

**NECESIDADES Y DIFICULTADES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA:
PRÁCTICAS, SENTIDOS Y SIGNIFICADOS
(UN ACERCAMIENTO A LA CULTURA DE LOS MAESTROS)**

SAÚL VÁZQUEZ RODRÍGUEZ

Planteo como problema de investigación que las necesidades y dificultades que viven los docentes al enseñar historia han sido poco estudiadas desde una perspectiva, que autores como Elsie Rockwell han denominado: “cultura magisterial”¹. La importancia de un estudio así, estriba en explorar dos cuestiones: a) el trabajo docente como una empresa cultural y b) el punto de vista de los maestros con relación a los problemas que enfrentan en el aula.

Para estudiar estas necesidades y dificultades he adoptado un sistema general de análisis donde asumo “que las acciones sociales son comentarios sobre algo más que ellas mismas (y)... deben encararse atendiendo a los valores que imaginamos que las personas asignan a las cosas, atendiendo a las fórmulas que ellos usan para definir lo que les sucede” (Geertz; 2000, 20 y 35). Además retomo otras ideas de Clifford Geertz (2000: 24 a 32) que fortalecen esta posición general:

1) La cultura es pública, porque las significaciones que la componen lo son. Por tanto, una vez que la conducta humana es vista como acción simbólica – acción que significa algo -, aquello por lo que hay que preguntar es por su sentido y su valor.

2) Las formulaciones sobre sistemas simbólicos (...) deben orientarse en función del actor. Esto es, se deben elaborar descripciones orientadas hacia el punto de vista del actor de los hechos. Hay que atender la conducta del sujeto y hacerlo con cierto rigor porque es en el fluir de la conducta donde las formas culturales encuentran su articulación.

3) El análisis cultural es conjeturar significaciones, estimar las conjeturas y llegar a conclusiones explicativas partiendo de las mejores conjeturas.

Dentro de este sistema general de análisis integro el concepto helleriano de necesidad (Heller, 1981) como una ayuda teórica que me permite pensar las necesidades docentes bajo la idea de proyecto y dejo de lado la noción de necesidad como carencia. Del trabajo teórico de Donald Schön (1992 y 1998), en torno a las profesiones prácticas y sus zonas indeterminadas, derivo el concepto de dificultad docente y abordo, apoyado en él, situaciones cuya identificación, manejo y solución el maestro ha construido en su trabajo cotidiano a través de un proceso de comprensión y acciones inteligentes.

Apoyado en este sistema general de análisis y conceptos clave trato de responder: ¿Cuáles son, en la visión del maestro, las necesidades y dificultades que debe resolver al enseñar historia?; ¿Cómo se refiere a estas situaciones; es decir, cómo las nombra?; ¿A qué atribuye su existencia?; ¿Qué acciones emprende para solucionarlas?; ¿Cuándo decide enfrentarlas y cuándo no? Cuando decide enfrentarlas: ¿Qué posibilita que ensaye ciertas soluciones a estas necesidades y dificultades? y ¿Qué factores limitan el alcance de estas soluciones?

En el estudio participaron cuatro profesoras y un profesor. Sólo uno de ellos tenía menos de veinte años de servicio. Atendían el 5° ó 6° grado de la escuela primaria. El criterio para seleccionarlos fue que les gustara enseñar historia o estar dispuesto a compartir su experiencia en esta asignatura.

La estrategia para conversar con las cuatro maestras y el profesor se orientó bajo la consigna de ayudarlos a reconstruir sus vivencias. En la primera entrevista utilicé un guión de preguntas para propiciar diálogo.

Una vez que transcribí y leí con detenimiento la primera entrevista usé como temas de conversación, para un segundo encuentro, aquellas “acciones” y “expresiones” que llamaron mi atención.

En la tercera, cuarta y quinta entrevista mis conversaciones estuvieron apoyadas en diversos materiales que los docentes emplean para su trabajo en historia: Plan y Programas de estudio para la educación primaria 1993, Avance Programático, Libros de Texto Gratuito, Libros para el Maestro, cuadernos de los alumnos, guía escolar, exámenes bimestrales, rotafolio, etc. Cobraron vital importancia los cuadernos de los alumnos y los libros de Texto Gratuito de Historia, pues me permitieron abrir, explorar y consolidar procesos de reflexión en torno a qué actividades realizaban los profesores, cómo las llevaban a cabo y qué propósitos buscaban alcanzar con ellas.

A partir de este último grupo de entrevistas consideré insuficiente dialogar con los profesores únicamente sobre aquellos puntos en los que habían reparado con relación a su enseñanza en historia y los induje hacia “donde su atención había estado ausente”. Diálogo además necesario para explorar el reconocimiento y “encuadre” de una situación conflictiva, es decir, “el proceso a través del cual un profesor define la decisión que ha de tomar, los fines que se han de lograr y los medios que pueden ser elegidos”.² Todas las entrevistas fueron grabadas en audio casetes, transcritas y después analizadas con el apoyo del software Atlas ti.

