones.

"Aquí se ha resentido la participación de los padres en la escuela, porque muchas veces se les pide apoyo al inicio del curso, con la cooperación escolar, inmediatamente que se pide la cooperación salen sus letreros [propaganda en los medios de comunicación], a fin de curso o a mediados con los materiales del alumno que se necesitan, [oficialmente las listas de útiles en cada grado generalmente contemplan menos recursos de los que se solicitan en la práctica cotidiana]. Y él piensa que les estamos pidiendo millones, o que la SEP es la que nos proporciona todo; y él bien sabe que no y te digo los padres a lo mejor pues todos están en contacto con esos medios y parece que no, pero si influye, aquí si se siente, desgraciadamente, se resiente más en los niños que tienen problemas porque son los niños que no tienen material, que no tienen toda la atención porque no tienen con que trabajar".¹⁸²

El ambiente en este caso desde la perspectiva de la profesora tiene cierta problemática, algunos niños de su escuela pueden estar en condiciones socioeconómicas desfavorables y ello no permite en el aula un trabajo como ella

¹⁸¹ Entre/PL, p. 51.

¹⁸² *Ibid.*, p. 52.

lo quisiera. En lo que se refiere a las condiciones del edificio: el espacio de trabajo académico es una limitante, también percibe poca libertad para trabajar en el aula: siente molestia por la distribución de los tiempos preestablecidos institucionalmente en la escuela, los cuales se tensan con la autonomía docente en el salón de clases; considera que falta apoyo de algunos padres de familia hacia sus hijos, de los que van más atrasados; otro aspecto lo constituye la dinámica del grupo, ella considera, es un grupo "seleccionado", con algunos problemas, pues desde los primeros grados no se les marcó la forma de trabajar y era muy difícil que en un año se lograra un cambio.¹⁸³

La actitud y la iniciativa de la profesora Lucy fue de continuar con el trabajo, tratar de superar las incomodidades del clima en el aula por las relaciones de los alumnos, en ocasiones no ponían atención, hablaban mucho, etc. Pero como ella señala sabían hasta donde podían llegar y cuando se trataba de trabajar tenían que responder. En la enseñanza de la historia ella utilizaba diversas formas de enseñanza, como la escenificación, el trabajo en equipos, exposición de temas, elaboración de cuestionarios por los alumnos, identificación de ideas principales con esto ella trataba de superar la práctica de enseñanza que ella vivió basada sólo en cuestionarios. El trabajo de observación con la profesora Lucy fue de los meses de febrero a julio del 2003. Los significados de democracia en su práctica fueron una democracia para la paz y el derecho de la mujer a votar. Fue en el mes de marzo cuando se realizaba la investigación en su grupo cuando se tuvo la oportunidad de observar el programa desarrollado el veinte de marzo con motivo del día de la primavera y la conmemoración del natalicio de Benito Juárez.

d) Democracia como un pronunciamiento de paz

En el transcurso del programa cívico cultural alusivo al veintiuno de marzo realizado en el patio cívico de la escuela el día veinte de marzo, se expresa la idea de que Benito Juárez fue un hombre que se preocupó por la paz no

¹⁸³ Entre/PL, p.52.

sólo en México sino en el mundo, señalando que ahora la paz está en manos de personas que pueden llevarnos a una guerra. Otra idea expresada fue la de México es un país pacífico y los niños deben llevar esas ideas. La noción de una convivencia en paz la expresaron por medio de los diversos discursos: de la directora, de una alumna del cuarto grado y de los pensamientos de la maestra de ceremonias: profesora María; quien entre corte y corte de la presentación de cada número artístico desempeñado por los alumnos decía algunas frases.

Alrededor del patio cívico se encontraban por un lado los alumnos y profesores, en otra lateral del patio los padres de familia y en un espacio junto a los salones de grados superiores se colocaron sillas y mesas para ofrecer un lugar a las autoridades de la escuela, de la zona escolar, comité de padres de familia y algunos invitados. En primer lugar se llevaron a cabo los honores a la Bandera Nacional, observándose bastante orden y respeto entre los asistentes.

Enseguida la directora de la escuela ofreció un mensaje a la comunidad escolar, donde expresó los motivos del programa.

"Ensalzar y respetar a nuestros símbolos patrios. Recordar una figura enorme que trasciende a través del tiempo: Benito Juárez, un hombre que deseaba la paz, la libertad no sólo del país, sino sobre todo mundialmente y que dijo una frase que debemos recordar: "Entre los individuos como entre las naciones, el respeto al derecho ajeno es la paz." Estamos hablando que la paz ahora está en manos de gente que probablemente nos lleve a una situación de guerra. México es un país de ideas pacíficas, los niños lleven esas ideas. México quiere eso: la paz mundial. Es por eso que nuestros niños así como nosotros estamos hablando de paz. También recordamos una fiesta cívica. Vamos a recordar una etapa de la tierra: la primavera, de vida, de esperanza, de alegría y es también, volvemos a lo mismo, una idea de paz".¹⁸⁴

¹⁸⁴ NMEH, op. cit., p. 77.

Los diversos actores sociales en el país estaban pronunciándose en el mes de marzo por un "no a la guerra, la invasión de Estados Unidos de Norteamérica a Irak", la cual inició un día antes de que se desarrollara este programa, el diecinueve de marzo del dos mil tres, los medios masivos de comunicación invadían de información al respecto dando a conocer las causas que tenía el gobierno norteamericano para dicha invasión. Las causas radicaban en el desmantelamiento de las supuestas armas de destrucción masiva que tenía el gobierno de Sadan Hussein y por lo tanto lo calificaban de una amenaza terrorista. El gobierno de México si bien recriminaba la guerra como medio para la resolución de los conflictos internacionales, no expresaba en un inicio de manera clara cuál sería su posición en la ONU (Organización de las Naciones Unidas).¹⁸⁵

En este contexto la escuela¹⁸⁶ y los actores que en ella participan mediados por la problemática social, realizan un análisis del presente y su postura fue propiciar nociones de paz, hacer pronunciamientos de un discurso donde se percibía a la directora y al personal docente por un no a la guerra. Al presentar la Profesora María el siguiente número del programa: una poesía coral por los alumnos del segundo y tercer grado expresa: "Los niños nos van a recordar una idea de Benito Juárez a su paso por la Presidencia de la República, compañeros, sigamos el ejemplo de Benito Juárez y lleven la gran frase: Entre los individuos como entre las naciones el respeto al derecho ajeno es la paz".¹⁸⁷

Los docentes en este caso realizan un análisis del presente, de los problemas de su tiempo y expresan sus posiciones a los alumnos, padres de familia y a la sociedad en general. La escuela establece una relación cercana en los festivales y la enseñanza de la historia incorpora en el curriculum real la posición de los sujetos que dueños de su pensamiento y de su palabra se pronuncian por cuál debe ser el rumbo del país. La profesora María expresa:

¹⁸⁵ Cfr. Diarios, revistas y noticieros de la época. Marzo 2003.

¹⁸⁶ En esta escuela se llevó a cabo la investigación del caso número tres y del caso cuatro.

¹⁸⁷ NMEH, op. cit., p. 78.

"No podemos pasar por alto los acontecimientos que en este momento afectan la vida de los seres humanos, una niña del cuarto grado viene a manifestarnos la posición de la escuela sobre estos acontecimientos". Margarita: "En representación de nuestra comunidad escolar, en esta ocasión me dirijo a ustedes con la finalidad de manifestar nuestra preocupación ante los acontecimientos internacionales que en éste momento nos inmiscuyen a pesar nuestro.

De todos es sabido que a nivel mundial los líderes de dos países nos mantienen al resto del mundo en zozobra constante al declararse en guerra, por razones que para nosotros como niños es incomprensible. La Organización de las Naciones Unidas de la cual forma parte México, en un intento por prevenir la guerra, han tratado de conseguir cuatro objetivos primordiales: establecer un clima favorable a la paz, reducir o eliminar las causas potenciales de conflicto inherentes a la competencia económica, a la ambición de poder y al miedo a la dominación extranjera. Sin embargo, al parecer los procedimientos de mediación a la solución del conflicto han fracasado, y algunos líderes han votado a favor de la guerra. Por tanto aprobamos la actitud valiente de nuestro presidente a oponerse a la guerra, como integrante del comité de seguridad mundial, aduciendo que nuestro país siempre ha manifestado una actitud respetuosa y cordial ante otras naciones; recordemos con ello la frase célebre de aquél prócer nacional a quien recordamos el día de hoy **EL RESPETO AL DERECHO AJENO ES LA PAZ**".¹⁸⁸

De esta manera no sólo la dirección de la escuela y el personal que labora en ella recriminaban la invasión también se engloban los alumnos y demás integrantes de la comunidad en este pronunciamiento de paz, de un no a la guerra y a otras formas de violencia; y se articula a la frase célebre del Benemérito de las Américas. El texto expresa el apoyo a la posición presidencial de un no a la guerra, aún cuando ésta no había sido expresada oficialmente de una manera clara. La trascendencia del discurso es participar expresando un juicio sobre los acontecimientos, una posición clara y la manifestación de la postura no sólo

¹⁸⁸ Discurso pronunciado por una alumna del cuarto grado, **NMEH**, op. cit, p. 81.

docente sino de la comunidad escolar al englobar alumnos, profesores, padres, dirección de la escuela y personal de apoyo. El programa prosiguió con el desarrollo de diferentes números artísticos. Al término la escuela organizó una vendimia donde participaron todos los grupos con la venta de antojitos propios de la región.

Valoración de las posibilidades

Este evento cívico social desarrollado en la escuela primaria del caso tres, contribuye entre otras cosas a propiciar ideas de una *noción de democracia participativa*, se favorece la manifestación de los sujetos, alumnos, padres, profesores, dirección de la escuela, etc., a través de la palabra y toma de posición sobre un problema internacional. El curriculum vivido de historia también destaca los personajes y sus ideales en la construcción de México como nación; Benito Juárez es recordado como una gran persona, sujeto de la historia, del cual debemos recordar sus frases.

Se logra así uno de los propósitos del curriculum prescrito, el enfoque de la enseñanza de la historia establece en una de sus características: Fortalecer la función del estudio de esta asignatura en la *formación cívica*. En esta línea un primer propósito es otorgar relevancia al conocimiento y a la reflexión sobre la personalidad y el ideario de las figuras centrales en la formación de nuestra nacionalidad. A través del discurso de la dirección de la escuela, de la maestra de ceremonias y de la niña de cuarto grado se expresa el sentir de la comunidad escolar, hay una idea recuperada de Benito Juárez, los individuos y las naciones pueden vivir en paz siempre y cuando respeten los derechos de los otros.

Otro aspecto del curriculum prescrito de la enseñanza de la historia es tratado en este programa al propiciar el *desarrollo formativo* de los alumnos cuando se les generan ideas de paz, de tolerancia, de convivencia humana y de respeto

por la dignidad humana, lo hace la directora al señalar que las ideas de Juárez trascienden el tiempo y él quería la paz y la libertad; también cuando ella agrega: "México quiere eso, la paz mundial. Los niños lleven esas ideas." A través del lenguaje se comunican y se valoran cuáles son las formas en que el país y el mundo deben vivir. Es una noción del mundo social el referirse a cómo deben ser las interacciones entre los sujetos de un determinado grupo.

El curriculum vivido concreta el enfoque formativo cuando la profesora y la alumna de cuarto grado señalan que no pueden pasar por alto los acontecimientos internacionales y es necesario manifestar su preocupación y expresar qué sería lo más conveniente un "no a la guerra". De esta manera la enseñanza de la historia no tiene como fin únicamente el ofrecer un conocimiento o una información, su papel va más allá, se articula a la formación de valores, "(...) esta disciplina tiene un especial valor formativo, no sólo como elemento cultural que favorece la organización de otros conocimientos, sino también como factor que contribuye a la adquisición de valores éticos personales y de convivencia social y a la afirmación conciente y madura de la identidad nacional".¹⁸⁹ Estas ideas de cómo convivir mejor, las relaciones preferibles entre personas y naciones van ir formando los esquemas del mundo social de los alumnos y de la comunidad escolar.

Articulado a estos propósitos se encuentran también en el curriculum prescrito los valores y actitudes que deben formarse en los alumnos a través de la educación cívica a lo largo de la educación primaria. "Se busca que los alumnos comprendan y asuman como principios de sus acciones y de sus relaciones con los demás, los valores que la humanidad ha creado y consagrado como producto de su historia: respeto y aprecio por la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad".¹⁹⁰ Se propician algunas de éstas actitudes como el aprecio por la vida con dignidad y por la libertad cuando la alumna de cuarto grado manifiesta: "Por ello nosotros también como comunidad escolar nos pronunciamos en total, oposición a la guerra y a otras formas de

¹⁸⁹ Cita (118) Secretaría de Educación Pública, "Enfoque de la enseñanza de la historia", op. cit., p. 89.

¹⁹⁰ *Ibíd.*, p. 124.

violencia, no podemos apoyar bajo ningún precepto la muerte o el maltrato de una persona a manos de otra, lesionando en el proceso a personas totalmente inocentes y ajenas al conflicto como lo son otros niños como nosotros".¹⁹¹

En este caso el manifestar las opiniones, el asumirse como sujeto social, pudo tal vez pasar desapercibido para algunos en ese momento, pero la trascendencia que en la historia escolar y en la historia de los propios alumnos deja este pronunciamiento por la paz, se va constituyendo en memoria colectiva que actúa a manera de nociones y de esquemas previos que organizan el conocimiento del presente y predisponen las posibles formas de pensar o actuar en futuras situaciones familiares.

La comunidad escolar es parte en este sentido de la *historia* realidad, los docentes pocas veces nos detenemos a analizar nuestra propio devenir histórico. La democracia en este sentido no se limita a la expresión del voto para elegir representantes, la democracia es deliberar, dialogar, emitir un juicio, tener la posibilidad de participar expresando las diversas posiciones.

Una democracia plena, acorde a las necesidades del México Contemporáneo requiere de una ciudadanía participativa que manifieste sus ideas, sus opiniones sobre los problemas, como lo hizo la comunidad escolar en este caso, como lo hicieron los diversos actores sociales, sindicatos, partidos políticos, los medios de comunicación, artísticos e intelectuales en el país en ese período en contra de la guerra.

Valoración de las limitaciones

Una de las limitantes es que por premura de tiempo tal vez no se implemente un análisis y diálogo más formal de la problemática sobre la guerra, con los alumnos o padres de familia, con la idea de que ellos asuman de manera

¹⁹¹ NMEH, op. cit., p. 81.

conciente y reflexiva su opinión. Que su posición pudiera surgir de un diálogo, de un consenso de valorar opciones de paz entre las naciones.

Otro aspecto a considerar es en este caso, que los alumnos que expresan la postura de la escuela pudieran ser más creativos, permitirles expresar las ideas centrales y de ahí el docente afinar la presentación del discurso. Ya que en esta ocasión se le preparó el discurso por una profesora a la alumna del cuarto grado.

Otra limitante que se presenta no sólo en la escuela sino en otras instituciones y en los actores sociales de nuestro tiempo es que se minimiza el valor de ejercer la democracia como una forma de vida, donde la ciudadanía tiene el derecho a estar bien informada para expresar cotidianamente su opinión y que ésta sea tomada en cuenta. Es decir el docente en nuestro tiempo histórico requiere de promover el valor democrático de un ciudadano que asuma la confianza en la expresión de sus opiniones, como mediadoras en la toma de decisiones de los gobiernos, confianza en su expresión como sujeto con poder de decisión en el proceso social, en la vida del país; y confianza para exigir el castigo o destitución de los gobiernos que no representan la voz del mandato popular.

La oportunidad de que la comunidad escolar delibere su opinión y exprese su postura, es llevar a la práctica la concepción de democracia participativa y como una forma de vida cultural ligada estrechamente a las decisiones políticas. Si se carece de esa forma de vida cotidiana, del espacio y el tiempo para recibir la información, dialogar y deliberar, se omiten algunas dimensiones de la vida democrática.

Es necesario profundizar en una cultura democrática donde existan los espacios para el diálogo la opinión, el consenso y la expresión de nuestras posiciones sobre las problemáticas del país. La comunidad, la escuela y precisamente el aula en cada centro escolar constituye uno de los lugares

para brindar la oportunidad de propiciar los tiempos y los espacios para ir conformando las formas de vida democrática. En este caso se considera que faltó promover más la confianza de la comunidad escolar en la expresión de sus opiniones, lo cual en la enseñanza de la historia se articula a la formación del sujeto histórico, es decir, la persona que analiza los problemas de su tiempo y actúa sobre su presente para conformar el futuro.

La idea de ligar la enseñanza de la historia a la noción social de una convivencia pacífica en este caso fue una actividad coyuntural del curriculum vivido, por las condiciones contextuales del momento histórico, pero no existen estrategias a largo plazo para promover de manera permanente en el curriculum nacional una enseñanza de la historia donde uno de sus fines sea una formación para la paz. Es necesario explicitar esta noción en el plan y programa y organizar contenidos congruentes en este sentido.

La decisión de la escuela y de México de hacer un pronunciamiento de paz fue el mejor argumento, en contraposición con aquellos que opinaban que había que luchar contra "el terrorismo", por "la democracia", por los diversos argumentos que avalaban los que hicieron la guerra. El ex embajador de México ante la Organización de las Naciones Unidas: Aguilar,¹⁹² al cabo de un año de la invasión de Estados Unidos a Irak señala:

Aguilar: "Podemos decir que la invasión a Irak no guarda relación directa con el terrorismo, no había armas de destrucción masiva, no había relación entre Al Qaeda y Sadan Hussein.

Si, sabíamos que el régimen de Sadan Hussein si era altamente represor, pero no era esto la razón jurídica o moral por la cual Estados Unidos invadía a Irak. Estados Unidos se basaba en que tenía armas de destrucción masiva, yo pregunté: ¿Estados Unidos hubiera invadido a Irak, si [este país] hubiera tenido armas de destrucción masiva?

¹⁹² Aguilar A. (2004). Entrevista realizada por Ricardo Rocha en el noticiero de televisión Detrás de la Noticia, en: TVC (Tevecable), (Realizada: 18 de marzo de 2004).

Era una victoria muy al alcance de la mano, lo que nos preocupaba en las Naciones Unidas eran las consecuencias de esa guerra, Irak no lo era, pero lo es ahora, es centro del terrorismo. La invasión en lugar de eliminar el terrorismo creó un foco más. El terrorismo con lo brutal e injustificado que es se alimentó con esa invasión, lo vemos con lo ocurrido hace unos días en los actos terroristas en España.

En relación a México, a mi me parecía obvio que no teníamos los elementos para participar y apoyar la guerra, pero muchos miembros del gobierno no lo creían así. Finalmente el gobierno mexicano aceptó los argumentos de no aprobar la guerra; pero con el paso del tiempo quería rectificar su postura, el gobierno de Vicente Fox sintió la necesidad de pedir disculpas"

Rocha: "Yo afirmo que tu renuncia fue una forma de pedir disculpas a Estados Unidos".

Aguilar: "El tiempo nos muestra que la decisión de México fue correcta, de otra forma estaríamos viviendo en la zozobra, como lo está viviendo estos días España".

La historia de México se apoya precisamente en el ideario de Benito Juárez para promover la paz y el respeto a la autodeterminación de las naciones, estos elementos han sido retomados en la escuela para decidir en el presente (ante la invasión a Irak); lo que faltó fue promover explícitamente una visión para el futuro, ¿cómo queremos que sea la relación de las naciones en lo sucesivo?, ¿qué proyecto requerimos construir?, ¿cómo nos involucramos para promover la paz? Son cuestiones que no son tan fáciles de responder y que haría falta en un primer momento promover su reflexión. Otra de las ideas de democracia que se observó en la enseñanza de la historia promovidas por la profesora Lucy fue el voto femenino del cual se hablará a continuación.

e) Democracia como el derecho de la mujer a votar

Como antecedente al contenido del México Contemporáneo se encuentra la lección 7, la reconstrucción del país, que abarca el período de 1917 a 1940. La

narración cuenta con tres recuadros: 1) Nueva participación, 2) Vasconcelos entrega libros y 3) Una semblanza de Álvaro Obregón. Los tres recuadros son abordados en esta sesión. El primero expresa de manera general cuál ha sido la participación de la mujer en la vida de la sociedad mexicana, en el aspecto político, cultural y algunas actividades laborales. El segundo aborda la dimensión cultural promovida por José Vasconcelos cuando fue Secretario de Educación pública: la promoción de bibliotecas. Y el tercero es una semblanza de Álvaro Obregón.

La profesora inicia la actividad, promueve que se aborde el primer recuadro donde es ressignificado de manera relevante el papel de la mujer y los derechos actuales que tiene, entre ellos el derecho a votar. Las actividades de enseñanza se centran en: primero la lectura grupal, pero clasificados por género, es decir un párrafo lo leen las niñas, al terminar ellas continúan los niños; segundo la identificación y escritura de ideas principales; y tercero la organización en equipos para leer un tema y organizar preguntas que deberán dictar al grupo cuando la profesora así lo señale.

La profesora para iniciar la sesión pide al grupo que saquen el libro y la libreta de historia en la página ochenta y cuatro, pide a todos que lean el título del recuadro y a las niñas que empiecen la lectura. Las niñas no pudieron concluir la lectura del párrafo, como les había explicado la profesora, primero ella les interrumpió pidiendo que lean mejor y todas al mismo tiempo, otra interrupción al trabajo se da cuando entra un niño a decir algo a la maestra, en ese momento, ya no leían todas las niñas, entonces la profesora hace un cierto reclamo, "¿Por qué ya no leen?", las niñas continúan y enseguida entra una señorita a tratar un asunto con la maestra, luego sale y enseguida entra la auxiliar, quien también se dirige a tratar un asunto con la profesora.

Hay un contexto de muchas interrupciones en el aula, lo cual dificulta el proceso de la sesión, sobre todo porque las actividades están diseñadas por

la profesora para ser ella quien dirige las interacciones entre alumno(a)-alumno(a) y docente alumno(a). Aún cuando ella está ocupada las niñas de enfrente si continúan leyendo, por su parte otros niños sólo ven el libro, un niño dirige la mirada a su álbum de estampas. Ahora han salido la señorita y la auxiliar, pero la profesora continúa platicando con el niño que había entrado, en ese momento entra otro niño, son dos pequeños como de tercer grado.¹⁹³

Después de unos quince minutos que la profesora se vio obligada a atender a las personas que la fueron a ver, continúa la dirección de la actividad: "Yo les había pedido que anotarán la idea principal, haber empieza Juan Carlos; continúa Cristina, [después de una pausa Juan Carlos contesta:] esta lectura habla de la Revolución del país en que vivimos y del papel de la mujer. [Por su parte Cristina señala], la mujer empezó a participar y ya tiene *derecho* a i/oía/".¹⁹⁴

La profesora conduce la sesión propiciando que los alumnos analicen las actividades que eran propias de la mujer en el pasado y la diferencia con el presente.

M. "¿Cómo habrá sido el papel de la mujer antes?"

Algunos niños: "Antes sólo se dedicaba al hogar, no podían votar".

M. "Las mujeres antes no podían votar. Ahora en cambio las mujeres pueden dedicarse no sólo al hogar, [pueden tener una profesión] ser licenciadas, doctoras, hasta senadoras y ya pueden votar, [insiste]".¹⁹⁵

Se pudo escuchar la voz de la profesora para comentar el texto, a ella como mujer, le parece relevante hacer notar que existen diferencias en las condiciones de vida de la mujer, de cómo las mujeres se asumen a si mismas y de cómo la sociedad las ve. Antes de la Revolución y hasta antes de los

¹⁹³ Se pudo observar como una cultura de la escuela, recurrente en el sexto grado grupo "A" y en el "B", que les enviaban niños de grados inferiores para que las profesoras de sexto los pusieran a trabajar ahí. Son niños que no tienen un desempeño académico satisfactorio en su grupo o con problemas de disciplina.

¹⁹⁴ NMEH, op. cit.p. 87.

¹⁹⁵ *Ibíd.*, p. 88.

setentas las actividades profesionales donde la mujer incidía y donde socialmente era aceptada han sufrido cambios, también la condición de ser ciudadana; el derecho político de votar lo obtuvo hasta 1953. Los comentarios de la profesora van en el sentido de propiciar que los alumnos piensen esos cambios y reflexionen sobre la igualdad de la mujer y del hombre.

Es necesario hacer notar que muy pocas veces, en el tiempo académico dedicado a la enseñanza de la historia la profesora expresaba su punto de vista sobre la lectura abordada en la sesión de trabajo. Esta fue una de esas ocasiones en que realizó un comentario; porque la tónica desarrollada en la enseñanza de la historia, era el dirigir las actividades, (lean, saquen ideas principales, hagan un resumen, elaboren preguntas en equipo, realicen una escenificación, los alumnos presentaban su trabajo guiados por el texto), pero rara vez la profesora hacía un comentario sobre lo expresado por los estudiantes. En esta ocasión ella sí da a conocer sus ideas al grupo apuntalando como se ha ido transformando el papel de la mujer en la vida laboral y política.

Después de haber comentado el recuadro de la página ochenta y cuatro: Nueva participación, continúa con el desarrollo, le pide a Saúl que lea el siguiente recuadro: [El niño lee], "Vasconcelos entrega libros". Después de Saúl leen otros niños y cuando terminan el recuadro, la profesora al igual que con el recuadro anterior se dirige a algunos de ellos mencionando su nombre y les pide que comenten:

M. "Mariana". [La menciona para que ella comente]

Mariana: "Habla de cómo Vasconcelos con la cajuela llena de su carro llevaba libros a repartir a los pueblos".

M. "Rosi".

Rosi: "Vasconcelos no avisaba de sus visitas, le era sufrible la banda y los acarreados, lo hacía más por el deseo de disfrutar".

M. "A ver Luis que nos puedes decir ¿estuvo bien que el repartiera libros?"

Luis: "Si hizo bien en repartir libros".

M. "A ver Juan Carlos".

Juan Carlos: "Tengo la misma opinión que él".

M. "A ver su opinión Ornar", [le vuelve a insistir porque no responde].

Ornar: "La obra de Vasconcelos para repartir libros".¹⁹⁶

El comentario de la maestra en este recuadro es para hacer notar el esfuerzo constante de Vasconcelos en su interés por llevar textos a los pueblos para iniciar sus bibliotecas, de manera breve señala: "ahí nos pone el hecho del que persevera alcanza". Ella resalta la actitud, la disciplina, constancia e interés que tuvo Vasconcelos, es un análisis que realiza y le sirve de pretexto la narración. Este tipo de reflexión es muy común en las lecturas de español, se pretende de una anécdota inducir al alumno a que trascienda en la creación de valores como honradez, solidaridad, justicia. También con el pretexto de las lecturas se propicia la formación de actitudes de ser responsable, ser trabajador, decir la verdad, etc. La formación de la profesora con la especialidad en español, la lleva a articular esa visión de trabajo que tiene, el gusto de su materia lo relaciona en el momento de la enseñanza de la historia. Después continúa la actividad pidiendo a diferentes alumnos lean el recuadro de Álvaro obregón, para esto cada uno lee un párrafo. Una vez que han terminado de leer, la maestra pide a todos le lleven su libreta al escritorio, porque ahora va a valorar cómo trabajaron.

Evaluación de la actividad de enseñanza

La profesora organiza tres actividades que le permitirán valorar la participación de los alumnos, son estrategias con resultados previsibles al retomar las ideas del libro de texto:

Primero: en el momento de ir leyendo cada uno de los recuadros, los alumnos debían a la vez ir escribiendo en su libreta algunas ideas principales, retomar lo que a ellos les parecía importante. Actividad que generalmente la hicieron copiando fragmentos del texto.

¹⁹⁶ NMEH, op. cit.pp. 88-89.

Segundo: Ha distribuido los temas de la lectura siete entre siete equipos, cada cual deberá elaborar cuatro preguntas como mínimo de su tema; y al concluir el abordaje de ella en el aula dictará al grupo la pregunta y la respuesta correspondiente. Algunas de las preguntas tenían una estructura cerrada, son cuestionarios que poco contribuyen a formar una conciencia histórica, porque no ayudan al alumno a entender las condiciones de vida de la época, en qué contexto vivían las mujeres, los trabajadores, a qué problemas se enfrentaban durante la reconstrucción del país; algunas preguntas elaboradas por los alumnos se muestran a continuación:

Rolando: "¿Cuál fue la tarea más importante del gobierno de Álvaro Obregón? [Él mismo dicta las respuestas]

Respuesta: la tarea fue poner en marcha la reconstrucción del país y buscar la unidad nacional.

¿Cómo llamó José Vasconcelos su ambiciosa campaña?

Alfabeto, pan y jabón. ¿Qué organizó Vasconcelos? Las misiones culturales. ¿Cuánto duró la rebelión delahuertista? Cuatro meses.

¿Cuántos generales revolucionarios murieron en el combate o fueron fusilados?

Un buen de número".

Niño: "¡Miss ni ellos la contestaron!" [Dice en tono de reclamo]. M. "Un buen número de generales". [Señala la profesora "precisando". El equipo continuo dictando este tipo de preguntas cerradas] ,¹⁹⁷

¹⁹⁷ NMEH, op. cit.pp. 92-99.

Tercero: Los alumnos deberán estudiar el cuestionario que se ha integrado con las preguntas y respuestas de cada equipo, en este caso son treinta cuestiones de la lectura siete: La reconstrucción del país. Los alumnos estudiarán ese cuestionario en casa y después, se les preguntará sobre él. Les indica la profesora: "A ver me van a hacer favor, tenemos ya las treinta preguntas que dictaron entre todos; para el próximo martes van a traer ese cuestionario bien estudiado".¹⁹⁸

Valoración de las posibilidades

La profesora hace relevante las transformaciones en la vida de la mujer en la historia del país, con ello propicia la noción de dinamismo del papel de la mujer, de su participación social. A través de la lectura del texto, de la pregunta sobre los cambios en el papel que ha desempeñado la mujer mexicana, retoma la idea principal del texto: hacer notar que la Revolución cambió al país, a partir de entonces la mujer ha ido ganando terreno para desarrollar diversas actividades y obtuvo el derecho a votar en 1953.

El recuadro Nueva participación, tiene elementos para articular la relación pasado-presente futuro del papel de la mujer, pues señala cómo vivía antes de la Revolución, cómo vive en la actualidad y expresa que aún faltan muchas cosas por hacer para lograr una plena igualdad de la mujer con el varón.

Aún cuando el recuadro es de poco menos de una cuartilla logra en su narración desarrollar de manera implícita 1) noción de tiempo histórico, porque señala cómo se ha desarrollado socialmente la mujer en un determinado periodo de tiempo; antes, ahora y lo que hace falta en un futuro; 2) la noción de cambio, porque expresa las diferentes actividades permitidas o asumidas por las mujeres mexicanas en los diferentes tiempos; 3) interrelación del hecho histórico, porque describe con que se relacionan las nuevas oportunidades de la mujer, de educación, de trabajo, para votar, oportunidades ligadas a una lucha social más amplia, la Revolución.

¹⁹⁸ NMEH, op. cit., p. 99.

Valoración de las limitaciones

Utilizar de manera recurrente como estrategia, la lectura de un solo texto, el cuestionario y resumen de ideas sin propiciar que los alumnos investiguen y amplíen la información con otros referentes, o que debatan la información presentada puede conducir a un aprendizaje memorista. En este caso se dictó el cuestionario de treinta preguntas cerradas, para estudiarlo, esta estrategia incide en aprender recordando la versión del libro de texto, se asume el conocimiento como dado, el esfuerzo del alumno será el de memorizar, queda ausente el conflicto cognitivo, bastará con responder a preguntas como: ¿cuánto duró la revolución delahuertista?, ¿Cuántos generales revolucionarios murieron en el combate o fueron fusilados?

El problema no es realizar cuestionarios, sino qué es lo que preguntamos a los alumnos, podemos encaminar las preguntas para hacerlos pensar, o también podemos preguntar para repetir. Hay datos en la historia que requieren ser recordados con exactitud, un período, un acontecimiento que trasciende, pero reducir a eso la esencia de la historia nos lleva a concepciones positivistas y a una enseñanza memorista. Tal vez otra posibilidad de propiciar actividades en la enseñanza de la historia es a través de cuestionarios más sustantivos, ¿qué período abarca la reconstrucción del país?, ¿por qué era necesaria la reconstrucción de México?, ¿cuáles fueron las actividades necesarias para reconstruir al país?, ¿antes del México Contemporáneo qué período vivió el país? ¿Por qué ha sufrido cambios el papel de la mujer?

Las preguntas de respuesta abierta o el desarrollo de temas articulados a la investigación de los mismos, son estrategias aún poco desarrolladas, pero para ello es necesario unir los fines de la enseñanza de la historia al enfoque formativo que desde el plan y programa nos orienta. Una historia para pensar el presente y proyectar el futuro es necesaria verla en cada proceso social estudiado. Si continuamos propiciando un conocimiento dado en el curriculum tenderá a articularse con una noción de mundo también dado. Ello hará más difícil pensar a los

estudiantes en las posibilidades de la necesidad de su participación para hacer cambios. La generación de una idea de conocimiento en construcción requiere de estrategias generativas que desarrollen el pensamiento, la capacidad de análisis y reflexión.

Al estudiar este período de la vida de México y analizarlo como proceso social es necesario preguntarnos como docentes: ¿cómo podemos hacer pensar a los alumnos?, ¿cómo podemos hacer que entiendan su mundo de otra manera? "Enseñar es ayudar a reformular la realidad cotidiana",¹⁹⁹ la historia como ciencia social tiene las posibilidades de ofrecer las herramientas que permitan al alumno pensar su mundo en el tiempo, cómo ha sido, cómo es y cómo puede ser. Cuando los profesores enseñamos historia cabría la pena preguntarnos ¿si estamos ayudando a que los alumnos puedan entender su mundo para transformarlo?, las ciencias naturales le ofrecen elementos para comprender el mundo natural, pero la historia está obligada a ofrecer conocimientos que permitan entender el mundo social; analizar las diferentes causalidades, interrelaciones que mueven, dan dinamismo y que transforman nuestro mundo es superar la visión estática, ahistórica que por mucho tiempo ha permeado la enseñanza de la historia.

Otra limitante puede ser el no abordar el papel importante de la lucha de la mujer para conseguir igualdad de oportunidades en educación, en la participación ciudadana y oportunidades laborales, pues ha sido producto de avances y retrocesos en las diversas instituciones políticas, educativas, así como en la familia y de la mujer consigo misma, una lucha para verse de otra manera. El papel de sujeto histórico, de quien logra el cambio no es exclusivo en este caso de un decreto presidencial, sino más que nada de la voluntad de gran número de mujeres que ante la problemática de inequidad en los diferentes sectores de la vida social, enfrentó con su participación demandando igualdad de acceso, de oportunidades democráticas, laborales y sociales.

¹⁹⁹ González J. (2003). "Enseñar es ayudar a reformular la vida cotidiana", en: **Revista Mexicana de Pedagogía**, Año XIV No. 69, enero-febrero, p.3.

Descripción del caso cuatro

La profesora Alejandra, tiene a su cargo el sexto grado grupo "B" en una escuela primaria urbana, (Lucy y ella trabajan en la misma escuela en el turno matutino); este centro escolar cuenta con dos grupos en cada grado de primero a sexto, dos intendentes, una maestra encargada de medios, otra encargada de rincones de lecturas, también tiene adscrita una auxiliar en la dirección y la directora de la escuela. Está ubicada en una de las colonias populares de Pachuca,

La profesora ha logrado un buen clima de trabajo en el grupo, hay tolerancia entre sus integrantes y respeto para escuchar las diversas opiniones. Aún cuando el contexto suele ser de mucho ruido, por la cercanía entre un salón y otro, por la gran actividad en que participan los alumnos sobre todo en los últimos meses del ciclo escolar, se conserva un ambiente de mucho respeto y ello facilita la interacción entre los estudiantes y con la profesora. En marzo era frecuente escuchar los ensayos de los diversos grupos que habrían de participar en el festival de primavera y de conmemoración del natalicio de Benito Juárez. Una vez realizado tal festival se iniciaron los preparativos para el homenaje a las madrecitas en el mes de mayo, con bailables, poesías, etcétera. A los pocos días de haber efectuado dicho homenaje se dio paso a la preparación del programa de fin de curso, donde concluyó sus estudios de educación básica la generación 1997-2003. El ruido se hace más relevante porque los espacios libres de la escuela son muy reducidos, generalmente los alumnos empiezan a ensayar dentro de las aulas y ya próximo el festival o programa, los alumnos salen a desempeñarse en el patio cívico, el cual tiene también la función de cancha deportiva.

Con todo este clima de trabajo y de ruido, a la vez en el salón había orden, diálogo, se prestaba el grupo para desarrollar un trabajo académico. La profesora Alejandra fue la última a la que le pedí que me permitiera desarrollar el trabajo de investigación, pues inicialmente, al estar en el sexto grado grupo "A" de esa escuela, yo sentía que no se prestaban las condiciones para documentar el tema de investigación que tenía en proyecto, en un interés de captar o tros datos, de aumentar las fuentes y de prevenir las posibles limitaciones que pudiera tener en el otro sexto me acerqué a ella para proponerle me permitiera el acceso a su grupo, pues ya tenía aproximadamente como cuarenta y cinco días asistiendo a observar al otro grupo. De buena manera la maestra Alejandra accedió y organizamos los horarios para que fuera viable la observación y no chocara con el otro grupo de sexto.

Ella tiene quince años en su experiencia como docente, realizó sus estudios en el Centro Regional de Educación Benito Juárez, tiene la especialidad de español y actualmente estudia inglés porque considera que es básico en estos tiempos, además le gusta y también para apoyar a sus hijos. La noción de democracia promovida en su práctica docente se relaciona con la expresión de la pluralidad de opciones partidistas y en especial con la transformación en su denominación del actual partido Revolucionario Institucional; cambio que se presentó cuando en el contexto internacional se desarrollaba la segunda Guerra Mundial.

f) Democracia como transformación del PRM en PRI

Las ideas sobre democracia que se propiciaron al desarrollar el contenido del México Contemporáneo están relacionadas con algunas transformaciones que se han dado en uno de los partidos políticos que gobernó al país durante un largo período en la vida del México posrevolucionario. Con estas ideas algunos alumnos han articulado la noción de fraude en el desempeño de esa

organización. Ello nos va a posibilitar ver la democracia también en uno de los significados negativos, es decir como negación de los sentidos de forma razonable de organización política; en este sentido quedan al margen una gestión de vanguardia, donde la participación, el consenso, el diálogo y las elecciones transparente son negadas por otras prácticas sociales que se imponen a los ciudadanos, como puede ser el fraude.

La profesora propicia que los alumnos conozcan los procesos históricos que se vivían en el mundo y los que estaba viviendo el país, en el contexto internacional por una parte se desarrollaba la segunda Guerra Mundial, por otra parte en México se daba impulso al desarrollo industrial, se creó el IMSS, Instituto Mexicano del Seguro Social, hubo un cambio de vida, se transformó el Partido Revolucionario Mexicano PRM en Partido Revolucionario Institucional, que para algunos niños significó la transformación en fraude. El contenido va a ser trabajado con diversas actividades: de exposición de temas en equipos, la maestra previamente les repartió un tema a cada uno de ellos; de investigación para ampliar el contenido, de elaboración de resúmenes y de cuestionarios elaborados generalmente por los alumnos.

Como uno de los temas del contenido del México Contemporáneo es la segunda Guerra Mundial y previa a esta no se habla de una primera Guerra Mundial en el libro de texto, el cual funciona como guía para ir exponiendo los temas los cuestionarios y resúmenes, la profesora ha considerado pertinente que los alumnos investiguen sobre ese primer acontecimiento para que lo conozcan como antecedente. Una sesión antes de abordar el tema de la segunda Guerra Mundial, les deja a todo el grupo que investiguen al respecto. Y en especial a Guillermo y a Lety para que ellos lo expongan ante el grupo.

La maestra conduce la actividad pidiendo que presenten lo que investigaron sobre la primera Guerra Mundial. Pasa Guillermo al frente de sus compañeros a explicar su trabajo; él coloca un papel bond en el pizarrón, donde pegó una lámina comercial y de ella extrajo varios textos que ha escrito en el papel bond y ahora lee al grupo.

Entre otras cosas él lee que "(...) los alemanes estaban convencidos de que los submarinos eran una de sus armas más valiosas. Violaron sus promesas de no atacar barcos norteamericanos y continuaron hundiendo barcos estadounidenses. Al terminar de leer, Guillermo considera que no lo hizo como el hubiera querido y se excusa diciendo: "disculpen es que me puse un poco nervioso".

En seguida la profesora pregunta si alguien investigó sobre el tratado de Versalles, en ese punto ella explica: "El Tratado de Versalles fue un documento que firmaron en la conferencia de paz realizada en París en junio de 1919, los países que participaron en la Primera Guerra Mundial, su propósito era establecer las condiciones de paz y también para evitar o que no se repitieran conflictos como la guerra que acababa de pasar".²⁰⁰

Para continuar la actividad la maestra pregunta "¿cuál fue la causa de que se desarrollara ese conflicto internacional?", varios alumnos contestan "la muerte del señor Francisco Fernando, el archiduque de Austria"; Lety, otra de las alumnas lee lo que investigó sobre el tema: "Fue un conflicto armado que se desarrolló de 1914 a 1918". La profesora la interrumpe y ahora trata de que los alumnos puedan comprender los sucesos históricos que de manera paralela se estaban desarrollando en el mundo y en el país. Para ello señala: mientras tanto ¿qué estaba pasando en México? un niño contesta "¡la Revolución!" otro "¡la promulgación de la constitución!" Lety continúa leyendo su resumen que ha investigado, el cual después es comentado por la profesora Alejandra: nos dice sobre el desequilibrio europeo tras la guerra de Prusia en 1878. El motivo de la guerra fue el asesinato del archiduque Francisco Fernando. Ahora ella pregunta: "¿cuáles fueron los países que iniciaron?, ¿cuáles fueron las causas de esa guerra?" Invita a los niños a contestar y a no olvidar esos datos. "Son datos que por algo debemos de saber, o por simple curiosidad".²⁰¹

²⁰⁰ NMEH, op. cit., p. 275.

²⁰¹ Ibíd, pp. 275-276.

Después de haber comentado la investigación de los alumnos sobre la primera Guerra mundial la profesora considera que eso sirvió como antecedente y que lo importante fue comprender los acontecimientos simultáneos que tenían lugar en ese período:

M. "Bueno esos son datos; lo más importante es que ustedes relacionen qué pasaba allá en aquel continente y qué pasaba acá, porque hay acontecimientos que son paralelos; bueno eso fue como introducción, ahora volvamos al tema".²⁰²

Enseguida la profesora siguiendo como base el libro de texto del alumno explicó que siendo presidente Manuel Ávila Camacho es cuando se da la segunda Guerra Mundial, hubo dos bloques en esa guerra, los del Eje y los Aliados; pide al equipo ' que le tocó exponer el tema de la segunda Guerra Mundial que pase al frente, j Este equipo está formado por cuatro niños; ellos pasan al frente y pegan unas ' láminas sobre el tema en el pizarrón. Las dos primeras están hechas sobre papel < bond y su contenido es un texto retomado del libro del alumno de sexto grado de historia, otras dos láminas presentan recortes de láminas comerciales sobre el tema de la segunda Guerra Mundial, así como un texto sobre el caso. Los dos primeros alumnos leen lo que han transcrito en su material frente al grupo:

"La crisis europea culminó en la segunda Guerra Mundial. En 1939, Alemania invadió Polonia y en el año siguiente Francia. En 1941, Italia y Japón se unieron a Alemania [los tres países formaban el Eje]. Alemania atacó a la Unión Soviética, y los japoneses bombardearon la base estadounidense de Pearl Harbor, con lo cual los Estados Unidos entraron a la segunda Guerra Mundial del lado de los aliados [Inglaterra, Francia, la Unión Soviética y todos los demás países, excepto los del Eje]".²⁰³

²⁰² NMEH, p. 276.

²⁰³ *Ibíd.*, op. cit., p. 279..

Los dos siguientes alumnos también leen pero en esta ocasión el contenido del texto es de una lámina comercial relativa al tema. La maestra puntualiza quienes son los países participantes en los dos bloques, los del Eje y los aliados:

M. "Entonces quedamos países del Eje son Alemania, Italia y Japón; entre los aliados estaba Francia, otro bando para que me entiendan, Inglaterra y la Unión Soviética". [Montse continúa exponiendo y va anotando en el pizarrón los nombres de los personajes que participaron en esta guerra:]

"Winston Churchill

Benito Mussolini

Franklin D. Roosevelt

Adolfo Hitler

José Stalin

Hirohito"

M. [La profesora considera importante ir resaltando algunos aspectos] "El inicio del conflicto es en 1939, cuando Alemania invadió Polonia, Italia Alemania y Japón formaban el Eje, del otro lado estaban Francia, la Unión Soviética e Inglaterra. Alemania invade la base estadounidense de Pearl Harbor, [este conocimiento es erróneo porque quién invadió la base estadounidense fue Japón], ahí es cuando entra Estados Unidos, cuando los alemanes bombardean su base [en realidad fueron los japoneses]. También Estados Unidos entran de lado de los aliados. Luego Alemania le invade a México tres barcos. Esta guerra termina en 1945 con la derrota de Alemania".²⁰⁴

Todo este cúmulo de información se dice tan rápido, que algunos aspectos pasan desapercibidos por el grupo. Uno de los niños del equipo había leído en su exposición, un párrafo retomado del libro de texto donde señala: los japoneses bombardearon la base estadounidense de Pearl Harbor; al resumir la

²⁰⁴ NMEH, op.cit, p. 279.

profesora expresa información desde cuando inicia la segunda Guerra Mundial, qué país inicia, los países que integran las dos fuerzas enfrentadas: los del Eje y los Aliados, quién invade la base estadounidense y quién le invade a México tres barcos, con lo que el país se incorpora a la lucha y finalmente cuando termina la guerra y el país que resulta derrotado.

La premura del discurso, la lejanía del momento histórico y la información saturada de acontecimientos y nombres de países participantes posibilitaron que pasara desapercibido que no fue Alemania quien invadió a Polonia, sino Japón. Desde la enseñanza la profesora como sujeto está en este momento no sólo saturada de información, sino también de una gran cantidad de actividades escolares propias de fin de curso, juntas con padres de familia, para los preparativos de invitaciones, gastos del desayuno con motivo de los alumnos que terminan el nivel de educación primaria, gastos para un video con el recuerdo de la ceremonia, coordinación con la maestra del otro sexto grado, para la organización del o los números que se presentan en el programa de fin de cursos, coordinación con el colectivo escolar para integrar comisiones de los preparativos de dicho programa, coordinación con la directora de la escuela para tal evento. Además participaron en el concurso de oratoria con motivo del día del padre que se efectuó el 12 de junio del 2003; y se le agrega en este caso trabajar en la clase de historia con una observadora (la observación a este grupo se realizó centralmente en los meses de mayo y junio). Pero quizá una de las causas que puedan incidir más en las sesiones de trabajo de historia es que a ella no le gusta esta asignatura.

Pero esto no ha sido un obstáculo para promover actividades donde los alumnos puedan investigar los diversos temas y con ello tener otras miradas, mayor información, lo cual puede llegar a ser significativo para los estudiantes. Investigar es una de las actividades recurrentes que propicia la profesora para la enseñanza de la historia.

M. "Tienen varias cosas que investigar: uno de los personajes es Adolfo Hitler, el creía en la superioridad de la raza aria, y en base a todo hace una revolución, desencadena toda una guerra. Esta guerra termina en 1945 cuando E.U. invade a Japón: Nagasaki e Hiroshima con la bomba atómica y todavía a más de 50 años hay consecuencias. Investiguen sobre Hitler, ustedes se van a encontrar cosas feas, pero es necesario que las conozcan".²⁰⁵

Los alumnos para este tema investigaron los antecedentes: la primera Guerra Mundial, personajes de la segunda Guerra Mundial y el desarrollo de la misma. Mientras los alumnos escriben un resumen, ella señala: "Les voy a leer lo que trae Hugo [lo que investigó]: se estima que la guerra costó un millón de dólares. El costo de vidas humanas fue entre cuarenta y sesenta millones de personas, como consecuencias de estas pérdidas humanas y económicas, Inglaterra Alemania y Francia dejaron de ser potencias políticas y su lugar lo ocuparon Estados Unidos y la Unión Soviética".²⁰⁶

La profesora después de leer comenta la gran pérdida de vidas humanas que ocasionó la guerra, de sesenta a cuarenta millones, "vean imagínense tantas vidas, muertes de personas sacrificadas en balde". Con ello la maestra expresa su no aprobación por las manifestaciones bélicas como forma de resolver los problemas entre las naciones. Los niños también repudian la guerra y hacen comentarios cuestionando: "¿para qué haber?, todo por ganar una guerra que ni valía".²⁰⁷ En esos momentos está muy reciente a nivel internacional el conflicto armado: la invasión de Estados Unidos a Irak, los alumnos no aprueban esa guerra, así lo comentaron en clase y en algunas entrevistas.

También para la profesora es relevante que los estudiantes tengan idea de los procesos paralelos que se dan en la historia, en este caso les explica que mientras se desarrollaba la segunda Guerra Mundial, México vivía ese

²⁰⁵ NMEH, op. cit., pp. 280-281

²⁰⁶ *Ibíd.*, p. 283.

²⁰⁷ *Ibíd.*, p. 283.

período siendo gobernado por Manuel Ávila Camacho, de 1940 a 1946; describe algunas características de ese momento retomando las ideas del texto, les comenta que se presentó una etapa de crecimiento en el país porque México proporcionó mano de obra y materias primas a los Estados Unidos, eso favoreció al país, señala que hubo una campaña de alfabetización muy intensa, por su parte la escuela primaria que es gratuita y obligatoria no ha dejado de crecer desde entonces, durante la guerra se creó el Instituto Mexicano del Seguro Social.²⁰⁸

Agrega que después de Manuel Ávila Camacho entra Miguel Alemán, él fue presidente de 1946 a 1952 y durante su gobierno sigue habiendo crecimiento, se construyen aeropuertos, carreteras y se inicia una nueva actividad: el turismo. *En 1946 el PRM se convierte en PRI.* Para la historia seleccionada en el texto es de importancia hablar de la transformación de este partido y también la profesora lo señala como un acontecimiento de importancia desarrollado simultáneamente en la vida política del país mientras se desarrollaba la segunda Guerra Mundial.

El libro de texto resalta el crecimiento económico del país desde 1940 hasta 1952, este relato pone el énfasis en destacar las obras de infraestructura, servicios y el desarrollo económico, pero no hay un análisis para expresar si ese crecimiento económico fue acompañado de un desarrollo social que involucrar en cambios trascendentales en la calidad de vida de la población.

La profesora continua la sesión, ella considera que ya se ha abordado el tema pregunta a los alumnos si quieren agregar algo o preguntar, como ya no hay preguntas ni comentarios, considera que ya se ha abordado el tema con la investigación del equipo que expuso ese aspecto y ahora propicia otras actividades para continuar con el proceso de enseñanza aprendizaje.

²⁰⁸ Cita (75) Secretaría de Educación Pública, op. cit, p. 97.

Evaluación de la actividad de enseñanza

La profesora tiene varios elementos para valorar la participación de los alumnos y los conocimientos que han incorporado. Uno de ellos es la exposición en equipo; otro la investigación del tema de la primera Guerra Mundial; los personajes que participaron y el desarrollo de la segunda Guerra. Emplea también los resúmenes y los cuestionarios; todos estos aspectos son valorados por ella anotando una nota de revisión en la libreta.