Los resultados de la investigación son:

De manera general, los profesores del estudio viven tres necesidades con relación a la enseñanza de la historia: a) cómo enseñarla en los grados superiores de la escuela primaria cuando se ha permanecido por un periodo prolongado en primero o segundo grados, b) cómo lograr que a los alumnos les guste esta asignatura, máxime si al profesor no le agrada y c) cómo conseguir que entiendan el tema visto durante una o

varias clases. Sus dificultades docentes son: a) trabajar y acabar los contenidos del programa historia de manera satisfactoria; b) hacer que los niños vivan una enseñanza “objetiva”, “significativa” y c) hacer y manejar adecuadamente la línea del tiempo.

En esta ponencia voy a desarrollar únicamente la primera necesidad y la primera dificultad que los profesores reconocen vivir.³ A la par, compartiré dos ámbitos de discusión que se generan con estos resultados.

Los cinco maestros del estudio desarrollaron un proyecto a partir de su necesidad docente: ¿Cómo enseñar historia en los grados superiores de la escuela primaria? Una práctica importante fue la lectura del Libro de Texto Gratuito. Las cosas ahí señaladas adquieren el estatus de cosas a enseñar y a la vez permiten, a los docentes, subsanar sus preocupaciones de conocimiento, pues se enteran de qué es lo que viene, hasta dónde se trata cada tema. Incluso, tanto el Libro de Texto Gratuito de Historia de 5° grado como el 6° grado presentan una serie de actividades para la enseñanza.

Otras partes importantes de la preparación para la labor docente en historia se adquieren a través de las consultas a otros colegas y de lo aprendido con los niños durante el trabajo en clase. Es común que los profesores atiendan y permanezcan en los grados superiores por más de un período escolar. Así, tienen más allá de doce meses, para apropiarse de recursos para la enseñanza, ponerlos en práctica, revisar o valorar los resultados de estas acciones y volver a poner en práctica lo que realmente funciona, es decir, aquello que le da sentido a otros dos proyectos de acción: que a los niños les guste historia y la comprendan.

Subrayo que es el trabajo con el grupo escolar lo que abre la posibilidad de cambiar las formas en que se hacen las cosas, pues los maestros siempre mantienen alguna reserva con relación a sus prácticas de enseñanza porque nunca logran que la totalidad del grupo

se divierta en historia y entienda lo visto en clase. Desde luego, estas posibilidades de cambio, también se ven sujetas a las condiciones de trabajo de los docentes -algunos profesores laboran dos turnos, enseñan y evalúan más de cinco materias, tienen a cargo o participan en comisiones y proyectos escolares, etc.-

La reconstrucción de esta necesidad docente permite advertir ya, que para los maestros del estudio, enseñar historia, en los grados superiores de la escuela primaria, significa profundizar en el conocimiento que los alumnos ya poseen y han adquirido en los grados escolares anteriores. Los profesores se interrogan ¿Qué es lo que los alumnos necesitan saber ahora? Si se trata de una cultura del pasado: ¿Dónde se establecieron esos hombres?, ¿A qué se dedicaban?, ¿Cuáles fueron sus aportaciones? ¿En que época vivieron? Si se trata de un acontecimiento histórico: fecha, sólo en caso especial, ¿Quién hace?, ¿Qué hace? y ¿Dónde lo hace? Se trabaja con mayor énfasis la ubicación cronológica a partir de las nociones qué pasó antes – de la cultura romana- y qué fue después – del renacimiento-, así como también, que los alumnos reflexionen los contenidos de historia y puedan vincularlos con la realidad actual.

Con estos hallazgos sostengo que existe una estrecha relación entre las formas en que los maestros resuelven su necesidad y lo que se denomina formación en la práctica. (Rockwell y Mercado, 1986), (Schön, 1992 y 1998), (Talavera, 1992), (Gimeno, 1992), (Mercado; 1994, 2001), (Luna, 1994), (Rosas, 1999).

Y aunque he expuesto sintéticamente cómo los maestros van construyendo una manera para enseñar historia en los grados superiores de la escuela primaria. Estos resultados me permiten compartir los cuestionamientos que formula Robert Bullough (2000) hacia una serie de estudios que asumen que los profesores se forman, aun antes de trabajar directamente en la enseñanza, a través de una serie de etapas que integran un proceso llamado de socialización. (Lortie, 1975, Gimeno, 1992)

Los cuestionamientos que comparto son: “[...] las teorías basadas en etapas tienden a minusvalorar... El tamaño del grupo, el comportamiento de los estudiantes, la asignación de asignaturas (y) de grupo(s), la existencia o falta de colaboración entre colegas [.....] (Por otra parte, estas teorías) no tienen en cuenta cómo se ven a sí mismos los profesores [...]”. (Bullough, 2000: 113 y 114)

Con la reconstrucción de la necesidad docente: ¿Cómo enseñar historia en los grados superiores de la escuela primaria? Uno documenta que los nuevos requerimientos de instrucción en la asignatura de historia (SEP, 1994) se ajustaron a las prácticas comunes de los profesores, a sus sentidos, a sus significados y a sus ideas compartidas (Julia, 1995). El caso más palpable fue la enseñanza de la línea del tiempo.

En los Libros para el Maestro de Historia 5° y 6° grados se establece que la línea del tiempo apoya la adquisición de un esquema de ordenamiento de épocas y hechos fundamentales . En donde conocer fechas es importante y, en consecuencia, no se elimina por completo la memorización.

Para los docentes del estudio, la línea del tiempo, sirve, según sus diversos usos, para ubicarse en el tiempo, pero con un apoyo mínimo del tiempo convencional, se usan las nociones: “ahorita”, “al ratito”, “qué fue antes”, “qué fue después”. Aclaro que los profesores se esfuerzan para que sus alumnos se ubiquen en el tiempo de una época, pero básicamente a través de la imaginación, es decir, pretenden que el alumno se “transporte” a esa era del pasado y se imagine cómo se vestía la gente, qué cosas hacía, qué decisiones tomaba, etc.

Revisaré ahora una dificultad docente: a) trabajar y acabar los contenidos del programa historia de manera satisfactoria.

En el ámbito curricular es urgente reconsiderar las cargas de contenidos de los programas de estudio de historia para 5° y 6° grados, pues resulta evidente que escapa a toda posibilidad de esfuerzo individual de los maestros el cubrir de forma completa cualquiera de los dos en un ciclo escolar. Todos los profesores del estudio coinciden en señalar que por más intentos realizados nunca han logrado terminar el programa si emplean formas de enseñanza que despiertan el gusto por la historia y propician su entendimiento. En consecuencia, se ven obligados a recurrir a la triada: lectura individual, resumen y cuestionario, durante los cinco bimestre que dura un período escolar y reconocen que algunas lecciones de los programas quedan sin estudiarse. Esto a pesar de que viven una presión por el examen de Carrera Magisterial que se aplicará a sus alumnos para determinar su aprovechamiento escolar.

A los profesores les gustaría llevar a cabo un mayor número de veces, otras actividades que consideran más efectivas para propiciar el conocimiento en historia, la imaginación y la reflexión, como es el caso de las visitas a los museos y zonas arqueológicas. Pero como este tipo de enseñanza solo se logra una o dos veces por ciclo escolar. Los profesores con quienes dialogué, recurren de manera constante a lo gráfico; es decir, a los mapas, a las monografías y biografías, a los dibujos hechos a mano o calcados. Incluso al leer el libro de texto observan con frecuencia las ilustraciones que este contiene y las comentan durante la clase. El alumno incluye lo gráfico para demostrar que ha comprendido lo más importante del tema y de esta forma, lo gráfico, lo auxilia cuando estudia para un examen.

Después de esta exposición sobre una dificultad docente, pueden entenderse de mejor manera las siguientes contradicciones en que ejercen su oficio los maestros.

- a) Su necesidad es que a los alumnos les guste historia y la entiendan, pero por la carga de contenidos del programa tienen que trabajar cada bimestre con la triada: leer, resumen, cuestionario.
- b) Logran obtener el interés de los niños por la historia, pero luego hay que romperlo, porque se tiene que revisar otro tema de otra materia.
- c) Consideran que con la enseñanza de la historia los alumnos pueden reflexionar sobre el momento actual, pero por la presión de los padres de familia, cargas de contenido y otras condiciones de trabajo deben hacer que los alumnos memoricen fechas importantes de una cultura del pasado o hecho histórico.
- d) Consideran que cada alumno tiene un ritmo de aprendizaje diferente, pero a todos deben aplicarles el mismo examen.

Ahora que conocemos algo de las necesidades y dificultades que viven los docentes al enseñar historia en los grados superiores de la escuela primaria, podemos contribuir al debate sobre cómo pensar el diseño de cursos u otros espacios de actualización. Proponemos de entrada tres líneas para esta discusión: 1) ¿Cómo se enriquece la experiencia laboral de los maestros en servicio?, 2) ¿Qué saberes docentes requieren para satisfacer de mejor manera sus necesidades y dificultades?, 3) ¿Qué sujetos tienen mayores posibilidades de contribuir a esta tarea de actualización y bajo qué medios?