Los cuestionarios son elaborados por algunos alumnos y de ahí se generan al grupo. Esta ocasión para cerrar y valorar la actividad les indica: "Bueno cerramos el libro y hacemos un resumen", el grupo inicia a escribirlo, cuando algunos han terminado la profesora agrega: "Johny y Jorge que ya terminaron me van a sacar cinco preguntitas". Al paso de unos minutos pide Johny y a Jorge que dicten cada uno sus cinco preguntas.

- "1. ¿En qué año Alemania invadió a Polonia?
2. ¿Quiénes fueron los países que formaron el Eje?
3. ¿En qué año fue el hundimiento de los tres barcos?
4. ¿Por quién fueron invadidos?
5. ¿Por qué Estados Unidos necesitaba más obreros durante la guerra?"
6. ¿En qué año Italia y Japón se unieron a Alemania?
7. Bajo la presidencia de Miguel Alemán ¿México vio?
8. ¿Qué había en 1940?
9. ¿Qué hubo en los años de la guerra?
10. ¿En 1946 el PRM se transformó en (...)?"²⁰⁹

Al realizar esta última pregunta: *¿En 1946 el PRM (Partido Revolucionario Mexicano) se transformó en (...)? algunos niños contestaron en voz baja: "en fraude, otro en ratero, otro en PRI (Partido Revolucionario Institucional)"*²¹⁰

²⁰⁹ NMEH, op. cit. pp. 285-286

²¹⁰ *Ibíd.*, p. 286.

Hablar del PRI puede tener diversos significados, como un partido de Estado, como el partido que ha permanecido al frente del país por siete décadas, pero lo significativo para estos niños que tienen escasos doce años de edad, es una organización que ha incurrido en prácticas fraudulentas, fraude que puede ser en los procesos electorales, en las finanzas de la nación. Nociones que no se propiciaron precisamente en la enseñanza de la historia pero que emergieron en el curriculum vivido, como la información que poseen algunos niños, como saberes previos y como parte de la contrahistoria. La profesora no comentó al respecto, esa situación puede ser entendida como el que calla otorga; tal vez en ese momento no sintió la confianza como para entrar en debate.

En el salón de enfrente con la profesora Lucy al abordar el mismo tema se presenta una situación similar. La profesora pregunta: "¿Qué cosas importantes sucedieron en México en la época que se desarrolló la segunda Guerra Mundial?", a lo que varios niños contestan que "en 1946 el PRM se transforma en PRI". En ese momento Guillermo cuestiona: "¿Usted le va al PRI maestra?", La profesora no responde y continua: "Además surgió el seguro social".²¹¹ El tono de Guillermo expresa curiosidad pero su pregunta lleva cierto desencanto, como si quisiera saber que su maestra no le va al PRI. Tanto en sexto grado grupo "A", como en el "B" de esta escuela los alumnos hacen comentarios sobre el PRI, pero las profesoras en ese momento no dieron pie a entablar un diálogo y analizar el papel del Partido Revolucionario Institucional en el país. En el curriculum prescrito, en el libro de texto, tampoco se propicia ese análisis. Lo cual no quiere decir que no lo lleguen a hacer posiblemente cuando sientan mayor confianza. Como fue el caso dos de la segunda docente, la profesora Graciela, ella no sólo comenta sobre el PRI sino que amplía la información y les explica ¿cuándo?, ¿cómo surge este partido? y su opinión sobre él. Ella es seguidora de este partido.

"Don Plutarco Elías Calles había propuesto que se unieran y se

²¹¹ NMEH, op. cit. pp. 238-239.

fundara un solo partido en 1929: el Partido Nacional Revolucionario, entonces surge el PNR a sugerencia del Presidente de la República, pero aquí nos dice [el texto] se cambió el nombre y se le llamó Partido de la Revolución Mexicana, que se organizó en cuatro sectores: obrero, campesino, el popular y el militar. No nos dice el libro que en 1929 se fundó el PNR, pero yo se los estoy diciendo".²¹²

Ella se sentía probablemente con más confianza, y por otra parte sentía la necesidad de presentar la historia del partido y ofrecer una idea para el análisis del presente, pues trata de contribuir a que los alumnos piensen en el PRI como un partido de importancia para la vida del país. "Pero vean el PRI es un partido muy importante porque durante mucho tiempo gobernó el país y actualmente no tiene la presidencia [de la República], pero es el principal partido de oposición" [Para ella en el año 2003].²¹³ Al comentario de la profesora no hubo ninguna contestación de parte de los alumnos.

Para la profesora Graciela no pasó desapercibido el hablar del PRI, la enseñanza de la historia no puede ser neutral, la forma de ver el mundo por parte de la profesora, sus nociones sobre lo social llegan al aula con la ampliación de la información, con un juicio de valor sobre la relevancia del partido, etc.

Volviendo al curriculum vivido con la Profesora Alejandra, se puede observar que independientemente de que se promueva o no el análisis del presente, los alumnos lo hacen ayudados por los medios de comunicación, por su grupo de amigos, su familia u otros. Lo cierto es que se hablaba de un partido en especial, del PRI, y algunos alumnos lo perciben como una práctica del fraude. Esta dimensión de la democracia es una reflexión crítica, que opera como tensión y contradicción en la democracia de México.

²¹² NMEH, op.cit., pp. 44-45.

²¹³ Ibid., p. 45

Valoración de las posibilidades

La profesora Alejandra ha propiciado que los alumnos piensen en un análisis de acontecimientos simultáneos en el tiempo, entre el país y el mundo, al ubicar entre otras cosas el crecimiento del país durante los años de guerra, la demanda de Estados Unidos de mano de obra y la transformación del PRM en PRI, ello sucedía mientras se daba la segunda Guerra Mundial.

Se posibilita la investigación como una forma de propiciar la construcción de conocimiento, lo cual llega a interesar a los alumnos en el tema de la segunda Guerra Mundial, al pensar en los daños, en los gastos, en las pérdidas de muchas vidas humanas.

Valoración de las limitaciones

El Plan y programa de historia para el sexto grado de educación primaria señala varios contenidos a tratar respecto al mundo a partir de 1940:

- "El militarismo autoritario y las tensiones internacionales
- La segunda Guerra Mundial. Vencedores y vencidos
- La descolonización del mundo
- La "guerra fría y la crisis del sistema socialista
- (...) La desigualdad entre las naciones (...)"²¹⁴

Para desarrollar estos temas y lograr el objetivo de que los alumnos puedan conocer que pasaba en el mundo desde 1940 a la fecha el libro de texto dedica menos de dos páginas, las cuales se refieren al tema de la segunda Guerra Mundial. Esto puede ser una limitante, porque generalmente el texto es la guía sobre la cual se basa la enseñanza. En esta ocasión la profesora Alejandra invitó a investigar, lo cual es de gran trascendencia, pero no se pudieron abordar todos estos contenidos. Al no contar el texto con elementos

²¹⁴ Cita (118). Secretaría de Educación Pública, op. cit., p. 105.

teóricos sobre estos temas, podría sugerir el desarrollo de actividades para desarrollarlos, para propiciar de manera más directa que se aborden.

Otra vertiente de análisis que pudo haberse dado es invitar a los niños a expresar cuál es el significado del fraude, ¿se referían al fraude electoral?, es decir, lograr con engaños, con mentiras un propósito en las elecciones, realizar chantaje, presentar como reales resultados de las elecciones que no eran así. Uno de los casos recientes es el presentado en 1988 cuando el ex presidente Carlos Salinas asumió la presidencia en condiciones fraudulentas. Por su parte el ex mandatario Miguel de la Madrid expresó que no hubo fraude en las elecciones de 1988 y que Carlos Salinas fue un presidente legítimo. "De ninguna manera hubo fraude, lo único que hubo fue un cierto retraso en la información porque fallaron los cálculos de la dirección del Instituto Federal Electoral, dijo el mandatario del sexenio 1982-1988".²¹⁵

Un estudio realizado en 1991 por Reding²¹⁶ muestra nuevas modalidades del fraude electoral en México; en julio de ese año observó en Monterrey las elecciones de gobernador y Congreso local, el día de las elecciones fue aparentemente tranquilo sin violencia física, no obstante en todas las casillas visitadas (veinte de la zona metropolitana de Monterrey), encontró que tanto el presidente como el secretario de casilla eran miembros del PRI, aproximadamente una de cada tres casillas estaban instaladas en la casa de algún miembro del partido. En ninguna de las casillas era posible registrar el voto en la boleta sin ser observado; tuvo información de que el PRI estaba sobornando a algunos representantes panistas para no presentarse, al investigar e ir a corroborar esa situación en cuatro casillas de los supuestos sobornados, encontró que dos de los observadores panistas no estaban. Pero además de estas parcialidades estructurales de instrumentación del proceso electoral, al realizar el análisis de los dos tomos que contienen los

²¹⁵ Infosel financiero 17-03-04 en:

www.Terra.com.mx/articulos/historicos/general.asp?articuloid=130918 (Consulta: 16 de mayo de 2004).

²¹⁶ Reding A. (1991). "Denuncia Andrew Reding nuevas modalidades de fraude electoral en México, observadas por él", en: **Proceso No. 76**, 16 de septiembre, pp. 16-17.

resultados oficiales de las elecciones del 7 de julio de 1991, uno de ellos para gobernador de Monterrey y otro de las elecciones para legisladores encontró varios patrones de irregularidades que sugerían una modalidad distinta del fraude. Entre las irregularidades se encuentra un número de votos que excede el padrón efectivo de votantes (padrón menos credenciales no entregadas); un gran número de boletas anuladas y el clásico "zapato" del PRI, exigencia del PRI a presentar un triunfo con el cien por ciento de los votos en numerosas casillas.

"En la casilla 111-124 del 15 distrito electoral de Monterrey, por ejemplo, había 931 boletas en las urnas para gobernador, donde el padrón es de 896 y el efectivo de 872. Pero el 51%, o sea 475 boletas, se habían anulado, permitiendo que casilla pareciera ser regular. Hubo (...) un total de 123 casillas en las que el número de votos excede el padrón efectivo. Continuando con el análisis encontré otra incongruencia. En otras 43 casillas un gran número de boletas había sido anulado. Normalmente las boletas son anuladas sólo cuando el votante las deja en blanco, marca más de un partido, o de alguna otra forma no hace obvia su decisión. Como este tipo de errores son poco frecuentes, es poco común que la anulación sobrepase el 5%. Sin embargo en las casillas en cuestión las anulaciones excedieron el 10% y en general fluctuaron entre el 20 y el 60%.

Por ejemplo, en la casilla X-169, en San Nicolás, 448 votos de los 1,003 votos, es decir el 45%, fue anulado, dejando al PRI con una ventaja de 449 a 106. El esquema se repitió en las casillas vecinas (...)

En la zona rural de Nuevo León el PRI produjo su ahora clásico "zapato", reclamando el cien por ciento de los votos en 56 casillas".²¹⁷

No muy lejanas resultan las experiencias de procesos electorales fraudulentos, para la población y para algunos alumnos, éstos son problemas del México Contemporáneo; el paso a una mayor profundización de la democracia requiere de la formación de ciudadanos que participen con

²¹⁷ Reding, A. op. cit.

su voto, con la vigilancia del proceso electoral y sobre todo que no participen ellos mismos en prácticas de fraude.

Una historia formativa requiere de no obviar los problemas del país, organizar la selección del curriculum contemplando cuestiones pendientes, en construcción, como es el caso de la democracia. Falta potenciar la articulación pasado-presente-futuro en la enseñanza de la historia, ya que en el caso del PRI, uno de los partidos del país cuyas dirigencias han tenido la oportunidad de construir las prácticas democráticas no sólo en el pasado sino en el presente, le han impregnado algunas características que suelen ser criticadas por algunos niños. Esta práctica contestaría de los alumnos a su presente es poco o nada retomada en este caso. Del estudio del pasado y el análisis del presente los alumnos estarían pensando en un futuro. ¿Cuáles han sido las características del PRI, PAN, PRD, o de otros partidos?, ¿qué prácticas tienen en el presente?, ¿qué características requiere su transformación? Son preguntas que pueden propiciar analizar el dinamismo de los procesos sociales.

Este dinamismo social es necesario llevarlo al análisis de las relaciones internacionales y a la vida del país. Las causas de la segunda Guerra Mundial van más allá de la muerte del archiduque Francisco Fernando, las causas de expansión territorial de creación de nuevas colonias de varias potencias mundiales, la cual se despliega en tratados comerciales o por la adopción de políticas promovidas por instituciones financieras de nivel internacional trascienden en las condiciones de la vida cotidiana de la población del país. Ante el contexto de guerra imperialista de Estados Unidos de Norteamérica del presente es necesaria una enseñanza de la historia que promueva la paz, lo cual queda muy al margen en el curriculum prescrito y en el vivido en este caso. El interés de este trabajo nos ha llevado a recorrer los sentidos de democracia promovidos por el docente y expresados en el curriculum vivido, pero también es necesario conocer cómo se relaciona esto con las nociones que tienen los alumnos

C. Nociones de democracia en los niños

Los estudiantes de sexto grado tienen nociones de lo que significa para ellos una práctica democrática o de cómo piensan debe ser una cultura democrática en nuestro país. Se pudo conocer sus conocimientos, a través de un cuestionario escrito, aplicado a todos los alumnos de los cuatro grupos observados: del sexto grado grupo "A" del profesor Javier, (primer grupo), del sexto grado grupo "A" de la profesora Graciela, (segundo grupo), de sexto grado grupo "A", a cargo de la profesora Lucy (tercer grupo) y del sexto "B" de la profesora Alejandra, (cuarto grupo). Enseguida se analizan los resultados procedentes del cuestionario.

Es necesario reconocer que este apartado tiene limitaciones por estar basado sólo en cuestiones de preguntas cerradas, que no es del todo terminante, pero que refleja algunas ideas, creencias y conocimientos del pensamiento acerca del mundo que tienen los niños. El interés central de la investigación estuvo en los docentes, pero puede cumplir la misión de presentar un panorama muy general de los niveles de construcción de significado presentes en los niños sobre nuestro interés: la identidad cultural y en este apartado sobre democracia.

En la primera columna del cuadro aparece el número de pregunta del cuestionario; en la segunda columna aparecen las opciones de respuesta presentadas a los alumnos, y en las siguientes columnas aparecen los porcentajes de cada respuesta organizada por grupos. Se encuestaron todos los alumnos de cada grupo de los cuatro casos estudiados, se llevó a cabo la aplicación del cuestionario en el aula durante el horario de clase. Los alumnos fueron 15 del caso uno, 26 del caso dos, 29 del caso tres, 27 del caso cuatro, en total 97. Las preguntas realizadas fueron: la cuestión uno: ¿Qué es democracia? La cuestión dos: ¿Qué aspectos consideran los ciudadanos para elegir a sus representantes?

La cuestión tres: La libertad democrática de los ciudadanos para elegir representantes es (...). La cuestión cuatro: ¿Cómo asumen su papel los gobernantes cuando llegan al poder? La cuestión cinco: ¿Quién toma las decisiones políticas en el país? La cuestión seis: ¿Quién tiene más poder de información para elegir entre los diferentes partidos políticos? La cuestión ocho: ¿Qué valora la democracia en el país?, La cuestión nueve: ¿Se castiga a quién hace trampas, fraude o mal uso de los recursos financieros? A continuación se presenta el cuadro número cuatro con el concentrado de la información.

Cuadro No. 4

No.	Respuestas	Grupo Javier	Grupo Graciela	Grupo Lucy	Grupo Alejandra
		6o A	6° A	6o A	6° B
1	Democracia es elegir gobernantes	37%	46%	33%	66%
	Una forma de vida	37%	15%	12%	30%
	Organización política	25%	38%	54%	3%
2	Personalidad	39%	39%	14%	21%
	Sus propuestas	44%	52%	76%	78%
	Sus obsequios	17%	8%	8%	0%
3	Condicionada por regalos	26%	5%	3%	0%
	Publicidad	60%	83%	96%	100%
	Por miedo	13%	11%	0%	0%
4	Buenas relaciones	23%	64%	48%	77%
	Se olvidan del pueblo	62%	23%	20%	14%
	Incorporan demandas de sus representados	15%	11%	24%	7%
5	Las autoridades	40%	31%	31%	17%
	El pueblo	60%	50%	55%	78%
	Organismos Internacionales	0%	18%	13%	3%
6	Las autoridades	60%	48%	48%	55%
	El pueblo y los representados	33%	33%	44%	25%
	Las empresas	0%	18%	0%	3%
7	Sí	46%	25%	41%	44%
	No	13%	60%	34%	25%
	Información falseada	33%	15%	24%	29%
8	El voto de la gente	66%	50%	82%	92%
	La calidad de vida	20%	9%	6%	0%
	Quien tiene más bienes y consume más	6%	40%	6%	7%
9	Sí	26%	23%	55%	51%
	No	33%	31%	24%	18%
	Tienen cargos en el gobierno	40%	28%	13%	29%

Elaborado por la autora

Los puntajes más altos de este cuestionario se presentaron en el aspecto que habla de la libertad de los ciudadanos para elegir representantes, los niños consideran que están condicionadas por campañas de publicidad, en el caso uno la respuesta fue positiva en un 60%, en el caso dos en un 83%, en el caso tres en un 96% y en el caso cuatro en un 100%; las otras opciones eran condicionadas por miedo o regalos. Esta práctica social es muy recurrente en la historia realidad de nuestro país, los presupuestos para el despliegue de campañas publicitarias son exorbitantes y cuando se desarrollan los procesos electorales los medios de comunicación están saturados de la propaganda de los partidos políticos. En la enseñanza de la historia aún cuando poco se aborda esta temática, ellos han construido significados respecto a las campañas de propaganda electoral y su relación en México con la libertad para elegir gobernantes. Le dan más peso a ello incluso que a las promociones con base a los regalos o a las campañas de miedo que despliegan. Quien se vende mejor por medio de la publicidad para ellos es lo que incide en la libertad del ciudadano para seleccionar por quien votar.

El aspecto con más bajo puntaje en el cuestionario fue la pregunta seis relacionada con ¿quién tiene más poder? En el caso uno no le otorgan ningún poder a las empresas (0%), en el caso dos le confieren un 18%, en el caso tres un 0% y en el caso cuatro sólo el 3% considera que las empresas tienen poder en la vida del país. Por el contrario para los cuatro casos quien tiene más poder son las autoridades y en un lugar intermedio quedaron el pueblo y los representados. Estas respuestas espontáneas de los niños permiten apreciar la noción que tienen de pensar una historia realidad donde las empresas económicas muy poco se involucran o tienen ingerencia en el contexto actual, lo cual con el fenómeno de la globalización resulta poco objetivo, ya que han ampliado su campo de acción las empresas transnacionales y su poder de intervención en las decisiones de Estado. El poder del pueblo está un tanto relegado ante la hegemonía del ejercido por las autoridades; la presencia de un elemento así en la noción de los niños y en el proceso social es una situación muy inquietante, requiere que el docente tome iniciativas de problematizar esta noción en los alumnos, de relatar historias críticas sobre el pasado del país y de asumir el curriculum con capacidad de juicio para propiciar acciones que propicien

significados e interpretación de la problemática.

El segundo elemento que tuvo mayor puntaje en este cuestionario fue el aspecto que valora la democracia en el país: es el voto de la gente, los niños consideraron que el interés de la democracia que se ejerce en el territorio mexicano radica en el voto por encima de otros aspectos como el de la calidad de vida. Este significado permite establecer una interpretación de la poca participación de la ciudadanía en la deliberación y la toma de decisiones, porque el voto ciudadano se emite periódicamente para elegir la representación de los gobernantes, ya que así ha sido legalmente constituido, en cambio la participación en el poder de decidir cotidianamente sobre los problemas nacionales no es una práctica socialmente aceptada en la forma de vida política democrática, se presenta de manera muy esporádica y sólo la impulsan algunos partidos y organizaciones. Lo cotidiano es un interés por el voto en la *historia realidad* y que también resultó significativo para los alumnos, quiénes votan, cómo ejercen el voto y su contabilización. Fueron dos los significados que emergieron del cuestionario democracia instrumental y democracia como forma de vida.

a) Democracia instrumental²¹⁸

La noción de mundo en el ámbito democrático que prevaleció en los alumnos fue la de una democracia instrumental porque ellos piensan que el significado de la democracia es participar en la elección de gobernantes, así como una forma de organización política (ver porcentajes de la respuesta uno y tres del cuadro nociones de democracia en los alumnos de sexto grado). Su noción se mueve entre decidir quién vota y cómo se eligen representantes y llega a cristalizarse en una organización política. Es una democracia definida por sus procedimientos, "(...) es la más simple de enunciar: la libertad de las elecciones, preparada y garantizada por la libertad de asociación y expresión, debe ser completada por reglas de

²¹⁸ Este concepto es acuñado por Touraine para expresar un significado de democracia cuyo enfoque y formas de objetivarse radican en los procedimientos y el funcionamiento para definir las características de los procesos electorales. (Cita 38) Touraine A. op. cit.

funcionamiento de las instituciones que impidan la malversación de la voluntad popular, el bloqueo de las deliberaciones y las decisiones, la corrupción de los elegidos y los gobernantes".²¹⁹

Algunas de las características de la democracia instrumental emergen entre las nociones que la mayor parte de los alumnos tienen de la democracia en nuestro país, relacionadas con las reglas y procedimientos bajo los cuales se vota. En menor grado se llegan a presentar características de la democracia como cultura y como soberanía popular. Los estudiantes tienen la idea de que los ciudadanos para elegir a sus gobernantes analizan sus propuestas, así lo consideró el mayor porcentaje de los alumnos 44%, 52%, 89% y 81% de cada grupo encuestado, (ver respuestas de la pregunta número dos del cuadro).

Los estudiantes tienen entre doce y catorce años, a una distancia de cuatro a seis años de poder ejercer su voto de alguna manera están proyectando su futuro, el de México, pues consideran que para votar lo que debiera hacer el ciudadano mexicano es analizar las propuestas. Ellos tienen la percepción de que así es en el presente. En este sentido quien presenta no sólo propuestas aisladas, sino un programa de trabajo o un proyecto para el país establece un compromiso para trabajar por él, o en todo caso la ciudadanía sabe que si no lo cumple se le puede demandar. Pero también un número considerable se guía por el carisma, por la personalidad y la simpatía del candidato; ello puede ser engañoso en un momento dado porque esto no asegura el luchar por un proyecto de nación, por un programa estratégico.

La idea de democracia expresada por los alumnos está articulada a las prácticas de nuestra sociedad, se piensa que se actúa democráticamente cuando se realiza un proceso electoral, cuando se instrumentan una serie de estrategias para que la ciudadanía emita su voto y para ello se establecen reglas e instituciones cuya actividad gira en torno a la vigilancia del proceso de elección. En la cotidianidad de la vida en el aula, se asume como natural este concepto de democracia y se

²¹⁹ (Cita 38) Touraine A. op. cit., p. 169.

reproduce continuamente, propiciando que los alumnos se apropien de ese conocimiento, pero no analizamos si realmente los que participan en ese proceso tienen igualdad de condiciones, si un ciudadano común y corriente puede tener las mismas posibilidades de competir con otros ciudadanos que ya pertenecen a la clase política del país, o que tienen mayor disponibilidad de recursos. El punto de partida para moverse en el terreno de la dirección del proceso electoral está relacionado con diferencias de recursos tecnológicos, financieros, de capital social, cultural, de pertenencia a la clase política y más finamente diferencias dentro del propio sector cuya "profesión" es la actividad de gobernar. "La debilidad de esta concepción reside en que el respeto a las reglas del juego no impide que las posibilidades de los jugadores sean desiguales si algunos de ellos disponen de recursos superiores o si el juego está reservado a las oligarquías".²²⁰ Una de las características de la democracia instrumental es considerar como base determinante el voto de la ciudadanía en los procesos electorales.

Los alumnos opinaron que lo que valora la democracia en el país es el voto de los ciudadanos, aquí también se dio una mayoría contundente en los cuatro grupos, (66%, 50%, 82% y 92% ver respuestas de la pregunta ocho). Perciben los alumnos el interés de la democracia política en el voto, en el juego electoral; lo cual implica que el país deja de lado la calidad de vida de la población participante en el juego, sobre todo como electores. Este elemento reduce la visión de la democracia a su perspectiva instrumental. La calidad de vida es algo muy secundario en el proceso social; porque se invierte un fuerte presupuesto en las campañas electorales, mientras que renglones de abatimiento de pobreza, de justicia, de equidad social siguen siendo descuidados. Los alumnos que expresaron que a la democracia en el país le interesa la calidad de vida fueron (20%, 9%, 6% y 0% de cada grupo). Es un problema que a la democracia mexicana no le interese el desarrollo humano de los habitantes del país, de acuerdo con la percepción de los alumnos, significa que desde el aula el docente requiere ir problematizando sobre aspectos del desarrollo social de los mexicanos como una forma de criticar y a la vez pensar en alternativas del proyecto de nación

²²⁰ (Cita 38) Touraine A. op. cit., p., 169.

con un sentido democrático, para propiciar la conciencia de una ciudadanía democrática de nuestro tiempo, que analice en la enseñanza de la historia la tensión entre el interés sólo del voto y el interés por realmente tomar decisiones que impacten en mejorar la calidad de vida. Para lograr las preferencias del voto los partidos contrincantes usan preferentemente costosas campañas publicitarias. La publicidad es otra característica de la democracia instrumental.

Democracia condicionada por campañas de publicidad

Los alumnos de sexto grado, consideran que la libertad para elegir gobernantes está relacionada con las campañas de publicidad llevadas a cabo en los diferentes medios de comunicación, para ellos una característica de la democracia mexicana está en relación con la capacidad de los partidos de expresarse en medios masivos de información y comunicación, los porcentajes al respecto fueron altos, (60%, 83%, 96% y 1 00% de cada grupo). Las campañas de propaganda y de publicidad son formas de comunicación persuasiva: su finalidad es influir y convencer para que se adopte una acción, para difundir ciertos valores, para tratar de manipular ideológicamente a la población y exaltar algo denigrando a otro. "Etimológicamente, la palabra propaganda significa sembrar brotes para la propagación artificial o la facilitación deliberada del proceso de generación. Desde el punto de vista que interesa a las campañas, la propaganda consiste en el uso deliberado, planeado y sistemático de símbolos, principalmente por medio de la persuasión, con el propósito de alterar y controlar las opiniones, ideas y valores, así como de modificar la acción manifiesta según ciertas líneas predeterminadas. Consiste en la selección deliberada de hechos, argumentos y símbolos, en la omisión de los mismos y en la distracción de otros estímulos que pueden desviar la atención".²²¹

²²¹ Martínez M. y Salcedo R. **Manual de campaña, teoría y práctica de la persuasión electoral**, Instituto Nacional de Estudios políticos A. C, en: www.inep.org/39K-13iun 2004. (Consulta 22 de junio de 2004).

Las campañas pueden influir en los electores de diversas maneras, ya sea proporcionándoles información que le proporcione conocimientos y pueda alterar su actitud y su opinión hacia el candidato, propuestas o partidos, ya sea modificando la importancia en que ubican a los problemas y políticas públicas o propiciando predisposiciones para vincular al candidato con valores profundos ya existentes en su mente. La necesidad de publicidad es muy importante para la democracia instrumental para ganar adeptos por eso una gran cantidad de recursos humanos y económicos se destina a este tipo de prácticas, a diferencia de cuando se trata de impulsar una democracia como forma de vida donde lo relevante son los procesos de deliberación, consenso, diálogo, la capacidad de elegir y decidir sobre los asuntos a nivel micro y macro.

b) Democracia como forma de vida

En tres de los grupos encuestados este significado de democracia no cobró relevancia, la noción de democracia como forma de vida, sólo se presentó en un grupo, en los alumnos del profesor Javier (primer docente). Sin embargo no fue una posición contundente, sino en igualdad de porcentaje con la idea de elegir gobernantes, los alumnos consideran que la democracia es tanto una forma de vida, 37% de los 15 alumnos encuestados, como el participar en la elección de gobernantes, otro 37% del grupo.

Aún cuando fue una noción sin trascendencia en los niños se ha querido abordar aquí este aspecto, para precisamente destacar que en este caso se requiere que los docentes reflexionen sobre las acciones necesarias de llevarse a cabo en el curriculum en la enseñanza de la historia y de manera transversal en todas las asignaturas para propiciar la apropiación de significados en tomo a una cultura democrática.

La concepción de democracia como *cultura*, refiere a prácticas, valores, costumbres formas de vida para tomar decisiones y ejercer el poder que se viven de manera cotidiana en las comunidades. Quienes piensan que el significado de democracia es una forma de vida, la están pensando como un valor que puede orientar su manera de vivir y lo pueden poner en práctica en diversos aspectos sociales, es decir, ellos se observan en procesos democráticos no sólo en el momento de votar.. Esta perspectiva permite pensar la realidad organizada entre otras cosas por valores, por costumbres de igualdad, de respeto y tolerancia a la diversidad.

Se trata de dar forma a la soberanía popular, de definir a la democracia por lo sustantivo, *no sólo por* sus procedimientos, asegurar la articulación de lo colectivo y lo individual. "El sujeto es el esfuerzo del individuo o la colectividad por unir los dos aspectos de su acción; *la democracia es el sistema institucional que asegura su combinación en el nivel político*, que permite que una sociedad sea a la vez una y diversa. Es por eso que la democracia es una *cultura* y no sólo un conjunto de garantías institucionales".²²² La soberanía popular es un significado que se configura en el concepto de democracia directa y como forma de vida, mientras que la elección de gobernantes es un significado entrelazado con la democracia instrumental y con el concepto de democracia representativa, (ambos conceptos de democracia fueron abordados al inicio de este capítulo).

El cuestionario nos permitió comprender que existe una problemática en la noción de democracia, porque el concepto que definen un mayor porcentaje de alumnos se relaciona con una democracia instrumental. Este significado es una de las características principales de la democracia representativa, cuya esencia es el voto ciudadano, así como la libertad para elegir entre diversas opciones y delegar la representación del pueblo en otros representantes. Esta

²²² (Cita 38) Touraine A. op. cit. p., 186.

dimensión es necesaria para hacer viable y gobernable la complejidad de la sociedad contemporánea, pero resulta limitado reducir a ello el sentido de democracia. Cuando en el proceso social y en el curriculum se promueven acciones para favorecer significados en torno a la democracia como forma de vida existen más posibilidades de tomar decisiones para favorecer a los grupos que han sido excluidos y marginados durante mucho tiempo, de agendar prioridades para la atención de problemas sociales como educación, desarrollo social, desarrollo cultural de todos los grupos étnicos, etc.

C) Noción de identidad cultural en la enseñanza de la historia

Las nociones que se desarrollan en este apartado son cómo el docente propicia de manera cotidiana en el aula y en la escuela la identidad cultural, en el curriculum vivido fueron relevantes las siguientes: Identidad cultural como valoración de la lengua náhuatl, identidad cultural como un país con población indígena, identidad cultural como costumbres de las comunidades rurales y pueblos indígenas, identidad cultural como prácticas integradoras e identidad cultural relacionada con las glorias y hazañas de nuestros antepasados.

a) Identidad cultural como valoración de la lengua náhuatl

El profesor Javier, descrito como el caso uno, presenta entre algunas de sus fortalezas el tener claro la necesidad de valorar y promover el respeto a la diversidad cultural que existe en nuestro país y en concreto en su escuela. Su centro de trabajo a pesar de contar con una población escolar menor a los cien alumnos, posee la riqueza de tener entre sus estudiantes a niños y niñas pertenecientes a la cultura náhuatl, son familias procedentes del estado de Veracruz que en busca de mejores oportunidades emigran de esa entidad que limita al este con el estado de Hidalgo, así la ciudad de Pachuca se convierte en una atractiva fuente de trabajo para ellos que se dedican principalmente al comercio de plantas o artículos de ornato y algunos otros se

dedican a la música, integrando tríos, bandas o conjuntos de música de la Huasteca.

Una de las dimensiones de la práctica docente del profesor Javier está revestida por el otorgar un lugar y un espacio para que los alumnos de habla náhuatl se les brinde la oportunidad de expresarse en su lengua materna, esta característica la podemos observar en su participación al dirigir una obra de teatro en el programa que con motivo de la entrada de la primavera y del natalicio de Benito Juárez el veintiuno de marzo lleva a cabo la escuela.

Este programa se realizó el veinte de marzo porque el calendario escolar marcaba como día de suspensión de labores el veintiuno de marzo. La ceremonia dio inicio a las catorce treinta horas con los honores a la Bandera; el maestro de ceremonias fue el profesor de tercer grado, Marcos, quien anunció como primer número la participación de los alumnos del primer grado con el bailable "vuelve primavera".

Enseguida anunció la participación del segundo grado con un acróstico a la primavera, cuando los niños han terminado su intervención el profesor hace una breve remembranza sobre la niñez de Juárez su situación humilde y sobre su origen en una lejana montaña en el pueblo de Guelatao en el estado de Oaxaca, eso le sirve como introducción para presentar la participación del tercer grado con un canto a Juárez, el cual se refiere a un hombre que contribuyó a construir un país libre: "Viva Juárez una patria libre nos dio, enseñaste al pueblo a ser libre, a los hombres del mundo marcaste, con la frase el respeto a lo ajeno es la paz".²²³ Enseguida participa el cuarto grado con un bailable de música pop que al público le agrada mucho por escucharse en ese momento en las estaciones de radio.

El profesor Marcos anuncia la participación del sexto grado con una escenificación, es el grupo que está a cargo del profesor Javier. En esta obra intervienen varios niños algunos hablan en español y el que representa a Benito Juárez participa hablando en lengua náhuatl, al cual el narrador va

²²³ NMEH, op. cit. p. 82.

traduciendo lo que dice. La intención del profesor Javier ha sido lograr una empatía del origen indígena de Benito Juárez quien hablaba la lengua zapoteca y del alumno José que estudia el sexto grado y que habla náhuatl. El desarrollo de la obra muestra la diversidad cultural presente en nuestra población y en la escuela. Los alumnos expresaron lo siguiente:

Ramiro: "Hoy les contaré la historia de un humilde niño que luchó con ahínco para salir de la ignorancia. La historia comienza así ¡Pongan atención!

Este niño nació en un pueblecito llamado San Pablo Guelatao, Oaxaca, el 21 de marzo de 1806 y se llama Benito. Él tenía tres años cuando quedó huérfano, después murieron sus abuelos. Ya no tenía a nadie pero, un tío llamado Bernardino se hace cargo de él y lo pone a cuidar ovejas.

Benito vive con su tío durante nueve años y cansado de cuidar borregos se fuga de la casa de su tío".

[En ese momento el niño que representa a Benito corre y su tío le grita:]
¡Benito! ¿Dónde dejaste los borregos? [Enseguida Benito se encuentra a unos niños con quienes platica].

Ramiro: "¡Oye Benito cuéntanos qué pasa! ¿Cuántos años tienes?"

José: "Doce años" [en náhuatl].

Ramiro: "Dice que tiene doce años. ¿Por qué te escapaste de la casa de tu tío?"

José: "No quiero cuidar borregos, quiero ir a la escuela" [en náhuatl].

Ramiro: "Dice que no le gusta cuidar borregos y quiere ir a la escuela".

Ramiro: "¿A dónde y con quién vas a vivir?"

José: "Voy a Oaxaca con mi hermana Josefa, adiós" [en náhuatl].

Ramiro: "Dice que va a Oaxaca con su hermana Josefa. ¡Ah que Benito tan inquieto!, Bueno les seguiré contando: Después de algunos años

Benito Pablo Juárez García, queda al cuidado de un señor muy bueno, Don Antonio Salanueva, quien le enseña el oficio de encuadernación y lo manda a la escuela para que aprenda español. [Benito va pasando

con sus libros bajo el brazo; Benito es ahora ya un joven y es representado por otro alumno, por Ciro]. Aquí viene Benito. Ven Benito ahora que sabes hablar español síguenos contando qué pasó". Ciro: "Bueno, mi padrino Antonio quiere que yo sea sacerdote y como no me gusta pues me salí de esa escuela para no ser santurrón. Porque ser religioso no me deja nada bueno. Ahora estudio latín, filosofía artes y teología y en este año de 1 827 me graduó de bachiller. Pero ustedes disculpen ya me voy a seguir estudiando porque quiero ser abogado; hasta luego [sale corriendo]".

Ramiro; "¡Ah que joven Benito tan inquieto! Bueno les seguiré contando la historia de este joven tan estudioso: En 1834 obtiene el título de abogado, pero no como los abogados de ahora que sólo se dedican a las transacciones y a ver que hueso pescan. ¡No! Benito era recto, honrado y le preocupaba su gente; por eso desempeñó muchos cargos administrativos y públicos". [Ahora entra el alumno Faustino representando a Benito ya adulto y una niña representa a su esposa Margarita Maza de Juárez]. Ramiro: "Señor Benito ¡qué bueno que lo vemos!, señora Margarita ¿cómo está usted?, seguro vienen de la iglesia ¿verdad?"

Faustino: "No, no comparto mi valioso tiempo con los sacerdotes que sólo se dedican a acaparar bienes y riquezas, mientras al pueblo lo mantienen ignorante poniendo una venda en sus ojos empapada de ritos y tradiciones que sólo hundan al individuo en un pasado oscuro y cenagoso. Y para abatir esta corrupción en 1846 decreté la primera ley eclesiástica, la cual afectó gravemente al clero.

En 1852 fui gobernador de Oaxaca, en el año de 1858 fui electo presidente de México y el 19 de junio de 1867 mandé fusilar a Maximiliano, Miramón y Mejía por traidores a la Patria. Pero recuerden: ¡El respeto al derecho ajeno es la paz! Hasta luego el pueblo me necesita."

Ramiro: "¡Ah que señor presidente tan inquieto! Bueno otro día seguimos con la historia de Don Benito Juárez. Gracias".²²⁴

Esta obra de teatro fue elaborada por el profesor Javier, en ella plantea la vida de Juárez de manera sintética, su trascendencia política como Presidente y ha aprovechado su origen indígena para valorar la diversidad lingüística de los alumnos, al favorecer su expresión en lengua náhuatl. Los alumnos asumieron con seriedad su papel y el niño que hablaba en náhuatl no estaba cohibido ni se le observaba que le diera vergüenza por hablar diferente a los otros niños.

Entre el público se encuentran varias personas que también hablan náhuatl, las cuales de manera cotidiana visten con la ropa típica de su grupo étnico, faldas tableadas de colores con encajes, blusas también de colores fuertes y huaraches los hombres visten con camisa blanca, pantalón de gabardina y huaraches. El hecho de que la escuela retome el contexto escolar como un ingrediente para establecer una relación que permita prácticas de expresión de la diversidad y de esa manera promover una interacción cultural, permite colaborar en la construcción y formación de la identidad de los alumnos. En estos momentos es únicamente significativo en la práctica del profesor Javier favorecer esos espacios y lugares que permiten esta expresión y valoración de la diversidad cultural.

Cabe señalar que comentando con el profesor Javier señala que esta actividad fue el inicio de una serie de estrategias que posteriormente en el siguiente ciclo escolar se promovieron ya de una manera sistemática en esta escuela impulsados por diferentes maestros y por la nueva directora donde se empezó a valorar sistemáticamente la expresión oral y escrita de la lengua náhuatl; perteneciente a la cultura de algunos de los alumnos y de las familias que conforman la comunidad escolar en este plantel.

²²⁴ NMEH, op. cit. p. 84-85.

Otro elemento que integra la diversidad cultural es un mural de la República Mexicana con iconos de los diferentes grupos indígenas y sus sesenta y dos lenguas; este material fue distribuido por la Secretaría de Educación Pública a finales de los noventa del siglo próximo pasado. En el salón del profesor Javier y en el de algunos otros maestros, todavía se conserva este póster en buen estado. En él puede observarse el legado cultural de las culturas autóctonas como son algunas representaciones de la población con su vestimenta original y algunas construcciones arquitectónicas.²²⁵

Evaluación de la actividad de enseñanza

La valoración por parte del profesor de la diversidad cultural fue el eje que orientó el desarrollo de esta breve escenificación que el mismo diseñó para adaptarla a las condiciones del grupo e introducir los fragmentos en lengua náhuatl.

El desarrolló una motivación en los alumnos para que actuaran con responsabilidad en la obra, debían aprender los diálogos que correspondían a cada personaje y desenvolverse con cierta claridad y soltura durante la obra. El les comenta que necesitan hacerlo bien, pues va a ser parte de su calificación; también hace notar que lo importante es que cada uno participe. Para el profesor es relevante propiciar la participación de todos los alumnos no importa si alguno tiene mejor posibilidades de facilidad de palabra, de desenvolvimiento, lo importante para él es que exista esa actitud de estar dispuesto a participar, la actitud constituye para él un elemento digno de evaluarse.

Otros aspectos son que cada niño se aprenda los diálogos, que trate de interpretar el personaje. Les dice a sus alumnos "vean estos diálogos, léanlos, piensen que harían en el lugar del personaje y ustedes traten de interpretar lo

²²⁵ NMEH, op. cit., p. 126.

que decía: ¡con gusto, con alegría o con tristeza! (...) según sea el caso".²²⁶

En diversas obras han participado sus alumnos y lo hacen con soltura, dominando el contenido de los diálogos y la representación del personaje.

Valoración de las posibilidades

La estrategia de propiciar espacios, tiempos y expresiones de algunas de las culturas de la población escolar y enseñarles al grupo y en este caso también a la comunidad escolar a valorar nuestras lenguas es una de las posibilidades de la enseñanza de la historia, el curriculum desarrollado en los programas cívicos y sociales es un elemento de la educación primaria que abre un abanico de opciones para la creatividad, en este caso el profesor Javier diseña una parte del contenido de la vida de Benito Juárez, con lo cual favorece el reconocer la trascendencia de la obra como sujeto histórico realizada por Benito Juárez y a la vez une el presente de las características de sus alumnos y logra una empatía con la lengua hablada por Juárez en su niñez, es decir, José el alumno de 6º. grado y Benito Juárez tenían algo en común hablaban una lengua diferente al español, por su parte José habla náhuatl y el personaje representado en la obra hablaba zapoteca.

El profesor comenta la trascendencia histórica de Juárez en la construcción de la vida política del país, por lo cual como sujeto histórico es necesario que forme parte de la identidad que los alumnos se están construyendo al conocer la historia del país y por su origen indígena y humilde. Representarlo hablando una de las lenguas indígenas es para el profesor una forma de propiciar que se valoren nuestras raíces y costumbres. "Benito Juárez es un ejemplo real que siempre se les debe poner a los niños, desde como una persona humilde llegó a tener tanto poder y ese poder lo usó para el bien del pueblo".²²⁷ Esta expresión encierra ya un enfoque crítico de pensar la historia, los sujetos requieren de actuar en el devenir histórico en

²²⁶ Entre/PJ, p. 7.

²²⁷ EntreP/J. p. 5.

beneficio del pueblo, de las grandes masas, del país. Se valora la posición liberal que en su momento tuvo Benito Juárez junto con otros intelectuales y otras personas de la vida pública que enfrentaron a los conservadores, el profesor trata de que los alumnos valoren a Juárez por la trascendencia de su obra, por el buen uso que hizo del poder en beneficio del pueblo, por la dirección que se le dio a los destinos del país en la consolidación de la República y del Estado Mexicano libre y soberano. Observa dos cualidades en Benito Juárez: su trayectoria histórica y su cualidad de humilde indígena, al preguntarle ¿por qué los niños en la escenificación hablaron en su lengua materna? señala:

"Para mi sería bonito poder hablar varias lenguas ¿no?, que a veces el mismo español no lo pronunciamos bien, no lo empleamos bien, o cambiamos palabras. Por ejemplo los niños que tuve de primero y segundo todo el tiempo me decían 'hasta mañana maestro' y yo les contestaba adiós en otros idiomas incluyendo el náhuatl y el otomí; y los niños que saben náhuatl, otomí pues lo entendían y me contestaban ¿no? Como hay varios niños aquí que hablan náhuatl entonces se les ha comentado en parte que no dejen su lengua y cuando hay actividades en donde se pueda incluir su lengua lo hacen. Por ejemplo hay niños en los homenajes diciendo poesías en náhuatl y pues eso les impresiona mucho a los otros niños y también a los maestros.

Yo siempre les digo que es bonito que no pierdan sus costumbres y algunos niños se cohiben porque los otros niños se burlan cuando hablan en náhuatl, entonces ellos lo hacen a un lado porque se sienten ofendidos por hablar su lengua (...)"²²⁸

Por una parte cuando el profesor señala que es "bonito" hablar varias- lenguas se introduce a un problema de llevar una vida ética, en este caso le resulta una manera agradable de vivir el comprender, entender y tener la capacidad de hablar distintas lenguas, por ética es bonito hablarlas, llevar una vida cuyos valores observen a lo diverso como algo hermoso, algo fino de la vida humana, digno de admirarse. La

²²⁸ Entre/PJ, p.6.

noción de mundo que propicia está impregnada de la inclusión de la diversidad, el currículum moldeado por el profesor está incorporando contenidos étnicos cuando propicia la expresión oral de la lengua náhuatl.

Reconocer la diferencia cultural es una de las posibilidades bien lograda en este caso con la actividad desarrollada durante el programa cívico social. Otra posibilidad que se desarrolló con esta actividad fue favorecer la equidad de las expresiones culturales predominantes en la población escolar, mientras que años atrás cuando los niños hablaban en su lengua materna diferente al español se les reprimía por algunos profesores, en la práctica del profesor Javier se observó la característica de equidad, al brindar a sus alumnos igualdad de oportunidades para expresarse en su lengua.

Esta actitud favorece la construcción de una identidad cultural en los alumnos de reconocimiento de la diversidad, ser mexicanos es aceptar y valorar que se hablan diversas lenguas y que tenemos diferentes culturas entre nuestra población.

Cuando en la práctica del profesor se propicia el convivir y aprender unas de otras nos lleva otro nivel de construcción de la identidad: la interculturalidad, es otro elemento que él favorece en ocasiones, cuando se despide de sus alumnos diciendo "hasta moxtla", que significa en náhuatl hasta mañana. El aprendió la palabra y ahora todos los alumnos de su grupo la entienden, es significativa para expresar un saludo de despedida después del día de trabajo.

Valoración de las limitaciones

Es una cualidad positiva lo señalado en las posibilidades y alcances que tiene el maestro Javier en su práctica, sin embargo las limitaciones pueden pensarse al observar el contexto de esta escuela, la limitante es la práctica poco sistemática que hasta este ciclo escolar tiene el ámbito escolar como colectivo para promover el

respeto a la diversidad cultural, porque los profesores de los grados de primero, segundo, tercero, cuarto y quinto no propician este tipo de actitudes, valores y aprendizajes en sus alumnos.

El director de la escuela sabe hablar náhuatl ya que es originario de una de las comunidades de la sierra del estado de Hidalgo, pero no ha propiciado hasta el momento el aprecio por la diversidad cultural, por el contrario utilizó las expresiones en esa lengua cuando intentó referirse de manera despectiva a uno de los alumnos.²²⁹ Relata el profesor de cuarto grado que un día él se encontraban platicando en las gradas de la escuela con el profesor Javier y un niño que habla náhuatl, comentaban cómo se dicen varias palabras del español en la lengua náhuatl, entonces en ese momento se acercó el director, lo escuchó e hizo cierto comentario, a lo que el alumno le respondió en náhuatl "maestro cara de plátano". El alumno se llama José, cursaba en ese momento el quinto grado, durante los primeros grados fue su maestro el Profesor Javier y se había encariñado con él.

Analizando la actitud anterior significa que en la práctica discursiva del director y la del maestro el niño observa algo, percibe actitudes diferentes hacia los elementos de su cultura, mientras que por una parte con los profesores de cuarto y de sexto se acerca a convivir y platicar con cierta confianza, que se muestra a acceder hablar en su lengua cuando les contesta cómo se dice cada palabra del español al náhuatl; por otra parte con el director responde con cierto rechazo y hasta agresión. Una posibilidad es que el niño desconocía que el director hablara también la lengua náhuatl y al sentir quizá que se le menospreció o criticó con una expresión oral o corporal, se defiende con la respuesta "maestro cara de plátano".

Las personas que valoran su identidad indígena perciben quién siente rechazo, desprecio o indiferencia hacia ellos; la señora Aurora madre de familia de esta

²²⁹ NMEH, op. cit., p. 310.

escuela comenta: "hay quienes si les gusta que hablemos en nuestra lengua, pero hay otros que no (...) se burlan".²³⁰ Pero también sienten quienes se identifican con ellos.

Las prácticas del curriculum en esta escuela nos muestran como hay posibilidades de flexibilizar el curriculum y adaptarlo a las necesidades de los alumnos, pero falta mucho por hacer para sistematizar la introducción de contenidos étnicos que permitan a los estudiantes tener una noción más amplia de su identidad.

b) Identidad cultural como un país con población indígena

El profesor Javier favoreció el significado de nuestra identidad en relación con elementos de la población indígena. Para abordar el aspecto de la población del país en el México Contemporáneo les dejó de tarea leer el recuadro que se encuentra en su libro de texto de historia en la página noventa y dos y noventa y tres. Al iniciar la sesión les pide a los alumnos que hagan algunos comentarios de lo que entendieron. Araceli comenta "antes había muy poca gente muchos morían". Noemí explica que antes las familias tenían muchos hijos, pero ahora con los adelantos de la ciencia ya no. Otro niño señala que antes la gente vivía menos años, ahora viven más. El profesor les complementa la información y les dice: "Les voy a dar un dato: antes la gente en la Edad Media vivía treinta años por mucho, en nuestro país por mil novecientos veintiuno había como catorce millones de habitantes, en cambio ahora hay catorce millones sólo en este puntito".²³¹ Dibujó un mapa de la República Mexicana en el pizarrón y marcó un círculo en el centro del país tratando de señalar el Distrito Federal.

El profesor continuó comentando asombrado como durante el gobierno de Lázaro Cárdenas se premiaba a las familias por tener varios hijos. "¿En cambio ahora creen que premien a las mamás?, ¿Qué les den gastos pagados por un año?

²³⁰ NMEH, op. cit., p. 311.

²³¹ *Ibíd.*, pp. 177-178.

Antes la gente se moría por epidemias, por enfermedades, por conflictos. ¿Qué hizo el gobierno? Premiar a los que tuvieran muchos hijos. Antes las familias eran de doce, hasta veinte, pero eran personas muy unidas. Después en mil novecientos sesenta empieza a cambiar la situación".²³²

La idea del profesor fue explicar los cambios en el crecimiento de la población por las necesidades de aumentar el poblamiento del territorio mexicano hasta antes de mil novecientos sesenta y comenta que a pesar de tener menos habitantes en esa década también había problemas de diversa índole, económicos, de salud, empleo, otros.

Ahora enfocará el interés de los niños en la población indígena, expresando en forma significativa su importancia:

M. "Ya hablamos de la población en general; pero ahora ¿qué otra población, qué otro tipo de población nos falta comentar, que es bien importante también?"

Ramiro: "La indígena".

M. "Muy bien también la población indígena es importante, a los gobiernos les interesa o les debe interesar". [Le dice a Ramiro que lea lo que dice el libro de texto en la página 92].

Ramiro: "En México conviven muchos pueblos indígenas, de culturas y lenguas diversas, De acuerdo con el Instituto Nacional Indigenista (INI), en 1990 había seis millones y medio de personas que hablan lenguas indígenas, correspondientes a 48 etnias claramente definidas. Más otros dos millones y medio de mexicanos que ya no hablan lenguas indígenas, pero que conservan la cultura de los más antiguos pobladores de nuestra tierra y que también se consideran indígenas. En total serían unos nueve millones de mexicanos que pertenecen a etnias indígenas".²³³

Después continuó leyendo Fernando el párrafo que señala que según las comunidades indígenas serían dieciséis millones y medio de personas con

²³² NMEH, op. cit., pp. pp. 178-179.

²³³ *Ibid.*, 187-188.

estas características y las dificultades para precisar la pertenencia o no a esta cultura sin considerar el criterio de si habla de la lengua indígena no es muy claro.

Después pide a Noemí que vaya leyendo las etnias de las que habla el libro de acuerdo con sus habitantes: "nahuas (1 200, 000), mayas (720, 000), zapotecas (410, 000), mixtecas (390,000), otomíes (280,000) tzeltales (260, 000), Tzotziles (230,000), totonacos (210, 000), mazatecos (170, 000), Choles (130, 000), mazahuas (130,000), huastecos (120, 000), chinantecos (110, 000) purépechas (100,000)".²³⁴

También Noemí leyó en el libro la parte donde señala que las condiciones de vida de los indígenas mexicanos son malas porque necesitan trabajo servicios de salud, educación y otros. Son cuatro párrafos los que se dedican en el libro de , texto a plantear algunas características de la población indígena; el número de habitantes por etnia y unos renglones sobre las malas condiciones en que viven.

Estos contenidos en recuadros para el profesor son informaciones complementarias, no obstante el profesor Javier hace resaltar algunos aspectos; mencionó que es una población muy importante, ahora explica retomando el texto que son sesenta y dos etnias que conservan sus costumbres, su manera de vestir, su lengua y dice que sus condiciones de vida son malas y también nos falta mucho por hacer.

Sigue tratando de sensibilizar a los alumnos sobre esta diversidad en la población ahora haciendo una articulación con el tema de geografía. Les pide que recuerden el libro de geografía donde había dos fotografías una de un grupo de Asia con sus vestidos tradicionales y otra de un grupo indígena que se fue a Estados Unidos de Norteamérica.

²³⁴ Cita (75) Secretaría de Educación Pública, op. cit., p. 93.

El profesor hace pensar a los alumnos que cuando algunos grupos étnicos emigran a otros lugares cambian su manera de vestir, porque para adaptarse algunos a las exigencias del trabajo o de la escuela tienen que enfrentar el cambio en el vestido; "aquí en la escuela [les comenta] es obligatorio el uniforme, pero sus compañeras [refiriéndose a las de cultura náhuatl] en la calle si conservan su forma de vestir. ¿Qué otro problema enfrentan?", [Cristina responde:] no hablan el español, el maestro señala: "tienen que aprender otra lengua, algunos son bilingües pero algunos dejan de hablar su lengua. ¿Se dieron cuenta el veintiuno de marzo con la escenificación de José? A mi me pareció bonito, José es bilingüe".²³⁵

Para continuar haciendo pensar a los alumnos en la diversidad cultural del país el profesor les pide que recuerden como Benito Juárez hablaba zapoteca, los incita a pensar en la posibilidad de hablar otra lengua (en el contexto de las lenguas indígenas), y también en invitar a algunos de sus familiares que hablan náhuatl a que lo sigan hablando.

Continúa la actividad usando un mapa de la República Mexicana donde aparecen diferentes grupos indígenas. Las dimensiones son de aproximadamente un metro de largo por un metro de ancho, fue editado por la SEP algunos años atrás en vivos colores. Ahora considera necesario que los alumnos participen observando y ubicando geográficamente a los grupos culturales que va mencionando: nahuas, mayas, zapotecas (grupo) al que expresa perteneció Benito Juárez, así como los huastecos y otros.

²³⁵ NMEH, op. cit, p. 189.

Figura No. 5



SEP. Mapa de la diversidad cultural en México

El mapa representa en ilustraciones el tipo de región natural, si es selva, valle, desierto o bosque, también presenta algunos de los vestuarios usados en los diversos pueblos y culturas, algunas de sus celebraciones y costumbres representativas, así como algunas construcciones arquitectónicas como templos y ciudades: se muestra también algunos productos agrícolas que han cultivado desde la presencia de las culturas mesoamericanas.

Evaluación de la actividad de enseñanza

Para evaluar la actividad el profesor pide a los alumnos ir identificando la localización de los grupos indígenas en el mapa de los Estados Unidos Mexicanos alusivo a la diversidad cultural. Les pregunta en qué estado se ubicaron los mayas, los nahuas, los zapotecas, los huastecos, los purépechas, los tarascos,

otros. También pide a los alumnos elaborar un dibujo en su cuaderno como el que está en el pizarrón, con los diversos grupos indígenas y cuidando algunos detalles como el tipo de terreno, su vestido, la flora y fauna características de la región.

Otra actividad empleada para evaluar consistió en solicitarles que en sus libreta de historia escriban algunos problemas que ellos identifiquen y le escriban alguna solución cuidando que ésta no quede expresada en una sola palabra, pues el profesor los exhorta a pensar de manera más formal pues ya son alumnos del sexto grado. Incluso les explica pueden poner otro aspecto que no esté aquí; para el título del trabajo les señala pueden poner problemas de la población.

Ha sido significativo en la práctica del profesor Javier el hacer reflexionar a sus alumnos sobre la diversidad de la población y sobre los problemas que tiene actualmente, él considera que por estar en sexto ya pueden pensar en los problemas y posibles soluciones. Esta estrategia resulta importante para crear una idea del mundo en que viven.

La actividad ha sido resaltar la población que conforma al país, hablar de sus problemas y ahora los alumnos con las herramientas analíticas que ellos poseen pensarán y escribirán alternativas a los problemas de la población. El llamado del profesor ha sido en el sentido de que traten de explicarlo bien. Cuando los alumnos van entregando su trabajo en el cuaderno les pide que lean. La respuesta de los alumnos fue expresar el problema y una solución:

Iván: "Contaminación: no tirar agua, no quemar llantas no contaminar el agua".

M. "¿Tu has oído de cómo se clasifica la basura?" [le pregunta a Iván]

Iván: "Sí orgánica e inorgánica".

M. "¿Cuál es la orgánica?"

Niños: "Cáscaras de plátano, de frutas".

M. "¿Inorgánica?"

Niños: "Latas, envases". [Luego continúan leyendo otros niños sus

problemas].

Carlos: "Problema de transporte, [solución] más transporte".

Jaime: "Delincuencia, es un problema que siempre ha existido, hay que tener educación y valores".

Ramiro: "Economía, muchas personas de bajos recursos la necesitan y en muchas rancherías".

Berta: "Desempleo, que si tienen papeles de primaria busquen trabajo y no roben".

Belén: "Por falta de dinero o por falta de estudios es necesario darles trabajo o estudios y es necesario el apoyo de sus familias".²³⁶

Con esta actividad de enseñanza, se ha pretendido por un lado hacer pensar en los alumnos las diferencias y características de la población del país y también por otra parte iniciar a los alumnos en los problemas actuales y las alternativas que desde su mirada ellos pueden ofrecer.

Valoración de las posibilidades

Se puede observar en la práctica del profesor una noción de valorar a los diversos grupos indígenas ya sea en la lengua que hablan o como en este caso, en la riqueza de la diversidad cultural de los sesenta y dos grupos étnicos que conforman el país.

Cuando él hace visible en el curriculum vivido a esta población como muy importante, está propiciando las condiciones para formar una identidad de valoración de las culturas indígenas. Está poniendo en situación de equidad la perspectiva para ver y analizar a los diferentes grupos culturales del país. Cabe hacer notar que los criterios para la definición de quienes constituyen la población indígena son complejos porque no sólo la lengua es el aspecto decisivo, existen personas que son indígenas y han ido perdiendo u olvidando su lengua materna, algunas veces concientemente y otras por la falta de práctica.

²³⁶ NMEH, op. cit., pp. 191-192.

Aún cuando el texto no explicita la necesidad de valorar la conservación de sus lenguas o tradiciones. El profesor lo señala como necesario y bonito que conserven su forma de vestir y su forma de hablar, esta idea de lo bonito y lo preferible permite introducirlos en un contexto de valores, de considerar que está bien y es agradable tener una forma peculiar de vestir o de hablar una lengua diferente.

Hay en su práctica posibilidades de crear nociones de mundo en los alumnos de una identidad que valora, admite e incluye a los diversos grupos indígenas, con lo cual se enriquece la noción de México formado por un país rico en diversidad cultural. Lo cual lleva a premisas para convivir en un ambiente de interacción no importando el origen étnico en este caso.

Valoración de las limitaciones

Las limitaciones encontradas en la noción de identidad cultural que se propicia en sexto grado de educación primaria en este caso están más relacionadas con el curriculum oficial que con las estrategias implementadas por el docente. Porque a pesar de sólo encontrar información de los pueblos indígenas en un recuadro, él propició el análisis, el diálogo sobre algunas de sus características para adaptarse a la vida en las ciudades o en los lugares donde emigran y los problemas actuales que tienen.

Por una parte el programa de historia de sexto grado en el contenido del cambio social considera un inciso dedicado a especificar el crecimiento de la población;²³⁷ explícitamente se desea conseguir que los alumnos a precien los cambios de la población, y en el libro de texto en este recuadro de la población hace el planteamiento de la poca población existente en mil novecientos, la preocupación primero de los gobiernos de este período por poblar

²³⁷ Cita (118) Secretaría de Educación Pública, op. cit., p. 105.

el país incluso con premios a las familias numerosas y más tarde a partir de mil novecientos sesenta la inquietud por tratar de controlar la natalidad y tratar de planificar las familias.

Por otra parte en el libro de texto de sexto grado de historia se señalan como propósitos: "(...) proporcionar información sobre nuestro pasado y despertar en los niños gusto por la historia y amor por la patria; crear una conciencia de identidad común entre todos los mexicanos;"²³⁸ la identidad que se pretende formar es especificada con la palabra "común" en el libro de texto, el contexto constituye uno de los lugares por excelencia empleado por los docentes para desde ahí hacer pensar a los alumnos sobre el pasado, su presente y la vía para potenciar el futuro. En este caso en el libro de texto y en el programa tienen la limitante de abordar brevemente la situación de la diversidad cultural; sólo se hace en el recuadro, éstos más que contenidos significativos para los docentes vienen a constituirse en puntos de apoyo que el profesor decide si aborda o no, si lo deja de tarea, o si lo retoma en un breve comentario.

En el enfoque del plan de estudios de la asignatura de historia para la escuela primaria sí se presenta un esbozo de lo que se pretende en materia de identidad para los mexicanos. "Un segundo propósito de formación cívica del estudio de la historia se logra al promover el reconocimiento y el respeto de la diversidad cultural de la humanidad y la confianza en la capacidad de los seres humanos para transformar y mejorar sus formas de vida".²³⁹

Consideramos que la aspiración es buena pero al no existir una problematización sobre el tema de manera sistemática en todos los grados y en el sexto grado en especial, el propósito se va diluyendo y los contenidos destinados al logro de esta identidad basada en el respeto, tolerancia y valoración de la diversidad cultural son totalmente insuficientes, como se ha visto en sexto grado es sólo en un recuadro. También el matiz de lograr esta convivencia entre los diferentes grupos

²³⁸ Cita (75) Secretaría de Educación Pública, op. cit., p. 3.

²³⁹ Cita (118) Secretaría de Educación Pública, op. cit., p. 91.

culturales requiere de especificarse al interior del país y entre las diversas naciones. El texto del plan sólo menciona entre la humanidad.

Otra limitación que nos hace pensar en los espacios no abordados, la información silenciada, lo que no se hace visible es en referencia a las posibles soluciones a los problemas del México contemporáneo. El enfoque hace explícita la idea de que con el estudio de la historia los seres humanos deben tener confianza en la capacidad de transformar y mejorar sus formas de vida; este propósito con que elementos se aborda en los materiales curriculares, cómo se lleva a l alumno a problematizar en cómo mejorar, cómo hacer los cambios en los problemas que tiene la población. ¿Qué esquemas formamos en la vida cotidiana con la enseñanza de la historia; tiene el docente herramientas para analizar esta realidad?

Seguramente niños y profesores tenemos la capacidad para pensar en posibles soluciones, como sucedió en este tema el profesor les pidió escribir los problemas de la población y las soluciones que ofrecían. Sin embargo todo se hizo desde el sentido común sin un apoyo de investigación al respecto donde pudiera confrontarse los puntos de vista, las diversas posiciones, las contradicciones entre los proyectos del país para el desarrollo social y económico.

Es indudable que el profesor propició la reflexión al respecto, estas ideas requieren de ser enriquecidas con mayores elementos y mayor profundización. Sobre los aspectos como el desempleo, la delincuencia, la falta de oportunidades educativas es en gran parte una responsabilidad individual, pero son también problemáticas sociales donde las políticas públicas del proyecto de nación hegemónico tienen injerencia, responsabilidades y cuentas que rendir a la población.

Algunos estudiosos de los problemas de la población en tiempos de la globalización señalan que nunca antes ha habido tanta riqueza en unos cuantos millonarios, la riqueza de los nobles de los señores feudales no es comparable con los actuales ricos del mundo, sin embargo esta situación se da en relación con una población en situación de pobreza, la cual puede ser menor que en otros tiempos de la antigüedad, pero convive en una situación más extrema que nunca en la historia el binomio pobreza-riqueza. Las desigualdades entre ricos y pobres son abismales.

"Los reyes, los nobles, los banqueros, los terratenientes del pasado eran pigmeos económicos comparados con los ricos de ahora. Según *The Financial Times* (14 de noviembre de 2004), en el mundo existen 600 "millonarios", es decir, personas con un patrimonio personal de más de 1,000 millones de dólares.

Echándoles una riqueza media de 15,000 millones de dólares, lo cual no es exagerado (a Bill Gates se le imputa una riqueza de 80,000 millones de dólares), la riqueza acumulada por estas personas sería de 9 billones (billón = un millón de millones), aproximadamente igual al valor del producto anual bruto de la economía más grande del mundo, la de los Estados Unidos, en 2001. Ya sé que comparar ingresos con riqueza es como comparar peras con manzanas, pero ¡qué peras tan inmensamente grandes!"²⁴⁰

Pensar en los problemas de la población en una visión más social requiere llevarnos a analizar porqué nuestra sociedad tan bien organizada en instituciones tan sólidas *como* aparecen en el libro de Texto en un México consolidado, tenemos estos problemas, los cuales no son solo de la entidad, sino del país y del mundo. ¿Qué podemos hacer en nuestra comunidad para que la población tenga acceso a los servicios básicos y las mismas oportunidades de desarrollo?

²⁴⁰ Sebastián de L. **Problemas de la globalización, (comercio, emigración, medio ambiente)** en: www.fespinal.com/espinal/lib/es135.pdf -(Consulta: 4 de septiembre de 2007).

Las soluciones no son sencillas pero tampoco imposibles, habrá que retomar responsabilidades personales, organizacionales, institucionales y estatales. En el sentido de que se ha conferido al Estado el papel de redistribuir los bienes y servicios. Dinamizar un estado de bienestar implica la participación activa de los actores sociales implicados en una visión de mejorar a la población que se encuentra marginada, sin acceso a los bienes y satisfactores básicos.

Es válido hacer pensar a los alumnos en posibles soluciones, pero el propio curriculum oficial no nos da para más; entonces sería pertinente una investigación conjunta de docentes y alumnos de búsqueda de explicaciones sólidas de las problemáticas y conocer lo que otros han expresado como posibles alternativas.

Por su parte los estudiantes coinciden en señalar de manera recurrente la falta de servicios de la población, la falta de empleo y poco apoyo para estudiar, estas condiciones se han agravado dentro de las políticas neoliberales impulsadas por el Estado en las últimas décadas bajo el predominio de organismos internacionales como el Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional. El Banco Mundial después de la caída del Muro de Berlín y con el triunfo del neoliberalismo en 1990 recomienda reducir la pobreza haciendo a los pobres dueños de su propio destino, lo cual implica llevar a cabo privatizaciones, reducir el Estado de bienestar: es decir, reducir los salarios, las pensiones, la educación, el apoyo al campo entre otros.

Es necesario ante alternativas de explicaciones personales y de búsqueda de soluciones individuales a la pobreza y a la desigualdad, buscar iniciativas de comprender estos problemas como contruidos socialmente, existen empobrecidos e inequidades porque se han construido en las formas de organización, de distribución y de diseño de políticas en la creación de un sistema económico, de una forma de remunerar los trabajos, se ha seleccionado cuáles son los trabajos que deben ser remunerados económicamente y valorados en menor o mayor medida y se han creado sistemas de toma de decisiones donde

algunos tienen mayor poder de decisión en perjuicio de otros.

Es pertinente reconocer a la economía como la actividad humana que nos permite crear los satisfactores sociales y no como individuales, pensar que el elemento pobreza coexiste sólo en combinación con los enriquecidos y la desigualdad es tratada de explicar en razón de los grupos hegemónicos que están en el poder para mantener privilegios.

En este sentido las soluciones no pueden ser expresadas como recetas, pero la forma de problematizar y analizar los problemas de la población constituye un avance si se hace desde diversas perspectivas evitando que quede a manera de enunciación de frases como lo suele hacer el texto oficial. Esta situación puede ser abordada en la enseñanza de la historia desde el curriculum vivido, desde la autonomía del docente y en un continuo esfuerzo de preparación profesional. Articulado al reconocimiento y valoración de la población indígena el profesor también resignificó sus formas de vida y las de las comunidades rurales.

c) Identidad cultural como costumbres de las comunidades rurales y pueblos indígenas

Al abordar el contenido de la Consolidación del México Contemporáneo y en particular el "cambio de vida" y el "crecimiento", el profesor habla sobre las formas de vida que se han ido transformando en las últimas décadas, como la concentración de la gente en las ciudades, los cambios en los medios de transporte, los medios de comunicación el radio, la televisión y sobre los caminos y carreteras. Va contando varias anécdotas para hacer amena y agradable la plática para hacer visible los cambios. Sin dejar pasar por alto una crítica a aquellas personas que ven mucha televisión la señala como perjudicial y les hace perder el tiempo.

Para introducir el tema de cómo se transforman las costumbres empieza recurriendo a preguntas como: "¿el crecimiento de la industria nos beneficia? ¿Qué pasaría si dijeran que van a quitar la escuela porque van a poner mejor una fábrica? [Fernando contesta] no ayuda, nos perjudica, [el profesor continuo] ¿pero si la pusieran abajo en el baldío? [Ramiro dice] perjudica porque quitarían los árboles; [el profesor agrega] ¿pero si fuera una fábrica que diera empleos y de ahí sus papas obtuvieran fuentes de trabajo, ingresos?"²⁴¹

Con esta introducción trata de hacer pensar a los alumnos sobre las consecuencias en las formas de vida que se alteran al instalar fábricas en las ciudades, la gente que vive en esa ciudad o que llega con el atractivo de encontrar empleo tiene que empezar también a modificar sus hábitos.

M. "Las fábricas benefician porque ahí hay fuentes de trabajo, hay ingresos y también se transforman las costumbres. ¿Cómo?"
Ramiro: "Tienen que adaptarse a las nuevas costumbres". M: "Imaginen un campesino que se levanta y dice: Don Miguel ¡Buenos días!, Don Fernando, Bertita ¿cómo está?, va caminando y va saludando a todos cuando va por la leche. Ahora imagínense a este señor si trajo su caballo, ¿cómo le haría para conseguir trabajo?, ¿cómo se irá a transportar? Ahora es más si sacó una bicicleta en Electra, cuestan mil pesos, ahora en abonos se la dan en tres mil pesos. Entonces se va a tener que adaptar a tener la bicicleta, a manejar la bicicleta, ahora tiene que ver los semáforos, ya no puede ir saludando; imagínense por ir viendo a Don Panchito, ¡¡sopes...!! [Indica con el cuerpo que se cayó de la bicicleta y los niños se ríen]"²⁴²

²⁴¹ NMEH, op. cit., p. 212.

²⁴² *Ibíd.*, pp. 212-213.

El texto señala los cambios de vida en la población en relación con el crecimiento de la industria, explica como la gente de los pueblos empezó a trasladarse de los pueblos a las ciudades, las cuales crecieron porque en ellas se encontraban las fábricas y los obreros, se incrementaron las carreteras, caminos, camiones y automóviles, con lo cual se transformaron las costumbres. El profesor adapta el tema de acuerdo a las condiciones del grupo ya que varios de los alumnos proceden de comunidades rurales o tienen familiares agricultores y les comenta sobre los saludos en diversos idiomas que están pegados en hojas blancas en el patio (elaboradas bajo su dirección), para enlazar la diversidad de lenguas que tiene la humanidad y la diversidad de lenguas que existen en el , les hace mención de José el niño de la escuela que habla náhuatl, a él le fueron a preguntar para poner un saludo en es alengua.

Enseguida les comenta una anécdota que le sucedió a él con su familia cuando fueron a la ciudad de Actopan a comprar algunos víveres ahí encontró a José, le hizo bromas y lo saludó, a ambos les dio mucho gusto. Habló de José para que recordaran que es uno de los niños de la escuela que hablan otra lengua y visten de manera diferente. Expresa "es bonito que ellos sigan hablando en su idioma y se vistan conservando sus costumbres, sus costumbres son otras".

Aquí con sus comentarios ha hecho notar lo que resalta el texto la emigración y concentración de los habitantes de los pueblos hacia las ciudades. Pero él agrega el toque de las personas indígenas con una identidad expresada en hablar otra lengua, en este caso el náhuatl, con otra forma de vestir y que para sobrevivir han tenido que adaptarse transformando algunas de sus formas de vida, y también a partir de su forma de ubicarse y de ver el mundo, exhorta a sus alumnos a que conserven su forma de hablar y de vestir y además con la expresión bonito le agrega un valor de algo grato en la vida.

Continúa haciendo uso de la anécdota como estrategia de enseñanza para ahora

resaltar otra costumbre de las comunidades rurales, se refiere a los lazos de unidad y de cooperación. Les comenta cuando empezó a trabajar hace algunos años en una comunidad de Tepeji del Río en el estado de Hidalgo. Señala que en las comunidades la escuela es el centro del lugar y ahí en la primaria de la comunidad se reunían todas las tardes los jóvenes y los maestros a jugar voleibol o basquetbol. Él pregunta: "¿cómo piensan que se distraen las personas adultas en los ranchitos, en las comunidades?" Ramiro le contesta: "platican". [Él continúa] "Si las personas adultas en las comunidades estrechan lazos de unión y solidaridad, porque platican y eso es muy bueno porque estrechan lazos".²⁴³

Uno de los valores de las comunidades es el desarrollar trabajo colaborativo como una característica para introducir servicios, hacen faenas para acceder al agua, a la luz, a la construcción de un camino y también para sembrar y cosechar es preferible ayudarse entre los miembros de las familias y vecinos y no pagar peones; juzgan necesaria la cooperación y solidaridad como una forma cotidiana de sobrevivir y enfrentar los problemas.

El profesor después de la anécdota hace un llamado "(...) esa costumbre no nada más la debería tener la gente de las comunidades rurales (...) sino también podríamos nosotros retomar el saludar, ser amable y convivir desde los más chiquitos como lo hacen ellos".²⁴⁴

Ahora relaciona la diversidad de costumbres en el país con las de otras naciones. Hace preguntas a los niños de "¿cómo saludan los árabes, los que tienen sus barbotas?"; a ello Mario respondió: "de beso", él agrega: "¡no sólo un beso, se dan dos besos! ¡Y qué bueno! Para concluir esta idea de la diversidad de costumbres en el país y entre naciones los remite a preguntarles a varios niños cómo saludan cada uno de ellos.

²⁴³ NMEH, op. cit., pp. 215-216.

²⁴⁴ *Ibíd.*, p. 216.

Esta forma de construir el contenido en el aula propicia una visión incluyente de los otros, de las otras identidades que hablan, visten y viven de manera diferente. Ello puede observarse cuando el profesor por una parte valora las otras lenguas de los indígenas y de los otros países cuyos saludos en italiano, inglés, náhuatl, francés ha colocado en el patio de la escuela. También cuando aprecia sus formas de vestir de las personas del grupo que se dedican a la venta de flores, las mujeres con faldas vistosas de satín, adornadas con encajes blancos y blusas de color fuerte igual o diferente al de la falda, usan sandalias, o algunas con zapatos, sin calcetas o medias y el pelo largo; los hombres visten pantalón de gabardina generalmente, camisas de algodón con motivos del campo, flores o escenas de caballos y sandalias. Por otra parte resaltó una costumbre de unión y solidaridad de las comunidades rurales y de la escuela como líder de algunas actividades sociales y deportivas.

Estos tres elementos no aparecen en el curriculum oficial en especial en el libro de texto, forman parte de la experiencia de vida, de la visión del docente, de su historia personal y de las herramientas con que cuenta para analizar el tema y situar a sus alumnos en un clima favorable para la inclusión de otras culturas diferentes a la suya.

Valoración de las posibilidades

Considerando como punto de partida el curriculum formal tanto el programa como el libro de texto el profesor encuentra campo fértil para construir contenidos de aprecio por la diversidad de costumbres de las comunidades rurales, pueblos indígenas y de otras naciones.

No ha sido fácil abrir el espacio para ampliar este tema, pues la escuela ya está terminando el ciclo escolar, el profesor abordó el contenido el veintiocho de mayo de dos mil tres y en esos momentos a los profesores les es requerido en sexto grado una cierta carga de documentación o actividades como datos estadísticos,

calificaciones, llenado de boletas, certificados, forma REL 2 (donde indican quien concluyó satisfactoriamente el 6º. grado), informes, juntas con padres para recaudar cooperaciones y definir vestuario; la elaboración de adornos, invitaciones y presentación de un vals por los alumnos con motivo de la ceremonia de entrega de certificados de primaria. Esto puede significar cierta tensión en algunas ocasiones. Pero el trabajar con estos ingredientes hace meritorio el hecho de que el profesor buscara las estrategias de enseñanza de la historia en un clima de calma para abordar con cierta amplitud los cambios en la población, retomando el contexto escolar, la existencia de grupos indígenas y estableciendo una interrelación con la diversidad de lenguas que existen en el mundo para lo cual retomó algunas como la lengua hindú, el inglés, el español, francés, italiano, árabe y alemán al hablar de las diferentes costumbres y de las formas de vestir.

El profesor articuló este aspecto de la diversidad lingüística con los contenidos de geografía, (la lección veintisiete Diversidad cultural y la veintiocho Lenguas y religiones) que ya había abordado antes, cuyo eje era comprender la diversidad de idiomas y comprender su diferente escritura. La actividad había consistido en leer textos donde se usaran palabras provenientes de otras lenguas en un contexto dado y reflexionar sobre esas expresiones. El texto de la asignatura de geografía sólo señalaba el saludo en francés, inglés, árabe, italiano, alemán y español; su iniciativa lo llevó a investigar otras expresiones en hindú, y náhuatl.

La implementación del curriculum se basó en la construcción de contenidos relacionados con la diversidad y fue la estrategia para propiciar en los niños el conocimiento y valoración de otras formas de hablar, vestir y convivir. Esta perspectiva de tratar de hacer pensar al alumno en los otros y a prender de los ellos está vinculada a una formación de la identidad desde la noción de la interculturalidad. Porque viendo a los otros es que se propicio la formación de la propia identidad basada en el respeto y la tolerancia. El beso de los árabes entre hombres no resulta fácilmente aceptable entre nosotros, sin embargo, él lo presenta como una forma de comunicación que para ellos es agradable y bonito,

propiciando un enfoque de ver a los otros con respeto.

La riqueza del curriculum vivido constituye un arma muy trascendente para el docente que desea innovar y tomar en sus manos la decisión de propiciar una identidad basada en la diversidad cultural. O como en este caso incluso llegar a un enfoque de vida basado en la interculturalidad donde algunos valores como la solidaridad, la convivencia cercana, el saludo amable son aspectos a aprender y retomar de otros pueblos.

Valoración de las limitaciones

Nuevamente los silencios se encuentran en el texto de historia que no aborda situaciones para propiciar un análisis de la realidad social valorando explícitamente la diversidad cultural, las costumbres de diferentes pueblos y la formación de un pensamiento y una actitud de aprendizaje e interacción entre los pueblos de nuestro país y entre los pueblos del mundo.

Sería conveniente problematizar la identidad cultural en el libro de texto y en curriculum vivido como un punto de comprensión de lo propio para poder desde ahí entender a los otros pueblos en su diversidad; la necesidad de convivir en paz entre todos y cada uno de los pueblos requiere de pensar y actuar desde los principios de respeto, tolerancia, respeto, equidad de oportunidades de desarrollo para todas las culturas.

Se silencia también que los pueblos indígenas de manera específica en nuestro país sobreviven a pesar de la marginación y exclusión de que han sido objeto durante períodos muy grandes de nuestra historia, desde la colonia hasta nuestros días. Gracias a una forma de vida de resistencia han logrado adaptarse y buscar estrategias para conservar parte de sus costumbres.

El reconocimiento de su lengua, de sus formas de organización, de vestir, comer, de a prender entre otras cosas, pueden ser desde la escuela la construcción de alternativas de inclusión de prácticas integradoras que posibiliten su desarrollo evitando la tensión antagónica entre visión de mundo occidental y visión de mundo de los grupos autóctonos.

La limitación también la encontramos en los programas de formación profesional con que fuimos mediados los docentes de una o más décadas atrás. Pues este aspecto es un campo poco desarrollado en los planes y programas anteriores a la década de los noventa. Las licenciaturas en educación indígena tienen mayores elementos para abordar esta problemática, sin embargo los profesores de primaria regular como es este caso no han contado con las mismas oportunidades académicas o experiencias laborales en el campo.

La disposición, la actitud de los profesores en servicio para actualizarse y para emprender estrategias innovadoras puede constituir el arma teórica y metodológica para emprender los cambios que se requieren desde el aula y desde la escuela. Cuando no se construyen los espacios y los eventos académicos en los centros escolares se opta por un curriculum limitado que va a repercutir en una noción del mundo también limitada en el aspecto de la identidad cultural.

d) Identidad cultural como prácticas integradoras

La noción de identidad cultural en la enseñanza de la historia que propicia la segunda docente está relacionada a una serie de adaptaciones curriculares para propiciar la integración de todos los niños del sexto grado grupo "A" al proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a sus necesidades culturales, familiares, cognitivas y a las habilidades que posee.

La profesora Graciela adscrita a la escuela primaria vespertina del caso dos, presenta entre algunas de sus fortalezas una formación teórica actualizada,

con ciertos elementos y nociones para la enseñanza de la historia, egreso en el año 2002 de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 1994. Sin embargo sus inclinaciones personales las tiene por un gusto por las matemáticas. "Enseñar matemáticas es algo que me gusta mucho. Le voy a decir una cosa, también me gusta el español, la producción de textos, también me encanta la geografía, las ciencias naturales, pero si yo diera matemáticas yo sería feliz con eso".²⁴⁵

Hay presencia en la práctica de la profesora de realizar adaptaciones de acuerdo a las necesidades de sus alumnos, de comprender la diversidad de habilidades, de nivel de desarrollo cognitivo y de características de pertenencia a diferentes grupos culturales; considera a los alumnos que participan en clase, los que casi no participan, a los que faltan porque trabajan; y también al adolescente que habla náhuatl y tiene apenas poco tiempo de haber aprendido el español. En las características de su forma de trabajo, emplea ciertas reglas no escritas para integrar a sus estudiantes al proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación resaltaremos el caso de Efraín alumno migrante que proviene del estado de Puebla y llegó a la ciudad de Pachuca desde hace tres años, habla la lengua náhuatl, el español lo comprende y tiene dificultades para expresarlo en forma oral y escrita. Efraín proviene de Tizahuantla Puebla, le gusta hablar más en lengua náhuatl que en español; su abuelito le enseñó a leer en su lengua materna, en su pueblo estudió los primeros tres grados de educación primaria, en una escuela al aire libre donde impartían desde primero hasta cuarto grado.

Entre sus cualidades está el de ser una persona muy trabajadora con altas expectativas para mejorar su situación económica y académica. "Quiero estudiar para doctor, (...) mi papá reparte rollos de papel, vendió unos puestos en la central, vende tostadas en los semáforos. Nos gusta trabajar, desde los cuatro años empecé a trabajar, con la pala sembraba maíz, guayaba, maíz, sandía, chile, me enseñó mi abuelito".²⁴⁶

²⁴⁵ Entre/PG, p. 34.

²⁴⁶ Entre/AE, p. 56.

Aquí se conjugan dos elementos la influencia de la familia al valorar el gusto por el trabajo, se expresan fuertes lazos con el abuelo, que a través de Efraín nos lo muestra como una persona de trabajo y que con todo y su actividad laboral fuerte del campo se dio él tiempo para enseñarlo a leer. Cuando le pregunté por qué quería ser doctor el guardó silencio, sin embargo cuando existen en la familia altas expectativas para los hijos ellas influyen en ellos. Esta meta que forma parte de un proyecto de vida, aparentemente es lo más "natural", pero esta situación contrasta drásticamente con otros compañeros contemporáneos que estudian también en la ciudad de Pachuca pero en la escuela del caso número uno, donde se conformaron con terminar la educación primaria, niños como Arcadio, Paula, Laura, y otros ni siquiera concluyeron sus estudios en este nivel como José, Irene cuyas expectativas académicas de los papas son más reducidas.

Otro aspecto que influye aquí también son las altas expectativas de la profesora Graciela respecto a las posibilidades de éxito del grupo que atiende, en una interacción con sus alumnos al iniciar la clase de historia ella comenta: "¿cómo se les hizo el examen de la Olimpiada, fácil o difícil? [Se refiere al examen de la Olimpiada del conocimiento llevado a cabo cada año a todos los grupos de sexto grado del país, en la actualidad los ganadores van a visitar al presidente a Los Pinos, tres niños contestaron que fácil, ella continúa:] yo les dije de relajo que aquí podía estar el campeón del estado, (...) pero no lo descarten. ¡Me sentiría orgullosa que alguno de ustedes ganara!".²⁴⁷ Con todas las carencias que observa en sus alumnos por ser de familias con situación económica problemática y del turno vespertino ello no ha logrado que perturbe su actitud de perseverancia y de confianza en ellos para imprimirles ánimo, confianza y el deseo de triunfo. Esta característica de su práctica crea mejores condiciones para el aprendizaje al programar a sus alumnos de manera positiva. También esta situación es poco recurrente en los profesores que atienden turnos vespertinos en educación primaria.

²⁴⁷ NMEH, op. cit. p. 62.

Ante la falta de una habilidad de expresión oral de Efraín, porque su lengua materna es el náhuatl y tiene poco tiempo hablando español, ella hace adecuaciones al curriculum, que en este caso fueron en la asignatura de historia al preguntar con flexibilidad a varios niños que no participan, es decir, no responden a los cuestionamientos que ella les hace, buscó la flexibilidad también en matemáticas planteando problemas en los que favorece hacer visible la presencia de Efraín y de otros alumnos.

En la asignatura de historia cuando la profesora promueve el análisis de cosas positivas y negativas durante el porfiriato, va pidiendo a los alumnos que lean un párrafo, luego lo comenten y trata de hacer participar a todos.

M. "¿Qué es un latifundio?"

Eduardo: "La concentración de muchos terrenos en manos de una persona".

M. "¿Hoy no se permite que tengan más de cuántas hectáreas?"

Niños: "Más de cincuenta".

M. "A ver por acá", [señala a unos niños tratando de que participen].

Niños: "Más de cien hectáreas".

M. "A ver por allá", [señala del otro lado del salón].

Niño: "Pueden ser cien hectáreas pero no juntas".

M. "Si tenemos leyes que prohíben los latifundios. Bueno sigan leyendo" [y señala a Giovanni].

Giovanni: "Los indígenas perdieron muchas tierras".

M. "¿Negativo o positivo?"

Niños: "Negativo" [a coro].

M. "Vean se iban endeudando, entonces para poder vivir y subsistir vendían sus tierras".

M. [Pide comentarios] "¿Qué más Yasmín, Sandra, a ver Efraín?"²⁴⁸

Aún cuando sabe que quizá no le contesten, insistentemente propicia que participen todos al término de la lectura de cada párrafo, usa expresiones como:

²⁴⁸ NMEH, op. cit, pp. 11-12.

"¿Hasta ahí que encuentran? [Néstor responde:] se multiplicaron los caminos, los puentes y las escuelas. [La profesora continúa dialogando con el grupo para cerciorarse de que entiendan], ¿pero si están entendiendo? [Pregunta enseguida al grupo:] ¿Positivo o negativo? [Eduardo responde:] positivo".²⁴⁹

Lo significativo de esta forma de trabajar el curriculum es que la maestra pretende que todos entiendan y que todos participen; a Efraín, Sandra y Yasmín les pregunta aunque no contesten y si no contestan no los pone en evidencia regañándolos o agrediéndolos. Los nombra para hacerlos visibles, para que los alumnos sientan que a ella le importan igual como los demás.

"Creo que aquí las reglas no están tanto escritas, sino que en la práctica se han ido dando, por ejemplo aunque difícilmente logramos la participación de todos, a mi me gusta que todos participen; no se logra la participación de todos porque son muchas las diferencias que existen en las condiciones de cada niño: sus capacidades, las familias, todo eso influye, sus antecedentes, (...) pero si por ejemplo alguien trata de sobresalir mucho, le doy su lugar, pero también le hago entender que me da oportunidad de que los otros participen".²⁵⁰

La concepción de enseñanza y de evaluación que posee la profesora de manera implícita le permite atender esta problemática con herramientas metodológicas que brindan igualdad de oportunidades a sus alumnos. Para ella, enseñar es apoyar a sus alumnos, guiarlos, facilitarles el proceso de aprendizaje, "(...) lograr que se apropien de un conocimiento que no tenían (...)"²⁵¹, con esta concepción logra en el curriculum vivido hacer que Efraín se integre y logre concluir su educación primaria, gracias también a la evaluación que realiza, cuando valora diversos aspectos y diversas habilidades.

²⁴⁹ NMEH, op. cit, pp. 16-17.

²⁵⁰ Entre/PG, p. 39.

²⁵¹ *Ibíd.*, p. 34.

"O sea él no reprueba, no debe reprobado, sólo que este niño es diferente lo que está aprendiendo, a la hora de evaluar también debo de evaluarlo diferente...porque él tiene otros antecedentes, otros conocimientos previos, él puede saber mucho más de otras cosas que los niños de aquí no saben. Él tiene una capacidad tremenda para hacer negocios y gana más que nosotros los maestros y eso es increíble pero él tiene otras habilidades desarrolladas".²⁵²

Con las prácticas integradoras enfrenta la diversidad cultural de sus alumnos como una fortaleza para propiciar el respeto a lo diferente propicia la interculturalidad al propiciar que unos aprendan de otros cuando expresa que en su pueblo este niño podría ser campeón en cosas que nosotros desconocemos.

Las normas y las reglas que como docente tiene en el grupo la profesora Graciela tiene que aplicarlas de acuerdo a las necesidades y capacidades de sus alumnos. "Quisiera tener un tratamiento homogéneo, evaluar a todos de igual forma pero no puedo, porque sé que este niño no viene muchas veces por su trabajo y es aquí donde yo me doblego, y digo: ¿quién tiene razón? pues yo quisiera que estuviera todos los días, pero si él tiene que ir a trabajar, que se vaya a trabajar, prefiero porque es una familia unida, él trae dinero para gastar y le da a sus papas. Y en los exámenes él me anda reprobando (...)".²⁵³

Los exámenes son sólo un elemento para la maestra de muchos otros que puede considerar para enseñarle y evaluarlo. Lo hace participar en otras actividades y de diversas maneras para ver que mejore su proceso de aprendizaje. "Si, yo le digo: a ver Efraín vamos a ver ¿que haríamos aquí?, ¿cómo le haríamos acá?; resuélveme este problema; y a lo mejor a mano no puede hacer las cuentas, o en español no me responde lo que yo le pido, pero sí es capaz".²⁵⁴

²⁵² Entre/Pg, p. 37.

²⁵³ NMEH, op. cit., p.37.

²⁵⁴ *Ibid.*, p. 37

Otro elemento de prácticas integradoras se pudo apreciar en la enseñanza de las matemáticas, la profesora integraba a los alumnos al trabajo grupal, planteaba problemas de matemáticas donde los personajes eran algunos de sus alumnos, de los que casi no participaban, como Lorena y Efraín. Sólo para mostrar las prácticas integradoras de la docente mostraremos el caso. La profesora dictó dos problemas:

"1. Lorena fue a la tienda y compró 7 kg., de arroz a \$7.30 cada uno, ¿cuánto pagó? Si pago con un billete de cien pesos ¿cuánto le regresan de vuelto?

2. Efraín gana \$525.80 al día, ¿Cuánto gana al mes? [La profesora a manera de explicación para el grupo, dice:] él trabaja de tres a cuatro de la mañana, se va a traer mercancía para vender en el puesto de su papá en la Central de Abastos, también en el centro comercial Soriana".²⁵⁵

Efraín que casi no habla, falta y no participa mediante la expresión oral en clase, es integrado al grupo cuando la maestra lo hace presente al plantear un problema donde explica que gana \$525.80 en un día. Podemos analizar algunos aspectos que subyacen en este punto, la profesora conoce a sus alumnos, en este caso a Efraín, sabe que él no pronuncia bien el español, sabe que es de Puebla, habla náhuatl y que en ocasiones sus compañeros se burlan de él y también algunos lo quieren mucho, sabe que trabaja, lo que gana al día. De todo este conocimiento decide flexibilizar el curriculum e integrarlo al grupo.

"Efraín ahorita ya habla español, con sus deficiencias de pronunciación, pero lo comprende, lo entiende. (...) eso nosotros tendríamos que entenderlo como maestros ¿no?, porque este niño incluso sus compañeros le dicen de burla cochara, (...) la cochara porque él pronuncia así. (...), este niño lo quieren mucho los otros, es un niño que hace ocho días nos decía que ganaba setecientos pesos

²⁵⁵ NMEH, op. cit. p. 31.

diarios; ¿se acuerda?"²⁵⁶

En el trabajo grupal se observó respeto hacia los dos niños: Lorena y Efraín, lo cual significa que ha creado un clima de trabajo producto de la sensibilización, del hacer entender a los otros que hay diferencias y eso no es motivo para humillar o burlarse de alguien; la profesora sabe que algunos niños en la escuela aún se burlan y le ponen apodos; pero también señala, sus compañeros, (se refiere a los otros de comportamiento diferente), los de su grupo lo quieren mucho.

En el trabajo de este grupo se observó el respeto, compañerismo y la integración, pero cuando la profesora señala algunos se burlan de él, incluso pudieron ser los mismos compañeros del grupo antes de haber creado en ellos el valor de respeto a la diversidad. Esto nos abre la posibilidad de pensar que, en esa escuela no existen de manera sistemática estrategias de integración para los niños que tienen otra especificidad de provenir de pueblos con identidades indígenas.

La profesora comprende que existen diferencias entre sus alumnos, posee una herramienta teórica metodológica para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Considera necesario realizar adaptaciones curriculares que contemplen lo diverso; las diferencias que poseen sus alumnos son dignas de tomarse en cuenta para integrarlos a un clima de trabajo ordenado, donde lo importante son los procesos de construcción y de apropiación que cada estudiante desarrolla para participar de acuerdo a sus habilidades.

Dando por resultado al crear el clima adecuado alrededor de Efraín: la construcción de un *contenido étnico* que pasa primero por el conocimiento de que un docente debe entender las limitaciones y potencialidades de sus alumnos, y tiene la concepción de que el proceso de enseñanza-aprendizaje de él es diferente al de otros y por ello también el proceso de evaluación para él debe ser diferente, es decir, considera la especificidad de quién y cómo aprende, para también

²⁵⁶ Entre/PG, pp. 36-37

evaluarlo de manera concordante con su proceso. Lo cual no implica cambiar los contenidos del programa, pero si los niveles de profundidad o la habilidad para expresarlos.

Evaluación de la actividad de enseñanza

La maestra evalúa en la asignatura de historia que cada alumno participe en clase, haciendo la lectura y comentario de la lección del libro de texto, también que vayan elaborando simultáneamente un resumen de lo más importante. Los alumnos saben que cuando participan frecuentemente en clase la profesora les toma en cuenta ese interés en su evaluación del bimestre, Pedro le preguntó en clase "¿nos va a subir?" La maestra guarda silencio asumiendo que si lo hará y comenta: "el examen de bimestre si va a traer el tema de la Revolución Mexicana". Pero ella tiene confianza en que su grupo está acostumbrado a trabajar. Ella está embarazada y en un mes le darán su licencia. "Les quiero decir que independientemente del maestro que venga en mi lugar aquí ustedes van a tener una dosificación. ¿Saben trabajar solos? ¿Si o no? [Algunos niños responden] ¡siii!".²⁵⁷

La profesora ha impulsado que traten de disciplinarse y adquieran un compromiso con ellos mismos, los hace pensar en el interés por su persona no obstante de que el profesor que venga pueda impulsarlos o no, para acercarlos a ese propósito ella les dará a conocer la dosificación, con temas y tiempos para abordarlos, es decir, el cronograma de los contenidos pendientes para finalizar el curso. Esta estrategia cabe señalar que no es lo más cotidiano, generalmente cuando alguna maestra solicita una licencia por gravidez, sólo señala en el mejor de los casos los temas hasta donde abordó con el grupo.

²⁵⁷ NMEH, op. cit. p. 34.

Otra estrategia empleada para evaluar es considerar diversos aspectos, la observación del alumno, el cumplimiento en las tareas, las anotaciones que en cada lección realizan, la plática en corto con cada uno, como lo ha realizado con Efraín y la evaluación al final del bimestre, y en menor medida la correcta escritura. También cuando concluyó el tratamiento del bloque "La Consolidación del México Contemporáneo promovió la autoevaluación.

"No tengo nada planeado para evaluar, pero que creen, les voy a dar la oportunidad de que ustedes se autoevalúen. Vean sus notas y se ponen calificación; acuérdense que incluye participación, tareas, las notas que tomaron (...)" [Va nombrando a cada niño y le pide una breve explicación de por qué se adjudico una u otra calificación].

M. "Elías ¿cuánto?"

Elías: "Siete."

M. "¿Por qué?"

Elías: "Por la letra".

M. "Pero no es tanto la letra lo importante es que apunten".

M. "¿Yasmín?"

Yasmín: "Siete maestra, porque si aprendí, pero mi letra está muy mal".

M. "Pero la letra no tiene tanta importancia".

M. "¿Giovanni?"

Giovanni: "Siete".

M. "¿Brenda?"

Brenda: "Nueve, si aprendí pero no participé".

M. "Bueno yo respeto su auto evaluación. ¿Eduardo?"

Eduardo: "Yo nueve".

M. "¿Porque Eduardo?" [Asombrada, porque es un niño participativo y analítico].

Eduardo: "Porque algunas cosas casi no las entendí (...)".

M. "¿Rocío?"

Rocío: "Siete, casi no estuve en la clase".

M. "¿Moisés?"

Moisés: "Nueve porque algunas cosas no las entendí".²⁵⁸

La profesora al realizar la auto evaluación se llevó sorpresas porque consideraba que algunos niños merecían un calificación mejor en relación con la que se otorgaron, algunos le decían un siete por tener mala letra, otros porque no habían entendido, a lo que ella les argumentó que no precisamente en esta clase contaba tanto la letra como que si estuvieran atentos y tomaran notas. Cuando le decían no haber aprendido todo; ella lo relacionó explicando "ni yo me sé las cosas de memoria, a mi se me dificulta la historia".

Valoración de las posibilidades

Un elemento potencial de la práctica de la profesora Graciela al desarrollar el curriculum es considerar una enseñanza basada en la diversidad, para lo cual es menester tener la actitud y las habilidades para reconocer lo diverso, al considerar las características del sujeto en lo físico, emocional, cognitivo, económico, cultural, social u otras que existen en cada grupo articuladas al contexto socioeconómico del país, en cada región y desde luego en el ámbito educativo en cada escuela y en cada aula.

La diversidad es una lucha contra la homogeneización, una pedagogía para la diversidad, nos implica tener disposición, a aceptar y promover el desarrollo de cada sujeto, con diversas estrategias metodológicas de acuerdo a los niveles de desarrollo cognitivo, físico y emocional de cada alumno. Así Gimeno²⁵⁹ en un sentido crítico expresa:

"La diversidad significa ruptura o atemperación de la homogeneización que una forma monolítica de entender el universalismo cultural ha llevado consigo. La negación de valores y de culturas universales trastoca, con el relativismo que introducen

²⁵⁸ Así continuó la profesora preguntando a diez alumnos que faltaban. NMEH, op. cit. pp. 74-76.

²⁵⁹ Gimeno J.' (1999). 'La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (I)', en: Aula de Innovación Educativa, Número 81, Año VIII, mayo, p. 67-72.

pautas esenciales de los sistemas educativos que se desarrollaron con la finalidad de difundir a todos una cultura apreciada como válida universalmente".

El sentido que maneja el autor se refiere centralmente a la diversidad cultural como el enfoque que permite desde una ética plural encarar y hacer frente a la visión de mundo de la cultura de occidente impuesta por la Europa de occidente y por Estados Unidos de Norteamérica con un afán de dominio combinada también en un principio con la incapacidad de comprender la riqueza de las culturas indígenas o diferentes a ella.

Enseñar desde un enfoque de la diversidad en relación con la identidad cultural, propicia una noción de mundo concordante con las identidades diversas que conforman la población del país, brindando en lo educativo una equidad de oportunidades para el desarrollo de cada sujeto. Esta idea lleva a propiciar en los alumnos que todos independientemente de sus condiciones, tienen el derecho a crecer y desarrollarse como personas.

La interculturalidad es otra dimensión de la enseñanza de la profesora, la cual puede apreciarse cuando la profesora señala, que Efraín podría ser campeón en los conocimientos que tiene, propios de su pueblo, de la comunidad a la que pertenece, en ese sentido nosotros podríamos aprender de él. Aquí se observa una interacción de los saberes de unos y otros. No basta con que yo como maestra lo comprenda como diferente y propicie en los estudiantes esa comprensión, sino además mostrar interés por la interacción de los grupos culturales que representan los diferentes alumnos.

Otra posibilidad que impacta positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de la profesora Graciela consiste en la flexibilización y adecuación del curriculum para propiciar la construcción de *contenidos étnicos* al ser sensible a la problemática que presentan los niños con identidades propias de grupos indígenas, como Efraín. Algunas características de un *contenido étnico* en

este caso son:

1. Una pedagogía basada en la diversidad, enseñar comprendiendo las diferencias y necesidades de los alumnos. En contraposición a estrategias homogéneas. Partir de este principio para adecuar el contenido, al nivel de desarrollo cognitivo, a las características culturales, económicas, emocionales y sociales del grupo y de cada alumno.
2. Flexibilizar el curriculum, la maestra además de entender las diferencias que existen en las condiciones de cada niño, como sus capacidades, habilidades, características de las familias, sus antecedentes, entiende las condiciones del contexto familiar y social, como elementos que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje y se doblaga, en el sentido de ceder en algunos renglones de la normatividad como permitir que Efraín falte por su trabajo, hable mal el español, participe poco en forma oral, obtenga relativamente calificaciones bajas en los exámenes oficiales.
3. Propicia la creación de un curriculum o culto que se implementa en el grupo para que se respete la participación de cada niño de acuerdo con sus posibilidades, dando su lugar a los que tratan de sobresalir mucho, pero también les hace entender que le den oportunidad de que los otros participen. Y diversifica las estrategias de enseñanza, este aspecto es muy importante porque se relaciona directamente con brindar equidad de oportunidades, parte de la concepción de la profesora de comprender a cada niño, si aprende diferente es necesario también evaluarlo diferente.
4. Flexibiliza tiempos académicos con tiempos laborales. No los hace antagónicos, permite ciertas faltas. Sin permitir tampoco un comportamiento laxo con inasistencias de manera indiscriminada.

5. Evalúa de manera diferente, valorando los procesos de apropiación del conocimiento diferentes de cada niño e incorpora otros instrumentos además del examen, considera los otros saberes que poseen los alumnos los de su experiencia cotidiana relacionada con el contexto. Reconoce en Efraín que no tiene habilidad para resolver precisamente los problemas de matemáticas de manera convencional, pero lo puede hacer de otra forma y tiene mucha habilidad para los negocios.

La flexibilidad del curriculum implementado por la profesora y la construcción de contenidos étnicos logró promover el respeto a la diversidad cultural expresado en el plan de la asignatura de historia en sexto grado. A pesar de que en uno de los principales materiales curriculares: el libro de texto, no se desarrolla de manera significativa este tema.

Valoración de las limitaciones

Una limitación se presentó en el impacto logrado en el curriculum adquirido en los alumnos, cuando se les solicitó se autoevaluaran, varios niños dijeron no haber entendido algunos aspectos del tema. Eso nos lleva a repensar qué propósito se pretendía con el tema "La Consolidación del México Contemporáneo", ¿cuáles nociones sociales tenía claras la maestra?, ¿cuáles aprendieron los alumnos sobre el tema? y ¿por qué hay esa vaguedad de lo que aprendieron?

De *acuerdo con* el propio esquema de trabajo que ha venido desarrollando la profesora en los anteriores temas, hay elementos que se realizaron en la forma de abordar los contenidos de otros temas y en este ya no se hicieron:

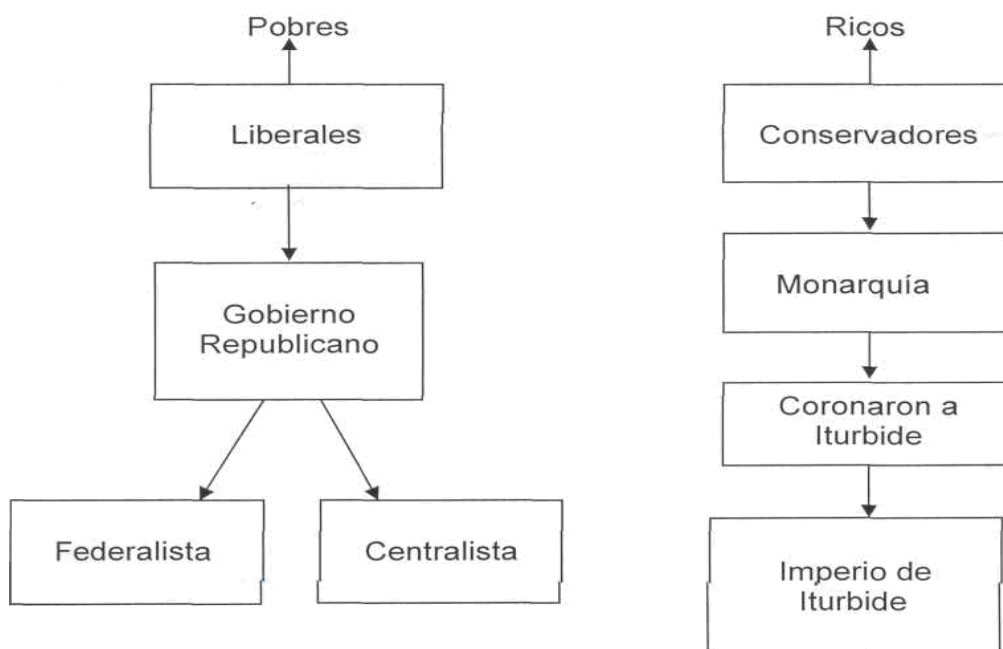
A. La valoración de aportaciones importantes o de aspectos negativos en el período presidencial de cada uno de los presidentes del país estudiados en cada bloque. En páginas anteriores en el inciso de democracia presidencial en la figura número cinco se presentó el cuadro de presidentes elaborado en esta asignatura.

Siguiendo la dinámica trabajada serían los presidente comprendidos a partir de mil novecientos treinta y seis al año dos mil. Sin embargo se abordó en las sesiones del Presidente Lázaro Cárdenas a Adolfo López Mateos, faltarían de anotar 1964-1970 Gustavo Díaz Ordaz, 1970-1976 Luis Echeverría Álvarez, 1976-1982 José López Portillo y Pacheco, 1982-1988 Miguel de la Madrid Hurtado, 1988-1994 Carlos Salinas de Gortari, 1994-2000 Ernesto Zedillo Ponce de León, 2000-2006 Vicente Fox Quesada.

B. En otros temas se desarrolló ya fuese un cuadro sinóptico o un mapa conceptual con las características y contradicciones políticas que vivía el país, muestra un esfuerzo de la profesora por hacer significativas estas etapas de la historia del país, como puede apreciarse a continuación en los primeros años del México independiente y en el período de Reforma.

Figura No. 6

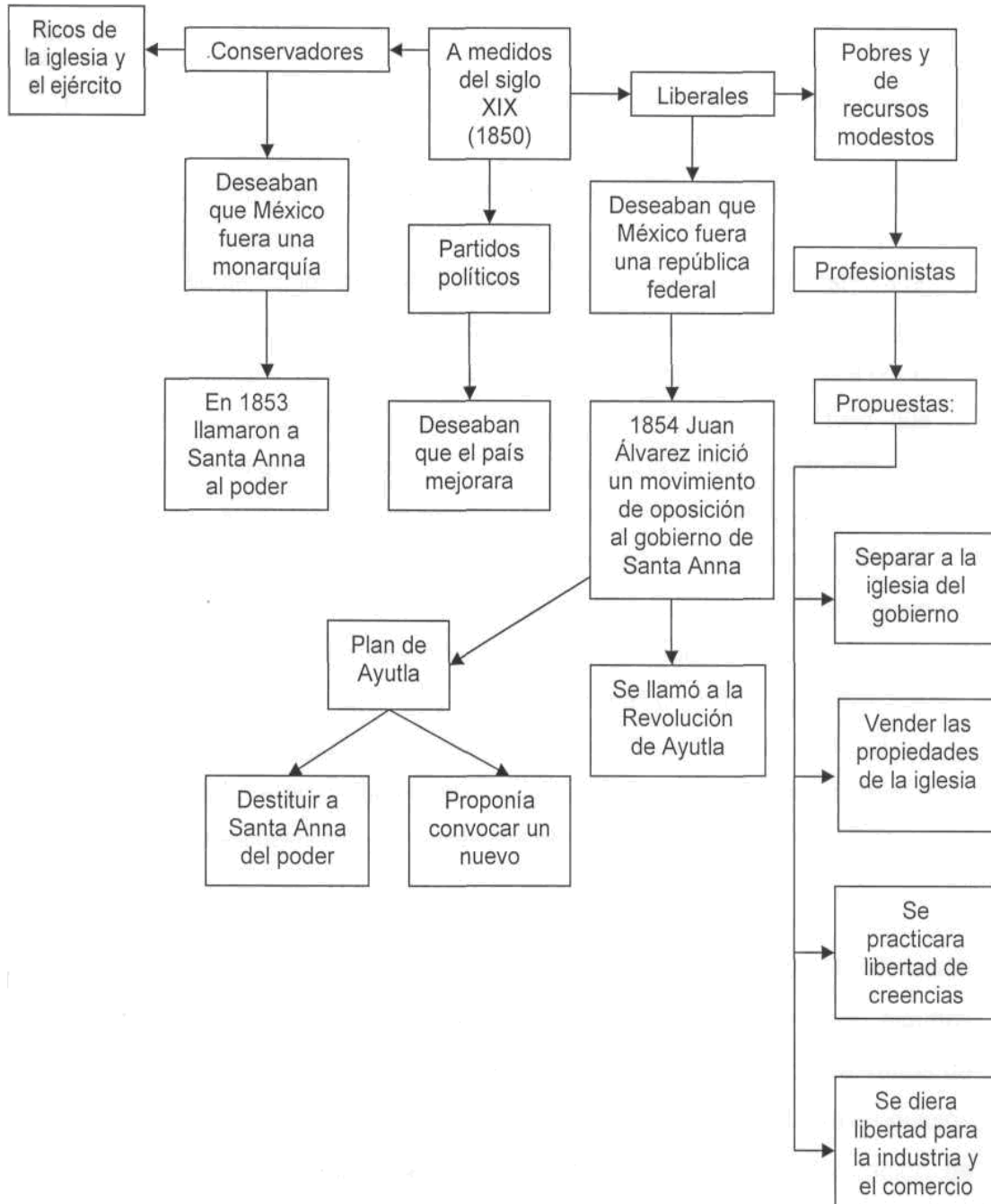
PRIMEROS AÑOS DEL MÉXICO INDEPENDIENTE²⁶⁰



²⁶⁰ Mapa conceptual escrito en la libreta de la alumna Eliana, Caso dos, p. 25. (En adelante Libreta/E)

Figura No. 7

LA REFORMA²⁶¹



²⁶¹ Mapa conceptual escrito en: Libreta/P, p. 22.

A. Otro elemento trabajado en otros bloques fue la elaboración de un cuestionario como el siguiente:

"LA CONSOLIDACIÓN DEL ESTADO MEXICANO"²⁶²

1. El 15 de julio de 1867 Juárez retornó victorioso a México, ¿De dónde venía? De Paso del Norte (hoy Ciudad Juárez).
2. ¿Por qué había salido de la ciudad de México? Porque quería salvar su vida y su gobierno.
3. Al período de tiempo de 1867 a 1876 se le llama la República Restaurada, ¿Por qué tenía que ser restaurada la República? La República tenía que ser restaurada porque aunque nunca desapareció, si fue amenazada por el imperio de Maximiliano. Cuando Juárez regresó a México tuvo que reorganizar el gobierno y tomar el control de toda la República Mexicana.
4. ¿Cuáles fueron las principales causas por las que Juárez y Lerdo de Tejada no pudieron realizar todos sus planes para mejorar el país? Debido a la falta de recursos, las rebeliones de distintos pueblos indígenas que habían sufrido grandes despojos de tierras, la inseguridad en los caminos la inseguridad en los caminos y las sublevaciones de algunos militares.
5. ¿Qué acciones importantes se realizaron en México durante la República restaurada? Se promulgaron leyes que fortalecían la educación pública y hubo más escuelas gratuitas y se inauguró la primera línea del ferrocarril".

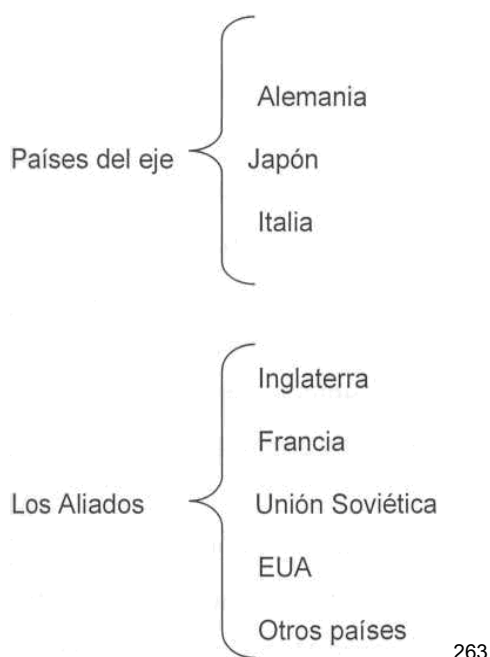
A diferencia del mapa conceptual, del cuestionario, del resumen o de la valoración de las aportaciones de cada presidente, en este bloque únicamente en algunos casos se retomaron a manera de notas breves los rasgos distintivos de varios de los presidentes del período del México Contemporáneo, como la expropiación petrolera realizada por Lázaro Cárdenas en 1938, así como la formación de industrias, el impulso de escuelas rurales y de enseñanza técnica, la creación de varias instituciones educativas y culturales. Con respecto a Miguel Alemán

²⁶² Cuestionario en: Llibreta/E, pp. 38-40.

anotaron cuestiones como: construcción de carreteras y aeropuertos, en 1946 transformación del Partido de la Revolución Mexicana (PRM) en PRI, crecimiento de la industria, modernización de la agricultura y surgieron nuevas ciudades. En relación a Adolfo López Mateos, se anotaron algunos aspectos como la distribución de libros gratuitos, en 1950 surgen las líneas de autobuses, se iniciaron las transmisiones de televisión.

También se anotaron los nombres de los países que participaron en la segunda Guerra Mundial:

Figura No. 8



El programa señala los siguientes contenidos para el desarrollo del tema de la consolidación del México Contemporáneo: A) las transformaciones en materia de a) estabilidad política: avances en la democracia hasta el gobierno de Adolfo López Mateos, b) el cambio económico: la industria y servicios modernos, la agricultura y sus problemas; y c) el cambio social: desarrollo de la sociedad urbana, crecimiento de la población, la seguridad social, la educación y la cultura,

²⁶³ Cuadro sinóptico en: Libreta/ P, p. 38.

los cambios en la ciencia y la técnica y algunas transformaciones de la vida cotidiana. B) El mundo a partir de 1940: el militarismo autoritario y las tensiones internacionales, la segunda Guerra Mundial, la descolonización del mundo; la guerra fría y la crisis del sistema socialista; cambios científicos y técnicos y su impacto en la vida cotidiana, desigualdad entre naciones y los riesgos del deterioro ambiental.²⁶⁴

Con todos los anteriores aspectos resulta en cierta forma significativa la autoevaluación que hicieron los estudiantes de este grupo de sexto "A" del caso dos, varios manifestaron que no les quedó claro, aún cuando ellos se refieren en parte a la letra, se asignaron una calificación de siete. Cabe preguntar en este caso ¿se logró que el grupo reflexionara sobre las características del México a partir de 1940 y de los alcances económicos, políticos, sociales?

El problema es que desde el diseño curricular en la asignatura de historia no se pretende analizar la problemática actual. No está explícito en el programa y en libro de texto, no se desarrollan aspectos que hagan reflexionar sobre problemas, causas y cambios o alternativas necesarios en materia de lo económico, lo político y lo social. Lo que se plantea es una descripción, basada centralmente en la narración y no en el análisis, observe la consolidación más que problematizar.

Efectivamente el interés es mostrar la consolidación de la democracia, de la industria, de las ciudades, de la educación y la cultura. Lo cual resulta muy cuestionable cuando en México existen más de cincuenta por ciento de la población en situación de pobreza, cuando la desigualdad social en el país se encuentra entre los rangos más elevados de los países de Latinoamérica.

Uno de los sentidos en lo expresado por los niños puede interpretarse en la posibilidad de la falta de comprensión del momento histórico estudiado en este tema, así como la apropiación y construcción limitada en este conocimiento del

²⁶⁴ Cita (118), Secretaría de Educación Pública, op. cit., p. 105.

México Contemporáneo. No alcanzaron a establecer una relación de concordancia entre lo expuesto en el libro de texto y en el curriculum vivido que los llevara a entender cómo somos, cómo vivimos en el México actual, los avances alcanzados pero también lo mucho que falta por construir en democracia, equidad, crecimiento económico y desarrollo social.

e) Identidad cultural relacionada con las glorias y hazañas de nuestros antepasados.

En la práctica de la profesora Lucy del sexto grado grupo "A", caso tres, hubo un seguimiento casi textual de lo expresado en el libro del alumno. La noción de identidad cultural es abordada entre otras cosas con la lectura del recuadro "población" y el recuadro "vista al futuro"; sin problematizar, se presenta lo que señala el libro sin una ampliación de la información o una interpretación a través del comentario. Las estrategias para abordar el contenido de "La consolidación del México Contemporáneo" fueron diversas: 1) La lectura del texto por los alumnos y por la profesora, 2) Trabajo en equipos para preparar una representación de los pasajes del gobierno de Lázaro Cárdenas y 3) Trabajo en equipos mediante lectura, comentario y elaboración de un resumen para abordar los cuatro subtemas de la lección ocho: nacionalización del petróleo, segunda Guerra Mundial, cambio de vida y crecimiento.

La lección ocho que aborda el México Contemporáneo además de los cuatro subtemas cuenta con cinco recuadros: 1) Población, 2) La expropiación petrolera, 3) Vida deportiva, 4) Vista al futuro y 5) Los símbolos patrios. Es en los recuadros de población y vista al futuro donde se aborda de manera explícita y somera los aspectos relacionados con nuestra identidad nacional.

Esta lección la Consolidación del México Contemporáneo como su nombre lo indica trata de presentar un mundo con grandes avances y pocas problemáticas. Aborda los cambios que ha tenido México en el siglo XX, a través de los aspectos que va desarrollando se pretende crear nociones de consolidación de un Estado

con bases firmes.

Los elementos destacados en el curriculum vivido por la profesora Lucy y retomados del libro de texto a través de la lectura son: 1) Conduce a los alumnos a interpretar y comentar la consolidación como algo que ya se consolidó, firme, duro, fijo, algo que dura mucho. México es ahora sólido después de las luchas que tuvo que enfrentar en el pasado. 2) Resalta las obras realizadas durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, como cumplir con las promesas de la Revolución, la expropiación y nacionalización del petróleo, la formación de industrias, el impulso a la actividad cultural, la proliferación de obras literarias y de historia, la creación de la editorial Fondo de Cultura Económica, la creación del Instituto Politécnico Nacional, del Instituto Nacional de Antropología e Historia; el apoyo a los exiliados españoles impactó en la creación del Colegio de México y años después se fundó el Instituto Nacional de Bellas Artes.

Con este texto la profesora por medio de la lectura conduce a crear la noción de varios avances en lo económico: con la formación de industrias, el reparto de tierras y la creación de Petróleos Mexicanos; un avance cultural se presenta con la creación de institutos, de obras literarias y de la historia del país.

3) Destaca el aspecto político, México ha dado paso a la creación de diversos partidos políticos, se señalan algunos como el Partido Nacional Revolucionario fundado en 1938, que se convierte en Partido de la Revolución Mexicana y como oposición a este partido y al gobierno de Cárdenas surge en 1939 el Partido Acción Nacional, en los cuarenta surge el Partido Popular, más tarde llamado Partido Popular Socialista y en los cincuenta surge el Partido de la Revolución Mexicana. También se lee como el Partido Comunista que surgió en 1919 logró su reconocimiento legal.

De esta presentación aunque no se hace ningún comentario sólo se utiliza la lectura en voz alta como estrategia didáctica se puede interpretar que el texto pretende crear la idea que de la diversidad de opciones políticas que existen en el país para conformar los gobiernos y por tanto de la democracia como forma de vida política.

4) Trabaja la identidad cultural explícitamente al abordar el recuadro la población del país, su contenido expresa los cambios en el crecimiento de los habitantes de acuerdo con los censos de población y con las políticas gubernamentales para impulsar su incremento de 1921 a 1947, o para promover la planificación familiar como se hizo desde la década de los sesenta. Otra idea de este recuadro es pensar el aumento de la población que vive en las ciudades a diferencia de la disminución de los habitantes del campo como un indicador del progreso del país. Y para hablar de la población indígena se hace visible el dato numérico de la incidencia de estas etnias según la información del INI (Instituto Nacional Indigenista) en 1990. De manera muy breve se habla de sus malas condiciones de vida.

Ya después de que los alumnos han participado en otra actividad de la representación de los pasajes de la vida gubernamental del Presidente Lázaro Cárdenas, la profesora propicia que los alumnos aborden mediante la lectura en voz alta el recuadro de la población y la profesora deja de tarea su análisis; actividad que no fue retomada nuevamente en la sesión de trabajo. Se dejó de tarea individual a cada alumno sin ser motivo de comentario en el aula, pues no se propició el espacio y el tiempo para su interpretación.

En la siguiente sesión sucedió algo curioso, se había dejado de tarea el análisis del cuadro de la Población después se atravesó el período vacacional de abril y al regresar en lugar de continuar con el orden marcado por la lógica de la lección ocho, la profesora inicia el abordaje de la lección siete, es decir de la página noventa y tres del libro de texto regresa a la página setenta y ocho. "Sacamos

libreta de historia, para recordar donde estábamos en la página setenta y ocho van a dar lectura por equipo. A ver lee el equipo siete [pide que lean sus cuatro integrantes].²⁶⁵ Se presentó esta situación la cual quedó registrada en el diario de campo, pero no es motivo de análisis en este trabajo el contenido de esa lección. Si puede interpretarse un cierto acomodo en la planificación de la maestra, la cual pudo haber sido conciente o no. En este grupo las condiciones de trabajo fueron muy difíciles para la profesora, porque los alumnos constantemente hablaban entre sí, se distraían y mostraban poco interés en sus procesos de aprendizaje en la asignatura de historia, no así en la de español que era la especialidad de la docente.

También el ruido del contexto escolar por la propia infraestructura de la escuela resultaba poco favorable, cuando en ocasiones el ruido al interior del aula era aceptable no lo era así el que provenía del salón de segundo grado o de los alumnos que se encontraban en el patio de la escuela ensayando para los festivales cívico-sociales. La profesora literalmente tenía que gritar para lograr ser escuchada y muy frecuentemente se veía en la necesidad de estar callando a varios alumnos. Si por algún motivo dejaba el salón inmediatamente varios se paraban, platicaban y alguno aventaba su libreta. Ella reconocía al grupo como problemático pero sentía que su labor no había sido en vano porque ya presentaba algunos cambios de cómo lo recibió.

La intención del texto al abordar el tema de la población fue reiterar el crecimiento de la población como se hace en uno de los subtemas de esta lección, la otra intención fue presentar también de manera reiterada la transformación de la concentración de la población antes en el medio rural y ahora en las ciudades lo cual se hace visible como un indicador del progreso del país y que fue abordado en el subtema cambio de vida. En relación a la presencia de comunidades con población indígena o a la diversidad de grupos culturales no existe en el libro de texto un apartado especial, sólo aparecen en algunos párrafos de este recuadro y en el recuadro de vista al futuro.

²⁶⁵ NMEH, op. cit., p. 146.

La noción de nuestra identidad en este aspecto queda vagamente explicitada, difusa, entre líneas y de esta misma forma fue implementado el currículum en el aula; se realizó la lectura y la intención quedó como un texto informativo de la composición de grupos étnicos en la República Mexicana.

5) Para seguir abordando el tema de la Consolidación del México Contemporáneo se relacionará ahora con la participación de México en la vida internacional: la segunda Guerra Mundial, como estrategia de trabajo la profesora señala: "yo voy a ir leyendo el apartado y cuando yo termine de leerlo me va ir exponiendo cada equipo lo que consideraron más importante, si alguien del equipo considera que hay que agregar algo lo hace".²⁶⁶ (De esta manera abordó los cuatro subtemas: nacionalización del petróleo, segunda Guerra Mundial, cambio de vida y crecimiento).

Así la profesora leyó del libro de texto la narración donde explica que la crisis europea culminó en la segunda Guerra Mundial, la cual inicia con la invasión de Alemania a Polonia en 1939 y después a Francia. Para 1941 Italia y Japón se unieron a Alemania y así formaron los países del Eje. La descripción del libro se centra en las acciones militares.

"Alemania atacó a la Unión Soviética, y los japoneses bombardearon la base estadounidense de Pearl Harbor, con lo cual los Estados Unidos entraron a la segunda Guerra Mundial del lado de los aliados (Inglaterra, Francia, la Unión Soviética y otros países). [Enseguida se refiere a la participación de México] En 1942, tras el hundimiento de tres barcos mexicanos por submarinos alemanes, México declaró la guerra a los países del Eje y envió a la lucha el Escuadrón 201, formado por aviones militares. El conflicto terminaría en 1945, con la derrota de Alemania y el lanzamiento por los Estados Unidos de bombas atómicas sobre las ciudades japonesas Hiroshima y Nagasaki".²⁶⁷

²⁶⁶ NMEH, op. cit., p. 235.

²⁶⁷ Cita (75) Secretaría de Educación Pública, op. cit., p. 95.

También el mensaje del libro expresa la situación del país durante la guerra: el crecimiento de la economía por la relación que se estableció con Estados Unidos al proporcionarle mano de obra porque los trabajadores de esa nación se habían convertido en soldados; otros aspectos fueron la campaña de alfabetización muy intensa, la creación del IMSS, el crecimiento rápido de la industria, expansión de las ciudades, construcción de carreteras y aeropuertos, modernización de la agricultura y el turismo. En el aspecto político en 1946 el Partido Revolucionario Mexicano se transformó en Partido Revolucionario Institucional.

6) Cambio de vida, al abordar este aspecto resalta muchas de las transformaciones en la forma de vivir de los mexicanos en las décadas anteriores a mediados del siglo XX y las alteraciones posteriores que se presentan ineludiblemente como cambios positivos. La industrialización la concentración de la población en los centros urbanos, la modernización de los medios de comunicación y transporte, el acceso a servicios con los que no se contaba o en ocasiones era de uso limitado a un número privilegiado y reducido de personas. Algunos ejemplos son cambios del uso del ferrocarril a la implementación de transporte en camiones y automóviles, de casas y poblados sin luz eléctrica al acceso a este servicio, de la vida en el campo a la vida en las ciudades por el crecimiento de la industria, de pocos usuarios de la radio se pasa a un número masivo y se accede a las transmisiones de televisión.

El segundo aspecto donde el texto trabaja la identidad es el 7) Vista al futuro, aborda tres ideas principales: valora algunos personajes trascendentes de la Independencia, de la Revolución Mexicana, de la segunda intervención francesa; explica el por qué de la composición mestiza del país y las razones de la identidad: vivimos en un mismo territorio, mismas leyes, una misma cultura enriquecida por sus diferencias regionales. Esta segunda idea es acompañada del significado de cultura como "(...) nuestra forma de vivir: Nuestras ideas, costumbres, creencias, manera de ver las cosas; nuestro gusto por ciertos platillos, juegos y espectáculos; por cierta música, la diversidad de nuestras

fiestas".²⁶⁸ La lógica de raciocinio para comprender los elementos de la cultura pueden ser los básicos, pero carecen de una visión dialéctica, no se observa conflicto, relaciones de poder o las posibilidades de cambio e interacción con otras culturas.

Otra idea del recuadro vista al futuro se refiere a la articulación pasado presente futuro en relación a los problemas que ha tenido el país, los que persisten actualmente como desigualdades sociales, tenencia de la tierra, la deuda externa, las relaciones comerciales, llegar a una democracia completa y la necesidad de tomar como herencia las glorias y las hazañas de nuestros antepasados así como las dificultades que no han podido resolverse. El ideal es que todos accedan a educación, trabajo, alimentación, vivienda, salud, justicia y la oportunidad de tener participación en el gobierno.

Es retomada de manera explícita la condición de nuestra identidad, es un texto descriptivo y narrativo, el argumento es: hay gente diversa, la mayoría somos mestizos, incluso entre indígenas hay mestizaje y tenemos una misma cultura.

El contenido del texto fue leído por la profesora y por los alumnos, pero la idea más significativa resaltada por la maestra es la que se refiere a México tiene la posibilidad de vivir mejor por la actividad gloriosa y participación en hazañas de nuestros antepasados.

La identidad nacional en este sentido tiende a crear la noción de que la historia de México ha sido construida por la voluntad de las personas que participaron en eventos gloriosos. Es una identidad que valora los personajes del pasado y la profesora la vincula con los símbolos patrios porque en ellos "Nuestros antepasados lucharon mucho para que nosotros tuviéramos un México mejor, se han superado problemas, nuestros antepasados lucharon mucho por México y ese México lo representamos con la bandera, el escudo y los símbolos patrios,

²⁶⁸ Cita (75) Secretaría de Educación Pública, op. cit, p. 101.

debemos saberlos portar, sentirnos dignos de ellos.²⁶⁹

De este elemento la profesora retoma de manera muy significativa la participación de los antepasados en la construcción del México de hoy. Presenta ante los alumnos la idea de los grandes esfuerzos, las luchas, los sacrificios de los que lucharon para que tuviéramos un México mejor.

Es un avance leer en el texto la información de la presencia de población indígena en nuestro país, pero no deja explícito que somos un país pluricultural, la idea es presentar al alumno nuestra cultura está enriquecida por las diferencias regionales así de manera poco relevante; pero para formar la noción de diversidad cultural que pretende el plan de estudios puede resultar insuficiente. Carece de fotografías sobre los diversos grupos culturales, no se comentan sobre sus costumbres y la necesidad de respeto y de inclusión en el proyecto nacional.

Valoración de las posibilidades

El proceso de identificación que trasciende con el discurso de la profesora está relacionado con reconocer lo que somos en relación a las luchas y hazañas del pasado. Nuestro presente fue abordado como un país consolidado, con bases firmes, esa fue la noción que se favoreció con las actividades desarrolladas en esta lección.

Las posibilidades de trabajar la identidad cultural con la información del libro de texto y mediante un recuadro de la lección ocho, mediada por una actividad que consistió en la lectura realizada por la profesora y los alumnos fue la apertura que propició el material curricular empleado en la sesión. Se concretó en un solo material la actividad: el libro del alumno. Se favoreció a acceder a la información del texto, se propició la formación de una conciencia histórica donde los estudiantes valoraron las hazañas de los que ofrendaron su vida y lucharon por la nación. El sujeto histórico fue expresado en colectivo por la docente sin especificar

²⁶⁹ NMEH, op. cit., p. 245.

dirigentes o pueblo:

El texto señala las razones de nuestra identidad desde una posición del currículum oficial, se destacan los elementos que la conforman, en esa lógica de raciocinio se alude el compartir un territorio, sujetarse a las mismas leyes, tener una misma cultura cuya característica son sus diferencias regionales. Los seres humanos estamos siempre interesados en saber de dónde venimos y de dónde viene la otra gente. Desde este punto de vista construimos de acuerdo al tiempo histórico categorías para clasificar lo nuestro y lo diferente. Lins²⁷⁰ señala:

"Estos modos de representar pertenencia a unidades socioculturales y políticas, modos que unen personas a colectividades y territorios, pueden ser concebidos como un *continuum* de círculos concéntricos que varían desde las circunstancias locales, fenomenológicas, a los más distantes niveles de integración regional, nacional, internacional y transnacional, cuya influencia está invariablemente presente en la vida de los agentes sociales".

La habilidad de localizarse uno mismo y a los otros en términos geográficos, culturales y políticos depende de una cantidad de categorías clasificatorias que son cultural e históricamente construidas. En el caso del libro de texto se utilizan como categorías el territorio, las leyes de gobierno y la cultura.

También la profesora potencia la noción de lo que somos con los símbolos patrios, ellos nos representan y es necesario portarlos con dignidad. Ha agregado a las categorías señaladas explícitamente por el currículum otra la de ser patriota, es decir, en el sentido de reconocer nuestra patria y respetar sus símbolos. Ser mexicano es tener una bandera donde está expresada en el color rojo la historia de las luchas libradas en las diferentes épocas, en el color blanco la paz, como una forma de vida del carácter de los mexicanos y de su vida política en especial el ámbito internacional; expresada en diferentes foros desde el pensamiento juarista en su frase: "Entre los individuos como entre las naciones el respeto al derecho

²⁷⁰ Lins G. (2003). Postimperialismo, cultura y política en el mundo contemporáneo, p. 20.

ajeno es la paz"; y el color verde que es mostrado a los alumnos de educación primaria como la esperanza y los anhelos de nuestros ciudadanos. El escudo encierra la historia de una de las principales culturas que existían con anterioridad a la conquista de México por los españoles. Y el Himno Nacional es la expresión artística de los sentimientos, de la unidad y del conocimiento que poseemos de saber que somos mexicanos. Este es el sentido que la profesora ha querido mostrar a sus alumnos al señalar siéntanse orgullosos y porten con dignidad nuestros símbolos, porque ahí están presentes los que ya lucharon en épocas pasadas y los que existimos actualmente en este país.

Se forja la noción de una identidad patriótica y nacional en el curriculum vivido, son los aspectos que se han resaltado otorgando un sentido de pertenencia al país y al significado de respeto y orgullo hacia los símbolos patrios. Este sentimiento de pertenencia es trabajado reiterativamente en los programas cívicos y en los honores a la bandera en todos los grados de educación primaria.

Resumiendo la identidad fue proyectada con la idea de nación en dos sentidos. El país que forjaron los antepasados y los aspectos simbólicos donde estamos representados: la bandera, el escudo y el Himno Nacional, por eso nuestro presente es tener la oportunidad de ser un México mejor, sin visualizar una participación ciudadana activa.

Valoración de las limitaciones

El material curricular formal aborda la identidad cultural desde un enfoque informativo, remite a señalar en el recuadro de población los datos de las etnias y su respectivo número de habitantes. Es un avance el abordar la diversidad, pero resulta insuficiente para un enfoque formativo. La Reforma de la Modernización Educativa planteó como uno de sus objetivos para la asignatura de historia el transformar su tratamiento informativo de fechas, nombres y acontecimientos por un enfoque formativo. En este sentido es necesario problematizar además del tratamiento en

recuadros, en otras dimensiones, como en subtemas, lecciones o actividades que permitan ampliar el contenido sobre la riqueza cultural del país, señalando explícitamente la diversidad y llevar al alumno a pensar en formas de vida como procesos de interacción entre diferentes grupos humanos con respeto, tolerancia y equidad de oportunidades de desarrollo.

Otra limitante es propiciar la noción de identidad, reduciendo el proceso a un esquema basado en la razón de ciertas lógicas, que no alcanzan a representar conceptualmente todas nuestras prácticas de los límites de nuestras identificaciones como mexicanos, faltarían incluir los pueblos que se encuentran en territorio nacional que todavía se organizan en torno a usos y costumbres y no exclusivamente a las mismas leyes como señala el texto; y criticar la posición de un pensamiento poco dinámico al no hacer referencia al proceso donde se incorporan y se desechan, saberes, ideales, prácticas significativas, códigos entendidos y otros elementos que hacen de la cultura y de la identidad un proceso dinámico y dialéctico.²⁷¹

La modernidad ha sido elocuente en querer someter los procesos del desarrollo social a esquemas susceptibles de ser explicados mediante razonamientos ordenados. Esa es una parte de la problemática de nuestra identidad, sin embargo la complejidad de la construcción de las identidades implica a sujetos enteros que no pueden apartar en segmentos su identidad, ni los procesos de la realidad social en que se ven inmersos, porque ofrecer el conocimiento de que tenemos las mismas leyes, el mismo territorio y la misma cultura expresa la positividad de las identidades, un deber ser, pero la presencia de lo pluricultural en nuestros pueblos y el predominio de la visión de mundo occidental ha propiciado tensiones, procesos de dominación, marginación y exclusión entre los diversos grupos.

Es necesario comprender que para construir el proceso de inclusión y exclusión

²⁷¹ Juliano D. (2003). "Universal/particular, un falso dilema" en: Rubens Bayardo, Mónica Lacarrieu, (compiladores), en: **Globalización e identidad cultural**, pp. 27-36.

se crean tensiones al interior de los grupos culturales, la aceptación satisfactoria a determinados códigos de significación implica la hegemonía de un poder que es subjetivado en las prácticas cotidianas de los sujetos, que marca los límites de sangre, raza, formas de pensamiento, visiones de mundo. Por eso en nuestro país el predominio de la visión occidental originó en su momento marginación y exclusión de los pueblos autóctonos. El presente requiere de comprender ese problema para superarlo.

Es necesario plantear cierto análisis en el aula sobre ¿por qué? Los pueblos de México han decidido construir así la identidad, ¿ha sido para buscar una cohesión?, ¿para defenderse de agresiones de posibles externos inconformes con el territorio que tiene el país?, o también para mantener el tipo de gobierno, su política y sistema económico. Juliano sostiene la idea de que la identidad ya sea étnica o racial no obedece a causas naturales, ni es una consecuencia normal de diferencias raciales o culturales, obedece en realidad a la necesidad de atender a una perspectiva de nación para construir "(...) un conjunto de estrategias para generar o mantener límites, para mantener privilegios en determinados casos, para cohesionarse y defenderse de agresiones externas, o para excluir competidores de la estructura de poder".²⁷²

La presentación del texto informativo con predominio de la narración propicia poca interacción entre el objeto de conocimiento y el alumno, las actividades en el currículum vivido se redujeron a la lectura, ello conduce a la construcción de un conocimiento memorístico. El análisis, la formación de un espíritu reflexivo sobre el pasado, presente y futuro de la realidad social contemporánea quedaron limitados en esta lectura.

²⁷² Juliano D. op.cit, p. 33.

La formación de una actitud crítica sobre nuestra identidad, las tensiones internas que existen entre el grupo predominante mestizo y los pueblos indígenas no se abordan y la necesidad de hablar de una identidad nacional en interrelación con la del mundo en condiciones de un proceso dinámico, en construcción, adquiriendo y suprimiendo diversas costumbres, enriqueciéndonos unos a otros como una perspectiva de vida que permita la paz y convivencia se omiten.

Una limitante del curriculum oficial es propiciar un significado de cultura atemporal, anacrónico, porque falta hacer explícito su relación con el pasado y futuro, las transformaciones a que está expuesta toda cultura; se alude a la forma de vida, ideas, costumbres, fiestas y otros elementos, que efectivamente tratan de explicar y abarcar toda la realidad, pero como un sistema en perfecto funcionamiento, nuestra sociedad moderna cuenta con esos elementos culturales, pero en esas formas de vida hay problemáticas, tensiones políticas sociales y económicas; éstos elementos son básicos en el marco de un conocimiento histórico. En esta forma de favorecer la noción de la cultura existe cierta objetividad, se representa una parte de la realidad social, sin embargo la otra parte de la realidad no queda interpretada y explícita en este concepto de cultura: la pluralidad de sus pueblos la existencia no de una sino de varias culturas, pero lo más importante es también la omisión del dinamismo, del cambio constante al intercambiar significados entre los grupos de nuestro país y de este con otras naciones. Esto conduce a una noción estática de las identidades y de la realidad. Las ideas, las costumbres, la manera de ver las cosas, los platillos, las fiestas y otras actividades han experimentado cambios en el devenir histórico. Al quitarle este ingrediente al conocimiento en la enseñanza de la historia tiende a purificarse la realidad, a presentarla como un mito, lo cual no significa un opuesto a la realidad sino una manera de explicar todo lo que sucede en nuestra nación, de manera bonita, pura, sin tensiones políticas o sin problemas.

"El mito no niega las cosas; su función es por el contrario, hablar de ellas; simplemente, purificarlas, inocentarlas, fundamentarlas en naturaleza y eternidad, darles una claridad, no explicación sino de constatación

(...) Pasando de la historia a la naturaleza, el mito hace una economía: anula la complejidad de los actos humanos, les confiere la simplicidad de las esencias, suprime toda y cualquier dialéctica, cualquier elevación más allá de lo visible inmediato, organiza un mundo sin contradicciones, sin profundidad, un mundo plano que se ostenta en su evidencia, crea una claridad feliz: las cosas parecen significar solas, por ellas mismas.²⁷³

Es la idea de un mundo culturalmente hablando estático, un presente eterno, sin complejidades, conocer la cultura de México como algo natural que por ser de nuestro país debe significarnos, para aceptarla y reproducirla es la tendencia del curriculum oficial. Pero esta noción requiere de ser repensada, analizada y criticada por el docente, en este caso, para dar lugar a otras interpretaciones más ricas de la cultura, que representen la complejidad y problemáticas de la vida del país con la finalidad de propiciar en los niños un aprendizaje histórico de la cultura, con características de cambio, enriquecimiento intercultural y de crítica y autocrítica como sujetos que asumimos las identidades en esta nación.

Se han presentado las nociones de cómo se propicia la identidad cultural, sus significados en el curriculum vivido, las cuales muestran los alcances y limitaciones que todavía en este caso se tienen para desarrollar el concepto de diversidad cultural y las posibilidades incipientes de propiciar la construcción de una nación con la idea de una convivencia basada en la interculturalidad. Otra dimensión de la investigación lo constituyó el interés de acercarnos a conocer las nociones de los niños sobre identidad cultural.

D) Nociones de identidad cultural en los niños

Los estudiantes de sexto grado tienen nociones de nuestra identidad nacional y cultural pues la educación como fenómeno social propicia ideas y significaciones de

²⁷³ Barthes R. (1982). *Mitologías*, pp. 163-164.

quienes somos principalmente a través de la escuela, la familia, el grupo social y de la participación en diversas esferas de la vida social en nuestro país. Coincidimos con Ferro²⁷⁴ en varios aspectos sobre la historia que se cuenta a los niños, esa historia deja imágenes y representaciones de quienes somos y quienes son los otros pueblos, contribuye a formar la identidad, es una historia institucional, contada desde lo alto, desde las instituciones que detentan el poder, a dichas instituciones ya sean partidos políticos, medios de comunicación, el Estado, grupos con intereses privados suelen hacer grandes inversiones para reproducir, libros de texto, tiras cómicas, filmes, emisiones de televisión, mecanismos de reproducción que conducen a ofrecer una historia cada vez más uniforme cuyas fuentes están bien jerarquizadas, esa historia reproduce los actos y las decisiones de poder ya sean de derecho o de mercancía y se deteriora cuando mueren las instituciones a las que responden. De alguna manera conviven con ella otras historias, las de la memoria individual o colectiva que aparece como un segundo foco de historia, por instantes y por zonas ese foco puede confundirse con el primero, especialmente cuando el grupo conserva su identidad a través de las tradiciones orales, de los gestos, de la alimentación u otras cosas. Por ello la importancia de analizar en nuestro caso cómo se representan la historia los niños y vemos que coincide en varios aspectos con lo planteado en el libro de texto con la identidad promovida con base en el libro de historia, salvo algunas excepciones donde se valora la diversidad.

Se conoció qué piensan los niños, a través de un cuestionario escrito, aplicado a los alumnos de los cuatro grupos observados: del sexto grado grupo "A" del profesor Javier (primer grupo); del sexto grado grupo "A" de la profesora Graciela, (segundo grupo); del sexto grado grupo "A" a cargo de la profesora Lucy (tercer grupo); y del sexto "B" de la profesora Alejandra, (cuarto grupo). Se llevó a cabo la aplicación del cuestionario en el aula durante el horario de clase. Los alumnos fueron 15 del caso uno, 26 del caso dos, 29 del caso tres, 27 del caso cuatro, en total 97.

²⁷⁴ Ferro M. op. cit.

Al igual que en la noción de los niños sobre democracia se parte de la idea de que este apartado puede presentar limitantes en sus alcances porque sólo se consideró el cuestionario de preguntas cerradas, pero aproximarnos a conocer como piensan el mundo los alumnos respecto a nuestra identidad mediante la interpretación del mismo, nos brinda un panorama sobre este problema.

Las preguntas del cuestionario fueron las siguientes: 1. ¿Cómo podemos fomentar nuestra identidad de mexicanos?, 2. ¿Existe diversidad cultural en el país?, 3. ¿Es importante conservar las diferentes lenguas indígenas en el país?, 4. ¿Qué costumbres te gustaría conservar?, 5. ¿Es importante respetar las costumbres de cada pueblo que forma el país?, 6. ¿Existe marginación de grupos indígenas?, 7. ¿Cómo podemos orientar nuestras vidas? Abordaremos a continuación los resultados del cuestionario, analizando en qué aspectos hubo mayor y menor incidencia.

Cuadro No. 5

No.	Respuestas	Grupo Javier	Grupo Graciela	Grupo Lucy	Grupo Alejandra
		6°. A	6°. A	6°. A	6°. B
1	Respetando lo símbolos patrios	73%	73%	83%	88%
	hablando una sola lengua	20%	26%	16%	7%
2	Sí	80%	87%	72%	88%
	No	13%	6%	0%	0%
	No sé	6%	6%	27%	7%
3	Sí	75%	100%	74%	81%
	No	12%	0%	3%	3%
	No sé	12%	0%	20%	11%
4	De las culturas indígenas	73%	82%	80%	62%
	Las que ofrecen anuncios comerciales	26%	17%	20%	37%
5	Sí	73%	100%	96%	85%
	No	13%	0%	3%	3%
	No sé	6%	0%	0%	11%
6	Sí	53%	58%	48%	92%
	No	6%	35%	10%	0%
	No sé	33%	5%	41%	7%
7	Adaptándonos a la sociedad y siendo competentes	33%	27%	31%	18%
	Construir un México mejor y transformarlo	26%	61%	60%	40%
	Sin drogas, sin corrupción, sin delincuencia	33%	11%	0%	29%

Cuadro elaborado por la autora

Los niños expresaron porcentajes más altos en la importancia de respetar las costumbres de cada pueblo que forma el país: caso uno, 73%, caso dos, 100%, caso tres, 96% y caso cuatro, 85%. El caso más alto fue el del grupo dos con un contundente 100%, es donde el profesor Javier ha propiciado acciones en el curriculum para valorar la diversidad, el respeto e interacción de las diferentes costumbres. Esto nos permite comprender que hay una relación positiva de las actividades curriculares propiciadas con el aprendizaje de sus alumnos; el profesor los ha valorado como personas considerando sus diferencias y viendo la diversidad étnica como una riqueza. El caso del grupo tres, también manifiesta un porcentaje muy alto de niños que valoran aspectos de un mundo pluricultural, es donde la profesora Alejandra propicia como formas de aprendizaje la investigación; si bien no se observó en su práctica elementos explícitos para propiciar una educación intercultural, la expresión del curriculum adquirido por sus alumnos muestra que tienen nociones de valorar las diferentes identidades y costumbres de los pueblos que conforman el país.

Una de las cuestiones que tuvo menor preferencia en algunos grupos fue respecto a saber si existe marginación de grupos indígenas 53% 58% 48%, los tres primeros casos expresan que si existe este fenómeno aún cuando los porcentajes no son contundentes, pues los demás compañeros de su grupo manifestaron que no existe trato marginal o ignorar si se presenta ese fenómeno en el país. Nuevamente el caso cuatro, el grupo de la profesora Alejandra señala que si existe marginación de grupos indígenas con un 92%, ningún alumno dijo que no y el 7% señaló no saber. La noción de los niños indica que se han construido significados en torno a esa problemática, lo cual puede ser al abordar diversos problemas o en la forma en como se permite que los alumnos construyan el conocimiento histórico. Es probable que en contenidos anteriores al de la Consolidación del México Contemporáneo se haya propiciado el análisis de esa problemática y por ello se ha ido formando esquemas en los niños que les permite dar su opinión expresando un conocimiento del trato que reciben los indígenas. Los significados generales que emergen del cuestionario fueron: basar la identidad

nacional en el respeto a los símbolos patrios y en el respeto a la diversidad cultural.

a) Los símbolos patrios base de la identidad nacional

El sexto "A" de la profesora del caso uno se expresó en un 73% a favor de promover la identidad nacional con el respeto a los símbolos patrios; el sexto "A" de la profesora del caso dos, opinó en el mismo sentido con un 73%; El sexto "A" de la profesora del caso tres lo hizo también con un 83% y el sexto "B" de la profesora del caso cuatro opinó con un porcentaje de 88% a favor de construir una identidad en estrecha relación con los elementos considerados representantes del patriotismo nacional.

La noción de identidad que prevaleció en los alumnos fue la de una identidad nacional asociada a ciertos símbolos. La sociedad mexicana se representa por signos que tienen un significado para diferenciarse de otros países. El Estado-nación producto de la modernidad recupera así como en su momento lo hicieran las tribus de la antigüedad, la tradición de expresar lo que siente, conoce y pretende preservar como relevante en la constitución de su identidad: entre los más representativos se encontraron los rituales de culto a ciertos emblemas. Los niños consideraron como bases fundantes los símbolos patrios: el escudo, el Himno Nacional y la bandera. Porque piensan que el significado clave de nuestra identidad nacional se encuentra en todo el sentido de nuestra historia que ellos encierran.

La escuela primaria ha contribuido a definir este sentido de la identidad al poner en práctica diversos escenarios donde se realizan rituales como los honores a la bandera que se llevan a cabo todos los lunes y días festivos, acompañados de ceremonias para expresar el valor y el respeto que los mexicanos debemos tener hacia estos símbolos.

Son los alumnos de sexto grado los encargados de integrar la escolta para portar la bandera, se les enseña a hacerlo con orgullo, disciplina, respeto y personalidad, estos rituales van creando un sentido de identificación de los mexicanos. El sexto grado grupo "A" del caso dos fue observado para esta investigación precisamente los días lunes, es decir, en el momento cotidiano que por tradición corresponde a la realización de los honores a la bandera. Este día el maestro de guardia tienen la misión de preparar el escenario: forma a los niños en un cuadro alrededor de un patio cívico, los niños deberán primero permanecer en posición de firmes, enseguida les ordena saludar para recibir a la bandera y esta pueda hacer su recorrido mediante la escolta que con pasos marciales pasa frente a todos los presentes, el ritual siguiente consiste en expresar un juramento a la Bandera de México, donde alumnos y personal de la escuela manifiestan el reconocimiento al legado de nuestros héroes, el símbolo de la unidad de padres y hermanos y el compromiso de serles siempre fiel a ella que representa la patria. Así los niños se van apropiando de un conocimiento de la nación a la que pertenecen, forjada por su historia que valora a sus héroes, la solidaridad y hermandad que debe existir entre su población y una idea de purificación de fidelidad a la patria. Este conocimiento contribuye a crear el sentimiento de pertenencia para los mexicanos y de exclusión para los que no son.

Después del juramento a la bandera se canta el Himno Nacional, el cuál constituye uno de los máximos símbolos de significado para representar a la nación, este canto es acompañado de música y es entonado con respeto en posición de firmes por el grueso de la comunidad escolar. Al terminar el himno se despide al lábaro patrio con el Toque de Bandera mientras hace nuevamente un recorrido frente a alumnos y maestros. Con frecuencia algunos padres asisten a esta ceremonia, porque sus hijos participan con relatos históricos, presentación de las efemérides de la semana, las cuales aluden a fechas históricas de la historia nacional o mundial, lecturas de cuentos o de algunos valores, cantos o poesías; los padres apoyan en esta ceremonia con vestuario, algunos materiales o haciendo que sus hijos hagan un esfuerzo por hacer un buen papel de dominio y expresión de los

aspectos con los que participan.

Este seguimiento de la ceremonia cívico social, desde las posturas, la expresión de respeto, el uniforme especial que deben portar los alumnos de la escolta y el de gala para los demás estudiantes, los cantos y poesías son parte de un ritual que expresa el conocimiento de un guión cultural que condensa un conjunto de ideas, conocimientos, sentimientos, mentalidad, prácticas significativas de cómo cobra vida en la cotidianidad la identidad nacional.

Sin embargo aún cuando este elemento constitutivo de la identidad nacional está presente de manera hegemónica, presenta cierta tensión en algunos casos con los alumnos que por profesar una cierta religión se niegan a cantar el Himno Nacional, a saludar la bandera y a participar en ceremonias conmemorativas y festivales cívico sociales.

Es necesario reconocer las tensiones dentro de la misma cultura y comprender la historicidad de la construcción de las identidades de los sujetos sociales. Hay el caso de hijos de padres migrantes que ya no aceptan todas las tradiciones y costumbres, en ocasiones son críticas constructivas para mejorar la calidad de vida, juzgan los deficientes servicios a los que se tienen acceso, la corrupción del gobierno, hábitos de limpieza, prestaciones sociales y otras, pero a veces son críticas que perjudican la unidad nacional al preferir prácticas de otros países, como inclinarse por un gobierno del exterior, diferentes tradiciones para conmemorar el día de muertos, o sus preferencias por una cultura culinaria entre otras.

En la investigación prevaleció la idea de mejorar la identidad nacional fomentando el respeto a los símbolos patrios, pero este elemento se encuentra formando parte de un proceso dinámico de construcción de la identidad, que tiene su pasado en el ideal de forjar una nación a partir del movimiento de independencia, su presente se hace visible en el libro de texto de historia, en las prácticas cívicas de honores a

la bandera que realiza la escuela primaria y la sociedad civil bajo la dirección del Estado Mexicano. Sin embargo también es pertinente pensar en un futuro con un proyecto de nación de mayor equidad, justicia, que incluya en el desarrollo social y económico a todos los mexicanos que se encuentran en condiciones asimétricas de acceso a los servicios y al desarrollo científico y tecnológico del mundo actual.

La constitución de la nación es el resultado de un proceso histórico que responde a las necesidades de agrupar en un territorio a grupos de personas dispuestos a convivir bajo ciertas leyes, costumbres, mediados por condiciones económicas y sociales. La integración de la nación se da por la interrelación de diversos grupos, sectores o clases donde alguno logra imponer su hegemonía para preservar visiones de mundo, de su mundo sobre otras identidades.

La necesidad de crear diferencias entre los hombres se remonta desde épocas antiguas en que los hombres estaban organizados en tribus y tomaban de la naturaleza símbolos para establecer algunas características diferentes entre diversos grupos. La construcción de las naciones modernas es más reciente, es un producto cultural que surge en Europa en el siglo XVIII;²⁷⁵ y sigue siendo válido en nuestros días tratar el problema de construir, consolidar y promover el desarrollo nacional. Pero la discusión analítica nos lleva a reflexionar cómo tendría que estar organizada esta comunidad para superar las dificultades actuales, cómo transformar las prácticas excluyentes en prácticas incluyentes, cómo enfrentar las asimetrías, cómo consolidar un proyecto de desarrollo económico, científico y tecnológico planificado. Esta visión requiere de ser analizada por los docentes de sexto grado en particular para promover una noción de la identidad nacional dinámica y crítica.

²⁷⁵ Cfr. Hobsbawn E. (1990). **Naceos e Nacionalismo desde 1780. programa Mito e Realidade.**

Es necesario incursionar en el curriculum de la enseñanza de la historia para abrir posibilidades de transformación de la práctica docente donde el profesor no se conforme con una visión estática de la identidad nacional y reflexione los problemas del presente de nuestra nación para proyectar ciudadanos participativos y críticos dispuestos a superar sus rezagos. La formación de expectativas altas en los alumnos sobre nuestra identidad y la visión de una nación mejor es posible si consideramos entre otras cosas dos premisas: 1) Analizar problemáticas de nuestra identidad con sus respectivas alternativas y 2)) Analizar problemas del Estado-Nación y un proyecto alternativo que incluya el desarrollo de cada persona y de todas las personas en todos sus aspectos independientemente de su clase, género, religión o grupo étnico.

b) La diversidad cultural elemento de nuestra identidad

Fue recurrente en los cuatro grupos de sexto grado estudiados el reconocimiento de México como un país con diversidad cultural, el porcentaje de este conocimiento fue bueno en tres de los grupos: El sexto "A" del profesor del caso uno se expresó en un 80% que si existe diversidad cultural en el país, el sexto "A" de la profesora del caso dos se manifestó en un 87% y el sexto "B" de la profesora del caso cuatro lo hizo en un 88%; mientras que en el grupo de sexto "A" de la profesora del caso tres fue regular su reconocimiento de nuestra diversidad en un 72%. En la mayoría de los grupos son aceptables los índices de la percepción de México como país pluricultural.

Si bien los contenidos sobre estos temas están presentes de manera mínima, y siendo exigentes puede decirse que están insuficientemente desarrollados en el curriculum oficial en el caso de la enseñanza de la historia en sexto grado. En grados previos se ve la existencia de pueblos indígenas y sus culturas como parte de un pasado sin relacionarlo con su vida presente o las posibilidades de desarrollo o de extinción en un futuro, no obstante los alumnos perciben la riqueza

cultural del país, esta noción puede en parte ser construida en la escuela pero también los contextos con las poblaciones interétnicas es otra posibilidad que contribuye a percibir la realidad social en este sentido.

Contextos interétnicos son una de las características de las sociedades contemporáneas, las familias, los grupos sociales, las instituciones se ven interpeladas por realidades de presencia de diversos grupos étnicos. Por razones de trabajo, de búsqueda de oportunidades, por gusto o por innumerables causas hay presencia de migraciones, de flujos de interacción entre ciudadanos de distinta raza, religión, condición social u otra. El mercado del trabajo ha sufrido transformaciones en cuanto a la constitución de su población, debido a la expansión del sistema en que se produce actualmente ha propiciado la unión de trabajadores de distintas poblaciones y características en posiciones diversas y juntas. La noción de segmentación étnica del mercado de trabajo, permite desde una visión histórica y antropológica comprender la formación y transformaciones de las poblaciones humanas y permite percibir en el desarrollo capitalista, la complejidad de la segmentación étnica y su creciente aumento creando sistemas interétnicos con las consecuentes implicaciones en la construcción de las identidades".²⁷⁶ Este aspecto desde lo económico y social es otro elemento que además de la escuela favorece que los alumnos construyan saberes sobre las distintas identidades.

Los niños tienen esta noción de la diversidad cultural, sin embargo, es un concepto que requiere desde el curriculum formal ser desarrollado con mayor profundidad para ampliar las ideas que los niños construyen al respecto y su conocimiento posea mayor solidez. Es necesario tener una preocupación de cómo la estamos entendiendo, para algunos significa un problema para convivir por las diferencias lingüísticas y de formas de vida, para otros es una fuente de riqueza

²⁷⁶ La idea de que existen sistemas interétnicos en las sociedades modernas, que implican alteridades en la constitución de las identidades, que ya no se concretan sólo al ámbito local sino que se expresan en una dimensión transnacional, como lo pueden ser los pertenecientes al movimiento ambientalista, los usuarios de Internet, los trabajadores de organismos internacionales como el Banco Mundial u otros, son ideas sustentadas para ver la alteridad de las identidades en sistemas interétnicos por Lins en su obra **Postimperialismo, cultura y política en el mundo contemporáneo**, op. cit.

inagotable de la humanidad. La diversidad cultural de acuerdo con la UNESCO representa la creatividad humana; significa la multiplicidad, la heterogeneidad y por lo tanto la enorme riqueza que caracteriza a todas las formas de vida y de expresión con las que los seres humanos *producimos sentido*, significamos el mundo, lo entendemos y lo proyectamos para las generaciones venideras.²⁷⁷ En la reunión de París en 2001 la UNESCO declara a la diversidad cultural patrimonio de la humanidad, lo que implica verlo como un derecho de los pueblos y de cada persona a vivir de una manera digna, con igualdad de derechos y oportunidades para desarrollar su cultura.

Aún en estos tiempos existe una tensión entre una visión del mundo basado en la diversidad con una visión del mundo que sustenta homogenización de la cultura como la forma que permite el entendimiento y convivencia en una sociedad globalizada. Aceptar la diversidad nos remite a comprender la existencia de multiplicidad de lenguas, de artes, de modos de vida, de derechos del ser humano, de sistemas de valores, de tradiciones y de creencias, para convivir y mejorar la calidad de las relaciones y formas de vida.

Los docentes al ir desarrollando el concepto de diversidad en los niños lo podemos enriquecer con el reconocimiento y valoración de las diferentes lenguas, formas de vida, valores, creencias y costumbres con la finalidad de promover la formación de ciudadanos con una manera de vivir que permita el entendimiento y crítica entre las culturas. El curriculum que promueve un mundo plural requiere de emprender acciones para conservar las diferentes lenguas.

Es necesario conservar las lenguas indígenas

El sexto "A" del caso uno se expresó en un 75% a favor de preservar las lenguas de los pueblos indígenas; el sexto "A" de la profesora del caso dos opinó en el mismo sentido con un contundente 100%; El sexto "A" del caso tres lo hizo también con un 74% y el sexto "B" de esta misma escuela opinó con un porcentaje de 81% a

²⁷⁷ UNESCO (2002). Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural en: **Diversité culturelle, patrimoine común, identités plurielles**; Coordinación y revisión Michele Garzón, p. 9.

favor de promover su conservación.

Las lenguas son efectivamente los instrumentos que nos permiten comunicarnos y también desde los cuales significamos y comprendemos el mundo, debido a varios problemas muchas de ellas están en peligro de extinción. De acuerdo con la UNESCO más del 50% de las seis mil lenguas que existen en el mundo están en peligro de desaparecer, y también el 96% de las seis mil que existen son habladas por sólo el 4% de la población mundial. En nuestro país el habla de las lenguas indígenas fue una práctica desvalorizada que produjo humillación, vergüenza y marginación por mucho tiempo desde la conquista hasta hace algunas décadas, durante la colonia, se emplearon las lenguas nativas para la evangelización. Algunos aspectos que favorecieron la conservación de algunas lenguas fue entre otras cosas que los grupos indígenas vivían en comunidades distintas de las de personas procedentes de España, otro aspecto fue que había pueblos exclusivamente de indios donde los españoles podían ir de visita pero no quedarse a vivir de manera permanente. Otro elemento fue que no había movimientos migratorios y eso les permitió conservar cierta diversidad lingüística. Se tiene noticias de la existencia de más de cien lenguas a la llegada de los españoles.

En el libro de historia de sexto grado se expresa que el país cuenta con sesenta lenguas indígenas pero no se hace una sensibilización para su uso y conservación, a pesar del currículum los niños expresan la necesidad de valorar y preservarlas. Actualmente diversas instituciones y organismos gubernamentales y no gubernamentales han retomado este problema, conservar las lenguas es a la vez una forma de preservar la diversidad cultural, se ha instituido el veintisiete de febrero como el día internacional de la lengua materna. México tiene una gran riqueza lingüística, ocupa el segundo lugar en diversidad de lenguas, después de la India y antes que China.

Esta riqueza día a día está por perderse sino asumimos los diferentes actores sociales un papel de reflexión y de medidas para preservar la tradición de practicar el habla de la lengua materna y de transmitirla a las nuevas generaciones; los docentes jugamos un papel importante, la escuela es un espacio para propiciar su revaloración, la expresión oral y escrita de las diferentes lenguas indígenas, así como su aprendizaje de todos aquellos actores interesados es necesario en nuestro presente.

El docente interesado en asumir una actitud responsable ante esta problemática no requiere precisamente de tiempo extra o de desarrollar un gran esfuerzo, si se parte del principio orientador de valorar y conservar las lenguas autóctonas, en las diferentes estrategias de enseñanza puede incorporar tareas en forma simultánea y paralela a las actividades de español, de historia, de civismo y en los eventos cívico sociales ir aprendiendo y enseñando en el grupo esa lengua; cuando existen alumnos o padres de familia en la población escolar ello facilita aún más el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua.

La identidad entre las costumbres de culturas indígenas y el consumismo

Aún cuando expresamente los alumnos manifiestan preferible tratar de conservar las culturas originarias de México, también se encontraron respuestas al cuestionario que muestran cierta presencia por asumir las identidades que proyectan los medios masivos de comunicación, los cuales fomentan el consumismo de una gran cantidad y variedad de artículos y promueven diversos significados para "verse o sentirse bien".

El sexto "A" del caso uno se expresó en un 73% a favor de preservar las costumbres de los pueblos indígenas; el sexto "A" del caso dos opinó en el mismo sentido con un 82%; El sexto "A" del caso tres lo hizo también con un 80%, sin embargo, el sexto "B" del caso cuatro opinó con un porcentaje de 62% a favor de promover la conservación de las costumbres de las culturas indígenas, mientras

que un 32% tiene preferencia por las que ofrecen los anuncios comerciales.

La sociedad moderna y la sociedad globalizada ha defendido la homogeneización cultural, porque esto es una base para el consumo, producción y desarrollo de empresas culturales cuyo enfoque es integrar a la población a la visión de mercado, en la medida que la población indígena u otra presenta limitantes para integrar a ciudadanos consumidores altera las expectativas de los intereses de negocios promovidos sobre todo por medios audiovisuales y otros medios masivos de comunicación.

Promover la conservación y desarrollo de la diversidad cultural no significa estancamiento o un obstáculo para el desarrollo económico, social y político; lo llega a ser cuando al centro de la discusión se ubica no al grueso de la población, sino a intereses particulares; cuando se quiere favorecer sólo a ciertos grupos, a ciertas empresas o a aquellos que cuentan con la infraestructura y potencial económico para incrementar sus ganancias y difundirse en medios propagandísticos que exigen un alto costo de inversión pero que también reditúan altos beneficios a sus contratantes, es entonces ahí cuando la diversidad cultural es un obstáculo, es decir, desde el punto de vista de los intereses monopólicos o de grupo si es obstáculo. La diversidad cultural no es un impedimento cuando se le analiza desde una perspectiva de crecimiento con desarrollo social.

El problema es complejo y puede matizarse que conservar tradiciones y costumbres de los pueblos indígenas no implica antagonizar con consumir ciertos artículos de primera necesidad, aparatos con un desarrollo tecnológico que hacen más confortable el curso de la vida, el problema es cuando se lleva al extremo la identidad ciudadana confundiendo el ser buen ciudadano, o ser mejor persona con quien posee ciertos bienes o el que usa para satisfacer sus necesidades determinadas marcas comerciales.

El nivel propagandístico y la inversión para atraparlas identidades en roles de compra y consumismo entran en tensión con lo local, la idea de un mundo global

al que se le crean necesidades de vestido, de alimentación, de recreación, transporte u otras basadas en patrones de consumo homogéneos es sólo uno de los paradigmas dentro de los cuales se puede construir la identidad y escoger un estilo de vida, pero no constituye la única opción. En cada región hay diferentes posibilidades de formas de vivir que implican una forma de hablar, vestir, disfrute de la educación y del uso del tiempo. La riqueza de las formas culturales de vida en lo local son opciones que conforman otros paradigmas de hacer y de ser.

La escuela y el aula juegan un papel importante en la construcción de una visión crítica de nuestra cultura que ubique en su justa dimensión la propaganda de los medios audiovisuales y de comunicación. El porcentaje preferente hacia el consumo expresado por el sexto grado grupo "B" del caso cuatro es un evento que nos invita a repensar nuestra cultura, los modelos que preferimos y un llamado a la reflexión de hasta donde ese porcentaje puede ir creciendo cada día más y más. El sentido es promover el desarrollo cultural local en un curso dialéctico con lo global sin que implique consumir por consumir o un sentido de vida sin respeto y preservación de la diversidad.

Los modos de vida de nuestras identidades culturales requieren ser desarrollados con autonomía, hacerlos cada vez más explícitos y concientes de saber ¿por qué comemos, vestimos, nos organizamos o trabajamos en atención a un sistema u otro? El docente en la enseñanza de la historia requiere de hacer visible los sentidos por los cuales se puede ir conformando la identidad social, como un ciudadano que reproduce una sociedad consumista sin ejercer un análisis y las tensiones en que se encuentra ese tipo de identidad con el ciudadano que valora no sólo el tener determinados productos, mercancías, ir de acuerdo con modas, sino un ciudadano más conciente de su identidad que es capaz de decidir que valores y virtudes asumir que su capacidad de ser sujeto histórico no se encuentre en relación directa a qué compra, o qué vende, reflexionar sobre un ser del sujeto y no un tener, por tener.

Un ciudadano que antepone el sentido de su vida y la construcción de su identidad a los aspectos relacionados con el ser y no con el tener no es buen consumidor, no se asume producto ni se vende como mercancía. El docente tiene como reto en este caso hacer pensar al alumno sobre estas nociones de su identidad. Otros aspectos son las costumbres y formas de vida de los pueblos que en algunos casos se encuentran relacionadas con los imaginarios hegemónicos.

Las culturas y el problema del poder

En el nivel de la idea que tienen acerca de cómo debe ser la convivencia entre las culturas de diferentes pueblos que conforman el país existe como punto de partida entre los niños la premisa de que tienen que haber respeto entre unos y otros. El sexto "A" del caso uno se expresó en un 73% a favor de convivir con base en el respeto de las costumbres de cada pueblo; el sexto "A" del caso dos, opinó en el mismo sentido con un 100%; El sexto "A" del caso tres lo hizo también con un 96% y el sexto "B" del caso cuatro opinó con un porcentaje de 85% a favor del respeto mutuo de las costumbres de cada cultura.

Pero haciendo una reflexión un tanto analítica se introduce el problema de las relaciones entre las culturas impregnadas por el poder, porque las relaciones que se establecen no se dan de manera simple en una situación de igualdad, la complejidad de las relaciones sociales convierte esa relación en prácticas donde algunos valores culturales han sido construidos como dominantes. En la historia de la vida de los pueblos de nuestro país encontramos marcada la construcción de la identidad colectiva por las tensiones entre las costumbres de los grupos europeos quienes a través de la conquista desvalorizaron las tradiciones y usos de los pueblos autóctonos, esa diferencia radicalizó durante largo período histórico la opresión de quienes aún siendo minoría, los españoles, asumieron el poder económico y cultural.

El ejercicio del poder permite ya sea de manera pacífica o violenta la imposición de formas de vivir consideradas aceptables, dignas de ofrecer el sentido a nuestras vidas. A través de las organizaciones y de las instituciones predominantes en una sociedad se propician los valores, los hábitos, los ritos de como es preferible una u otra forma de ser, se crean y recrean en ellas los significados que orientan las acciones de los individuos. "Las identidades pueden originarse en las instituciones dominantes, sólo se convierten en tales si los factores sociales las interiorizan y construyen su interiorización en torno a esa interiorización".²⁷⁸ En la construcción del Estado-Nación del México Independiente la visión del mundo occidental orientó en gran medida las nuevas instituciones culturales que retomaron el sentido de las existentes en la época colonial.

No obstante que las identidades se construyen en contextos de poder, éstas no son exeternas se modifican y se reconstruyen por ello coincidimos con Castells²⁷⁹ cuando expresa que la construcción de la identidad se puede originar en una identidad legitimadora, ella es introducida por las instituciones dominantes para mantener y extender su dominio en los actores sociales; sostiene que la identidad de resistencia, se promueve por las personas que de alguna manera son marginados, devaluados por la lógica de dominación. Y en la identidad proyecto, se basan los actores sociales que tratan de construir una identidad alternativa para redefinir su papel en la sociedad. Las comunidades indígenas de nuestro país han asumido durante más de quinientos años una identidad de resistencia para oponerse a políticas de exterminio y de marginación a que han sido sometidas. La riqueza de su diversidad en algunos casos se ha conservado por este sentido defensivo que han impregnado a sus formas de vivir fuera de las instituciones dominantes y al asumir identidades que les permiten recuperar sus lenguas, tradiciones y valores.

²⁷⁸ Castells M. (2001). **La era de la información, El poder de la Identidad Vol. II**, p. 29.

²⁷⁹ *Ibíd.*, pp. 28-33.

De manera más sistemática a partir de los noventa se observa una idea ya no sólo de conservar sino también de transformar el contexto jurídico, político y cultural para incidir en un reposicionamiento de los actores que se asumen o defienden la diversidad de los grupos indígenas en el país como elemento importante de nuestra cultura nacional. Se intenta construir y darle una nueva dirección a la conformación, valoración y reconocimiento de las identidades que integran el panorama nacional. Con mayor equidad en el poder político reconociendo sus derechos a orientar sus vidas no sólo por las leyes nacionales sino también por los usos y costumbres. Derecho a una educación en su lengua materna, así como a ser incluidos en el proyecto de desarrollo económico y social. Se pudo analizar que no hay una idea clara sobre los problemas actuales de marginación que viven los grupos indígenas.

De los cuatro grupos estudiados se observa que en tres de ellos los alumnos no tenían una idea clara de si existe o no marginación en el país, pues en algunos casos fue el cincuenta por ciento o en otros casos un porcentaje menor el que expresó que aún existe marginación de los grupos indígenas en el país. El sexto "A" del caso uno expresó en un 53% tener conocimiento de que existe marginación; el sexto "A" del caso dos opinó en el mismo sentido con un 58%; el sexto "A" del caso tres lo hizo también, pero con un 48%. Se observa que no fue contundente, en estos tres grupos la noción de las condiciones sociales de marginación que prevalecen en el presente

Sólo el sexto grado grupo "B" del caso cuatro fue muy preciso al responder con un 92% afirmativo que señala como práctica cultural la marginación indígena. En este sentido la enseñanza de la historia está cumpliendo en los primeros tres grupos el papel de un tratamiento vago, poco preciso de las condiciones sociales que prevalecen en algunos grupos minoritarios de nuestra realidad social.

La marginalidad de los grupos es un fenómeno que se empieza a estudiar a fines de los años veinte del siglo pasado por Park,²⁸⁰ quien introduce el concepto del hombre marginal en el sentido del resultado de los movimientos migratorios que dan origen a híbridos culturales fruto de la fusión de formas de vida y de tradiciones de dos pueblos distintos.

En los primeros estudios el concepto de marginalidad estuvo relacionado con los grupos étnicos y culturales pero en análisis más reciente se han diversificado las causas de la falta de inclusión de los individuos. Se piensa con Germani²⁸¹ en la presencia de marginalidad al fenómeno que impide participar a individuos y grupos de las actividades de diversas esferas y con Molina el individuo que por algún motivo y en un área específica queda al margen de lo que normalmente estuviera en posibilidad de realizar o acceder en ese grupo, es marginado de lo que normalmente otros pueden desarrollar en ese sector.

En el país existen grupos que tienen la incapacidad o falta de oportunidades de incorporarse al desarrollo social o a ciertas actividades y quedan al margen de cuestiones como: a) vivienda, o las habitan pero en condiciones de hacinamiento; b) de ingresos satisfactorios, considerado por debajo de los dos salarios mínimos; c) de educación, son analfabetas o no terminaron la educación básica; d) los grupos de población en que viven son menores a los cinco mil habitantes, e) por su edad están en condiciones vulnerables; f) por su sexo no acceden a la política o ciertas actividades; g) por su condición política son perseguidos y objeto de marginación de beneficios sociales, h) por su condición cultural al ser grupos indígenas son vistos con prejuicios por otros grupos.

²⁸⁰ Cfr. Instituto de Estudios Políticos, (1975) **.Diccionario de las Ciencias Sociales**, Madrid, Es Stonequist quien desarrolla en 1937 el concepto de Park, se refiere en su obra *El hombre Marginal* a la persona a quien el destino ha condenado a vivir en dos sociedades y en dos culturas, las cuales no son sólo diferentes sino antagónicas.

²⁸¹ Cfr. Germani G. (1973). **El concepto de marginalidad**. Molina V. (1988). **El proceso de inadaptación**.

Propiciar que los alumnos perciban los anteriores problemas de la marginación es una tarea pendiente en la enseñanza de la historia, en el caso de los tres primeros grupos de sexto al no tener una noción de esta problemática, (heredada desde muchos años atrás), poco se puede contribuir a brindar herramientas para analizar su presente e incidir en un proyecto para el futuro.

En el grupo de sexto grado grupo "B" del caso cuatro su situación fue diferente, ellos cuentan con una noción clara al señalar como práctica cultural la marginación indígena con un 92%. El conocimiento representa en este caso una percepción de las condiciones sociales de nuestro presente; curiosamente las escuelas que tienen más alumnos de procedencia indígena son las del caso uno y dos, ello muestra la complejidad de los procesos de construcción de la identidad y las dificultades que en el curriculum vivido afrontan de manera cotidiana los docentes para promover los puntos de amarre de significado de la identidad nacional. También es pertinente tratar de comprender cómo proyectan en el futuro su identidad los alumnos.

c) El sentido de vida en los niños

Los alumnos de sexto grado estudiados en este trabajo opinaron sobre la necesidad de orientar nuestras vidas en varios sentidos: a) transformar el país para mejorarlo, (éste significado fue el de mayor porcentaje); b) otros ven como imperativo la necesidad de ser competentes y adaptarnos; c) otros más opinan la necesidad de atender los problemas de corrupción, delincuencia y drogadicción. Estas dos últimas opiniones se presentaron con igual porcentaje.

El sexto "A" del caso uno se expresó con un 33% a favor tanto de tratar de ser competentes y adaptarnos a la sociedad como de tratar de atender problemas de corrupción, delincuencia y drogadicción; el sexto "A" del caso dos, expresó como imperante orientar nuestras vidas hacia la necesidad de construir un México mejor y transformarlo en 61%; el sexto "A" del caso tres lo hizo también con un 60% y el sexto "B" del caso cuatro opinó en el mismo sentido con un porcentaje de 40%.

La idea del sexto grado "A" del caso uno al expresar como prioritario el atender la drogadicción, la delincuencia y el problema de corrupción, se explica porque viven en una zona urbano marginada, algunos de sus habitantes se encuentran en alto riesgo de adquirir prácticas sociales como el drogarse, convertirse en delincuente o prestarse a ciertos elementos de corrupción. Ven muy cercano en su contexto a familiares, amigos o vecinos que tienen esas formas de vida, las cuales se encuentran ligadas también a problemas de índice nacional. En ese mismo grupo la otra idea recurrente con un 33% (en igual porcentaje a la anterior) fue la de ser personas que se adapten a la sociedad y sean competentes. Esta expresión nos permite ver el papel social de la educación formal en el sentido de reproducir las instituciones, las formas de vida prevalecientes. El alumno piensa debo adaptarme para vivir bien, lo cual es necesario, pero para vivir mejor, no sólo se requiere adaptarse sino también tratar de mejorar y transformar las instituciones y formas de vida para superar los problemas de nuestro tiempo.

Esta visión de adaptación que poseen algunos estudiantes del caso uno favorece los sistemas establecidos, vivir sin intentar cambios, sin preocuparse por transformar la realidad. La función social de la escuela tiene varias posibilidades dependiendo de cómo la conciben los docentes, una de ellas puede ser contribuir a reproducir este sentido de integrarse conservando las prácticas y formas de vida, donde el papel de las generaciones adultas es transmitir a las generaciones jóvenes los conocimientos,²⁸² lo cual desde luego es importante, se requiere aprender lo instituido; otra función social que está en posibilidad de desarrollar la escuela es la de ser crítico ante los problemas que atraviesa su comunidad y el país, con la enseñanza de la historia podemos hacer reflexionar a los alumnos sobre su pasado y su presente, en este sentido se expresaron los alumnos también del caso uno cuando consideraron necesario atender los problemas de delincuencia, drogadicción y corrupción. El papel de la escuela puede ser con una visión crítica,²⁸³

²⁸² Cfr. Durkheim E. (1996). "La educación su naturaleza y su papel", en: **Educación y Sociología**.

²⁸³ Cfr., Michael A. (1997). **Teoría crítica y educación**.

el docente puede considerar también las coyunturas del momento histórico. Puede ofrecer alternativas para formar una conciencia histórica, haciendo las adaptaciones curriculares necesarias para no sólo reproducir las formas de vida social y mantener una visión de identidades legitimadas adaptadas a las instituciones oficiales.

Otro papel que puede desempeñar la escuela es la de ser un elemento de cambio, de mejora, desplegando formas de pensar para transformar su presente y también su futuro, en este sentido se expresaron tres grupos: el sexto "A" del caso dos, el sexto "A" del caso tres y el "B" del caso cuatro, en esta noción se identifican con los cambios, ellos dan un paso más allá de la simple adaptación cuando señalan que hace falta construir un México mejor y transformarlo. De lo que se trata no sólo es de interpretar la realidad sino también de transformarla,²⁸⁴ el papel de la enseñanza de la historia y de la escuela cuenta con esta otra posibilidad, el sentido para orientar nuestras vidas está en relación entre otras cosas con la forma en que piensan la realidad los sujetos, como se asume la construcción de la identidad y la dirección que se pretende en un proyecto de nación.

El estudio de este inciso: imperativo transformar al país, atender problemas y ser competentes es por demás enriquecedor para el análisis de los docentes interesados en el papel que desempeña la enseñanza de la historia porque los porcentajes que hacen la diferencia entre uno y otro concepto son relativamente mínimos en algunos casos. Esta situación me ha conducido a pensar en la necesidad de atender de manera integral el papel de la función social de la escuela, del papel del docente como facilitador de nociones sobre el sentido de nuestra identidad.

²⁸⁴ El enfoque marxista de la educación pretende conocer, explicar los fenómenos y comprenderlos para lograr cambios de mejora. Cfr. Gallo J. (1974). "Síntesis de las ideas educativas de Marx y Engels", en: **La concepción marxista sobre la escuela y la educación**, pp. 78-109.

Los niños expresan prioridades: el adaptarnos a nuestra sociedad, ser competitivos, ser críticos y atender los problemas del presente, así como también la necesidad de pensar en cambios para transformar al país. Los puntos de análisis de nuestra realidad en el conocimiento histórico tienen que entrelazar al mismo tiempo estos aspectos, sin perder de vista hacia donde vamos. La construcción de la identidad está articulada al reconocimiento del contexto de México y su relación con el mundo, pensando en el momento histórico que vivimos como sujetos con poder de decisión sobre si mismos y para ello es necesario un docente que reflexione, delibere sobre el curriculum como un campo de debate que responde a necesidades históricas y trate de promover una noción de mundo emancipadora con la construcción de contenidos de acuerdo a la reflexión sobre su materia de trabajo: ¿qué, cómo, para qué se enseña, cuándo y como se evalúa quienes son los sujetos que aprenden, cuáles son sus características,? relacionado todo lo anterior con el proyecto de nación que asumimos necesario. Un primer paso puede ser analizar la noción de mundo que implícitamente tiene el libro de texto del alumno.

E) La identidad cultural en el libro de texto

El libro de texto es un importante material curricular que contribuye a orientar las actividades del docente y las experiencias de aprendizaje de los alumnos, en este apartado sólo centraremos la atención en su presentación icónica a lo largo de todo su contenido.

a) La identidad en las ilustraciones del libro

El curriculum aunque expresa en el libro de texto una o dos ocasiones a nivel de enunciado que somos un país con diversidad de lenguas, culturas y pueblos indígenas, no hay una lectura o un espacio que muestre como es la vida diversa en el país. Veamos los siguientes cuadros.

Cuadro No. 6

Población que se muestra en las ilustraciones en el libro de sexto grado de historia					
Héroes y personajes	En batallas y hechos gloriosos	Clase baja	Clase media	Clase alta	Personas míticas
22	19	6	5	1	5

Cuadro elaborado por la autora

La población que resalta es la del héroe de la historia, la del personaje político o militar que está vestido además al estilo europeo, con traje elegante o ropa militar. En este aspecto el curriculum propicia una noción de mundo cuya realidad la construye el sujeto que tiene un cargo político, militar o que dirigió movimientos sociales. También se favorece la creencia de que la historia es el hecho glorioso y no la historia que se construye de manera cotidiana al pensar y actuar en el trabajo, en la familia, en la escuela, etc. Se puede decir que hay un equilibrio entre la población que se representa como clase baja, media y personajes míticos, sin embargo contrastando con el número de ilustraciones que abordan un conocimiento de los héroes, y de las batallas o hechos gloriosos, la anterior población queda en desventaja, de tal forma que el estudiante de clase baja y media no ve representado en los cuadros icónicos sus formas de vida como pretende la política educativa o social. Veamos otro cuadro.

Cuadro No. 7

Escenas de cómo vivía la población en las diferentes épocas						
Prehispánica	Colonia	Independencia	Reforma e Imperio	Porfiriato	Posre- volución	Actual
0	0	1	0	4	3	3

Cuadro elaborado por la autora

El contenido programático del texto se ubica de la Independencia a la época contemporánea, pero a nivel de antecedente del movimiento de Independencia podría haber abordado algún referente, sin embargo encontramos negación de tales formas de vida de la población de clase baja o indígenas. La ilustración que se muestra de la Independencia de cómo vivía la gente es la de una pareja siendo transportada en una litera, como el texto lo señala representa el transporte de la clase alta. Del México independiente sólo hay una ilustración, que a lo lejos de manera muy diminuta muestra una batalla, pero no se percibe a la población, ¿cómo andaba vestida?, ¿qué hacía?, ¿cómo producía?, etc. En la etapa de la Reforma y en el Imperio de Maximiliano hay cero escenas de la vida cotidiana del pueblo. Las ilustraciones del Porfiriato son las más representativas de las clases populares y las que expresan ciertos problemas de la gente. En el México posrevolucionario hay tres cuadros uno de una escuela rural, otro de la mujer en lucha por sus derechos y otro de una manifestación de apoyo a la nacionalización del petróleo. Sobre el México actual hay tres, la primera es el desfile del Escuadrón 201 que participó en la segunda Guerra Mundial, otra de trabajadores que laboraban mientras se libraba dicha guerra con una escena en la industria y otra del Mundial de Fútbol en México en el año de 1986.

Haciendo un recuento de las ilustraciones observamos que no hay representación de los problemas actuales que tiene la población, no se muestran las desigualdades sociales, la diversidad cultural, la necesidad de un desarrollo tecnológico propio, los problemas de democracia, la participación del sujeto común en la construcción de la historia es omitido. ¿Cómo se puede lograr lo que señala el plan de estudios que el alumno reflexione sobre su realidad, que analice críticamente el presente, que sea tolerante con la diversidad? Se recurre a reconocer la diversidad desde un enfoque neoconservador, porque se admite y valora la diferencia en la medida en que los diferentes grupos aceptan someterse a ciertos patrones hegemónicos. Para Torres²⁸⁵ es la visión que se prefiere por parte de las instituciones del país; la escuela a través del curriculum prescrito, adopta ese interés, ya que "el multiculturalismo conservador destaca las

²⁸⁵ Torres A. op. cit, p. 244.

diferencias y acepta el concepto de diversidad en tanto esos grupos culturales diferentes acepten conformar sus identidades en torno a un canon aceptable. Este canon puede definirse de la literalidad cultural preestablecida, de una cultura hegemónica o bien de un comportamiento y fervor político aceptables y recomendados, como el patriotismo".

Podemos decir que puede observarse en la década de los 90 y en los primeros años de este siglo una reforma en la política de Estado respecto al reconocimiento en el discurso de la diversidad cultural, al grado de incorporar esa visión institucionalmente, pero ello no ha significado una real atención a los problemas de pueblos indígenas o de grupos marginados, lo que nos expresa que la visión del Estado no se basa en un multiculturalismo progresista, por el contrario concuerda más bien con un modelo de mundo conservador. "Cuando una sociedad multiétnica o multinacional ha reconocido las reivindicaciones de las diversas etnias o nacionalidades que la integran y ha avanzado en su satisfacción, el discurso nacionalista puede invocar el multiculturalismo en su defensa; pero más que un motor de progreso para una nación ese discurso puede convertirse en una justificación de la perpetuación de una clase política en particular".²⁸⁶

b) La población, sus lenguas y sus culturas

Partimos de que la población es entendida como el grupo de personas que forman el Estado Mexicano, las cuales tienen diversidad de culturas, de problemas y de formas de organización social en el país. Por tanto precisando podemos hablar de que existen diferentes grupos étnicos con diversas lenguas, costumbres y un pasado común. Al estudiante de sexto grado de educación primaria se le habla del concepto de población en el contenido: "La Consolidación del México Contemporáneo" que corresponde a la lección número ocho del libro de historia de sexto grado, se integra por los siguientes subtemas: población, nacionalización del

²⁸⁶ León Olivé, op. cit, p. 63.

petróleo, la segunda Guerra Mundial, la expropiación petrolera, cambio de vida, crecimiento, vida deportiva, vista al futuro y (una lectura que acompaña como en todas las anteriores lecciones) en esta ocasión se titula los símbolos patrios. La lección inicia en la página noventa y termina en la ciento cinco. Al igual que en las anteriores lecturas, en la parte inferior de las páginas hay una línea del tiempo, en correspondencia con ella la primer página de este contenido es ubicado en el año de 1941 y termina en el año de 1964.

El subtema de la población es abordado en un recuadro que lleva ese nombre y en otro que lo define como "Vista al futuro". En el primero se puede distinguir dos temáticas: 1) El poblamiento del país desde 1900 con trece millones y medio de habitantes, hasta llegar al momento actual con 90 millones (el libro se refiere al año 2000 cuando fue editado); el aumento de la población se explica por los premios que en 1947 el gobierno promovió como política para poblar el país y por otra parte debido a los adelantos en medicina, mayor atención médica y por tanto menor índice de mortalidad; también se menciona el incremento de la población en las ciudades gracias al "progreso" y 2) Se aborda la cuestión de la diversidad señalando que en "México conviven muchos pueblos indígenas, de culturas y lenguas diversas. [Que en total] (...) serían unos nueve millones de mexicanos que pertenecen a etnias indígenas".²⁸⁷ Se habla de 48 etnias definidas porque hablan lenguas indígenas, pero también señala que un promedio de dos millones y medio de mexicanos se reconocen como autóctonos con la característica de que no hablan alguna lengua originaria. Se hace mención de las más importantes atendiendo a l número de hablantes, las cuales son: nahuas, mayas, zapotecas, mixtecas, otomíes, tzeltales, mazatecos, Choles, mazahuas, huastecos, chinantecos, purépechas; se enuncia que sus condiciones de vida "son malas, necesitan trabajo, alimentación, servicios de salud, escuelas, seguridad y respeto. Es mucho lo que se ha trabajado para integrar a la población indígena al desarrollo de México y para fomentar su mejoría, pero es mucho lo que aún hace falta".²⁸⁸

²⁸⁷ Cita (75) Secretaría de Educación Pública, op. cit, pp. 92-93.

²⁸⁸ Cita (75) Secretaría de Educación Pública, op. cit, p. 93.

Etnia alude a un concepto que representa una colectividad que se ha visto expuesta a un proceso de etnización que puede conservar su territorio o puede haber sido despojado de él, que ha sufrido algún tipo de distorsión de sus vínculos físicos, morales y simbólicos entre su territorio y su comunidad cultural, el proceso de etnización se inició en el siglo XVI cuyos objetivos han sido la colonización y expansión europea, las migraciones, en el proyecto de Estado nación basado en el modelo europeo de homogeneización cultural.²⁸⁹ Las etnias en México surgen cuando los grupos autóctonos se ven sometidos por la conquista española a un proceso de dominación cultural, (alteración de su lengua, religión, costumbres) y desplazamiento o despojo de sus tierras que representaban parte de su cultura y de su visión de mundo, a partir de entonces gran parte de ellas ha vivido en tensión con las formas de organización dominantes.

En el recuadro de Vista al futuro se expresa lo siguiente sobre población: "En México vive gente diversa. Alguna pertenece a los grupos indígenas, y otra llegó de Europa, de África, de Asia. Pero la mayoría de los mexicanos somos mestizos; es decir somos hijos de gente de orígenes distintos (incluidas las mezclas entre las diferentes etnias indígenas)".²⁹⁰ Lo anterior lo relaciona con nuestra identidad, es decir este mestizaje es una característica de nosotros (los mexicanos), otra razón de nuestra identidad es que vivimos en un mismo territorio y otra es que tenemos unas mismas leyes, un mismo gobierno, una misma cultura, enriquecida por sus diferencias regionales. Con ello se quiere que el alumno piense que el camino para conseguir la unidad nacional ha sido largo y difícil. También se hace mención que continuamos con viejos problemas como "desigualdades sociales, la tenencia de la tierra, la deuda externa, la necesidad de participar con mayor provecho en el comercio internacional y de llegar a una democracia completa".²⁹¹

²⁸⁹ Jiménez G. (2000). "Identidades étnicas: estado de la cuestión" en: Reina L. (coordinadora) en: **Los retos de la etnicidad en los Estados nación del siglo XXI**, p. 46.

²⁹⁰ Jiménez G. p. 101.

²⁹¹ Cita (75) Secretaría de Educación Pública, op. cit., p.101.

1. En primer término le haremos una pregunta al libro de texto de sexto grado de historia: ¿Quiénes somos los mexicanos? De acuerdo con la información que contiene el libro nos "responderá:" 1. La mayoría de los mexicanos somos mestizos (mezcla de diferentes etnias), 2. Hay muchos pueblos indígenas de culturas y lenguas diversas (48 etnias) 3. De los noventa millones de mexicanos, nueve pertenecen a etnias indígenas. Y 4. Las razones de nuestra identidad son que vivimos en un mismo territorio, tenemos unas mismas leyes, un mismo gobierno, una misma cultura enriquecida por sus diferencias regionales.

Tratando de sostener una capacidad de asombro para poder realizar el análisis del discurso que presenta el libro de texto llamaremos la atención primero en la lengua en que está escrito la totalidad del libro de historia y segundo en la contradicción entre el reconocimiento de la diversidad cultural en el subtema de la "población" y la afirmación de una misma cultura en el recuadro de "Vista al futuro". Esta idea puede explicarse en la lógica de una política educativa de reconocimiento de la diversidad pero al mismo tiempo de tratar de incluir esa diversidad en un solo ente, la nación tiene una misma cultura, lo cual lleva la idea de la superioridad de la mayoría sobre la minoría;"(...) la problemática que se suscita entre lo 'pluri' y lo 'multi' que trata de resolverse con la Unidad de la diversidad o la Diversidad dentro de la Unidad".²⁹² Esta noción de superioridad es un elemento a problematizar en el aula para tener una representación objetiva de las identidades que conformamos la nación.

El texto no está escrito en ninguna de las 48 lenguas que sostiene el libro que existen en el país, se puede argumentar que esto es así porque como ya lo señala el propio texto "la mayoría somos mestizos"; sin embargo el Estado actual se define como un Estado plural, se admite que México está formado por diversos pueblos indígenas que tienen culturas y lenguas diversas. Siendo coherente con este principio ¿no tendría que representar el curriculum lo que se afirma que somos,

²⁹² Citado por Juárez J., S. Comboni (1999). (coordinadores) "¿Educación indígena en una sociedad global?" en: **Un reto para América Latina**, p. 169.

una mayoría de población mestiza con la característica de su lengua *el español o castellano* y espacios curriculares en su calidad de minoría de la población indígena con su diversidad de lenguas?

¿Se está reconociendo el mundo de los pueblos indígenas al homogeneizar la lengua?, la reflexión es en el sentido de traer al debate, el dominio que existe de la representación de un mundo sobre otros en el texto, al presentar el pasado, el presente y el futuro en una sola lengua. No nos inclinamos con ello con un relativismo que trate de recuperar todas las culturas, lenguas, costumbres de los pueblos del país, para ello es necesario pensar en alternativas que permitan dar cuenta de la población pluricultural, nuestra intención es problematizar que el uso de una sola lengua y con ello de una cultura y de un proyecto social se representa una historia con un solo modelo de mundo. La lengua es además de un modelo de comunicación una forma de entender el mundo. La pérdida de la lengua materna en la población indígena va limitando el desarrollo del grupo cultural.

Las lenguas son diferentes pero no sólo sus códigos, en ellas se encierran varios elementos que conforman una cultura, como son la identidad, las formas de explicar y entender el mundo natural y social; el aprendizaje de la lengua materna permite a los individuos formar su personalidad, afirmar su diferencia y conservar y aumentar su autoestima, por eso en el caso de México con la conquista y los proyectos de nación subsiguientes se alteró no sólo la práctica del uso de una lengua, no representó el cambio de una por otra forma de hablar, implicó imposiciones de relaciones de poder de la organización y visión occidental sobre la indígena, de sus valores, prácticas, costumbres, y conocimientos. Discreparon en el uso de la lengua dos visiones de mundo: "(...) la expresión holística propia de la cultura indígena, contrastaba con la lengua lineal, racional de occidente. (...)

Este tipo de pensamiento no es lineal ni sigue la lógica occidental, sino escudriña un mundo de representación global, integral, donde el hombre se ve y se siente parte de la naturaleza".²⁹³

c) La población: un mundo moldeable, razón y progreso

La identidad cultural se ha ido moldeando en relación con el pensamiento que podemos racionalizar la frecuencia de población en el país. Puede observarse en el relato de lo que es la población de México la idea de que el hombre puede controlar su vida, decidir cuántos hijos debe tener, el propio gobierno puede incidir ante la necesidad de procurar un mayor o menor poblamiento según sean las necesidades. En 1900 que sólo había trece millones de habitantes y con los diez años de duración de la Revolución Mexicana, el país seguía estando poco poblado, era razonable propiciar un crecimiento de la población, de ahí que en 1947 el gobierno premie a "las familias numerosas". Hay un supuesto que no es explícito, el hombre puede elegir, es decir, hay un principio liberal para que el hombre decida él mismo lo que le conviene a su familia, o el gobierno como representante del país adopte medidas para controlar ya sea un mayor crecimiento como lo hizo en la década de los cuarenta o una reducción de la natalidad como lo ha intentado en las últimas décadas.

Lo anterior se explica también gracias a "los adelantos de la medicina y a que hay más gente con atención médica, por tanto menos niños mueren". Se representa al mundo con una noción de que gracias a los conocimientos científicos de la medicina se puede controlar las enfermedades. "Es decir, el mundo considerado material moldeable, transformable en instrumento por el arte y la técnica. El mundo en torno está allí para ser organizado, medido, estructurado por la razón humana, remodelado, destruido y reconstruido por el trabajo del hombre".²⁹⁴ Pero este relato es contrastado con algunas realidades que rebasan la positividad de

²⁹³ Juárez J., S. Comboni op. cit. pp. 154-155.

²⁹⁴ Villoro L. op. cit. p. 89.

que la población tenga acceso a servicio médico.

Es innegable que hay atención médica y también que la ciencia ha evolucionado al grado de combatir múltiples enfermedades que antes estaban fuera del alcance del control humano, sin embargo todavía hay un considerable número de mexicanos que viven en la pobreza y ven minimizada su posibilidad de alargar el nivel de vida o de simple subsistencia. "(En América Latina) Diariamente mueren veintisiete mil niños por enfermedades causadas por el hambre: desnutrición, diarreas, neumonías".²⁹⁵ Por diversas causas que ahora no profundizaremos no ha sido posible poner la ciencia al servicio del hombre (de todos); aún teniendo acceso a los mejores adelantos científicos para atender enfermedades, frecuentemente en el caso de la medicina alópata cura una enfermedad y puede provocar otras alteraciones en el organismo. El hombre no puede controlar todo el mundo como un instrumento, o como un objeto, como lo pensó con el pensamiento moderno.

Razón y progreso

Además de presentar una noción de población cuyo dominio se sujeta a la voluntad del ser humano, esa noción aparece a la vez basada en una lógica, __que el hombre ha construido a través del lenguaje para fundamentar el por qué de sus actos__. El libro solamente enuncia la promoción de crecimiento poblacional por parte del gobierno en 1947 sin explicar por qué, pero es precisamente a partir de 1940 cuando México empieza a acelerar su crecimiento económico, por tanto uno de los elementos para la producción es el empleo de mano de obra; de ahí que exista un elemento lógico de articulación entre el premio a la familia numerosa y el desarrollo industrial.

²⁹⁵ Mejía M. (1998). La educación en el fin de siglo, p. 60.

Otro sentido lógico en la noción de población se expresa en la justificación de las migraciones en el párrafo siguiente: "En el siglo XX, a medida que un país progresa hay más gente que vive en ciudades y menos que vive en el campo". Hay aquí una razón que explica porque crecen las ciudades, esta explicación no obedece a una razón divina como se hubiera explicado en una etapa premoderna, ahora se puede fundamentar que las ciudades crecen cuando hay progreso. Esto puede representar que no hay problema en el abandono del campesino de su tierra, ¿de verdad lo hace para progresar?, ¿o interesa el crecimiento económico de las industrias y el progreso de algunos, no precisamente de los trabajadores? "El pensamiento moderno substituye la fe en las convicciones heredadas, transmitidas por la tradición, por la fe en la razón. Instauro, ante todo, el imperio de una racionalidad instrumental, como acertó a ver Weber; es decir una racionalidad que consiste en determinar y calcular los medios más eficaces para lograr un fin determinado".²⁹⁶

Con este discurso al estudiante se le favorece la creencia de que México está progresando, porque vive menos gente en el campo y más gente en las ciudades; es decir al haber industrias y servicios en las ciudades hay progreso. Los medios están representados por el crecimiento industrial, por las migraciones rurales hacia las ciudades cuyo fin es conseguir el progreso "La historia de los cambios ocurridos en México a partir de 1940 es básicamente la historia del desarrollo de una base industrial moderna con todas las consecuencias de este tipo de procesos: supeditación de la agricultura a la industria, incremento en la urbanización, aumento del sector terciario, etc."²⁹⁷ Pero este relato basado en la lógica del progreso se erosiona por la realidad, cuando preguntamos ¿ha sido incluida toda la población en el progreso?

El texto señala que "viejos problemas siguen afectándonos: las desigualdades sociales, la tenencia de la tierra, la deuda externa, la necesidad de participar con

²⁹⁶ Villoro L. op. cit. p. 90.

²⁹⁷ Cosío D. (1981) (coordinador), **Historia General de México, Tomo 2**, p. 1276.

provecho en el comercio internacional y de llegar a una democracia completa". Podemos hacer la siguiente valoración de lo que expresa el texto, efectivamente ha habido crecimiento demográfico en México, la población ha aumentado pero no ha crecido sola, se ha acompañado con la desigualdad social; porque el progreso ha colocado a una minoría de mexicanos en el cuarto lugar en cuanto a millonarios, en primero y segundo lugar se encuentran dos personajes de Estados Unidos y en tercer lugar un personaje de India, pero este tipo de progreso desde que fue impulsado traía inherentes prácticas que privilegiaban a unos y marginaban a otros de sus beneficios:

"La historia europea a partir de la Ilustración y la Revolución Francesa trató de universalizar un artículo de fe: el progreso humano es algo inevitable e irreversible; el destino de la humanidad es la felicidad y ambos son alcanzables mediante el comercio, la industria y la educación. De Condorcet (1743-1794) a Comte (1798-1857).

De la invención de la máquina de vapor a la del telégrafo, progreso material, felicidad personal y realidad histórica se hablaron de tú. (...) La revolución (...) trató de devolverle al progreso su inclusividad nacional (...) fundándola en la educación popular, en la reforma agraria, la industrialización y la defensa del trabajador, (...) pero aspiraba también, generosamente a insertar al país en las corrientes del progreso 'universal', sin perder las características de un progreso nacional".²⁹⁸

Nuestra historia no ha podido crear sus propios modelos de crecimiento, el progreso ha estado orientado por el modelo occidental que privilegia un progreso material, del cual ha quedado marginado gran parte de la población. Recuperar un progreso crítico, creativo a partir de las necesidades de la nación y que permita la equidad nos remite a construir a partir de una perspectiva que dialogue con las limitaciones del pensamiento moderno en las cuales hemos creído durante más de tres siglos.

²⁹⁸ Fuentes C. **Por un progreso incluyente**, pp. 17-38.

Por tanto hacer uso del libro como material curricular, sin reflexionar en otras posibilidades, es emplearlo como un elemento para la formación de una identidad homogénea a pesar de lo que pueda expresarse literalmente, el significado profundo está en la forma de presentar el texto y en las prácticas escolares que generalmente no propician una apertura a un curriculum intercultural. El papel del docente en el curriculum vivido si tiene otras posibilidades y puede realizar adaptaciones, moldear la enseñanza de la historia y propiciar una noción de mundo con el reconocimiento de otras lenguas diferentes al español y de otras culturas entre otras cosas, como se muestra en este capítulo en el inciso C al presentar la identidad cultural en el curriculum vivido. Precizando que no hay un trabajo aún sistemático y constante que de manera cotidiana aborde el problema.

Lo anterior deja al descubierto otro problema, no existe coherencia entre las bases jurídicas y políticas educativas con el curriculum en la enseñanza de la historia, en el caso que se investiga; la cultura del país no es homogénea "¿Y qué es México hoy sino una vigorosa pluralidad indígena, mestiza y occidental dueña de una cultura única, viva gracias a la diversidad de aportaciones: una cultura ininterrumpida y rica que aún no encuentra correspondencia política?"²⁹⁹ Tenemos entonces una cultura cuya característica es la diversidad; por una parte la Constitución establece la necesidad de proteger y promover las lenguas, la cultura y costumbres de los pueblos indígenas, también el Programa Nacional de Educación 2001-2006 establecía como principio ético la necesidad de una educación intercultural, por otra parte el Programa Sectorial de Educación vigente en el apartado del "Mensaje de la Secretaría de Educación pública" establecer que en las últimas décadas se han logrado avances fundamentales en la construcción de una sociedad más democrática, se ha avanzado en edificar una sociedad incluyente y equitativa y también se ha alcanzado "(...) un mayor reconocimiento, valoración y respeto a las ricas y diversas expresiones culturales que forman parte de la sociedad mexicana. Nos identificamos como una sociedad multicultural, pluriétnica, con costumbres,

²⁹⁹ Fuentes C. op. cit., p. 31.

tradiciones, lenguas, ideologías y religiones diversas que integran el amplio y vanado mosaico de nuestra identidad nacional".³⁰⁰ Ello queda como buenos propósitos porque al operativizarse en el curriculum se ve limitado para cumplir con dichas intenciones.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su artículo 4º. Señala: "La Nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social (...)"³⁰¹ El curriculum escolar expresa por medio de la cultura la valoración de una visión de la política que sustenta el país, tiene en este campo un espacio para operar lo que se pregona en el marco político. Es decir esperando coherencia, se necesita representar a la población de México en el texto no sólo con números (nueve millones o dieciséis millones, según algunas asociaciones indígenas), sino también mostrar apertura e incorporar contenidos en su lengua, cultura, sus costumbres y formas de organización social; propiciar conocimientos del mundo social en la que realmente estamos coexistiendo, reconociendo esas diversas identidades culturales.

En materia de política educativa también se ha venido abordando el problema de los pueblos que viven en el país, desde el Programa Nacional de Educación 2001-2006, el Estado plantea a la educación como un factor de afirmación de la identidad nacional, que a través de una ética pública desarrolle una educación auténticamente intercultural.³⁰² Por expresión intercultural entiende el Programa: la coexistencia de las culturas originarias con la cultura mestiza en las diferentes regiones del país. Los problemas que se presentan en esta interacción los define con las siguientes características:

³⁰⁰ Secretaría de Educación Pública (2007). **Programa Sectorial de Educación**, p.9.

³⁰¹ Poder Ejecutivo Federal, (2001), **Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos**, p. 63.

³⁰² Cita (73) Secretaría de Educación Pública, op. cit, pp. 46- 47.

- Explotación y dominio de los pueblos indígenas.
- Presencia mayoritaria del grupo mestizo.
- Pocas oportunidades de los pueblos indígenas para conocerse entre sí.
- La transición a la vida democrática sólo podrá darse en la medida en que los diferentes órdenes de gobierno reflejen la realidad de una sociedad culturalmente diversa.

Hay argumentos sobre los que versa la política educativa en este renglón, uno sería la posición de una educación intercultural y el otro cómo contribuye esta educación a afirmar la identidad nacional.

En el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, se observa continuidad en lo planteado en el PNE, existen planteamientos de reconocimiento a la diversidad en el apartado de "Estrategias y Líneas de Acción", en el objetivo dos que se refiere a la ampliación de oportunidades educativas y a la reducción de desigualdades sociales; se llama a instituir un currículo básico integral que considere la diversidad sociocultural en educación inicial; fortalecer programas e iniciativas diversas para atender a niños y jóvenes indígenas, a la actualización y formación de docentes hablantes de lenguas indígenas en escuelas multigrado y promover la atención educativa intercultural, en preescolar y primaria a las hijas e hijos de familias jornaleras agrícolas, mediante la coordinación de esfuerzos institucionales".³⁰³

La visión en la promoción de la educación intercultural está centrada en los grupos con composición indígena ya familias jornaleras agrícolas, migrantes, es decir, las que se perciben de alguna manera tienen rezago social. En ese sentido el fondo es superar el déficit; el problema de los otros; una visión diferente de inclusión con equidad en educación y en el progreso de todos los grupos culturales, tendría que expresar el objetivo de llevar la educación intercultural a todas la

³⁰³ Cita (300) Secretaría de Educación Pública, op. cit., pp. 31-34

escuelas, niveles y modalidades, es decir, todos requerimos necesitamos una formación intercultural, no solamente los que desde el programa sectorial actual se consideran diferentes, sin oportunidad, sin avance, con menor índice de desarrollo humano. Reconocer que existen grupos con esas características es parte del problema, pero la otra parte es mirarlos como iguales en derechos, por lo cual se requieren espacios, recursos y estrategias que busquen la equidad Sin embargo por otra parte los otros, los que no están en situación de rezago, ni marginados, excluidos o con un índice bajo de desarrollo humano también requieren la educación intercultural para precisamente poder convivir y buscar estrategias que superen toda esa problemática.

La inclusión en la política educativa de cuestiones que valoran la diversidad cultural es un proceso ligado a la lucha de movimientos étnicos por la equidad social, por la equidad educativa y la lucha por el reconocimiento de sus culturas. Estos elementos requieren de ser incorporados en el curriculum, mientras no se de a nivel macro este proceso, requerirá de ser impulsado en cada aula y en cada escuela por los docentes desde su labor cotidiana. En el capítulo siguiente se plantean alternativas para reflexionar sobre un curriculum acorde al momento histórico y que propicie la formación de identidades ciudadanas en posibilidades de emanciparse al analizar su pasado, desde este presente y proyectando un futuro.

IV. PROPUESTA DE UN CURRÍCULUM PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Es pertinente una vez realizado el análisis de los problemas que enfrenta el docente para propiciar la noción de mundo en la enseñanza de la historia en el contenido del México Contemporáneo, concretar una propuesta para reflexionar el currículum desde una perspectiva que considere el momento histórico. Dialogando con los docentes interesados en la investigación de la problemática de la enseñanza de la historia y con algunos otros de sexto grado consensamos algunos puntos de coincidencia para integrar un currículum desde una perspectiva histórica. Se partirá de un marco teórico, enseguida se ofrecerá una alternativa, después se realizarán algunas recomendaciones.

A) Marco teórico

La investigación tiene el interés de contribuir en la reflexión del currículum desde las condiciones históricas, para lo cual partiremos de algunos elementos teóricos que permitan el análisis de la problemática expuesta en páginas anteriores y pensar en una contribución en el campo curricular.

a) Concepciones de currículum

Analizar la visión de mundo que se proyecta con la enseñanza de la historia en sexto grado al estudiar la sociedad contemporánea nos lleva a introducirnos al campo del currículum. Es decir, la práctica social donde se debate para qué enseñar historia, qué contenidos, cómo enseñarlos y también pensar en los sujetos a los que se dirige la enseñanza. El campo científico es la expresión de debate, de confrontación donde se expresan fuerzas, competencia por el saber, que entre sus fines no sólo está el descubrimiento y construcción de conocimientos, sino también "el monopolio de la autoridad científica, y esto viene a significar un capital

social de reconocimiento de los otros, de los competidores".³⁰⁴

Decidir qué historia enseñar es problemático porque no existe una historia sobre el proceso social, hay varias historias que definen sus conceptos en torno a lo que consideran su objeto de estudio. La historia oficial permeada por un enfoque positivista ha centrado su atención en acontecimientos políticos, militares y el hombre al que le sigue los pasos es al héroe, como si exclusivamente a partir de ellos se determinaran los procesos históricos. Otra perspectiva es la historia social que estudia un sujeto íntegro, analiza los procesos de manera holística y compleja, se atiende tanto al sujeto individual como al sujeto colectivo: incluye la participación de los grandes sectores de la población. Cómo se presenta la realidad social en ambas perspectivas es otro punto a debate; la historia positivista es más fácil de articular con una enseñanza memorista y la visión de un mundo dado, ya construido. Y de lo que se trata con la historia social es articular actividades pedagógicas donde el alumno como sujeto construya el conocimiento, en su proceso de apropiación y a la vez se asuma como sujeto partícipe de la construcción de la realidad.

Los fines en la enseñanza de la historia también son punto de tensión, pues la historia puede favorecer una formación "cultista" como acumulación de saberes que no se ven articulados a una mejor forma de vida; puede basarse en una formación "cientificista", resaltando en manera extrema sólo el valor de los hechos; puede sustentar una visión "crítica", develando la naturaleza de lo social, o puede pretender una perspectiva "formativa y científica" iniciando al alumno en las nociones sociales para conocer, interpretar y transformar la realidad, para lo cual tendría que servir la ciencia histórica: para influir en el presente y en la visión de futuro del mundo que queremos.

³⁰⁴ Cfr. Bourdieu P. (1997). Los usos sociales de la ciencia.

El profesor suele orientar su práctica docente entre otras cosas por los planes y programas y por los libros de texto de historia. Cuando asume concepciones curriculares que lo acercan a paradigmas de un texto dado que debe seguir fielmente, en el cual su participación se limita a ser el operador, reduce su papel a una persona sujeta al currículo. Por ello es necesario introducirse en conceptos de currículo que permitan repensar los problemas que enfrentamos en el aula.

"El currículo es el texto que contiene el proyecto de la reproducción social y de la producción de la sociedad y de la cultura deseables y como tal se convierte en el campo de batalla en el que se reflejan y se libran conflictos muy diversos".³⁰⁵ Con este concepto se atiende el problema de la escuela como transmisora y reproductora de la sociedad, porque el sujeto necesita apoyarse en todo el cúmulo de conocimientos ya elaborados; pero también al hablar de la producción se asume un mundo en construcción en todos los ámbitos, no hay una formación social acabada ni un sujeto conformado, ambos se están dando bajo determinadas circunstancias.

En nuestro caso nos ha tocado vivir y enseñar historia en una sociedad globalizada, por lo tanto además de atender a esas demandas del presente, el currículo necesita atender las demandas del estudiante como sujeto, como persona que requiere de una realización en su especificidad entrecruzada con los elementos macro. Por estas razones el currículo encierra no sólo el presente sino una visión a futuro de la cultura deseable, de los hábitos, valores, conocimientos y actitudes que quiere lograr en el alumno que le permitan ser reproductor y productor del mundo que se está visualizando. Es importante señalar que el currículo permite ambas posibilidades, la reproducción de las formas de vida y también pensar en la generación o producción de otras alternativas mejores. Cada momento histórico imprime un interés en la formación de determinados sujetos; sin embargo cabría preguntar si ¿los intereses de todos los sectores sociales, de los

³⁰⁵ Gimeno J. (2007). Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna.

diferentes grupos sociales y culturales obtienen respuestas favorables con el currículum escolar?, en este caso del nivel de primaria.

Para Stenhouse³⁰⁶ "el currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos especiales de un propósito educativo, de forma tal, que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica". Reconoce la intención deseable, vista como un intento, no como algo fijo, o predeterminado que antepone resultados; supera la visión arbitraria de imponer el contenido y la forma de construir el conocimiento. Su rigor de validez, funcionalidad, lo define al someterlo al proceso de la práctica. Él analiza el problema del currículum desde tres grandes modelos: 1) el de objetivos, 2) el de proceso y 3) el de investigación.

Para el primer modelo la educación es un medio que persigue fines; se planean de manera ordenada y sistemática los objetivos que significan las finalidades entendidas como los comportamientos que los estudiantes deben alcanzar; Stenhouse lo considera más apropiado para las áreas del currículum que centran su importancia en las capacidades y la información; sin embargo el definir excelentemente objetivos conductuales desde instancias superiores por los diseñadores no garantiza un proceso exitoso en la enseñanza y en el aprendizaje, es necesario investigar los problemas de la práctica y hacer diagnósticos adecuados, no se puede predecir todo lo que sucederá en el aula, profesores y alumnos aprenden. En realidad la educación alcanza el éxito cuando logra reforzar la libertad del individuo y lo acerca al conocimiento de su cultura como sistema de pensamiento. La estructura del conocimiento es la creatividad y que se puede pensar con él, por esto resulta limitado el modelo de objetivos que anticipalos resultados del proceso.

³⁰⁶ Stenhouse L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*, pp. 29-193.

El segundo modelo de proceso, exige mayor entrega y superación del profesor, quien juega un papel muy importante, por ello la disposición, la preparación profesional y la comprensión del profesor pueden ser un aspecto a favor o en contra para enseñar y evaluar. También este modelo promueve el desarrollo personal del estudiante y del docente. El tercer modelo de investigación, confiere un papel clave al profesor como investigador, asume de manera responsable la participación en un proyecto para investigar problemas de sus propias situaciones, con ello se pretende que los profesores se analicen a si mismos e integren la acción y la evaluación. El curriculum también ha sido analizado como concepto de una sola dimensión,³⁰⁷ la cual remite ala definición tradicional que lo concibe como una estructura integral y secuencial de un curso, ha sido el uso más generalizado; otra postura lo analiza a principios del siglo XX en el sentido convencional, pero agrega la necesidad de innovación de los progresistas, que ya no ven al curriculum sólo como instrumento de control social, sino al servicio del individuo y debe educarse a partir de las características de la mente. Una tercera posición lo analiza como un campo de actividad profesional, la cual refiere al conjunto de intenciones expresadas oficialmente así como a lo no intencional, es decir, lo no programado, lo no establecido en el texto y lo que realmente se enseña y aprende. La cuarta posición lo concibe como la búsqueda de la eficacia en el curriculum, es la postura tecnológica o hiperracional. Otra concepción es la de la reconstrucción social, la sostienen quienes consideran el curriculum como factor de cambio social. Y por último está la posición de quienes lo consideran desde un punto de

³⁰⁷ En la primera postura el curriculum se empeló para poner orden y control en la escuela, autores representativos son: Leiden (1582), Glasgow (1633). En la segunda posición se busca la ampliación del significado del curriculum, para ponerse en práctica desde las necesidades del individuo y con un profesor planificador y director de experiencias educativas que considera actividades exploratorias. Dewey (1902), es uno de sus principales exponentes. En la tercera posición del curriculum como experiencia Bobbit (1918), lo define como el conjunto de experiencias dirigidas conscientemente por la escuela. Caswell y Campbell (1935), amplían ésta idea a planificadas y no planificadas que se desarrollan en la escuela. El curriculum oculto fue expuesto con este sentido por Overly (1970), Jackson (1968), Dreeben (1978), Giroux y Purpel, (1983), Torres (1991); se agrega otra idea en esta corriente del curriculum experienciado o recibido, lo que debió ser enseñado y no se aprendió: prescrito según Goodson (1990), nulo de acuerdo con Eisner (1979), o está ausente, según Gimeno y Pérez Gómez (1983). En la postura tecnocrática y de eficacia preocupados por los medios y los fines son Tyler (1949) y Taba (1974) los autores representativos. La quinta postura de la reproducción social centró su interés en los procesos de desarrollo cognitivo de la persona y sobre lo social, sustentada por Popkewitz (1983), Apple (1979) y Cornblet (1990). El concepto de curriculum como práctica es expresado por Schwab (1969), Gimeno y Pérez Gómez (1983), Eisner (1987), Stenhouse (1979). Al respecto Cfr. Estebaranz A. (1999). **Didáctica e innovación curricular**, pp. 149-153.

vista práctico, el cual debe analizar la práctica como tal y concretarse en diversas alternativas de solución.

Para Grundy³⁰⁸ la idea del curriculum tiene que ver con una serie de actividades, no se limita a ser una abstracción conceptual, sino una creación. "El *curriculum* no es un concepto, sino una construcción cultural. No se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas".

La lógica de la construcción curricular, como proceso se expresa en la necesidad de dar respuesta a retos de tipo educativo y sociocultural, en el sentido de que el curriculum es el principal instrumento de una selección cultural, bajo el pretexto de que no se puede enseñar todo se justifica incluir ciertos saberes y omitir otros; coincidimos con Bordieu,³⁰⁹ cuando señala que esta selección es arbitraria, no se puede hablar de una selección racional de significados, que se fundamente en un orden lógico, racional; el curriculum contribuye a ocultar la construcción de una doble arbitrariedad en la escuela, él expresa:

"Arbitraria en un primer sentido porque la inculcación de determinados significados o saberes es ejercida por un poder arbitrario; arbitrario en tanto este se fundamenta sobre las relaciones de fuerza de los grupos sociales que constituyen una formación social.

(...) La cultura que se enseña en la escuela es arbitraria en el segundo sentido, en tanto la delimitación de los significados de lo que se enseña en la escuela no está determinada por opciones que se efectúan con base a algún principio lógico, sino responde también a las relaciones de fuerza de los grupos de una formación social, y del arbitrario cultural que portan estos grupos.

³⁰⁸ Grundy S. (1994). **Teoría o praxis del curriculum.**

³⁰⁹ Citado por Remedí E. (1980). "Continuidad y ruptura del planteamiento metodológico: notas críticas para su análisis" pp. 31-40, en: **Temas universitarios, curriculum, maestro y conocimiento.**

(...) Sin embargo la doble arbitrariedad no es develada. En particular el discurso curricular contribuye a ocultar la verdad objetiva sobre la cual se construye la doble arbitrariedad".

El profesor de educación primaria requiere reflexionar el curriculum de la enseñanza de la historia no sólo como una selección cultural en un contexto social, sino además es pertinente concebir las arbitrariedades culturales de su construcción para pensar en alternativas en la selección del pasado que se presenta como conocimiento histórico en sexto grado.

La relación del docente con el curriculum en la asignatura de historia puede tener posibilidades de cambio, de búsqueda de prácticas innovadoras, si se considera la concepción de curriculum formal como una posibilidad, si el profesor aprende a flexibilizar su relación con los materiales curriculares y considerarlos como campo en construcción a partir de las problemáticas de los educandos y del contexto, tratando de deconstruir la posición de fuerza de los grupos sociales. "Todo curriculum es una opción entre muchas posibles. Responde y representa recursos ideológicos y culturales definidos en los que se priorizan determinados intereses, visiones del mundo, grupos sociales, etc., en desmedro de otros".³¹⁰

Otras acepciones y significados que se han elaborado en relación al curriculum, han sido analizados por Rule,³¹¹ quien en un recorrido por la literatura de este campo en Norteamérica encuentra los siguientes grupos:

- a) "El *curriculum* como guía de la experiencia que el alumno obtiene en la escuela, como conjunto de *responsabilidades* de la escuela par promover una serie de experiencias (...)" (ideadas y ejecutadas bajo la supervisión de la escuela u ofrecidas por ella).
- b) "(...) el *curriculum* como definición de *contenidos* de la educación, como *planes* o propuestas, especificación de *objetivos*, reflejo de la *herencia cultural*, como cambio de *conducta*, *programa* de la escuela que contiene contenidos y actividades, suma de *aprendizajes* o

³¹⁰ Comboni S. Y Juárez J. (2000). **Resignificando el espacio escolar. La innovación y la calidad educativa en una nueva práctica pedagógica**, p. 29.

³¹¹ Citado por Comboni y Juárez, *Ibid.*, p. 20.

resultados, o todas las experiencias que el niño puede obtener."

Para autores como Comboni y Juárez, el *currículum* puede analizarse desde cinco ámbitos formalmente diferenciados:

- a) El punto de vista sobre su *función social*, en tanto enlace entre la sociedad y la escuela.
- b) *Proyecto o plan educativo*, pretendido o real, compuesto de diferentes aspectos, experiencias, contenidos, etc.
- c) Se habla de *currículum* como la *expresión formal y material* de ese proyecto que debe presentar bajo un formato su contenido, orientaciones, secuencias para abordarlo.
- d) Se refieren al *currículum* quienes lo entienden como un *campo práctico*. El entenderlo así supone la posibilidad de: 1) analizar los procesos instructivos y realidad de la práctica desde una perspectiva que les dota de contenido; 2) estudiarlo como territorio de intersección de prácticas diversas que no sólo se refieren a los procesos de tipo pedagógico, interacciones y comunicaciones educativas; 3) vertebrar el discurso sobre la interacción entre la teoría y la práctica en la educación.
- e) También se refieren a él quienes ejercen un tipo de *actividad discursiva* académica e investigadora sobre todos estos temas.³¹²

Coincidimos con Comboni y Juárez en la idea de pensar que el *currículum* puede asumir diferentes formas: el *currículum* formal es el declarado, prescrito y autorizado; se constituye el *currículum* real como el que se vive de manera cotidiana en el aula, el cual debe considerar las características sociolingüísticas, históricas, sociales, políticas y culturales de los educandos, se alude al *currículum* oculto cuando se desarrollan diversas actividades educativas que sin ser explícitas forman parte de las actitudes e interrelaciones entre docentes, alumnos, autoridades, etc., el *currículum* logrado es aquel que muestra los resultados de la relación entre el *currículum* prescrito y el real, también suele llamarse *currículum* adquirido, es decir, el que han logrado apropiarse los estudiantes.

³¹² Comboni y Juárez, op. cit. pp. 20-21.

El análisis y la valoración del curriculum en el contenido del México Contemporáneo en esta investigación pretendieron realizar una investigación integral de las formas del curriculum formal, real, oculto y el adquirido. Después de hacer un recorrido por las diferentes definiciones curriculares aproximaremos una primera construcción de lo que se entenderá en este trabajo por curriculum con una perspectiva histórica:

Curriculum es un campo problemático que ofrece una de las posibilidades de selección cultural, expresa intereses educativos, políticos, económicos, sociales, dentro de una formación social en la que cobran vida ciertas relaciones de fuerza; es un proceso dinámico en construcción donde confluyen diversidad de prácticas sociales con la intención de guiar la formación de sujetos. Este curriculum requiere de propiciar respeto a la diversidad cultural, flexibilizar los conocimientos de acuerdo a los contextos históricos en que se desarrolla. Requiere de una posición crítica ante las problemáticas del estudio de los procesos históricos sociales; cuestionar tanto los fines de la enseñanza de la historia, como la selección de conocimientos, su estructura y la metodología para su instrucción.

b) Conocimiento histórico

Se parte de la idea de que es necesario que el docente realice un análisis del conocimiento histórico en el curriculum, no sólo de la metodología con la cual éste se imparte, generalmente los modelos pedagógicos establecen las formas de enseñanza, cómo se propicia el aprendizaje y se apropia del conocimiento el estudiante, pero los saberes que portan los planes y programas rara vez son puestos a debate.

En este trabajo se retoman las ideas de Taba³¹³ en el sentido de que los conocimientos con los cuales se integran los contenidos no tienen un valor por sí mismos y dichos contenidos no promueven por sí solos procesos mentales. Se considera que es necesario tomar en cuenta tanto el tipo de conocimientos de la historia que se seleccionan como nuestro pasado y presente, así como los procesos de enseñanza aprendizaje a que se remiten.

El conocimiento es una forma de hacer inteligible la realidad, es un proceso inacabado, el hombre hace una construcción de significados bajo cierta lógica con los cuales explican y representa aspectos de la realidad con el fin de comprenderla o entenderla y transformarla. El conocimiento en general es entendido "(...) como una construcción histórica de visiones del mundo que se presentan como lo verdadero para un período histórico determinado; esas visiones representan el desarrollo de diversos modos en que los sujetos se perciben a sí mismos y al mundo".³¹⁴

Algunos autores³¹⁵ han analizado los problemas que enfrenta el conocimiento histórico, convergiendo en que en los programas oficiales de primaria se privilegia un conocimiento positivista de la historia, que centra la atención en fechas, nombres, en héroes de batallas, en la especificidad de los hechos, dejando de lado los conceptos, las nociones y sistemas de pensamientos en los cuales también hay que centrar el interés.

Consideramos que el conocimiento histórico en el curriculum de historia en algunos casos se asume como un conocimiento dado, que generalmente lleva a aceptar el mundo como es, sin cuestionar sus valores, sus formas de vida, el cual se limita a memoriza fechas, nombres; en ese sentido cuestionamos: ¿sólo eso debe posibilitar el pensamiento histórico?, entonces es necesario reflexionar en

³¹³ Taba H. (1974). "La naturaleza del conocimiento" en: **Elaboración del curriculum**, pp. 229-232.

³¹⁴ Edwards V. (1988). "El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación", en: **Temas universitarios, curriculum, maestro y conocimiento**, pp. 49-62

³¹⁵ Sánchez A., González L, Gojman S., Prieto R., Tlaseca M., etc., Cfr. Ayala S. op. cit.

alternativas que contribuyan a abordar el pasado, desde las necesidades históricas de nuestro presente, hacer explícita las nociones de mundo que se desean potenciar en este momento y en un futuro.

Lo relevante es desarrollar iniciativas entre docentes, investigadores y autoridades para articular esfuerzos en la mejora del currículo de historia, esperar cambios desde la jerarquía institucional, de la teoría o en línea vertical nos conduce a reproducir las imposiciones culturales, y la visión técnica del currículo; una modesta propuesta se presenta a continuación.

B) Repensar el curriculum de historia en el México Contemporáneo. Una perspectiva histórica³¹⁶

El curriculum de historia en el nivel de primaria es un concepto que refiere por un lado a la selección cultural de contenidos básicos³¹⁷, por otra parte también es el conjunto de actividades vividas por docentes y alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura de historia.

³¹⁶ Dar cuenta de los problemas curriculares que enfrenta el docente requiere considerar los condicionamientos históricos y sociales que los determinan, dejando las pretensiones de una valoración neutra y objetiva, pues intervienen en los juicios los valores de los participantes y una concepción de las relaciones sociales. Robredo J. (1998). **Evaluación del aprendizaje en educación superior**. Toda práctica discursiva es histórica (en este caso la práctica del docente que enseña historia), porque se sitúa en un tiempo y porque tiene la posibilidad de proyectarse en la historia, es decir, tiene la posibilidad de participar en la construcción de la historia en el aula, en su vida _familiar, política, cultural, etc._ El discurso en este sentido "(...) es *dependiente del contexto* e n tanto que siempre se inserta en las diversas superficies discursivas, ya sea en los textos clásicos del marxismo o en la configuración económico-estatal en el Estado benefactor moderno, que construye lo social como lo significativo *.Es histórico*, no en el sentido de intento de escribir una historia general, sino en el sentido de que se lanza dentro de la historia, concebida como una temporalidad indomeñable de los sucesos. *Finalmente, es no-objetivo* en tanto que no proclama el descubrimiento de una sola verdad universal, derramando luz en donde antes había una atroz oscuridad, sino más bien aspira a develar una cantidad de verdades estrictamente locales, cuestionando los horizontes ideológicos totalizadores que niegan el carácter constitutivo de la negatividad". Cfr. Torfing J. (1991). "Un repaso al análisis del discurso", en: Buenfil R. (coordinadora) (1998). **Debates políticos contemporáneos en los márgenes de la modernidad**, p. 34.

³¹⁷ En la escolaridad obligatoria el *curriculum* suele reflejar un proyecto educativo globalizador, que agrupa a diversas facetas de la cultura, del desarrollo personal y social, de las necesidades vitales de los individuos para desenvolverse en sociedad, destrezas y habilidades consideradas fundamentales, etc. Gimeno J. (1996). **El curriculum: una reflexión sobre la práctica**, p. 65.

¿Qué problemas puede tener el docente al seguir pensando el curriculum como una selección cultural homogénea? cuando hablamos de curriculum como la *selección cultural*, ¿cada docente piensa en la cultura que legitima el curriculum?, ¿en la cultura de los estudiantes?; o ¿incorpora en este concepto la diversidad de culturas que integran las diferentes regiones del país? Homogeneizar la población y por ende la cultura fue una de las prioridades del México independiente para constituir al país en un Estado-nación. Se intentó durante muchos años integrar a los indígenas a la civilización dominante a través de la educación, a través de obligarlos a vestir al estilo europeo, por medio de la unificación de la lengua y de la religión, también hubo políticas de exterminio de determinados grupos étnicos en el Porfiriato, es decir, hemos valorado una visión de mundo occidental, basada en el pensamiento moderno, cuyas narrativas para explicar al hombre y al mundo se basan en "(...) la sociedad como un orden, como una arquitectura fundada en el cálculo; a veces ha hecho de la razón un instrumento puesto al servicio del interés y del placer de los individuos; otras veces finalmente, utilizó la razón como un arma crítica contra todos los poderes para liberar una 'naturaleza humana' que había aplastado la autoridad religiosa".³¹⁸

¿Cómo enfrenta el docente curricularmente la representación de un mundo que históricamente ha luchado por la homogeneidad de su población con los cambios que afronta la sociedad global? Resulta pertinente investigar desde la perspectiva histórica los problemas que el pensamiento moderno ha entretejido en las nociones de mundo del docente y en los materiales curriculares para valorar las representaciones que se hacen de la identidad cultural y de la democracia, qué futuro se potencia, cómo se articulan las identidades en la construcción de la historia y desde qué saberes se propicia la interpretación del mundo.

Las sugerencias didácticas expresadas en el libro de historia para el maestro pretenden superar la visión de memorizar fechas, nombres, personajes, no obstante esa intención no se logra porque se pone mucho énfasis en el logro de los objetivos y en las actividades, pero esas actividades poco superan la visión de

³¹⁸ Touraine A. (1999). **Crítica de la modernidad**, p. 18.

una historia positivista, neutral, centrada en el pasado y el desarrollo de sucesos desde una visión cronológica.

Algunas alternativas que se proponen para superar ese enfoque son: 1) Memorizar sólo las fechas trascendentes en la vida del país las relacionadas a grandes etapas, descubrimiento de América, Independencia, Imperio de Maximiliano y restauración de la República, Revolución Mexicana y promulgación de la Constitución de 1917. 2) Cambiar de un cuestionario de pregunta cerrada a un cuestionario de pregunta abierta. 3) Formación de nociones y habilidades básicas para comprender y analizar los procesos históricos, partiendo de tres preguntas: ¿Por qué? (se refiere a las causas del suceso), ¿Quiénes? (se refiere a grupos, regiones o personalidades), ¿Qué cambió de una época a otra? ¿Qué permaneció en el tiempo? (para identificar procesos de cambio y continuidad). 4) Percibir las actividades (de manera flexible) como un medio sin perder de vista los objetivos, haciendo análisis de las lecciones del libro de texto, lectura y elaboración de líneas del tiempo y mapas históricos. Las actividades propuestas son: *Reflexión sobre el texto* (como analizar causas de la Independencia y la Revolución Mexicana). 5) *Ordenamiento de hechos o procesos históricos*, he aquí donde se regresa a la visión anterior sin superar la visión cronológica de medición del tiempo histórico, al pedir ordenar cuestiones como. Promulgación de la primera Constitución Política de México, Anexión de Texas a Estados Unidos. Agustín de Iturbide se corona emperador. El Ejército de Francia invade México. Guerra con Estados Unidos, Juárez expide las leyes de Reforma, etc. 6) *Lectura de mapas (para que interprete las rutas o algunas características del suceso)*. 7) *Investigación (de historias locales y de la entidad)*.³¹⁹

Es necesario pensar las relaciones intrincadas que al desarrollar el curriculum se presentan entre la práctica del docente, la resignificación que éste hace del curriculum prescrito y lo que aprenden los alumnos; como procesos donde participan sujetos, personas que pueden poseer diversidad de identidades de

³¹⁹ Cita (75) Secretaría de Educación Pública, op. cit., pp. 25-40.

grupo, de sector, de clase, de raza y de cultura. La separación de actores y momentos (con diferentes sujetos, tiempos y espacios) entre el diseño, la implementación y la evaluación curricular genera posibilidades de tensión o alienación entre quienes diseñan el currículum, los encargados de desarrollarlo y quienes lo evalúan, porque viven diferentes realidades en sus pequeños mundos y pueden tener contradicciones en las nociones de mundo social que cada uno se representa. Estas condiciones materiales y simbólicas (la economía familiar, e l capital cultural, las costumbres, el estatus social) se cruzan en el proceso de enseñanza aprendizaje, en la noción de mundo que se construye y en el sentido de las identidades ciudadanas y culturales que se reconocen.

A partir de la problemática estudiada en el contenido del México Contemporáneo en sexto grado de educación primaria, consideramos que el currículum histórico es una posibilidad en construcción para tratar de que el docente construya alternativas al currículum dado en la asignatura de historia. A continuación enunciaremos las principales características de un **currículum desde una perspectiva histórica**:

1. **Considere la flexibilidad al cambio**, es necesario ver lo que se aprende, cómo se aprende y evalúa en relación con las necesidades de los sujetos inmersos en la sociedad actual, de sus características, sociales, culturales, económicas y la relación de ellos con la sociedad actual. Flexibilizar de acuerdo a un diálogo entre qué requieren los estudiantes aprender por sus características y qué les demanda la sociedad aprendan para adaptarse y transformarla.
2. **Considere la complejidad**, la racionalidad que sustente al currículum, requiere superar la visión medios fines; la lógica disciplinar en la asignatura de historia basada en una razón de ser científicista, es necesario cambiarla por una realidad social estudiada como el proceso de un entretrejido de fuerzas de diversa índole, donde la causalidad es generalmente atravesada por múltiples dimensiones siendo difícil asumir una posición determinista; y los sujetos que enseñan y aprenden están inmersos en grupos, clases, con carga de valores,

creencias y representaciones de si mismos y de sus condiciones de vida que inciden o están implicados en el proceso de construcción del conocimiento histórico.

3. **Un curriculum que considere l a formación de una conciencia histórica reflexiva**, la historia al estudiar el pasado selecciona por medio del historiador y de diversos actores sociales en un campo intersectado por relaciones de poder, los hechos históricos considerados trascendentales en el mundo local y global, se requiere que el profesor al implementar el curriculum piense en un análisis de los contenidos, de las historias que se cuentan y las historias que se dejan de contar, para ofrecer diversas maneras de contar las historias, diversos contenidos de las mismas y riqueza de formas de evaluarlos. Qué se aprende, cómo, para qué se aprende, cuándo y cómo se evalúa son motivo de reflexión en los sujetos implicados en el diseño, desarrollo y adquisición del curriculum histórico.
4. **Otra característica es la visión del mundo que propicie el docente, permita a los alumnos representarse a si mismos de manera dialéctica en las condiciones sociales de su tiempo.** Permita analizar en su nivel las problemáticas relevantes de la sociedad; es decir, participación democrática, desigualdad social, pobreza entre otros y ayude a potenciar otra manera de entender su participación en el mundo dando paso de una actitud pasiva a la formación de identidades que sean capaces de dar dirección a su vida en un proyecto histórico alternativo: un mundo con sentido democrático, con preponderancia de un desarrollo social. El conocimiento histórico representa un saber sobre la realidad social, sitúa al sujeto en su presente, de la explicación que se da de por qué es de esta u otra manera la dinámica social, se crean a la vez las herramientas para analizar el presente, el pasado y el futuro, las nociones de mundo dado o mundo en construcción, de mundo consolidado o de un mundo abierto, de la aceptación pasiva de un orden social o de la posibilidad de aceptar lo válido y necesario pero de enfrentar el reto de un trabajo de diversos sujetos históricos, individuales o colectivos para la transformación de la comunidad o del país.

5. **Considere la pluralidad social**, en los diversos aspectos: democracia, identidad, economía, religión, sexo, etc., la democracia representativa es una visión hegemónica ante la democracia participativa la cual queda fuera y silenciada, el crecimiento económico es puesto como determinante ante un crecimiento articulado al desarrollo social.
5. **Se requiere profundizar en las contrahistorias y visiones curriculares de mundo contrahegemónicas**, para ayudar a los estudiantes a analizar y comprender la problemática que ha creado al país al favorecer un proyecto de nación basado en el interés en el crecimiento y la productividad, dejando de lado las condiciones sociales de la población; la calidad de vida y el desarrollo humano. Es necesario incorporar otras historias, de los movimientos sociales, de la historia local, de la diversidad étnica, cultural, sexual, coherentes con la *historia realidad* del país. El enfoque de una educación intercultural, la participación democrática como forma de vida que permita prácticas de una democracia participativa y representativa y un proyecto de nación basado en el desarrollo humano son algunos de los elementos de relevancia en un curriculum histórico.
6. **Un curriculum que considere la relación del mundo local con el mundo global**, en el caso del contenido del México Contemporáneo , para propiciar una noción de su interdependencia, la necesidad de una interacción sin la opresión e imposición de uno sobre el otro, lo cual en el caso de la historia implica la formación de identidades ciudadanas que valoren la cultura, el desarrollo económico y social locales a la vez que aprendan a convivir con las otras identidades en un mundo de paz, democracia y equidad.
7. **Otro elemento del curriculum lo constituye la práctica de deliberar**, los docentes y los alumnos participen como sujetos sobre algunas necesidades de aprendizaje en el aula y en cada escuela como punto de partida para generar la creatividad de conocimientos sobre las diversas historias, actitudes, valores y habilidades desde sus iniciativas e intereses; con ello se pueda disminuir la imposición de un curriculum arbitrario.

9. **Los contenidos requieren de observarse desde una perspectiva de la totalidad**, como un todo configurado que permita analizarse y enseñarse teniendo en cuenta dimensiones como 1) lo aportado y dado por el sistema educativo, 2) lo que se realiza en la práctica, lo dándose, en el aula y la escuela desde los requerimientos del grupo o de la sociedad actual; y 3) lo que requiere de construirse, lo necesariamente posible para aspirar a cambios, en el qué se enseña, cómo y para qué en la signatura de historia.

En el aspecto de la relación entre curriculum y profesor se requiere de un docente que se conciba como profesional, reflexivo y crítico en posibilidades de analizar, ampliar y enriquecer el curriculum, porque cuando el profesor asume como dada su materia de trabajo y él se piensa como un elemento de aplicación que sigue los materiales curriculares sin posibilidad de construirlos o enriquecerlos se asume como un técnico. La construcción de contenidos actuales y actividades que representen en el conocimiento histórico la realidad social de manera objetiva y contribuyan a la formación de una conciencia histórica desde las necesidades de los grupos sociales silenciados, marginados y poco relevantes en el curriculum es una tarea por una parte: para la historia con un enfoque científico y social y por otra: para la mentalidad curricular del docente que se percibe como profesional.

El docente que promueve el curriculum histórico, entre otras cosas requerirá una organización de estrategias considerando el momento histórico que vive nuestro país, atender a las necesidades sociales, considerando las características específicas de este tiempo histórico y en ese sentido servir junto con el equipo docente a la comunidad escolar, diseñando y realizando proyectos educativos que se articulen a proyectos comunitarios, que sean funcionales para los usuarios y que doten al estudiante de las herramientas conceptuales necesarias para analizar su presente y transformarlo.

En educación básica la concepción que ha permeado en el diseño curricular de la historia como asignatura ha estado impregnada generalmente por una idea positivista de la historia, cuyo énfasis es dedicado a los acontecimientos militares, políticos, en sujetos individuales, separando estos acontecimientos del resto de la configuración social que integra la vida de los hombres.³²⁰ *Una concepción positivista de la historia*, es hacer de los hechos el material imprescindible, hacer de ellos un pretendido análisis neutral, el conocimiento se elabora con una separación entre sujeto y objeto de conocimiento se alude a un testigo (el historiador) sin carga de intereses ni valores. "El positivismo tenía una concepción de las ciencias según la cual consisten en dos sistemas de operaciones: 1) el establecimiento de los hechos, 2) su explicación a través de leyes. Los hechos se imponen por si mismos al observador, por intercambio de la percepción sensorial (...) Y las leyes se alcanzan por inferencia inductiva, generalizando a partir de los hechos acumulados".³²¹

La concepción positivista de la historia dominó durante el siglo XIX y gran parte el siglo XX, se concibe como un conocimiento concluido, con un objeto ya definido, el fetichismo de los hechos era justificado por un fetichismo de los documentos.³²² Los documentos eran considerados el templo de los hechos, si los documentos referían, aseveraban o negaban un suceso era considerado como verdad, pero los hechos no se encuentran en circunstancias de irlos a recoger simplemente en un mostrador de supermercado, más bien se asemejan a los peces que nadan en un ancho y profundo océano, por ello lo que el pescador pesque dependerá en parte de su suerte pero estará muy en relación con la zona del mar en que decida pescar, en esta medida el historiador encontrará el tipo de hechos que decida buscar.³²³ Con lo anterior Carr nos muestra que la historia no puede ser neutral, (como lo pretenden los positivistas), que el diálogo con los hechos históricos se realiza desde las

³²⁰

³²¹ Ciro F. Cardoso, *Introducción al trabajo de investigación histórica*, Barcelona, Editorial Grijalbo, 1989, p.117.

³²² Iparraguirre H. (1991). ¿Qué historia enseñar? Hacia una concepción integradora de la historia, en: **Historia análisis y síntesis de los problemas de la enseñanza de la historia**, No. 1, marzo- mayo, p.10.

³²³ Carr E. op. cit., pp. 9-40.

necesidades de la historia contemporánea y es llevada a cabo por sujetos de los cuales trascenderán sus valores, su interpretación y elaboración del hecho histórico. Sin embargo los docentes del nivel de primaria hemos sido formados como profesionales generalmente con base en "las concepciones epistemológicas del positivismo, en las que predomina la descripción por encima de la explicación causal, lo superficial en lugar de lo esencial, y se piensa que los fenómenos sociales ocurren de la misma manera que los fenómenos naturales. Con esta concepción teórica asumida inconscientemente, el profesor piensa, en forma ingenua, que enseña de manera ' imparcial' la historia, ya sea nacional o universal".³²⁴

En la primaria se trata de formar un pensamiento histórico, pues el niño generalmente cuenta con la noción del tiempo vivido, una forma de propiciar su entendimiento es a partir de los cambios, los ritmos, las características de la vida del hombre en las diferentes etapas y procesos sociales, para Bloch la historia es:

"(...) la ciencia de los hombres, de los hombres en el tiempo. (...) La atmósfera en que su pensamiento respira naturalmente es la categoría de duración. (...) Desde un punto de vista superficial el tiempo se confunde con medida. Por el contrario el tiempo de la historia, realidad concreta y viva abandonada a su impulso irreversible, es el plasma vivo en que se bañan los fenómenos y algo así como el lugar de su inteligibilidad (...) Es también cambio perpetuo".³²⁵

Para que el tiempo se aborde con otro sentido y no sólo como cronología, hay que trabajar otras ideas, cómo se vive en el México Contemporáneo, cuáles actividades realiza la gente, cómo producen sus alimentos, cómo distribuyen la riqueza, cómo es su sistema de organización política, cómo transportan, qué problemas existen, ello podría hacer más inteligible el saber social y tener una interpretación de nuestro mundo más concordante con la realidad, con el

³²⁴ De la Rosa A., citado por Nieto, op. cit., p.69.

³²⁵ Bloch M. (1992). "La historia los hombres y el tiempo en: **Introducción a la historia**, pp. 21-27.

momento histórico.

Ante una concepción de la historia positivista que centra su discurso en los hechos del pasado sin relación con el presente, con carga de fechas y cuyo sujeto histórico es el héroe, podemos encontrar el significado de la historia de los Anales, historia en toda su globalidad que destaca no sólo acontecimientos políticos y militares, que habla de un sujeto colectivo en la construcción de la realidad, que admite el conflicto en los procesos sociales que presenta la relación de los elementos sociales culturales, económicos, políticos etc., y presenta un conocimiento histórico en construcción.³²⁶ El problema del curriculum de historia está muy relacionado también con la formación de las identidades por lo cual es necesario también pensar en propuestas en este aspecto.

a) La identidad del docente, curriculum y noción de mundo

Atendiendo a la pregunta de investigación: ¿Qué identidades ciudadanas se potencian en el sentido del mundo que se ofrece en la enseñanza de la historia en sexto grado de educación primaria? Se pretende problematizar en los sentidos que cobran mayor significado o que son relegados en la formación de las identidades ciudadanas³²⁷ para pensar otras posibilidades en el contenido del México Contemporáneo.

³²⁶ Este significado de la historia social es presentado por Febre L (1986). **Combates por la historia**, pp. 5-246.

³²⁷ Se parte de la idea de que las identidades se constituyen en un proceso de interacción social entre el individuo y su entorno, son históricas, porque se lanzan en la historia en un determinado tiempo, intervienen en su construcción experiencias objetivas y subjetivas, el proceso está cargado de sentido, aunque el propósito puede estar provisto de una mayor o menor intencionalidad. "Las identidades se construyen a través de un proceso de individualización por los propios actores para los que son fuentes de sentido (Giddens, 1995) y aunque se puedan originar en las instituciones dominantes, sólo lo son si los actores sociales las interiorizan y sobre esto último construyen su sentido. En esta línea, Castells (1998: 28-29), diferencia los *roles* definidos por normas estructuradas por las instituciones y organizaciones de la sociedad (e influyen en la conducta según las negociaciones entre individuos y dichas instituciones, organizando así las funciones) y las identidades definidas como proceso de construcción del sentido atendiendo a un atributo o conjunto de atributos culturales (organizando dicho sentido, entendido como la identificación simbólica que realiza un actor social del objetivo de su acción). Cfr. Molina F. (2003).

En el campo de democracia la práctica del docente favorece la creación de identidades ciudadanas interesadas en el voto, una democracia dirigida por las autoridades, donde resalta la figura del presidente como elemento de cambio y su papel primordial en la toma de decisiones con poca participación de la población civil, no se cuestiona el libro de texto para ofrecer otras historias, pocas veces se piensa en enriquecer el curriculum, hacer un juicio o reflexión sobre su contenido; la democracia se plantea como una serie de garantías y derechos individuales o sociales, generalmente el conocimiento es entendido como una verdad absoluta. Se privilegia la noción de democracia representativa sobre la participativa. El docente generalmente acepta el curriculum como un plan a seguir, como el conocimiento ya validado y acabado, su papel lo comprende más como aplicador.

Algunos profesores identifican los problemas de democracia de la historia realidad en el país, su significado de democracia comprende la situación de poca participación ciudadana, de toma de decisiones al margen del pueblo, de un interés por el voto dejando al margen el bienestar de la ciudadanía, pero al momento de desarrollar el curriculum no tienen la iniciativa para enriquecer el contenido del curriculum o darle el giro a su práctica para pasar de un curriculum con un interés técnico a un curriculum práctico o emancipatorio.

Para la profesora del caso tres todo está manipulado respecto a la democracia en nuestro país, ella ha perdido la confianza en los procesos de la vida democrática del país. Cuando expresa "todo está manipulado ya", tiene la noción de que para elegir uno u otro gobernante no hay un proceso serio, transparente donde la ciudadanía quede conforme con la autenticidad de los gobernantes electos. Su identidad democrática ha sido alterada por la *historia realidad* en un sentido negativo, le ha provocado desconfianza, falta de interés y apatía por las cuestiones políticas. Este desencanto le deja poco que hacer como sujeto, pues reduce su papel a enseñarle al niño a elegir correctamente por quien decidir su voto en un futuro.

Educación, multiculturalismo e identidad, en:
http://www.aulaintercultural.org/articlephp37?id_article=402. (Consulta: 15 de octubre de 2006).

"Aquí con los niños la única manera es enseñarles a que ellos elijan, que sepan elegir y defiendan su punto de vista".³²⁸

Su noción de democracia encierra un significado de democracia representativa, la cual está en correlación con las prácticas sociales en este ámbito en el país. Es un modelo de democracia instrumental que reduce la participación ciudadana a los procedimientos vinculados a la emisión del voto. Por ello su identidad orientada entre otras cosas con esas prácticas de vida democrática, la relaciona con su papel en el curriculum de historia, su proyecto consiste en hacer que los alumnos aprendan a elegir, esta visión omite la participación ciudadana en la deliberación, debate, y emisión de un juicio para tomar decisiones. Se articula a una noción de para adaptarse al mundo ya instituido, no se vislumbra una posible emancipación ni en la *historia realidad* ni en el curriculum.

Para el Profesor Javier, caso uno, la democracia mexicana consiste en un bonito cuento, una historia mitificada sobre los logros de los procesos democráticos:

"(...) nos la pintan bonita, ¿no? Que el pueblo participe, el que nosotros opinemos y que la Cámara de Diputados y Senadores lleven nuestra voz y nuestras inquietudes al Senado, pero pienso que ya las personas que están allá pocas son las que si de veras se preocupan por su pueblo, porque su gente tenga beneficios y salga adelante. Yo creo que la mayoría siempre piensa en el dinero, en la riqueza y pienso que el dinero siempre va a ser causa de todos los males, la persona que siempre piensa en el dinero, va a tener problemas".³²⁹

En este caso el profesor incluye dos significados, primero el de democracia participativa al expresar que el pueblo participe y los ciudadanos opinen, para él ese es un deber ser de cómo se cuenta la *historia conocimiento*, y un segundo significado de democracia representativa, cuando señala que la Cámara de Diputados y el Senado escuchen las inquietudes de sus representados. Pero él

³²⁸ Entre/PL, pp. 54-55.

³²⁹ *Ibíd.*, pp. 4-5.

cuestiona el discurso gubernamental al entenderlo como demagogia y señalar que sólo es algo que se "pinta bonito", como un mito sin problemas, se habla de una realidad purificada, porque lo que realmente sucede es que los gobernantes se olvidan de la gente, de sus representados, la noción que tiene es de una democracia que existe con ciertos problemas, porque el representante persigue intereses económicos, personales o de grupo.

La identidad del profesor Javier está constituida por un sentido crítico hacia la vida democrática del país, critica la forma de presentar el conocimiento sobre nuestra realidad y lo que sucede en la vida cotidiana, pero no llega a expresar un sentido emancipatorio para propiciar cambios en la realidad o en curriculum. Considera que contribuye a mejorar el país al ejercer su profesión. Se busca encontrar las destrezas para enseñar al alumno lo ya elaborado por otros. Esta posición puede favorecer la noción de una cultura acabada y un mundo dado.

Para la profesora Alejandra, **caso tres**, si existe democracia en el país, el problema es el desinterés de los ciudadanos para votar, percibe problemas en los sueldos exorbitantes de los diputados, pago que reciben por no hacer casi nada; también considera que los gobernantes malversan los recursos financieros y emplean un discurso demagógico cuando llevan a cabo las campañas electorales.³³⁰ La profesora parte del principio de que si existe democracia, pero el problema lo ubica totalmente en la gente omitiendo las causas que han posibilitado esa desconfianza y falta de interés. Una consecuencia de una democracia con procesos electorales poco confiables se deriva en parte de las prácticas de corrupción, fraude y falta de legitimidad de varios representantes populares. Entonces hay una implicación de responsabilidad en este fenómeno tanto de los gobernados, pero también de los gobernantes.

³³⁰ Entrevista No. 7 realizada a la profesora Alejandra, 12 de junio de 2003, p.29 (Entre/PA).

La profesora Alejandra si pretende que los alumnos cuestionen el texto, que sean participativos y abiertos a recibir conocimiento. Favorece la investigación y que amplíen la información para que tengan una opinión, un criterio, "(...) que ellos conozcan, que no les digan esto es verde y ellos lo acepten como verde sino que conozcan de todo".³³¹ Trabajar para que los niños se apropien de contenidos con significado crítico, propicia la formación de identidades ciudadanas participativas, dispuestas a argumentar, posibilidad que I es genera el hecho de investigar. Su práctica en el aula fue con un muy buen clima de trabajo e interés de los alumnos. Es un avance en la noción de mundo que se propicia al asumir el curriculum como susceptible de moldearse y de ser criticado, para que ella y sus alumnos emitan un juicio. La identidad que asume se relaciona con su práctica en las acciones y juicios que emite sobre el curriculum.

De la problemática investigada a lo largo de este trabajo surge una forma de repensar el curriculum, cuando el docente en la asignatura de historia considera que ya está bien el curriculum, planes, materiales, estrategias y el fin que se persigue con su enseñanza, asume un interés técnico, parte de objetivos, de la idea de controlar el ambiente de aprendizaje, de obtener un producto preestablecido y para ello asume el conocimiento como algo acabado e incuestionable. La profesora Graciela, **caso dos**, quisiera que sus alumnos se sintieran protagonistas de la historia, sin embargo considera que no se tiene la suficiente información para saber lo que sucede en realidad porque el gobierno maneja los medios de comunicación y oculta muchas cosas, incluso siente mucha inseguridad (habla de las libertades democráticas) por las represiones que se llegan a dar cuando alguien se opone a las decisiones del gobierno; eso lo ve a nivel nacional y en la misma colonia donde está ubicada la escuela, señala como un gobernador le mandó tirar su casa a un ejidatario de ese lugar. Pero su opinión del libro de texto es que está bien, "(...) no me considero experta en historia me faltarían muchos elementos para dar una opinión amplia".³³² No se logra en este caso

³³¹ Entre/PA, p. 28.

³³² Entre/PG, pp. 46-48.

criticar los contenidos ni deliberar para emitir un juicio. Su practica si fue en un clima muy favorable de trabajo, hubo orden y participación de los alumnos pero retomando el conocimiento de historia como acabado.

Superar esta visión implicaría atender varias vertientes, desde la formación de los profesores, la necesidad de la actualización en la asignatura de historia, y en los enfoques y concepciones del curriculum para poder entenderlo como práctica, es decir la necesidad de emprender acciones que valoren el proceso para poder emitir juicios, que integren el diseño, desarrollo y evaluación del curriculum, pero sobre todo un elemento importante es asumir la necesidad de un curriculum crítico y emancipador, es decir que el estudiante y el docente cuenten con elementos para seleccionar el saber y negociar entre los participantes no dependiendo de la supremacía de la teoría sobre la práctica o de un conocimiento de antemano aceptado. Se considera necesaria la relación entre la acción del docente y la reflexión.³³³

En este trabajo se consideró la noción de un curriculum con una perspectiva histórica, como el que posibilite en la enseñanza de la historia la reflexión sobre la práctica, que el docente pueda tener la posibilidad de cuestionar y de emitir responsablemente un juicio sobre las historias que se presentan en el aula, para poder buscar lo que mejor permite hacer que los alumnos piensen, investigar, recuperar historias y elegir acciones que posibiliten proceso de análisis donde lo que cuenta es el proceso cognitivo que el estudiante sigue para elaborar aprendizajes significativos. Uno de los aspectos principales en la historia es formar identidades ciudadanas que valoren la democracia como elemento para posibilitar la toma de decisiones que impacten en la atención a los problemas de desigualdad, de pobreza, de marginación y exclusión social, educación, salud, de mejora de la calidad de vida, pero formar esta noción requiere de un docente que se identifique con un curriculum que considere estos problemas de nuestro tiempo al

³³³ Estas nociones de superar un curriculum basado en un interés técnico, con objetivos preestablecidos en relación con un producto, con un énfasis en el control del ambiente, donde se separa el trabajo del diseño, desarrollo y evaluación, se cosifica el conocimiento que se asume como acabado, son analizadas para tratar de encontrar alternativas en el curriculum visto como práctica con un enfoque crítico y emancipador, se basan en las ideas de Grundy S. op. cit.

estudiar el pasado y propicie la noción del mundo económico, cultural, político sobre el cual pueda intervenir como sujeto de la historia.

La historia tiene entre una de sus funciones la contribución a la formación de identidades, de potenciar el perfil de ciudadano. Las diferentes identidades que configuran al docente como sujeto influyen y se proyectan a ciertos perfiles de ciudadano que promueve de manera explícita o implícitamente en los alumnos. A través de los contenidos y formas expresadas para desarrollar el curriculum oficial se vierten sentidos de vida valorados en la sociedad actual, pero también en lo no dicho; las concepciones de las identidades que posee el docente se encuentran orientando las prácticas del profesor en el curriculum oculto que propicia: su posición de sujeto ante el conocimiento, ante las culturas, ante los problemas sociales, ante las instituciones, este aspecto de situarse en el mundo social, de darle la dirección a su vida en uno u en otro sentido constituye uno de los elementos para promover en su práctica la identificación de él mismo y de sus alumnos con valores, con actitudes y con ciertos conocimientos entre otras cosas.

Cuando el profesor toma posición como sujeto ante su vida y ante la problemática social se orienta por las identidades que lo configuran, es decir se relaciona con mayor afinidad, conocimiento, disposición y valora más unas actividades que otras; porque su preparación, su experiencia, su historia o las diversas circunstancias y condiciones de vida lo hacen orientar en determinado sentido su forma de vivir y de enseñar.

En este trabajo son dos las dimensiones de lo social que se trabajan noción de democracia y de identidad cultural, por ello acotaremos que las características de la identidad democrática y cultural que posea el profesor, sus esquemas y perspectivas de pensar la realidad social le ofrecerán herramientas para situarse en los problemas de la vida y en la enseñanza de la historia. Si está decepcionado de la democracia, si milita en un partido político, en una organización no gubernamental, o si ve a la democracia como una práctica en construcción, serán

aspectos que juegan como un potencial con los que relacione su práctica. Los elementos con los que relaciona su identidad, son elementos previos que constituyen un dispositivo del cual él parte y se ancla a él en el momento de desarrollar el curriculum en el aula y en la escuela.

Las características de su identidad cultural son también un dispositivo integrado por concepciones, creencias, perspectivas que pueden constituir una posibilidad potencial para orientar el sentido de las relaciones que promoverá en los alumnos para identificarse de una u otra manera con los diferentes grupos étnicos, con los diferentes grupos culturales, su forma de vivir la diversidad es un punto de partida para ver el mundo. El caso de la profesora Graciela y del profesor Javier estudiados en el capítulo dos de este trabajo muestra como propician en sus alumnos la valoración de las identidades indígenas y como promueven el respeto a la lengua y costumbres de sus alumnos que pertenecen a grupos de origen náhuatl.

El docente es una persona compleja, estudiarlo y pensarlo como sujeto es lo que nos permite comprender por qué le puede imprimir uno u otro sentido a las nociones de democracia y de identidad cultural que propicia en los alumnos en sexto grado. El profesor que se asume como una persona capaz de darle direccionalidad a su proyecto de vida superando imposiciones y luchando por su libertad es un sujeto, con un interés como productor de ideas, estrategias y contenidos, diseñando el para qué de su práctica, supera la visión de ser objeto (o persona alienada) y de circunscribir el conocimiento a verdades absolutas.

"De modo que puede llamarse sujeto al individuo que nunca pudo cultivar su jardín pero que combatió contra quienes invadían su vida personal y le imponían sus órdenes. La idea de sujeto combina de hecho tres elementos cuya presencia es igualmente indispensable. El primero es la resistencia a la dominación, tal como acaba de mencionarse; el segundo es el amor a si mismo, mediante el cual el individuo postula su libertad como la condición

principal de su felicidad como un objetivo central, el tercero es el reconocimiento de los demás como sujetos y el respaldo dado a las reglas políticas y jurídicas que dan al mayor número de personas las mayores posibilidades de vivir como sujetos".³³⁴

Entre otras cosas el docente se asume como sujeto en su práctica cuando: 1) reflexiona para qué está enseñando historia, sobre el contenido de la misma, analiza lo que se dice y no se dice, lo que se hace visible y lo que se omite, lo que se valora o se minimiza, cuando considera el valor científico y la carga de valores en la enseñanza de la historia para poder tener un criterio de porqué es el curriculum oficial una de las posibilidades y reconoce en si mismo el poder de decisión, con una visión profesional; 2) cuando ama su profesión y lo que hace en ella, disfrutando sus aciertos y enfrentando con disposición los problemas que en ella se encuentre; y 3) si en su práctica reconoce a sus alumnos como sujetos con características también complejas y les brinda el espacio institucional para el ejercicio de sus derechos y el respeto a su identidad cultural.

Todos estos elementos que intervienen en la identidad del docente como sujeto, como individuo y como profesional van a estar jugando un papel importante en la idea del mundo que propicie en los alumnos, si asume un conocimiento incuestionable, como verdades absolutas y un mundo dado en algunos o en todos sus aspectos tendrá mayor o menor disposición para asumir un mundo en construcción; si cuenta o carece de las herramientas para poder analizar ¿cuál es el sentido de mundo hegemónico? en el proyecto nacional o en el curriculum de la asignatura de historia, lo moldeará en relación a sus identificaciones, con lo que considera pertinente.

En el curriculum de historia prevalecen determinados valores del mundo social, de democracia, de cierta visión cultural, pero no de la totalidad de valores que existen

³³⁴ (Cita 318) Touraine A. op. cit, p. 183.

en el mundo, en la gran sociedad mexicana, sino de la que ha logrado mantener mayor preponderancia en algunos o varios de los ámbitos, (cultural, político, económico, científico, etc.). Tanto en el currículo formal como en la política educativa se orientan acciones que potencian valores en este sentido.

En esta interacción que se lleva a cabo entre docente y alumno a partir del modelo de relaciones que se viven en el aula se le ofrecen al estudiante no sólo saberes históricos, también se le ofrecen lugares y espacios de adscripción de identidades, la posibilidad de configurar esquemas, modelos de relaciones sociales democráticas y culturales que se trasladan a otros ámbitos de la vida familiar, o social. También esquemas para construir conocimientos, para conocer el mundo y formarse una representación de él. Se entra con la enseñanza de la historia al terreno de lo intersubjetivo, se puede propiciar ciudadanos sólo para adaptarse o que se adapten y a la vez intenten transformar su mundo. La narración del pasado requiere de una articulación con el presente y futuro para abrir la posibilidad de potenciar un proyecto de transformación. Así como en el México independiente fue crucial la formación de la identidad nacional lo es ahora la necesidad de una identidad basada en la idea de cambio de mejora de la calidad de vida de los mexicanos, de actuar como sujetos para decidir un proyecto para el país, la noción de un mundo con desarrollo económico social es una de las posibles alternativas.

En la enseñanza de la historia en el contenido del México Contemporáneo, la identidad aparece inscrita en determinados límites que se juegan en el espacio histórico de las actividades económicas, políticas y culturales que se presentan como logros de un México consolidado, democrático, con un avance tecnológico, pero se omiten otro tipo de identidades que son problemáticas en nuestro país. Las de los marginados y excluidos económica y socialmente, los que no pueden ejercer libremente su derecho a la democracia, porque no cuentan con la capacidad de disponer de la información por ejemplo de la problemática actual, de sus documentos para contar con la credencial de elector, o aquéllos que están sujetos a condicionamientos de sus organizaciones civiles, campesinas, obreras, sindicales, etc. Asumir una identidad en construcción y un mundo también en

construcción por parte del docente, es situarse en el campo curricular como un espacio de diálogo, de debate y con iniciativa de acción en la enseñanza de la historia, es necesario formar una ciudadanía que valore el reconocimiento de las diversas identidades democráticas y multiculturales de la población. A continuación en el siguiente apartado se expresarán las reflexiones finales a las que se han llegado con el desarrollo de la presente investigación.

REFLEXIONES FINALES

El interés de realizar este trabajo fue a partir de varias interrogantes que nos surgieron al reflexionar sobre los problemas de la práctica del docente en el campo de la enseñanza de la historia, en sexto grado de educación primaria. La pregunta central fue: **¿qué noción de mundo social propicia el docente en la enseñanza de la historia?**

Para abordar este problema fue necesario hacerlo desde una visión de la complejidad,³³⁵ porque al estudiar a los docentes, como sujetos; las prácticas sociales, como el curriculum; el estudio de nociones; del conocimiento histórico y la formación de identidades; nos remite al terreno de lo singular que acontece en el aula y la escuela, no es lo repetible, que pueda investigarse con leyes universales de las ciencias duras. Cada aspecto está entrelazado con otros múltiples, lo humano debe reconocerse en sus elementos comunes y en su diversidad, es decir en la complejidad humana.³³⁶ La categoría de totalidad nos permitió representar la noción de mundo desde una visión dialéctica, con historicidad, construida en cada época acorde al momento y también implícita en el curriculum oficial de acuerdo con los intereses del proyecto hegemónico.

Analizar la noción de mundo que propicia el docente, nos llevó al espacio de lo cotidiano, de las actividades curriculares, de las prácticas significativas, por esa razón se recurrió a una metodología cualitativa³³⁷, para comprender y explicar por qué

³³⁵ Cita (1), Jacques A.

³³⁶ Es uno de los siete saberes planteados por Morín que se requieren en educación; los cuales van impregnados de una nueva racionalidad, desde nuevas formas de estudiar, entender y enseñar la lógica del conocimiento, de lo humano y de la historia. Están relacionados con armar en los seres humanos esquemas cognitivos que les permitan comprender que no hay conocimiento que no esté amenazado de alguna forma por el error o la ilusión, *basado en una racionalidad abierta*. Realizar un análisis que conjugue el todo y sus partes, lo multidimensional y lo complejo, *un conocimiento pertinente*. Reconocer lo común y lo diverso de la humanidad, *enseñar la condición humana* (compleja). Enfrentar *identidades terrenales* conservar la del grupo y asumir la de la tierra con patria. Tener disposición para comprender *la incertidumbre* en la historia y en el ámbito cognitivo. Enseñar la *comprensión humana* en sus dos vertientes, la comprensión intelectual u objetiva y la comprensión subjetiva, para la primera puede bastar la explicación, pero para la segunda se requiere de un criterio abierto, simpatía y generosidad. Enseñar *la ética del género humano*, reconocer las interacciones entre el individuo, la sociedad y la especie, lograr la unidad planetaria en la diversidad. Cfr. Morín E. (2003). **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**, pp. 36-37

³³⁷ Cfr. Corestein M. op. cit. Un estudio etnográfico considera la interpretación de prácticas significativas, como discursos, conductas, gestos, silencios y posibilita el dar la voz a los sujetos comunes. En nuestro caso a quienes construyen día a día en el aula los significados de la identidad, de la historia y propician

se recurre a ciertos enfoques y acciones en el curriculum de la enseñanza de la historia. Nuestro interés también fue valorar los alcances y limitaciones de la práctica docente de cuatro casos estudiados, para ello la metodología evaluativa³³⁸ nos brindó los elementos que posibilitaron el análisis de los datos en atención a esa lógica. Se recurrió a la recogida de información de diferentes fuentes, técnicas y momentos, se procesó de manera crítico reflexiva para finalmente estar en condiciones de ofrecer algunos juicios sobre la actividad docente y el libro de texto de historia.

El modelo de evaluación construido considera la evaluación curricular como un proceso cualitativo donde la actividad principal consistió en valorar los problemas curriculares en la enseñanza de la historia de la noción de mundo social, en las dimensiones de democracia e identidad cultural. La metodología comprendió los siguientes apartados: 1) Definición y delimitación del problema de investigación; 2) Elaboración de un marco teórico y conceptual; 3) Diseño metodológico (técnicas e instrumentos empleados); 4) Realización del trabajo de campo (recopilación de datos empíricos); 5) Sistematización, análisis e interpretación de los datos, incluye la descripción densa de la enseñanza de la historia en el curriculum vivido; 6) Propuesta para repensar el curriculum en la enseñanza de la historia desde un interés histórico, y por último, 7) Se plantean algunos alcances y limitaciones de la presente investigación.

Antes de indagar propiamente en el aula cómo se favorece con el curriculum la noción del mundo social, primero se elaboró un marco conceptual donde se recuperaron aportaciones valiosas de investigaciones y documentos que mantenían alguna relación con el tema investigado. Avances en este sentido encontramos con Delval³³⁹ (1989), para quien la comprensión de los aspectos económico y político son los dos problemas centrales de la representación del mundo social. Estudios realizados por Díaz, Aguilar, Castañeda y otros (1990),

nociones sociales de mundo.

³³⁸ Cfr. Bolívar A., op.cit.

³³⁹ Taboada, E. et, al. op.cit., pp. 12-14.

centraron su atención sobre cómo perciben los niños la pobreza y la riqueza, la estratificación, los orígenes de la desigualdad, la movilidad social, las soluciones a la pobreza, el trabajo y las ocupaciones. La edad de los niños investigados fue de 6 a 16 años, los resultados indican que perciben el orden social como algo determinado por las acciones realizadas por los individuos, y en menor medida por la colectividad. Les resulta difícil establecer conexiones entre pobreza, riqueza y el origen de sus diversas causalidades sociales, entre ellas las que obedecen a características estructurales. Las nociones sociales pasan de lo periférico e individual a lo social.

Alemán et. al.³⁴⁰ (1993), investigó a niños entre 10 y 12 años que cursaban 5º y 6º grado de primaria sobre cómo construyen la idea de política. Concluye que sus esquemas asimilados sobre política, están relacionados con la información que el niño recibe dentro del medio en que se desenvuelve. También realizó otra investigación donde aborda los problemas de mando con niños de 5 y 6 años y niños de 10 y 11 años, encontrando que los primeros relacionan el mando con la casa y la familia y los segundos a contextos de la casa, la escuela y la calle. Concluyó a partir de las investigaciones realizadas hasta ese momento, que estaban centradas en cómo los niños perciben el mundo y con qué aspectos se relacionan sus percepciones. Los ámbitos de interés fueron lo político y lo económico, aspectos de poder, riqueza, pobreza, desigualdad y lo laboral. Por el contrario, este trabajo centró su interés en la siguiente pregunta de investigación.

¿Cómo se propicia con la práctica del docente la noción de mundo social a través del contenido del México Contemporáneo en la enseñanza de la historia, en su trabajo cotidiano, el caso de la participación democrática e identidad cultural?

³⁴⁰ *Ibíd.*, pp. 12-14.

Para dar respuesta se realizó un doble proceso, se construyeron referentes conceptuales para explicar la problemática y se recuperaron, analizaron e interpretaron los datos sobre la delimitación de este corte. Esos referentes se presentan a continuación, en primer lugar enseñanza de la historia y noción de mundo; y en segundo las nociones de democracia e identidad cultural.

La enseñanza de la historia es entendida como la actividad teórico-práctica en la que el docente pone en juego explícita o implícitamente su preparación, su identidad, su experiencia y sus concepciones, entre otros elementos, para el diseño de estrategias que le permitan propiciar que el estudiante construya su identidad y la noción de mundo social con base en un conocimiento sobre aquellos hechos que en la evolución de la humanidad han cobrado relevancia por su trascendencia en los modos de vida y en las formas de organización sociocultural.

Enseñar historia es ayudar a los estudiantes a entender el mundo social,³⁴¹ conociendo los procesos históricos del pasado, su relación con el presente y potenciando un futuro. Lo cual se lleva a cabo entre otras cosas por la práctica del docente, a partir de su formación, de su identidad, de las orientaciones curriculares establecidas en el plan y programa, el libro de texto y otros materiales, en condiciones sociales e históricas específicas, con sujetos particulares.

³⁴¹ Los niños tienen saberes previos para dar explicaciones de por qué su mundo obedece cierta lógica, generalmente piensan que problemas de pobreza, salud, inequidad educativa, desigualdad, corrupción, se explican por causas personales, desde la visión social de la historia se les tendría que apoyar para que amplíen sus esquemas de análisis y les permitan entender que también hay causas sociales, construidas por los grupos y las sociedades que dan origen o se entrecruzan de manera compleja con la realidad de los individuos y del colectivo. La idea de enseñar es ayudar a reformular la vida cotidiana, es propuesta por González J. op. cit.

La noción de mundo³⁴² se entendió como construir ideas, significados, estructuras de pensamiento para representar a lo social, a los problemas de la población, a la cultura, la religión, la ciencia, el arte, la moral, la economía, la política, al espacio geográfico en una explicación coherente para ofrecer una representación de la realidad social y de las interacciones del individuo con el mundo; en torno al cual las personas integrantes de una sociedad organizan el sentido de sus vidas, sus identidades, su estructura y su orden social. Estas ideas y conocimientos se encuentran ligados a las condiciones del momento histórico, son complejas y diversas dependiendo de las concepciones de los sujetos, en la práctica del docente se relacionan con su formación profesional, su historia de vida y sus identidades entre otras cosas, en el caso investigado orientadas también por el curriculum, el cual como proceso dinámico puede imprimirle diversos sentidos al papel social de la escuela y también a la función de la enseñanza de la historia, porque se explica el mundo del pasado de determinada manera desde las necesidades del presente (y de los grupos hegemónicos en la sociedad con poder para ejercer su visión cultural en el curriculum), para darle coherencia al sentido de las instituciones sociales y a las formas de vida prevalecientes, para proyectar el futuro de nuestro mundo a partir de lo que aprendemos en la escuela y en otras esferas de nuestra vida.

Son tres los *sentidos de mundo*³⁴³ analizados en este trabajo, de los que se partió para explicar la realidad social: el sentido neoliberal, el conservador e intolerante y el democrático. El sentido neoliberal pretende conservar el capitalismo bajo la regulación del libre mercado, pasando de un Estado benefactor a Estado regulador; el sentido conservador e intolerante pretende reducir al mínimo las libertades del individuo y de los pueblos, la primacía del desarrollo económico está por encima del desarrollo humano. El sentido democrático es una crítica y perspectiva de transformación en un mundo con mayor calidad de vida basado en la

³⁴² El concepto se elaboró a partir de las ideas de pequeño mundo y gran mundo de Heller y de las diferentes nociones de mundo de Beriaín que sufrieron transformaciones en cada época por las que ha atravesado la humanidad, explicaciones de lo bueno y lo no deseable cuando el hombre empieza a dar explicaciones de su mundo, el sentido religioso durante la edad media, la racionalidad en la modernidad y el postmodernismo de manera más reciente. Durkheim fue el primero en hablar en este sentido, de la conciencia del hombre de explicar su mundo.

³⁴³ González P. op.cit.

creación de los espacios democráticos necesarios para un desarrollo económico con una visión social, donde la racionalidad se base en la igualdad social y el respeto a la diversidad cultural, y la superación de las desigualdades sociales. Los significados desarrollados en el curriculum, se articulan más con el sentido neoliberal, al presentar la idea de adaptación de los alumnos al orden social más que de su transformación, la práctica del docente retoma las ideas del libro texto para valorar los logros alcanzados en las diferentes etapas de la historia; es reiterativa la idea de progreso expresada en los cambios en el crecimiento económico y en la concentración de la población en las ciudades, así como la idea de nación que asuma de manera natural el territorio, la cultura, las leyes y los símbolos patrios. Esto ha sido lo relevante en el contenido del México Contemporáneo. El sentido democrático del mundo es trabajado de manera implícita al presentar entre otras cosas: a) las garantías sociales e individuales de la población; b) a quién se deben los cambios en la vida del país, expresadas en decisiones gubernamentales; c) la toma de decisiones, es encarnada en la institución presidencial; d) la participación de los sujetos, es representada por el personaje, el sujeto colectivo no es relevante en los contenidos; e) la forma de resolver los conflictos, está finamente silenciada, no es relevante la problemática social, se mitifica la realidad para presentar un México consolidado; f) en el curriculum vivido se tiene noción de una contrahistoria, aparece en la memoria colectiva de los alumnos, quienes representan y recuerdan al PRI con prácticas de fraude, g) una práctica contrahegemónica aparece en el curriculum con la práctica del centro escolar (con las profesoras del caso tres y cuatro), cuando generan pronunciamientos de la población civil (con poca recurrencia), rasgo de una democracia participativa cuando la comunidad escolar se manifiesta en contra de la intervención de Estados Unidos de Norteamérica en la guerra contra Irak (la intervención del país vecino en el mundo árabe fue el 19 de marzo y la escuela se pronunció el 20 de marzo de 2003). Los significados de democracia estuvieron relacionados más con la idea de los valores de la democracia representativa e instrumental.

En el **caso uno**, el docente favorece una noción de democracia representativa de corte liberal,³⁴⁴ significado que se hace relevante porque retoma del libro de texto la idea de las garantías individuales y sociales que el individuo tiene, expresadas principalmente en los artículos constitucionales.

El objetivo de esta democracia es asegurar la libertad de los ciudadanos frente a cualquier opresión pública; en este sentido la libertad es entendida como la capacidad individual de actuar o no actuar sin oposición del Estado, las libertades permiten al individuo perseguir sus propios intereses sin intromisión del poder público; se consagra la doctrina universal de los derechos humanos, se constituye y valora el individualismo en la sociedad. El problema es que algunas de esas libertades se convierten en negativas porque no todos son capaces de *realizar* lo que *eligen*, la libre competencia entre todos conduce a que gane el que parte de condiciones privilegiadas.

La noción de mundo que propició el docente del **caso uno** se relaciona con actividades para favorecer el estudio de los artículos 3º, 27 y 123 de la Constitución Política del país, los aspectos que posibilita el curriculum impulsado por el profesor fue acercar al alumno al conocimiento de sus garantías individuales y sociales, pero quedan fuera los derechos de los pueblos y con ello también de las comunidades indígenas. El sentido de la vida democrática del país, de sus alcances y limitaciones no está explícito en el libro de texto, lo cual también es una limitación.

Otro significado en el **primer caso** fue el de una democracia plural con la competencia de los diferentes partidos. Se tiene conocimiento de la existencia de diversos grupos partidistas, noción interpelada por la *historia realidad* que se percibe en el curriculum vivido como lucha de bandos que se disputan el botín. Por una parte es positiva la valoración de la pluralidad, pero el docente siente que ello no alcanza para enfrentar los problemas que tiene el pueblo, porque al llegar al poder

³⁴⁴ Cfr. Villoro L. op. cit., pp. 10-15.

sólo buscan sus intereses personales que disputan lo económico sin interesar el pueblo. Los partidos por su parte tratan de convencer a la ciudadanía descalificando al contrario y con ello ganar votos.

La limitación de esta noción es la reducción del proceso democrático al voto ciudadano y los procedimientos para lograrlo, contabilizarlo y validarlo; en esencia es una concepción de la democracia representativa³⁴⁵ de los estados modernos, donde la igualdad procura la toma de decisiones en aspectos educativos, laborales, artísticos, jurídicos, partiendo de situaciones diferentes de cada persona, unos con privilegios y otros sin ellos, con diferente herencia, capital cultural, capacidades, con diferentes flujos de relaciones sociales, etc., esta supuesta igualdad de toma de decisiones y de oportunidades lo que hace es reproducir las inequidades y se ha ido alejando de lo que promulgó la democracia directa, la ateniense en sus inicios promovió: la igualdad, la libertad, la representatividad, la justicia; se valoraba lo bello, lo bueno y lo justo con lo cual se aspiraba a contribuir a la felicidad de los individuos. La democracia representativa actual promueve un individuo consumidor más que la preocupación por su desarrollo integral.

La noción de democracia que favoreció la docente del **caso dos** se relaciona con la toma de decisiones presidenciales, las narraciones en este sentido cobran hegemonía sobre las decisiones de otros actores sociales; para la profesora Graciela fue pertinente ir conformando la explicación de cada período del proceso histórico del país articulado a la elaboración de un cuadro de los presidentes donde se señalaba el período de gobierno y en el relato histórico de cada etapa sintetizaba las obras de trascendencia en programas, políticos, económicos, educativos, de cada presidente de la República Mexicana, es decir se explicaban los cambios, las obras políticas, económicas y culturales desde la toma de decisiones presidenciales, por ello se fue construyendo de manera implícita el significado de una democracia presidencial.³⁴⁶ Para la profesora también fue

³⁴⁵ (Cita 38) Touraine A. op. cit. p. 123.

³⁴⁶ Algunos autores han estudiado el presidencialismo que existió en el país durante casi todo el predominio del PRI en la presidencia, caracterizado como un metapoder conferido por encima de la Constitución al poder Ejecutivo Federal. Cfr. González P. (1967). **La democracia en México**, México, Cossío J. (2001). **Cambio**

significativo el liderazgo del PRI en la historia del país, lo representa como un partido importante. En este sentido los contenidos del curriculum están articulados a algunas de las prácticas sociales hegemónicas del proyecto social del país en la historia de México.

Las limitaciones de la noción de democracia es que dejan fuera las otras historias: de lucha, de movimiento social por construir una vida democrática en el país, se omite al sujeto colectivo, es decir al protagónico en el devenir histórico, los rasgos de una democracia participativa que incorpore a la sociedad civil no se hacen visibles y son silenciados. Se reduce al presidente la toma de decisiones y con ello se perfila una historia del caudillo, de la historia de *bronce*³⁴⁷, que privilegia los hechos políticos de héroes, el ciudadano común que impulsa los cambios democráticos desde lo cotidiano es olvidado; también se promueve un enfoque *positivista*³⁴⁸ de la historia, presentada como neutral; ¿ha sido un curriculum neutral al reiterar constantemente en todos los cambios y toma de decisiones, en el ejercicio del poder a la figura presidencial? No, la visión de mundo está dejando fuera la participación civil, de clase, de género o de raza, que ha impulsado movimientos por mejoras y la inclusión en la agenda política de sus problemas; y centra su interés en un sujeto: el individual, mientras que el sujeto colectivo quedó silenciado. La identidad democrática que se va favoreciendo de manera lenta en los niños y que deja huella por su significatividad les hace pensar que un cambio o la búsqueda de alternativas para mejorar las decisiones que beneficien al país serán promovidas por algún presidente.

La docente del **caso tres** promovió la noción de democracia relacionada con el voto de la mujer, es presentado como uno de los avances significativos en esta materia, cobrando una significación relevante en la enseñanza de la historia en el curriculum. Aún cuando hay pequeñas adaptaciones al resaltarlo, el conocimiento de la historia es retomado de manera textual del libro del alumno; la maestra ha puesto

social y cambio jurídico, Zuckermann op.cit. Linz J. op. cit.

³⁴⁷ González L. op. cit.

³⁴⁸ Carr E. op.cit.

interés en las *dinámicas*, emplea actividades de exposición en equipos, representaciones teatrales, monólogos, diálogos, aquí se observa un interés por el curriculum tecnicista³⁴⁹, al ofrecer un conocimiento como ya validado, centrado en el interés de conseguir los objetivos, diversificando los medios con técnicas, pero esas actividades no asumen una crítica, la reflexión para llevar al estudiante a pensar en cómo develar las causas de la naturaleza social que aún mantiene a la mayoría de las mujeres en situación de desigualdad social, o emanciparse junto con otros sectores sociales que viven marginados, considerando la enseñanza de la historia de los movimientos sociales protagonizados por mujeres trabajadoras u organizadas en diferentes grupos.

Otro significado promovido en el contexto escolar de este caso y recuperado durante las observaciones a la profesora Lucy fue el de la participación de la comunidad escolar para hacer pronunciamientos por un mundo que viva en paz. Esta experiencia escolar constituye una valiosa pieza y una perspectiva de la democracia participativa a que hace referencia Touraine,³⁵⁰ recuperar la participación ciudadana en la toma de decisiones. La directora y los maestros de esta escuela plantearon como una demanda del centro incluyendo a padres, maestros y alumnos la necesidad de promover la paz ante la invasión de Estados Unidos de Norteamérica a Irak. Esta dimensión es una práctica que falta por parte de los docentes (estudiados) recurrir a ella de manera más sistemática y promoviendo mayor diálogo, consenso y participación, lo cual constituye en el momento una limitación. Pero a partir de este pronunciamiento y de actividades curriculares que promuevan contenidos democráticos como forma de vida de manera transversal en todas las asignaturas es una veta a considerar. Lo que hizo la escuela es de manera implícita mostrar a los docentes que el curriculum puede ser visto en construcción, donde el profesor puede tomar iniciativas y decisiones para emitir juicios al partir del enfoque práctico, crítico y emancipador.³⁵¹ La actividad anterior nuevamente muestra como la escuela establece relación con los procesos

³⁴⁹ Cfr. Groundy S. op. cit.

³⁵⁰ (Cita 38) Touraine A. op. cit.

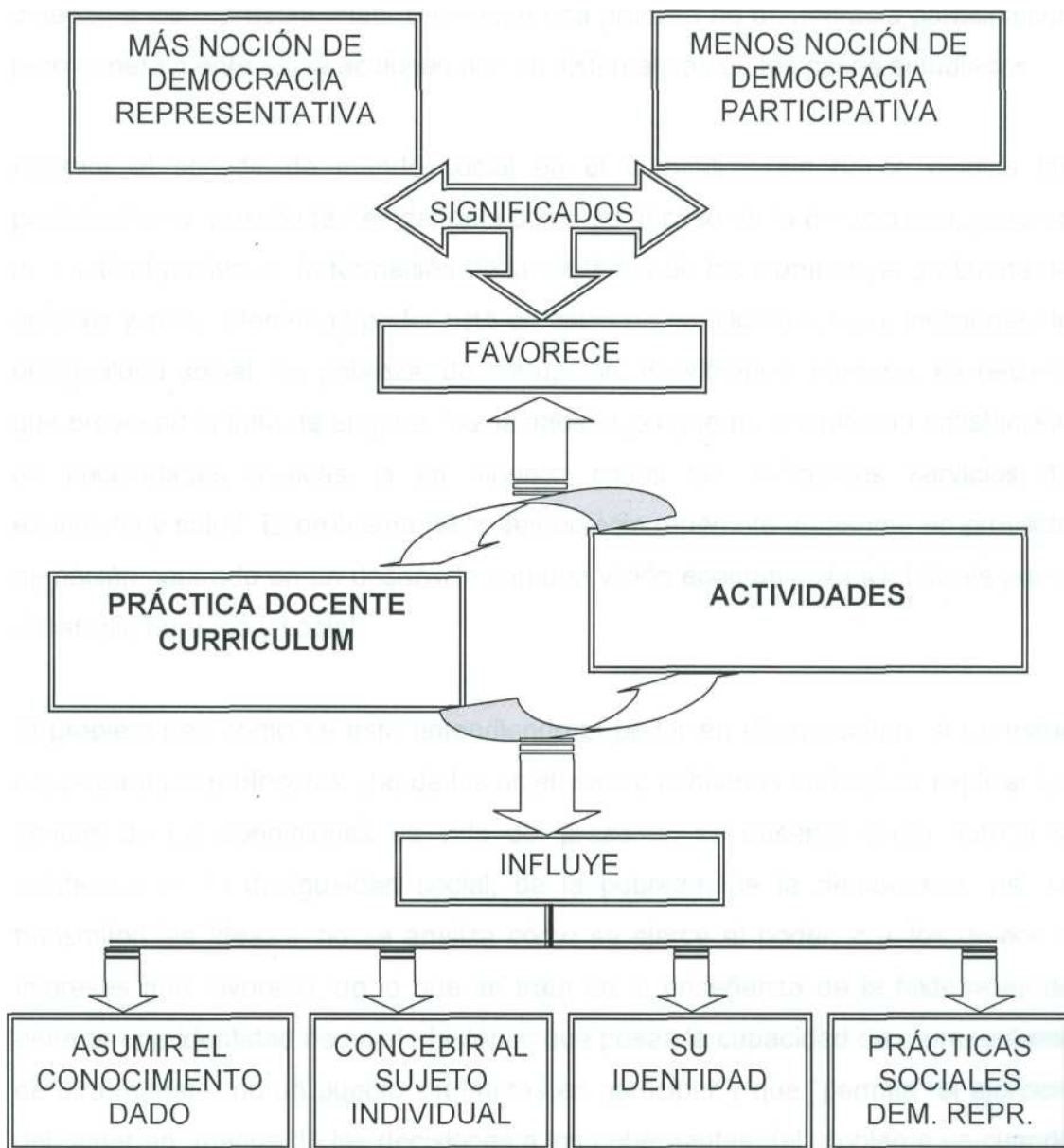
³⁵¹ Groundy, op.cit.

sociales de su tiempo, el pronunciamiento coincide con las posiciones políticas de los actores que analizaron el problema de la invasión norteamericana a Irak y emitieron su juicio a nivel nacional e internacional para promover la paz.

La docente del **caso cuatro** aborda contenidos sobre el tipo de democracia que ha prevalecido en el país al ser gobernado por el liderazgo del PRI, del cual se narran sus transformaciones y son percibidas por los alumnos como prácticas de fraude. En este caso la profesora promovió la investigación documental para complementar los diversos relatos sobre la segunda Guerra Mundial, pero al tocar el tema del PRI hablan de como se fue transformando y entre murmullos se dice se convirtió en fraude. La democracia encabezada durante la hegemonía del PRI en el poder dejó esos significados de falta de transparencia, de alteración en las urnas en sus prácticas, los alumnos critican con la palabra fraude su desempeño y la profesora deja correr el comentario, con lo cual de alguna manera valida esa noción. La limitación es no promover de manera más sistemática la crítica al conocimiento que se ofrece en el texto, hay adaptaciones y avances al promover cierta investigación como forma de acceder al conocimiento.

Fue más recurrente en la práctica de los docentes, en sus puntos de vista en las entrevistas y en los cuestionarios realizados a alumnos, (investigados en este caso), la noción de democracia liberal y representativa que la de una democracia participativa o como forma de vida. Se sintetizan los hallazgos en la siguiente figura.

Figura No. 9



Las limitaciones surgen desde los propios materiales curriculares al no dedicar espacios institucionales significativos al desarrollo de contenidos con temas y experiencias de enseñanza y aprendizaje democráticos. Las iniciativas del docente para desarrollar actividades en este ámbito son pocas, el conocimiento del libro de texto no se enriquece y se transmite casi de manera textual, se asume como dado, en su identidad ciudadana existe cierto desencanto por el tipo de

democracia que les ha tocado vivir, las prácticas de diálogo, ejercicio del poder se delegan a los representantes. Sólo hubo una práctica de democracia participativa, pero generalmente estas acciones no son sistemáticas en los casos estudiados.

Abordar el sentido de mundo social en el curriculum sin hacer visibles las problemáticas trascendentes del país como es el caso de la democracia, propicia una actitud pasiva en la formación de la identidad de los alumnos, el problema de quienes y como ejercen el poder está en estrecha relación con las condiciones de desigualdad social, de pobreza, de corrupción, de violencia primaria, es decir la que provocan la falta de empleo, los salarios bajos que no permiten la satisfacción de necesidades básicas, o en algunos casos los deficientes servicios de educación y salud. El problema de la democracia repercute en asumir un proyecto de nación centrado en un desarrollo con una visión economicista sin interés por el desarrollo humano y social.

El problema es cómo se está entendiendo el poder en el curriculum, si en estos casos para los profesores uno de los objetivos de la historia no implica explicar las causas de las condiciones de vida del presente, se observa como natural la existencia de la desigualdad social, de la pobreza, de la democracia, así se transmiten las ideas y no se analiza cómo se ejerce el poder, o a los grupos e intereses que favorece; de lo que se trata en la enseñanza de la historia es de generar una identidad de sujeto histórico que posea la capacidad de representarse de otra manera, no un pueblo sin interés en participar y que "permite" el ejercicio del poder en manos de las decisiones a los gobernantes, (el problema es cuando éstos benefician a los poderosos reproduciendo pobreza, desigualdad, injusticia) o de los intereses privados; "(...) no basta con ayudar materialmente a los pobres, hay que darles poder suficiente para que puedan modificar la visión que tienen de si mismos".³⁵² La identidad cultural fue otro aspecto analizado.

³⁵² En las condiciones de pobreza actual, poco ayuda entregar despensas y programas compensatorios, medidas de mayor trascendencia que enfrenten los problemas estructurales tienen que ver con un proyecto social articulado al problema del ejercicio del poder y de cómo los pobres se piensan a si mismos. Suu A. citada por Sachs I. (1995). "En busca de nuevas estrategias de desarrollo. Temas fundamentales de la Cumbre sobre Desarrollo Social", en: **Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social**.

El sentido de mundo que se favoreció en tres de los docentes con la identidad cultural desarrollada, se encuentra en relación con relevancia de contenidos homogeneizadores sobre lo cultural, en un caso se hace una fuerte labor para representar lo diverso y valorarlo. El docente del **caso uno** muestra concepciones de respeto a la diversidad cultural y desde ese enfoque valora las lenguas de los diferentes grupos, las tradiciones y costumbres de la población indígena y de otros pueblos del mundo. Fue recurrente en él, hacer adaptaciones al curriculum para hacer visible de manera significativa el conocimiento de la diversidad de los grupos étnicos que conforman el país a partir de la población perteneciente a la cultura náhuatl tanto de alumnos como integrantes de la comunidad donde está ubicada la escuela. También en algunas ocasiones promovió el aprendizaje de algunas palabras de origen náhuatl. Aunque no fueron sistemáticas esas acciones en la escuela si lo fueron en su práctica, con lo cual se acerca a la perspectiva de promover una identidad basada en la interculturalidad.³⁵³

La docente del **caso dos** promovió una idea de identidad cultural que representa la integración, la aceptación y disposición para hacer adaptaciones curriculares que incluyan en los procesos de enseñanza aprendizaje a todos los alumnos independientemente de su origen étnico, social, económico o de género. Uno de sus alumnos era de origen náhuatl y flexibilizó el curriculum para que se integrara al trabajo desde su lengua y su nivel cognitivo. La limitación fue no aprovechar esta diferencia para valorar de manera explícita la diversidad cuando se abordó ese tema en el grupo.

La docente del **caso tres** promovió la identificación cultural relacionada a la vez con la identidad nacional que promueve el respeto por lo que nos une y representa como mexicanos: las glorias, las hazañas de nuestros antepasados y los símbolos patrios. Fomentar el nacionalismo es parte de la enseñanza de la historia, pero no hacer significativas las características de pluriculturalidad es una limitación. Lo cual se explica por la tradición y prácticas de homogeneización que

³⁵³ Cfr. Schmelkes S. op. cit. y Juárez y Comboni op.cit.

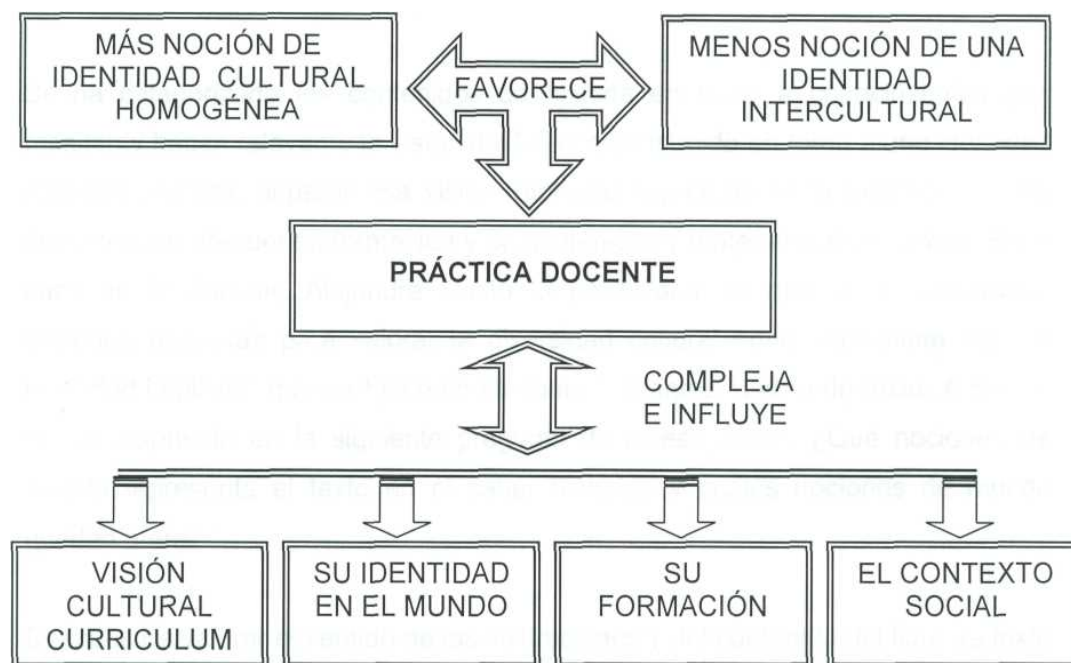
durante mucho tiempo han prevalecido en el país.

En relación con la docente del **caso cuatro** no se observaron en su práctica referentes para favorecer la identidad de valoración de la diversidad cultural en este contenido, pero muy probablemente se ha valorado de alguna manera esta noción en otros temas o asignaturas porque sus alumnos en el cuestionario mostraron contundencia al señalar la necesidad de promover el desarrollo de las lenguas y las culturas de los pueblos indígenas.

La práctica de los docentes investigados en sexto grado de educación primaria en tres de los cuatro casos propició un conocimiento histórico que centró su interés bien en una noción de identidad nacional mestiza, o bien no aborda ni problematiza la diversidad, promovida sobre todo por los materiales curriculares en el texto del alumno y en especial en el contenido del México Contemporáneo. El caso del profesor Javier por el contrario si tiene claro y lleva a cabo actividades para hacer innovaciones en el curriculum, en la especificidad del aula y la escuela; emite juicios para valorar varios elementos de la diversidad cultural y crear nociones incipientes de una identidad basada en una perspectiva intercultural.

El curriculum como práctica social promovió en los casos estudiados la formación de identidades y al propiciar el desarrollo de contenidos y actividades de enseñanza con una visión de población predominantemente homogénea, se estableció a la vez una relación de poder de los grupos y de la cultura dominante en el proyecto de país comprendido en su expresión académica en el curriculum. Se muestra a continuación en el siguiente esquema.

Figura No. 10



La recurrencia y carga de actividades nos representa como una nación con las características de la cultura occidental, su forma de organización, sus tradiciones, sus formas de producir, los grupos sociales, entre otras cosas; mientras que las visiones de los grupos culturales indígenas, de clases bajas o excluidos y marginados, quedan fuera, es decir, desde una visión institucional se representa lo que somos, excluyendo lo que no somos (desde su versión y particular punto de vista del libro de texto); por ello la visión de interculturalidad no se hace visible y lo multicultural se minimiza al no ser recurrente en las actividades propiciadas por los docentes de los casos dos, tres y cuatro.

"Las relaciones de alteridad son, por su parte, fundamentalmente relaciones de poder. La diferencia cultural no es establecida de forma aislada e independiente. Depende de los procesos de exclusión, de vigilancia de fronteras, de las estrategias de la división. La diferencia nunca es simple y puramente diferencia, sino también y fundamentalmente

jerarquía, valorización categorización. Por otro lado esa jerarquizaron, que permite afirmar lo que es 'superior' y lo que es 'inferior', viene establecida a partir de posiciones de poder".³⁵⁴

Se ha categorizado los contenidos de historia en torno a conocimientos que resaltan y hacen relevante la visión del México construido en torno a una identidad nacional mestiza, superar esa visión implicará esfuerzos en la práctica de los docentes, de atender su formación y de contenidos y materiales curriculares. En el caso de la docente Alejandra existe la posibilidad de que al no desarrollar acciones explícitas para valorar la diversidad cultural en el curriculum real, la identidad implícita que se favorece es como la plantea el libro de texto. A lo cual se da respuesta en la siguiente pregunta de investigación. ¿Qué nociones de mundo representa el texto en el saber histórico y cuáles nociones de mundo quedan fuera?

Después de valorar el sentido de las ilustraciones y del contenido del libro de texto (éste último en relación al México Contemporáneo) observamos que no hay una representación relevante de los problemas que ha tenido la población en este período, por el contrario se plantea la idea de un país consolidado, que ha tenido un largo camino problemático pero que ahora ya se consolidó, su crecimiento económico es representado como un gran avance; más este desarrollo en lo económico nunca se articula a la relación que puede tener con el desarrollo social, humano, de todos y cada uno de los mexicanos. Representar un interés sectorial basado en una perspectiva economicista, deja implícita la teoría del capital humano, de apoyo al capital financiero, al desarrollo de la infraestructura de la preparación de mano de obra calificada pero olvidando y silenciando el desarrollo social, es decir la calidad de vida de grandes sectores de la población.

Contenidos y actividades para favorecer identidades ciudadanas democráticas o una educación intercultural tampoco son relevantes en la carga curricular, no se

³⁵⁴ Da silva T. (1998). "Cultura y curriculum como prácticas de significación" en: **Teoría del curriculum. Revista de estudios del curriculum**, Volumen 1, número 1, enero, p. 73.

muestran las desigualdades sociales, la diversidad cultural, el sujeto común y el colectivo, la participación de voluntades de grandes sectores en movimientos sociales en la construcción de la historia es omitido. El problema de plantear contenidos de la visión de una historia parcial de la realidad, limita las herramientas de análisis del conocimiento histórico en el proceso de enseñanza aprendizaje, empobrece el curriculum y las tareas que de él se derivan. El saber se presenta como acabado y la información predispone a la memorización y no al análisis. "Estos materiales, los libros -los libros de texto, por ejemplo- son soportes de estructuraciones de secuencias sugeridas o explícitas de tareas y contenidos, como puede fácilmente comprobarse".³⁵⁵

¿Cómo se apropia el alumno de estas visiones de mundo, qué representaciones sociales construye, se contribuye al desarrollo del pensamiento histórico? Concluyo que existe cierta relación entre la concepción de democracia representativa e instrumental promovida por el docente y la apropiada por los alumnos, la mayoría de los alumnos estudiados tienen un esquema de pensamiento que atribuye el interés por el voto ciudadano y las campañas publicitarias de los partiditos como el eje principal en la democracia mexicana, dejando de lado su calidad de vida. También se encontró en los alumnos muy poco conocimiento de las problemáticas que viven algunos grupos en cuanto a marginación social y una tendencia creciente a reproducir prácticas de una identidad consumista.

La práctica del docente y las prácticas sociales han contribuido para que los niños opten por una noción de democracia instrumental, centrada en la representación del pueblo por medio de actores políticos, sin una participación directa de los ciudadanos, esta idea forma parte de los esquemas conceptuales para representar la vida democrática del país. Se considera el voto para la elección de gobernantes como el acto de mayor trascendencia; el consenso, el diálogo, el debate sobre temas de importancia social, política cultural etc., son algunos de los aspectos

³⁵⁵ (Cita 317) Gimeno J. op.cit.

que suele dejar fuera esta noción. La democracia como forma de vida resultó relevante sólo para algunos niños, es pertinente en el aula y la escuela crear costumbres democráticas, una cultura que fortalezca hábitos de respeto, tolerancia, diálogo para llegar a acuerdos y ejercicio del poder de las clases bajas y en general de todos los ciudadanos, así como ganar espacios institucionales de garantías democráticas en la vida cotidiana y en las esferas macrosociales para fortalecer la noción de espacios e instituciones democráticos, en el aula como en la realidad social. Lo relevante y significativo en los contenidos curriculares incide en la formación de identidades y nociones de mundo del alumno. Otra pregunta de investigación se presenta enseguida.

¿Qué identidades ciudadanas se potencian en el sentido del mundo que se ofrece en la enseñanza de la historia en sexto grado de educación primaria?

De manera general en los casos estudiados se promueven nociones de una democracia representativa, identidades con interés en el voto y la lucha partidista por el poder, en toma de decisiones gubernamentales por encima del consenso, el diálogo y la participación civil. La identidad se piensa insertada de manera natural en una población con mayoría mestiza, producto de la integración de varios grupos étnicos. La identidad deja de lado un esquema de pensamiento intercultural, que genere el aprendizaje y la convivencia entre culturas.

Falta en los casos analizados concebir la relación entre las identidades en el mundo local y global, así como algunos conflictos entre lo universal y lo particular por intereses hegemónicos de poderío económico, militar, cultural, y político por la supremacía de lo global, de ahí la necesidad de que el docente propicie la constitución de las identidades locales y nacionales en su dimensión democrática y cultural para fortalecer el equilibrio entre lo local y lo global, desde su vida cotidiana donde se adquieren las costumbres, hábitos, valores, actitudes, conocimientos y formas de vida para constituir la identidad.

Se considera pertinente la posibilidad y necesidad de propiciar un sentido de pertenencia a la vez que nacional latinoamericano, no sólo por las similitudes históricas culturales, sino por los niveles de desarrollo económico que demandan agrupación en regiones con problemáticas comunes que se viven en la esfera social, económica y política; como lo es la dependencia de las economías nacionales a grandes potencias, la sujeción a tratados comerciales en niveles de inequidad, condicionamiento de las deudas a reglas emanadas del Banco Mundial y organizaciones internacionales que limitan el desarrollo de un Estado con desarrollo social.

La globalización ha transformado el sentido de las identidades de locales, a locales y globales, los mexicanos somos a la vez mexicanos y latinoamericanos, en primera instancia, por nuestras lenguas, costumbres, religiones, desarrollo económico, etc. Pero esa identidad histórica no ha sido promovida en toda su potencialidad como lo demanda el proyecto histórico de las naciones latinoamericanas, en su lugar algunos sectores de la población consume y valora rasgos de la cultura occidental y entre ella la de Estados Unidos. La participación del país en los bloques económicos ha sido en alianza con los países del norte de América como el TLC (Tratado de Libre Comercio), lo cual propicia condiciones de competitividad asimétricas, creando situaciones desventajosas para las empresas del país; la preponderancia del comercio transnacional por encima del nacional lleva a la crisis y quiebra de los pequeños productores nacionales que no soportan la competencia en condiciones de inequidad.

En este momento histórico se hace necesario e imprescindible fomentar la identidad nacional con respeto a la diversidad cultural, así como la relación de ésta con una identidad latinoamericana desde una perspectiva intercultural, lo cual resulta pertinente por nuestras raíces de los diferentes grupos étnicos, por las condiciones de globalización que alteraron las identidades locales y el tejido actual de las naciones desde finales del siglo XX y principios del siglo XXI.

En relación a la identidad democrática que se promueve en los casos estudiados es necesario superar la noción de que son los gobernantes y sólo la clase política quienes deben tomar las decisiones trascendentales de la vida del país, los cuales adolecen de prácticas de consulta, consenso, debate y diálogo para definir políticas, reformas, o medidas que impactan en la vida social de los mexicanos en los contextos sociales actuales de México, Un enfoque que articule la democracia participativa y representativa constituye una herramienta analítica para propiciar la reflexión y el diseño de contenidos democráticos en el aula, aunado a la creatividad e iniciativa de cada docente para diseñar estrategias considerando su contexto escolar. Por tanto también es necesaria la actualización de los profesores en esta problemática y en su propia labor como docentes, para apropiarse de elementos teóricos que les permitan pensar de otras maneras posibles una educación para la democracia y el ser un docente profesional.

Para la noción de identidad cultural resulta pertinente el enfoque de interculturalidad, herramienta que permite pensar nuestro mundo en un clima de convivencia e interacción entre los diversos grupos culturales con igualdad de oportunidades de desarrollo. Es pertinente diseñar e implementar contenidos y estrategias para desarrollar una educación intercultural de manera sistemática, es necesario fortalecer políticas de formación del docente en este aspecto, llevar a cabo reformas en los materiales curriculares y promover prácticas sociales de una convivencia basada en la interacción y enriquecimiento de las culturas que integran el mosaico nacional.

Los docentes (de estos casos) con su práctica crean nociones de mundo social en los niños, las cuales están relacionadas en algunos casos con las perspectivas de la inmediatez de solucionar los problemas cotidianos que se les plantean, así como hacer un seguimiento de los libros de texto. Sin considerar cuáles son los fundamentos teóricos y prácticos de las actividades que promueven. Los alcances de este trabajo son hacer visible las nociones de mundo social promovidas en el aula, valorar sus posibilidades, sus limitaciones y aportar posibles alternativas de otras perspectivas de asumir el currículum de la asignatura de historia.

En una perspectiva histórica (del curriculum), dialéctica y compleja, pensamos que cuando el docente deja de propiciar la construcción de contenidos democráticos puede sin querer posibilitar el campo libre para el cultivo del predominio de prácticas autoritarias y con ello favorecer la formación de identidades sin interés por la vida política. Cuando no se analizan los principales problemas del México Contemporáneo el ciudadano que no sabe de donde proviene su falta de participación democrática, su situación de pobreza, su marginación étnica, económica, política, etc., es un ciudadano que está próximo a favorecer el clima para la reproducción de los problemas sociales. El docente tiene que asumir su papel para propiciar la formación de una conciencia histórica en los estudiantes; las condiciones de vida existentes constituyen un potencial para acercar al estudiante a construir un conocimiento histórico que le permita representarse como sujeto individual y colectivo que accede a interpretar y estudiar lo social desde un punto de vista dialéctico e histórico.

Desde este marco referencial de un curriculum en construcción podrá reflexionar las nociones de mundo implícitas y proyectar nociones de mundo alternativas para analizar las contradicciones: entre contenidos democráticos con contenidos autoritarios; la creación de contenidos étnicos en una visión contestataria ante la imposición del mundo occidental homogeneizante; diseñar contenidos para equilibrar la tensión entre formación de ciudadanos sólo para el mundo global o sólo para el mundo local; sólo para insertarse en un régimen de competitividad comercial o sólo en un desarrollo artesanal, sólo para ser ciudadanos productivos o sólo para ser ciudadanos con calidad de vida. El curriculum requiere de responder a la demanda de propiciar nociones de mundo que desarrollen la formación de una ciudadanía democrática, que aprenda a vivir en el mosaico pluricultural, en interacción de lo local y lo global, en un desarrollo que privilegie el bienestar social y no sólo el crecimiento económico como ha sido hasta nuestros días. Es necesario pasar de contenidos dados, acabados a un curriculum en construcción de acuerdo al momento histórico.

Una vez consideradas las reflexiones sobre los alcances y limitaciones de los hallazgos encontrados en las nociones de democracia e identidad cultural, es necesario repensar que el curriculum requiere modificaciones para abordar de manera explícita y relevante los problemas del México Contemporáneo. Entre ellos la práctica de una democracia más profunda, pensada históricamente, tanto en sus problemas y fortalezas, como en una visión dialéctica de cambio, tensiones y en construcción, donde se piense en un sujeto histórico que retome el poder, la necesidad de establecer formas de gobierno y formas de vida basadas en la formación de una ciudadanía democrática. En el curriculum implementado en el aula es posible desarrollar contenidos y actividades que tiendan a fortalecer una democracia integral que valore la participación, el diálogo, el consenso, la rendición de cuentas, los valores de equidad, tolerancia e interculturalidad como formas de ofrecer alternativas a la hegemonía de la democracia representativa instrumental que valora ante todo principalmente el voto como forma de participación, relegando el involucrar al ciudadano de manera permanente en la toma de decisiones.

El punto de partida para repensar el curriculum vivido en historia es considerar las posibilidades que cada docente tiene para iniciar cambios desde el núcleo de la escuela y el aula, introduciendo adaptaciones al curriculum para contribuir a formar en el niño un conocimiento histórico sobre el México Contemporáneo.

LA PROPUESTA

Una aportación de esta investigación es reflexionar **el curriculum desde una perspectiva histórica** que considere orientaciones generales para enseñar la historia desde las necesidades del contexto histórico del presente: las condiciones de vida, las relaciones sociales, la interculturalidad como opción en la formación de identidades, ligada a un proyecto democrático y a un desarrollo equitativo, a

partir de los problemas relevantes de nuestro país para formar identidades con visión de transformarse a si mismas y a su mundo.

La propuesta considera asumir el curriculum como un campo problemático que ofrece una de las posibilidades de selección cultural, donde se expresan intereses educativos, políticos, económicos, sociales, dentro de una formación social en la que cobran vida ciertas relaciones de fuerza; como un proceso dinámico en construcción donde confluyen diversidad de prácticas sociales con la intención de guiar la formación de identidades. La participación del docente profesional en el curriculum requiere asumirse como un sujeto que reflexiona y enfrenta la incertidumbre de la innovación, la complejidad de su práctica en los contextos escolares, socioculturales y políticos, articulada a la objetividad del conocimiento y la comprensión humana.³⁵⁶ Se sintetizan a continuación las características del curriculum desde una perspectiva histórica:

a) **Considere la flexibilidad al cambio**, de acuerdo a un diálogo entre que requieren los estudiantes aprender por sus características y que les demanda la sociedad que aprendan para adaptarse y transformarla, b) **Considere la complejidad**, estudie la realidad social como proceso entretejido de fuerzas de diversa índole, donde la causalidad es generalmente atravesada por múltiples dimensiones; considere la diversidad del ser humano y la no neutralidad del curriculum, c) **Un curriculum que considere la formación de una conciencia histórica reflexiva**, el profesor al implementar el curriculum piense en un análisis de los contenidos, de las historias que se cuentan y las historias que se dejan de contar, para ofrecer visiones contrahegemónicas al conocimiento concluido y a la visión de mundo instituido, d) **Otra característica es la visión del mundo que propicie el docente, permita a los alumnos representarse así mismos de manera dialéctica**, como sujetos históricos con capacidad de *poder*, para propiciar cambios en su mundo, etc. e) **Se requiere profundizar en las contrahistorias y visiones curriculares de mundo contrahegemónicas**, es necesario crear espacios y prácticas en el curriculum que rescaten la memoria colectiva e

³⁵⁶ Cfr. Autores como Da Silva T. op. cit, Gimeno J. op.cit, Comboni, S., J. Juárez op. cit.,

individual de los grupos y sectores silenciados en los materiales curriculares. f) **Considere la pluralidad social**, incluya actividades para valorar y explicar la diversidad de los procesos humanos en ámbitos: de la cultura, de la democracia, de las identidades, de la economía, la religión, el sexo, g) **Un curriculum que considere la relación del mundo local con el mundo global**, implica la formación de identidades ciudadanas que valoren su mundo inmediato en equilibrio con el mundo global, h) **Incluya prácticas deliberativas** los docentes propicien el diálogo, el consenso como punto de partida para generar la creatividad de conocimientos sobre las diversas historias, incluyendo al colectivo escolar y también a los alumnos con ello se pueda dar una alternativa a la imposición de un curriculum arbitrario, i) **El curriculum requiere de analizarse desde una perspectiva de la totalidad**, con tensiones, cambios, historicidad en interrelación con otros procesos sociales.

Es pertinente también reflexionar que no existe neutralidad en la noción de mundo que promueve el currículo, generalmente se legitima la visión hegemónica de los grupos en el poder, tratando de promover el sentido neoliberal y el conservador. El curriculum histórico requiere de propiciar actividades comprensivas de la realidad, flexibilizar los conocimientos seleccionando los relevantes y trascendentes de acuerdo a los contextos históricos en que se desarrolla. Requiere de una posición crítica ante las problemáticas del estudio de los procesos históricos sociales; cuestionar tanto los fines de la enseñanza de la historia, como la selección de conocimientos, su estructura y la metodología para su instrucción. Sin embargo, estudiar y concebir el campo de lo curricular como un espacio de diálogo y debate, como una teoría y práctica en construcción, constituye una perspectiva y una herramienta que permite orientar la práctica para moldearla y transformarla. Desde una perspectiva de un curriculum crítico y emancipador³⁵⁷ que posibilite al profesor deliberar sobre qué, cómo, para qué enseña, así como comprender el contexto histórico y las condiciones sociales de los sujetos que aprenden, es importante la toma de posición, la emisión de juicio del profesor en la enseñanza de la historia

³⁵⁷ Cfr. Groundy S. op. cit.

para superar la visión del curriculum tecnicista y lograr transformar las nociones neoliberales y conservadoras en nociones democráticas e interculturales de nuestro mundo social.

Reflexionar acerca de las actividades que el docente requiere promover en el curriculum para favorecer identidades que respondan a las demandas y problemas sociales, del momento histórico, requiere pensar la vinculación entre contenidos y tareas. Unos y otros se implican porque cuando los contenidos son limitados, poco estimulantes, es difícil diseñar tareas sugestivas. Si de un contenido se espera la memorización de nombres y fechas, esto condiciona la repetición de la información como actividad de los alumnos y los resultados son previstos. En cambio los contenidos relevantes generalmente van a propiciar actividades de enseñanza potencialmente ricas, procesos de aprendizajes determinados y los resultados esperados están en congruencia de las tareas llevadas a cabo.³⁵⁸

"Las tareas son, pues, algo así como los puntos de condensación de la experiencia y de la creatividad del colectivo profesional, síntesis de opciones prácticas y de supuestos teóricos, que se propaga a través de la formación y de la socialización profesional de los docentes. De esa forma es como el saber profesional se hace transmisible. Pero es preciso establecer una diferenciación: mientras unos profesores poseen y van adquiriendo los fundamentos de las tareas que practican, asimilan apoyaturas nuevas para reafirmar, corregir o ir modelando su saber hacer, manteniendo una actitud de autocrítica y autoanálisis profesional, otros realizan una labor sometiéndose a los patrones de comportamiento de unas tareas académicas en las que se encuentran cómodos o con los que cumplen la misión institucional asignada sin tener ni buscar esos fundamentos".³⁵⁹

³⁵⁸ (Cita 317) Gimeno J. op. cit.

³⁵⁹ Cfr. (Cita 317) Gimeno J. op. cit., pp. 322-323.

Es pertinente que el docente como profesional asuma mayor participación e iniciativa en el diseño desarrollo y evaluación de planes y programas de primaria, La búsqueda de contenidos relevantes en el curriculum, de conocimientos trascendentes donde los profesores y alumnos encuentren explicaciones de la historia en las diversas épocas, que les permitan comprender su realidad será una tarea molar que articula práctica, contenidos, actividades y resultados. Por otra parte también se requiere favorecer cambios en la formación y actualización de docentes e introducir una mayor reflexión entre la teoría y la práctica para buscar los fundamentos del enfoque de historia, de las actividades que propiciamos en el curriculum, para poder interpretar nuestro mundo en concordancia entre lo expresado en los materiales curriculares y la realidad social.

Para construir eso que en el presente es una utopía, será necesario empezar con la reflexión, creatividad y adaptaciones que si están al alcance del docente en los procesos de enseñanza aprendizaje. Se puede transformar algunos de los problemas de enseñanza cuando existe una relación directa entre la actitud y la autonomía del docente para asumirse ante el curriculum como sujeto y comprender el momento histórico que atraviesa el país, para propiciar la formación de ciudadanos con identidades que no sólo valoren y se adapten, sino profundicen, analicen, critiquen y transformen las nociones oficiales del mundo y generen esquemas de conocimiento de una democracia participativa y representativa, así como de respeto a la diversidad cultural. Éstas son algunas de las características que demanda la formación de la conciencia histórica en el presente; conformar"(...) un concepto de nación y de nacionalismo cohesionante, pero no ofensivo ni discriminatorio. Enseguida precisar y aclarar una idea de democracia incluyente y participativa, no meramente electorera, que contribuya a integrar las ideas y voluntades en la construcción de la sociedad nacional".³⁶⁰ Se aspira a generar herramientas para el análisis de esta problemática, desde varias perspectivas: democracia representativa, participativa y como forma de vida. Se requiere guiar a los estudiantes a construir una visión entre lo logrado en el

³⁶⁰ Gilly A. (2005). Citado por Sánchez A. "Reflexiones sobre la historia que se enseña", e: Galván L. (2006). **Formación de una conciencia histórica. Enseñanza de historia en México**, p.45.

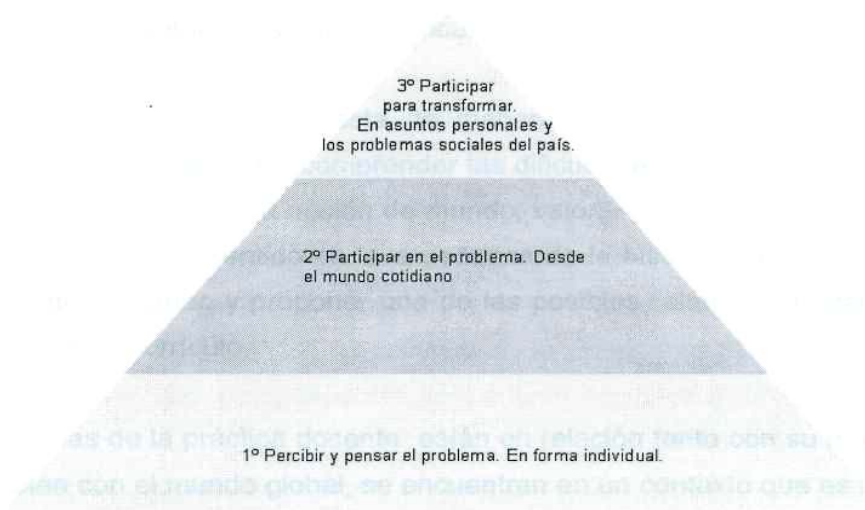
pasado, los problemas actuales y lo esperado en un futuro.

La visión del docente al interactuar con su mundo es un elemento que se entretene en los significados y valores expresados en el currículum en el aula; la complejidad de la práctica propicia que no sólo se interactúe con los valores explícitos en planes y programas, la carga de representaciones sociales que configuran la noción de mundo del profesor incide en cómo él asuma la perspectiva de propiciar la formación de identidades, puede ser desde un interés sólo contemplativo, desde un interés con participación sólo en su mundo cotidiano más cercano, la familia, el trabajo; o con la visión de brindarle herramientas analíticas para transformar su pequeño y gran mundo, (la esfera local y nacional). De acuerdo con la formación de su propia identidad el docente puede optar por una participación social desde diferentes niveles, 1) sólo para pensar el problema, 2) para participar en él a partir de lo más cercano, 3) para tratar de transformar el ámbito inmediato y el de la esfera social, (ver figura 11). En el nivel uno queda muy limitada su actividad en una identidad contemplativa, en el nivel dos se adscribe a tratar de mejorar lo más inmediato, tanto su persona como su familia, en el nivel tres el sentido de su vida lo proyectará a tratar de transformarse a sí mismo en su mundo local y en el gran mundo. La visión de mundo instituido³⁶¹, lo llevará sólo a la adaptación, la visión de mundo en construcción dándose³⁶², lo conducirá a generar herramientas conceptuales para representarse a sí mismo y a sus alumnos interactuando con los otros y con los problemas sociales transformando su localidad y país.

³⁶¹ Cfr. Durkheim op. cit.

³⁶² Cfr. Heller Á. op. cit.

Figura No. 11
Niveles de formación de identidades



También el papel del docente al propiciar un curriculum histórico apoyará la formación de la identidad nacional, desde un enfoque intercultural, con esta herramienta de análisis se pretende que el docente sea capaz de construir contenidos en la vida cotidiana del aula y el centro escolar, para promover el respeto a la diversidad, la interacción de las culturas que conforman nuestro país y el mundo con un desarrollo incluyente de todas y cada una de ellas en condiciones de equidad.

Promover el conocimiento y valoración de lo diverso no se limita a las escuelas que tienen características de población indígena o de alumnos migrantes del interior o de otros países, todos requerimos la educación intercultural; es necesario conocerá cada uno de los grupos indígenas, urbanos, suburbanos y rurales como un elemento vivo del presente que requiere salir de la marginación, exclusión e inequidad. Observar cómo fueron explotados y exterminados en el pasado, su esperanza y lucha por un cambio en la actualidad y su visión de de ser valorados, respetados e incluidos en el desarrollo social del país.

Estás son algunas contribuciones que seguramente pueden ser enriquecidas por el debate de los interesados en esta problemática y por el espíritu de responsabilidad, creatividad y autonomía que el docente ejerce en su aula, aún considerando las limitaciones que el currículum formal presenta.

Los alcances fueron dar respuesta de manera favorable a las preguntas de investigación planteadas para comprender las dificultades que tiene el docente en el currículum para propiciar la noción de mundo; valorar los alcances y limitaciones de su práctica en este sentido en la enseñanza de la historia en el contenido del México Contemporáneo y proponer una de las posibles alternativas para pensar históricamente el currículum.

Los problemas de la práctica docente están en relación tanto con su mundo local pero también con el mundo global, se encuentran en un contexto que es necesario considerar para poder realizar un análisis que permita ofrecer alternativas viables en la enseñanza de la historia. El contenido del México Contemporáneo y la estructura de la asignatura de historia responden a las necesidades del presente pero no de toda la sociedad. Los grupos de clases bajas, sectores excluidos y marginados no tienen los mismos espacios para el relato de la historia desde su perspectiva.

Las clases y sectores excluidos y oprimidos demandan otra forma de representar el mundo social, a partir de sus problemáticas: condiciones de vida, la pobreza, la desigualdad social, la necesidad de una transformación democrática; de un proyecto de nación incluyente con desarrollo económico planificado, basado en el desarrollo humano son algunas temáticas omitidas. Este análisis diferente puede propiciar una forma de construcción de identidades ciudadanas como sujetos que piensan en el presente y pueden transformar su futuro.

Concluyo que el problema del contenido de la historia que se estudia en sexto

grado en el contenido del México Contemporáneo está en lo que no se dice y también en la presentación de una historia mitificada, porque en el caso de la consolidación del México Contemporáneo, el conocimiento histórico se expresa en relatos de manera pura, los grandes problemas del país son minimizados y se representa a un país que ha tenido grandes avances en lo económico, político y social. Al hablar del cambio de vida y crecimiento se "purifica la realidad social" para representar un mundo consolidado, sólido, con fortalezas, esa noción la propiciaron los docentes y la resignificaron los alumnos de los casos estudiados.

Los resultados de esta investigación pueden contribuir en la toma de decisiones de diversas maneras, para que el docente realice una reflexión sobre la noción de mundo social que propicia con su práctica en la enseñanza de la historia; en la política de formación de profesores de educación básica en primaria, para propiciar un sujeto pedagógico que analice problemas de identidades culturales y de participación democrática entre otras cosas. Así como la reformulación y actualización del libro de texto en lo relacionado con el México Contemporáneo, abordando problemáticas centrales de ese período y superando así los límites que se ofrecen de procesos históricos hasta la década de los sesenta.

En el contexto social del presente hay algunos niños que no le encuentran sentido a su vida y delinquen, se drogan, abandonan su familia, o se deprimen. El docente puede contribuir, (aunque no depende de él una solución total al problema si puede ayudar) a que el estudiante como sujeto se sitúe en el mundo, en el centro de su pequeño mundo que siempre está en relación con el gran mundo,³⁶³ también puede propiciar desde la enseñanza de la historia un sujeto con gusto por la vida y que tenga herramientas analíticas con las cuales analizar históricamente los problemas sociales.

³⁶³ Cfr. Heller Á. op. cit.

ANEXO 1

Cuestionario No. 1

Nombre del alumno _____ Edad _____ Grado _____ Grupo _____

Opina sobre los siguientes aspectos de la vida en el país, rellorando el círculo de la respuesta que consideres correcta.

1. ¿Qué opinas sobre la población?

- Corresponde a un mismo grupo étnico. Todos somos mestizos
- Se habla una sola lengua
- Tiene una misma tradición y costumbre
- Práctica una sola religión
- Respetan a los indígenas
- Su cultura es diversa
- Es pluricultural
- Es pluriétnica
- Hay marginación
- La ley no reconoce las costumbres de los indígenas

1. ¿Qué opinas sobre nuestra democracia?

- Se ejerce al elegir a los gobernantes
- Corresponde a los líderes
- Es votar y ser votado
- Los gobiernos deciden lo correcto
- Manda el gobierno
- Es necesario mejorarla
- Todos podemos practicarla
- Vivimos en democracia
- Hay corrupción
- Todos decidimos
- Sólo algunos deciden
- Manda el pueblo

2. ¿Consideras que el país tiene las siguientes características?

Sobre educación primaria y secundaria

- Todos pueden estudiarla
- No hay analfabetas
- Algunos pueden estudiarla
- Sí hay analfabetas

Sobre una carrera profesional

- Todos pueden ser profesionistas
- No estudian por problemas personales
- No todos lo logran
- Por problemas sociales
- Por falta de escuela
- Por la lejanía de los colegios

Sobre la igualdad

- Existe igualdad
- Todos tienen oportunidades
- Existe desigualdad y pobreza
- Existe marginación
- Algunos tienen mejores oportunidades

ANEXO 2

Cuestionario No.2 Aspecto socio cultural de los alumnos

Escuela: Caso 2, Grupo 6º. B, Ciudad: Pachuca, Fecha: 13-05-03

Ocupación		No. Hijos	Personas en casa	Otra lengua	Sueldo mensual	Cuartos	Tiempo libre	Computadora	Enciclopedia	Internet
Mamá	Papá									
Hogar	Comerciante	2	4	Inglés	\$12,000	9	Campo	Si	Si	Si
Costurera	No tiene	3	3	-	\$2,800	5	Campo	Si	Si	No
Hogar	Pensionado	5	7	Inglés	\$1,200	11	Parque	No	Si	No
*Comerciante	No tiene	4	6	No *	-	8	Familia	No	Si	No
Hogar	Obrero (USA)	4	6	No	\$6,000	9	Visita familia	No	Si	No
Hogar	Taxista, obrero	5	6	No	\$2,000	6	Parque, familia	No	Si	No
Hogar	Comerciante (maíz)	5	7	No	\$8,000	5	Parque, compras	Si	Si	No
Empleada	Empleado	3	5	No	\$5,100	3	Compras, hogar	Si	No	No
Obrera	Chófer	7	5	No	\$7,200	2	Parque	No	No	No
Hogar	Chófer	4	8	No	\$12,000	7	Familia	Si	Si	No
Hogar	Tacos	6	6	No	-	1	Parque, familia	No	No	No
Comerciante (Rosas)	Velador, comerciante	8	6	Nihuatl	\$22,000	13	Trabajan	No	Si	No
Hogar	Taller	6	6	No	-	4	Parque	No	Si	No
Comerciante	Lavacoches	4	3	No	\$2,800	7	Pasear	No	Si	No
Hogar	Empleado	4	6	No	\$3,000		Casa	No	No	No
Hogar	Empleado	3	5	No	\$2,800		Casa	No	No	No
Vive con su tía	No tiene	3	8	No	No	3	T.V.	Si	Si	Si
Tortillera	-	5	6	No	No	2	T.V.	No	No	-
Hogar	Obrero	3	5	No	No	3	Parque	No	Si	-
Hogar	USA	3	8	No	\$2,000	3	T.V., nadar	No	No	-

No.	Nombre	Sexo		Edad	Grado de estudios		
		F	M		Mamá	Papá	
1	Lorena	*		11	CBTSS		3° Secundaria
2	Néstor		*	12	No		Falleció
3	Ma. Rocío	*		13	3° Primaria		Secundaria
4	Sandra	*		12	2° Primaria		No vive en casa
5	Yasmín	*		12	Secundaria		No sabe
6	Luis E.		*	12	No sabe		No sabe
7	Eduardo		*	12	Primaria		Universidad incompleta
8	Andrea	*		13	No sabe		No sabe
9	Carlos		*	11	6° Primaria		1° Secundaria
10	Brenda	*		11	Preparatoria		6° Primaria
11	Carolina	*		14	Primaria		Secundaria
12	Elvín		*	14	Ningún		Ninguno
13	Margarita	*		12	Ningún		No sabe
14	Giovan	*		11	5° Primaria		2° Secundaria
15	Roberto		*				
16	Luis		*				
17	Eliana	*		11	No sabe		Finado
18	Eliás		*	12	6° Primaria		No vive en casa
19	Pedro		*	12	2° Secundaria		3° Secundaria
20	Jonathan		*	12	No		4° Preparatoria

ANEXO 3

Cuestionario No. 3 **Nociones de democracia e identidad cultural.**

Fecha _____

Nombre _____ Grado ____ Esc. _____

1. ¿Qué es democracia?

- 1) Elegir gobernantes 2) Una forma de vida 3) Organización política

2. ¿Qué aspectos consideran los ciudadanos para elegir a sus representantes?

- 1) La personalidad de los candidatos 2) Sus propuestas 3) Sus obsequios

3. La libertad democrática de los ciudadanos para elegir representantes es:

- 1) Condicionada por regalos 2) Por campañas de publicidad 3) Por miedo

4. ¿Cómo asumen su papel los gobernantes cuando llegan al poder?

- 1) Buenas relaciones con el pueblo 2) Se olvidan del pueblo 3) Incorporan las demandas de sus representados

5. ¿Quién toma las decisiones políticas en el país?

- 1) Las autoridades 2) El pueblo 3) Organismos internacionales

6. ¿Quién tiene más poder de decisión en el país?

- 1) Las autoridades 2) El pueblo y los representados 3) Las empresas

7. ¿Tienen los ciudadanos la suficiente información para elegir entre los diferentes partidos políticos?

- 1) Sí - 2) No 3) Información falseada

8. ¿Qué valora la democracia en el país?

- 1) El voto de la gente 2) La calidad de vida 3) A quien tiene más bienes y consume más

9. ¿Se castiga a quién hace trampas, fraude ó mal uso de los recursos financieros?

- 1) Sí 2) No 3) Tienen cargos en el gobierno

10.¿Existe desigualdad en México?

- 1) Sí 2) No 3) No sé

11. Los salarios e ingresos que reciben los trabajadores:

- 1) Corresponden a su trabajo 2) Es injustos 3) Beneficia más a diputados, senadores, gobernantes y empresarios

12.Hay desigualdad de oportunidades para estudiar en:

- 1) Primaria y Secundaria 2) Bachillerato 3) Educación superior

13.Las condiciones de los alumnos para terminar una carrera son:

- 1) Todos tienen el mismo apoyo económico y cultural 2) Unos tienen más apoyo económico y cultural

14. ¿Existe pobreza entre la población del país?

- 1) Sí 2) No 3) No sé

15.Existe más población en:

- 1) Situación de pobreza 2) En situación media 3) Con riquezas estratosféricas

16. La población del país:

- 1) Todos tienen servicio médico 2) No todos tienen servicio médico

17. ¿Cómo podemos fomentar nuestra identidad de mexicanos?

- 1) Respetando los símbolos patrios 2) Hablando una sola lengua

18. ¿Existe diversidad cultural en el país?

- 1) Sí 2) No 3) No sé

19. ¿Es importante conservar las diferentes lenguas indígenas?

- 1) Sí 2) No 3) No sé

20. ¿Qué costumbres te gustaría conservar?

- 1) De las culturas indígenas 2) Las que ofrecen anuncios comerciales

21. ¿Es importante respetar las costumbres de cada pueblo que forma el país?

- 1) Sí 2) No 3) No sé

22. ¿Existe marginación de grupos indígenas?

- 1) Sí 2) No 3) No sé

23. ¿Cómo podemos orientar nuestras vidas?

- 1) Adaptándonos a la sociedad y siendo competentes 2) Construir un México mejor y transformarlo 3) Otra forma _____

ANEXO 4

GUÍA DE ENTREVISTA A DOCENTES

1. Nos podría decir su preparación profesional
2. ¿En qué escuelas ha trabajado?
3. ¿De esas escuelas dónde se ha sentido más a gusto?
4. ¿De las materias que contiene el programa cuál le gusta más?
5. Hacía cuestiones abiertas. Les preguntaba sobre lo que contestaban, o sobre porqué habían impulsado algunas formas de trabajo, o acciones específicas que había observado en su práctica, sobre las interacciones con el grupo, elementos que habían sido significativos en su trabajo docente.
6. ¿En historia qué se pretende, qué pretendemos formar en los jóvenes?
7. ¿Qué problemas hemos heredado del pasado y siguen presentes en el presente?
8. ¿Considera que con los temas abordados en el México Contemporáneo, o en todo lo que es la asignatura de historia, en sexto grado en especial, contribuyamos a que comprendan el presente, a qué se formen una imagen real de lo que es México.
9. ¿Qué piensa, cómo es la democracia que tenemos aquí, o que problemas de democracia ve?
10. Si mencionaba problemas de marginación cultural le preguntaba sobre ese aspecto. En algunos casos también les preguntaba si tenían alumnos de origen indígena
11. Al final les preguntaba si querían agregar algo.

ANEXO 5

GUÍA DE ENTREVISTA A ALUMNOS

1. ¿Qué materia les gusta más?
2. ¿Qué aprenden en historia?
3. ¿Qué problemas observan en la vida del país?
4. ¿Hay democracia en el país? ¿Cómo es la democracia que tenemos en México?
5. Y realmente ¿Quiénes son los que toman las decisiones, el pueblo, los funcionarios?
6. ¿Cómo observan que se tratan a los grupos indígenas?
7. ¿Qué les gusta de los mexicanos? (refiriéndose a cómo somos)
8. ¿Podremos convivir con diversas tradiciones?

Esta entrevista se realizaba grupos de cuatro o cinco alumnos, sobre lo que ellos iban contestando se les hacían otras preguntas abiertas.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar A. (2004). Entrevista realizada por Ricardo Rocha en el noticiero de televisión **Detrás de la Noticia**, en: **TVC** (Tevecable), (18 de marzo de 2004).

Aguilar, C. (1997), "**Seminario de Análisis de la Práctica Docente**", **Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 131**.

Aguilar, J. (2004). "Hacia una memoria argumental sobre la educación intercultural en México, Una narrativa desde la frontera norte, en: **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Enero-Marzo. Vol. 9 Núm. 20, México, COMIE.

Almeyra, G. (1999). "Mundialización y globalización", ponencia presentada en: el **III Encuentro internacional sobre comunidades sociales**, Cuba.

Amartya, S. (2002). "Cómo juzgar la globalización" en: Perfil, en: **La Jornada**, México.

Ardoino, J. (1980), **Perspectiva política de la educación**, España, Ediciones Narcea.

_____. (1982), **La implicación**, Conferencia impartida en el centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, el 4 de noviembre de 1997.

_____. (1993), "El análisis multirreferencial"; en: **Revista de la educación superior**, México, ANUIES, V, XXII, No. 87, jul-sept.

Aristóteles. (1995), **Constitución de los atenienses. O pseudo Aristóteles Económicos**, Introducción, traducción y notas de García M , Madrid, Editorial Gredos.

Ayala, S. (1999). **La enseñanza de los procesos histórico sociales en sexto grado de educación primaria**, Universidad Pedagógica Nacional, Pachuca, Hgo.

Barthes, R. (1982). **Mitologías**, Sao Paulo, Brasil, Difel.

Bayardo, R., M. Lacarrieu (compiladores) (2003). **Globalización e identidad cultural**, Buenos Aires Argentina, Ediciones CICCUS.

Beriain, J. (1990). **Representaciones colectivas y proyecto de modernidad**, Barcelona, Editorial Antrophos.

Bloch, M. (1992). **Introducción a la historia** (Segunda edición en español), México, Fondo de Cultura Económica.

Bolívar, A. (1995). **La evaluación de valores y Actitudes**; Madrid, Grupo Anaya.

Bourdieu, P. (1997). **Los usos sociales de la ciencia**, Buenos Aires, Editorial Nueva Visión.

Buenfil, R. (coordinadora) (1998). **Debates políticos contemporáneos en los márgenes de la modernidad**, México, Editores Plaza y Valdés.

Cardoso, C. (1989). **Introducción al trabajo de investigación histórica**, Barcelona, Editorial Grijalbo.

Campoy, M. (1995). "Alteraciones organizativas producidas por el cambio social: la marginación social En: **La revista Cuadernos de trabajo social, Núm. 8**, Madrid, Escuela de trabajo social de la UCM.

Carbonell, J. (2001). **La aventura de innovar. El cambio en la escuela**, Madrid, Morata.

Carr, E. (1993). **¿Qué es la historia?**, México, Editorial Ariel, Decimosegunda reimpresión.

Casanova, M. (1998). **La evaluación educativa. Escuela básica**, México, editorial SEP-Muralla.

Castells, M. (2001). **La era de la información, El poder de la Identidad Vol. II**, México, Siglo veintiuno editores.

Comboni, S., Juárez J. (2000). **Resignificando el espacio escolar. La innovación y la calidad educativa en una nueva práctica pedagógica**, México, Universidad Pedagógica Nacional.

Contreras, J. (1999). **La autonomía del profesorado**. España. Ediciones Morata.

Corestein, M. (1988). "El significado de la investigación etnográfica en educación", en: **factores que intervienen en la calidad del proceso educativo en la escuela Primaria**, México, UPN (Colección: Documentos de Investigación Educativa).

Cosío, D. (coordinador) (1981). **Historia General de México, Tomo 2**, México, El Colegio de México.

Cossío, J. (2001). **Cambio social y cambio jurídico**, México, Miguel Ángel Porrúa.

Da silva, T. (1998). "Cultura y curriculum como prácticas de significación" en: **Teoría del curriculum. Revista de estudios del curriculum**, Volumen 1, número 1, enero, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, S. A.

Diez, E., Miramontes S. (2001). "Análisis descriptivo de algunos de los contenidos del libro de texto gratuito para el alumno de primaria sobre "alfabetización económica": el caso del trabajo y las ocupaciones en: **Revista mexicana de investigación educativa**, Vol. VI, núm. 12, México.

Duart, J. (1999). "El currículum vehículo de construcción cultural de la escuela", en: **La organización ética de la escuela y la transmisión de valores**, España, Paidós Ibérica.

Durkheim, E. (1996). **Educación y Sociología**, México, D. F., Ediciones Coyoacán.

Edwards, V. (1988). "El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alineación" pp. 49-62 en: **Temas universitarios, curriculum, maestro y conocimiento**, México, Universidad Metropolitana.

Eisner, W. (1998). "¿Qué hace cualitativo a un estudio?" en: **El ojo ilustrado**, Barcelona, Paidós.

Elizalde, A. (2000). "Democracia representativa y democracia participativa" en el seminario taller preparatorio del Diálogo Nacional "Sistema Político y Profundización Democrática" en: **Conferencia en la Universidad de San Francisco de Asís**.

Estebaranz, A. (1999). **Didáctica e innovación curricular**, España, Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Febvre, L. (1986). **Combates por la historia**, Barcelona, Editorial Ariel.

Ferro, M. (2003). **Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero**, México Fondo de Cultura Económica.

Fuentes, C. (1997). **Por un progreso incluyente**, México, Instituto de estudios educativos y sindicales de América.

García, G. (1974). "Síntesis de las ideas educativas de Marx y Engels", en: **La concepción marxista sobre la escuela y la educación**, México, Colección 70.

Galván, L. (2006). **Formación de una conciencia histórica. Enseñanza de historia en México**, México, Academia Mexicana de la Historia.

Germani, G. (1973). **El concepto de marginalidad**, Nueva Visión Buenos Aires.

Giddens, A. (2000). **Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas**, México, Editorial Taurus.

Gimeno, J. (1996). **El currículum: una reflexión sobre la práctica**, Madrid, Ediciones Morata.

_____. (1999). **La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (I)**, *Aula de Innovación Educativa*, Número 81, Año VIII, mayo.

_____. (2007). **Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna**, España, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Valencia.

_____. (1992). **Comprender y transformar la enseñanza**, España, Morata.

Gojman, S. (1996). "La historia una reflexión sobre el pasado un compromiso con el futuro, en: **UPN Propuestas Didácticas para la educación primaria**, México, Editorial Grafik.

González, P. (coordinador) (1996). **El mundo actual situación y alternativas**, México, Editorial Siglo XXI.

_____. (1967). **La democracia en México**, México, Editorial Era.

González, J. (2003). "Enseñar es ayudar a reformular la vida cotidiana", en: **Revista Mexicana de Pedagogía**, Año XIV No. 69, enero-febrero, México, IRIESE.

González, L. (1991). "De la múltiple utilización de la historia" en: Carlos Pereyra et. al., en: **¿Historia para qué?** México, Editorial siglo XXI.

Groundy, S. (1994). **Teoría o praxis del currículum**, Madrid España, Morata.

Heller, Á. (1994). **Sociología de la vida cotidiana**, Barcelona, Ediciones Península.

Hobsbawn, E. (1990). **Naceos e Nacionalismo desde 1780. Programa Mito e Realidade**. Río de Janeiro, Paz e Terra.

House, E. (2000). **Evaluación ética y poder**, Madrid, Ediciones Morata, Tercera edición.

Ianni, O. (1996). **Teorías de la globalización**, México, Siglo XXI.

Iparraguirre, H. (1991). **Historia análisis y síntesis de los problemas de la enseñanza de la historia**, No. 1, marzo-mayo.

Instituto de Estudios Políticos, (1975). **Diccionario de las Ciencias Sociales**, Madrid.

- Juárez, J., Comboni S. (coordinadores) (1999). **Un reto para América Latina**, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Jiménez, G. (2000). "Identidades étnicas: "estado de la cuestión" en: L. Reina (coordinadora) en. **Los retos de la etnicidad en los Estados nación del siglo XXI**, México, Ciesas, INI, Porrúa.
- Laclau, E., CH. Mouffe (1987). "Más allá de la positividad de lo social", en: **Hegemonía y estrategia socialista**, México, Editorial Siglo XXI.
- Lins, G. (2003). **Postimperialismo, cultura y política en el mundo contemporáneo**, Barcelona, Editorial Gedisa.
- Linz, J . y Valenzuela A. (compiladores) (1997). **La crisis del presidencialismo Vol. 1 perspectivas comparativas**, Madrid, Alianza.
- Bloch, M. (1992). "La historia, los hombres y el tiempo en: **Introducción a la historia**. 17^a. Reimpresión México. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Me Laren, P. (2001). **La pedagogía del Che Guevara. La pedagogía crítica y la civilización treinta años después**, Ediciones la Vasija/UPN, San Luis Potosí, México.
- Mejía, M. (1998). **La educación en el fin de siglo**, Bolivia, Ediciones Tarea-MEPB- CEBIAE.
- Meyer, L. (1998). **Fin de régimen y democracia incipiente, México hacia el siglo XXI**, México, Editorial Océano.
- Michael, A. (1997). **Teoría crítica y educación**, Buenos Aires, Argentina. Niño y Dávila Editores.
- Molina. (1988). **El proceso de inadaptación**, Madrid, Editorial Popular.
- Morín, E. (2003). **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**, Ecuador Santillana/UNESCO.
- Nieto, J. (coordinador) (1992). **La enseñanza de la historia**, México, Ediciones Quinto Sol.
- Noriega, M. (1996). **En los laberintos de la modernidad: Globalización y sistemas educativos**, México, Universidad Pedagógica Nacional/ Uribe y Ferrari Editores.
- OCDE, (2002). **Conocimientos y aptitudes para la vida primeros resultados del programa internacional de evaluación de estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE**. México, Editorial Aula XXI Santillana.

- Olivé, L. (1999). **Multiculturalismo y Pluralismo**, México, Paidós-UNAM.
- Piaget, J. (1997). **Lá representación del mundo en el niño**, Madrid, Morata,
- Poder Ejecutivo Federal (2001). **Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos**, México, Editores Anaya.
- Pluckrose, H. (1993). **Enseñanza y aprendizaje de la Historia**, Madrid, Ediciones Morata.
- Remedi, E. (1980). "Continuidad y ruptura del planteamiento metodológico: notas críticas para su análisis" pp. 31-40, en: **Temas universitarios, curriculum, maestro y conocimiento**, México, Universidad Metropolitana.
- Robredo, J. (1998). **Evaluación del aprendizaje en educación superior**. México. Universidad Iberoamericana Plantel golfo Centro.
- Rockwell, E. (1986). "Acercamiento a la realidad escolar" en: Rockwell E. y Mercado R. **La escuela lugar de trabajo docente**, México. DIECINVESTAV-IPN (Cuadernos de Educación DIE).
- Rodríguez, J., Aróstegui J., et. al. (2002). **Enseñar historia, Nuevas propuestas**. Barcelona, España, Editorial Laia, Distribuciones FONTAMARA.
- Rodríguez, X. (2001). "Mito y realidad en la enseñanza finisecular de la historia" en: Comboni S., et. al. (coordinadores). **La Investigación Educativa en México, V Congreso Nacional de Investigación Educativa**, Aguascalientes, México, Fomento editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Sachs, I. (1995). "En busca de nuevas estrategias de desarrollo. Temas fundamentales de la Cumbre sobre Desarrollo Social", en: **Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social**, Copenhague, UNESCO.
- Salazar, J. (1999). **Problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia. ¿...Y los maestros que enseñamos por historia?**, México, UPN Colección Educación No. 10.
- Sánchez, A. (1991). "Premisas para un debate en torno a la enseñanza de la historia", en: **Revista Cero en conducta No. 28**, México.
- Sartori, G. (2002). **La política. Lógica y método en las ciencias sociales**, México, Fondo de Cultura Económica.
- Sastre, G. et. al., (1988). "Teorías psicológicas del desarrollo" en: **Enciclopedia Práctica de Pedagogía, Volumen 6**. Barcelona, España. Editorial Planeta.

- _____. (1999). "Aula de Innovación Educativa, Número 81, Año VIII, mayo.
- Secretaría de Educación Pública (2000). **Historia sexto grado**, México, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- _____. (1999). **Libro para el maestro. Historia. Sexto grado**, México, D. F. Comisión Nacional de los libros de Texto Gratuitos.
- _____. (1993). **Plan y programas de estudio 1993. Educación básica. Primaria**, México, Editorial Fernández Editores.
- _____. (1996). **Programa de desarrollo educativo 1995 - 2000**. México. Offset. S.A.
- _____. (2001). **Programa nacional de educación 2001-2006**, México, SEP.
- _____. (2007). **Programa Sectorial de Educación, 2007-2012**, México ISBN: 978-970-9765-22-9, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Scmelkes, S. (2001). "Educación intercultural" en: ponencia presentada en la inauguración del **Diplomado en cultura y derecho indígena**, México: AMNU, CIESAS.
- Stenhouse, L. (1991). **Investigación y desarrollo del curriculum**, España, Ediciones Morata.
- Taba, H. (1974). **Elaboración del curriculum**, Buenos Aires, Troquel.
- Taboada, E. et, al. (1993). **Estados de conocimiento. Enseñanza y aprendizaje de las ciencias históricas y sociales. 2º. Congreso Nacional de Investigación Educativa**, México.
- Torres, C. (2001). **Democracia educación y multiculturalismo**, México, Editores Siglo XXI.
- _____. (2000). **"State and education: Marxist Theories"**, International Encyclopedia of Education: Research and Studies, vol. 8, T. Husén y T. N. Postlethwaite, (compiladores.) Oxford, Pergamon Press.
- Torres, R. (1998). **Qué y cómo aprender, necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares**. México. SEP.
- Touraine, A. (1999). **Crítica de la modernidad**, Quinta reimpresión, Argentina, Fondo de Cultura Económica.

_____. (2001). **¿Qué es la democracia?**, México, Fondo de Cultura Económica.

Tovar, L. (1998). "Multiculturalismo y educación intercultural", en: Ponencia ante el XII Foro Nacional de Filosofía. Universidad de Cartagena, Martes 26 a viernes 29 de mayo.

UNESCO. (1995), "El paradigma del Desarrollo Humano", en: **Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo**.

_____. (2002). Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural en: **Diversité Culturelle, Patrimoine común, identités plurielles**; (coordinación y revisión) Michele Garzón, Edición Jed Graphic y multimedia, París.

Viard, G. (1993). "Puntos de partida para un replanteo de la enseñanza de la historia en el nivel básico, en: Taboada Eva et. al. **Enseñanza y aprendizaje de las ciencias histórico sociales, 2º. Congreso Nacional de Investigación Educativa, Estados de conocimiento, Cuaderno No. 12**, México, Editorial del Magisterio Benito Juárez.

Vilar, P. (1982). **Iniciación al vocabulario del análisis histórico**, España, Editorial Grijalbo.

Villoro, L. (1992). **El pensamiento moderno, filosofía del renacimiento**, México, Fondo de cultura económica.

_____. (Coordinador) (2001). **Perspectivas de la democracia en México**. México, El Colegio Nacional.

Wallerstein, I. (2001). **Conocer el mundo, saber el mundo: El fin de lo aprendido. Una ciencia social para el siglo XXI**, México, Editorial siglo XXI.

Zemelman, H. (1987). "Introducción", "El análisis social como análisis del presente, en: **Uso crítico de la teoría**, México, Editorial Colegio de México.

Zuckermann, L. (2002). "¿Para qué sirve la popularidad presidencial en México?", Ensayo presentado en el Seminario **Gobierno dividido en México: riesgos y oportunidades**, Escuela de Gobierno y Políticas Públicas (IBERGOP-México) y el Centro de Investigación y Docencia Económicas, A.C. (CIDE).

Páginas WEB consultadas

Ambrosi, A. et.al., (2005). **Palabras en Juego; Enfoques Multiculturales sobre las Sociedades de la Información**, en: C & F Éditions. (Consulta 13 de julio de 2006).

Comboni, S. (2003). "La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana, Ponencia presentada en el Diplomado en Educación Intercultural Bilingüe, segunda edición: UPN" en: <http://interbilingue.ajusco.upn.mx/modules.php.name=News&file=article&sid=140>, (Consulta: 25 de octubre de 2003).

Correa, E. **Crisis y rescate Bancario: Fobaproa**, en: <http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/unam/problems/114/sec25html>,

De Sebastián, L. **Problemas de la globalización, (comercio, emigración, medio ambiente)**, en: www.fespinal.com/espinal/lib/es135.pdf (Consulta: 04 de septiembre de 2007).

Flores, F. (2002). "Libertad y democracia en América Latina", **El Catoblepas**, Número 9, noviembre, Pág. 4, en: www.nodulo.org/ec/2002/n009p04.htm - 13k - (Consulta: 13 de Marzo de 2003).

Giménez, C. "Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad, Educación y futuro en: **Revista de investigación aplicada y experiencias educativas, No. Propuesta de clarificación y apuntes educativos**, en: www.cesdonbosco.com/revista/imprensa/8/estudios/texto_c_gimenez.doc, (Consulta: 12 de octubre de 2007).

Houtart, F. **El sentido de la "lucha contra la pobreza" para el neoliberalismo**, en: rcci.net/globalizacion/2005/fg566.htm - 34k (Consulta 15: de abril de 2006).

Infosel Financiero 17-03-04 en: www.terra.com.mx/articulos/historicos/general.asp?articulo=M30918, (Consulta 16 de mayo de 2004)

Martínez, M. y Salcedo R. **Manual de campaña, teoría y práctica de la persuasión electoral**, Instituto Nacional de Estudios políticos A.C., en: www.inep.org/39K-13jun2004, (Consulta 22 de junio de 2004).

Molina, F. (2003). **Educación, Multiculturalismo e Identidad**, España. Organización de Estados Iberoamericanos. Para la educación la ciencia y la cultura. Disponible en http://www.waulaintercultural.org/article.php?id_article=402, (Consulta 15 de octubre de 2006).

Reunión ministerial anual (2002). Nuevas cuestiones: el concepto de interculturalidad y la creación de observatorios culturales en: **Red internacional de políticas culturales**, http://206.191.7.19meetings/2002/newissues_s.shtml, (Consulta: 08 de junio de 2003).

Schwartz, R. (2003). "Corruptos, malos e ineficientes" en: **La palabra**, en: [www.mexico.com/la palabra/index.php?method=una&articulo=](http://www.mexico.com/la_palabra/index.php?method=una&articulo=), (Consulta 16 de julio de 2003).

Vega, A. (2004). "Democracia en América Latina" en: Las tareas pendientes, en: **Contextos, Milenio**, Año 1 - Número 47 - www.milenio.com, Hidalgo, 16/05 p. 24, (Consulta 20 de mayo de 2004).