Aclaro tres cosas. La primera: apenas estoy construyendo respuestas para estas interrogantes. La otra: la descripción analítica que expuse de una necesidad y una dificultad en la enseñanza de la historia muestra el contenido de la cultura de los profesores, es decir, sus formas de hacer las cosas, el sentido de éstas, los significados que las acompañan y las aspiraciones compartidas por ellos. Es, en términos estrictos, una descripción analítica inicial y, por tanto, es necesario enriquecerla con “las actitudes, creencias y valores que los maestros comparten”

Por último y, siguiendo a Adam Kuper (2001): la cultura está lejos de ser todo. Pensarla, describirla e interpretarla permite comprender sólo parcialmente porque los maestros hacen su labor como aquí se ha documentado. Porque, no se puede prescindir de las cuestiones históricas, las fuerzas económicas y sociales, de las instituciones sociales ni de los procesos biológicos. Un análisis de estas variables estaba y está fuera de mi formación profesional. Condiciones particulares que están fuera de poner en duda la importancia de indagarlas.

¹Rockwell (1996), Sacristán (1992), emplea el concepto “cultura profesional de los docentes” y Hargreaves (1999), “culturas de la enseñanza”.

² Traté de acercarme a lo que Donald Schön (1998: 48) denomina: “conversación reflexiva”.

³ Un desarrollo analítico de estas tres necesidades y tres dificultades en la enseñanza de la historia se puede leer en mi tesis de maestría.

Bibliografía

- Bullough, R. (2000). “Convertirse en profesor: la persona y la localización de la formación del profesorado”. En: B. Biddle; T. Goog y I. Goodson (Compiladores) La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar. España: Paidós. pp. 99-165.
- Erickson, F. (2002). ¿Qué pasa en las aulas? Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN.
- Geertz, C. (2000). “Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura”. En: Geertz La interpretación de las culturas. España: Gedisa. pp. 19-40.
- Hargreaves, A. (1999). La cultura. En: Profesorado, cultura y posmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado). España: Morata. pp.187-209.
- Heller, A. (1981). “Necesidades y Valores”. En: Heller Para cambiar la vida. España: Editorial Península. pp. 141-181.
- Julia, D. (1995). La cultura escolar como objeto histórico. En: M. Menegus y E. González (Coords.) Historia de las Universidades Modernas en Hispanoamérica, Métodos y Fuentes. México: UNAM. pp. 131-153.

-
- Kuper, A. (2001). Cultura. La versión de los antropólogos. España: Paidós.
- Lortie, D. (1975). "The limits of socialization". In: Lortie Schoolteacher A Sociological Study. Chicago: The University of Chicago. pp. 55-81.
- Luna, M. (1994). Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula. Tesis de Maestría. México: Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN.
- Mercado, R. (1994). "El diálogo de voces en los saberes docentes". En: La etnografía en Educación Panorama, Prácticas y Problemas. M. Rueda, G. Delgado y Z. Jacobo (coordinadores). México: Universidad Nacional Autónoma de México y The University of New Mexico. pp. 371-388.
- Mercado, R. (2001). Los saberes docentes como construcción social. Tesis Doctoral. México: Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1986). La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates. México: Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN.
- Rockwell, E. (1996). Hacer escuela. Transformaciones de la cultura escolar, Tlaxcala 1910-1940. Tesis Doctoral. México: Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN.
- Rosas, L. (1999). "La relación con el conocimiento: uno de los elementos nucleares en la concepción pedagógica de los maestros". En: M. Tlaseca (coord.). El saber de los maestros en la formación docente. México: Universidad Pedagógica Nacional. pp. 111-124.
- Sacristán, J. (1992). "Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores". En: J. Ezpeleta y A. Furlan. (compiladores).: La gestión pedagógica de la escuela. Santiago de Chile: UNESCO-OREAL. pp. 64-100.
- Schön, D. (1992). "El desafío de la perspectiva artística en la preparación de los profesionales". En: Schön La formación de profesionales reflexivos. España: Paidós. pp.17-51.
- Schön, D. (1998). "Conocimiento profesional y reflexión desde la acción". En: Schön El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. España: Paidós. pp.15-73.
- Secretaría de Educación Pública (1994). Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica Primaria. México, Fernández Editores.

Talavera, M. (1992). Construcción y circulación social de recursos docentes en primer grado. Estudio etnográfico. Tesis de Maestría. México: Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN.

Vázquez, S. (2006). Necesidades y dificultades en la enseñanza de la historia. Los maestros de 5° y 6° grados de la escuela primaria (Una reconstrucción desde la visión de los profesores). Tesis Maestría. Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN.