

## LA APROPIACIÓN DE FORMAS PARA ENSEÑAR HISTORIA COMO PROCESO DE ENRIQUECIMIENTO DE PRÁCTICAS, SENTIDOS Y SIGNIFICADOS EN LA DOCENCIA

---

SAÚL VÁZQUEZ RODRÍGUEZ

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201 Oaxaca

**RESUMEN:** Las notas que he preparado sobre el proceso de apropiación de formas para enseñar historia permiten describir y teorizar cómo es que los maestros pasan de un estado de incertidumbre por no saber enseñar una asignatura a un estado de equilibrio donde asumen que ya saben impartirla. Para hablar de este proceso de apropiación he tomado como objeto de análisis empírico un hecho común en la trayectoria profesional de cinco profesores: pasar de ser maestro de primero o segundo grados a ser profesor de los grados superiores en la escuela primaria. Este objeto de análisis empírico está dentro del marco de 25 entrevistas que realicé con fines de conocer prácticas, sentidos y significados en la enseñanza de la historia en 5º y 6º grados como parte de la cultura de ser

maestro. Del proceso de apropiación de formas para enseñar historia describo tres facetas: a) lectura del Libro de Texto Gratuito de Historia, b) diálogo con colegas a quienes se tiene confianza y c) lo aprendido con los niños en el salón de clase. Con base en estas tres facetas abro la discusión con aquellas posturas que ven la formación de maestros en servicio como una serie de etapas de autoformación con carácter idiosincrásico (Lortie, 1975 & Boullough, 2000) y con ello restan importancia a las dimensiones sociales, culturales e históricas de este proceso (Rockwell, 1996, Mercado, 2002, Espinosa, 2007).

**PALABRAS CLAVE:** enseñanza de la historia, maestros en servicio, escuela primaria, proceso de apropiación, formación de maestros.

Las notas que he preparado sobre el proceso de apropiación de formas para enseñar historia permiten; así lo mostraré, describir y teorizar cómo es que los maestros pasan de un estado de incertidumbre por no saber enseñar una asignatura a un estado de equilibrio donde asumen que ya saben impartirla.

Para hablar de este proceso de apropiación he tomado como objeto de análisis empírico un hecho común en la trayectoria profesional de cinco profesores: pasar de ser maestro de primero o segundo grados a ser profesor de los grados superiores en la escuela primaria. Este objeto de análisis empírico está dentro del marco de 25 entrevistas que realicé

con fines de conocer prácticas, sentidos y significados en la enseñanza de la historia en 5º y 6º grados como parte de la cultura de ser maestro.

Los datos que poseo, si bien son insuficientes para datar de qué se van apropiando estos docentes a lo largo de su vida laboral –resumen, cuestionario, exposición por equipo, cuadro sinóptico, dramatizaciones, línea del tiempo, etc.–, sí permiten, en cambio, proponer un modelo inicial y tentativo que permite discutir las inconsistencias que contiene la posición de ver el proceso de formación docente como una serie de etapas o fases de autoformación con carácter idiosincrásico (Lortie, 1975 & Boullough, 2000).

Veamos tres facetas del proceso de apropiación.

### **La lectura del Libro de Texto Gratuito**

Una vez que el director ha designado al maestro que atenderá uno de los grados superiores de la escuela primaria, este profesor - ante la ausencia de mecanismos institucionales de inducción a las nuevas tareas - suele recurrir como tendencia a la lectura del Libro de Texto Gratuito, pues conocerlo significa saber qué temas se van a trabajar. El maestro, bosqueja entre otras cosas, qué actividades se pueden desarrollar con los niños y cómo se les puede motivar, asimismo, indaga aspectos desconocidos del tema, al tiempo que verifica datos en otras fuentes. De igual forma tiene la posibilidad de comenzar a preguntar a otros maestros cómo trabajan determinados contenidos. Los detalles y orden de estas maneras de proceder pueden variar de un profesor a otro, pero el eje es el Libro de Texto Gratuito.

Este proceder permite advertir que aquellas situaciones incluidas en el «libro que llevan los alumnos» adquieren en la mirada de los docentes el estatus de cosas a enseñar. En este contexto subrayo dos cosas.

Al trabajar con el mismo grado; en distinto ciclo escolar, los docentes intentan hacer nuevas cosas. Esto es, las sucesivas aproximaciones que va teniendo el docente con el Libro de Texto Gratuito le permiten valorar que ya sabe, con cierta medida, enseñar esta asignatura. El maestro transita de preguntarse ¿cómo enseño historia?, ¿qué hago? A arrogarse que posee maneras de enseñarla y esgrime como argumentos: «1) antes le daba miedo exponer un tema, ahora, aunque no conoce muy bien los libros de 5º y 6º grados, sabe qué es lo que viene y cómo lo va a trabajar, 2) con este antecedente, puede platicar

o narrar a los alumnos las mismas cosas que dijo por vez primera, mejorarlas o empeorarlas».

No obstante lo lógico del planteamiento, sería absurdo pensar que existe un paso inmediato entre conocer los temas del libro de texto gratuito y su puesta en práctica en el salón de clases. Hay «lecciones» y «actividades» que los maestros omiten realizar porque juzgan que a los escolares poco o nada les gustan, o bien ellos siguen sin encontrar maneras de enseñarlas y que llame la atención.

### **El diálogo con colegas a quienes se tiene confianza**

Los cinco docentes con quienes conversé suelen referir que entre maestros es inusual dialogar sobre sus formas para enseñar. En definitiva, según el maestro Daniel, en la escuela primaria no se ha trabajado así.

Con Telma conversé la siguiente situación: «me imagino que hubo un período como de intentar, como de ensayo de estos recursos [para enseñar historia]. En este período consultaste o pediste sugerencias a alguien». [La maestra comenta] «Aquí generalmente yo he estado haciendo, dicen, el eclesiástico [en tono de broma], [el] ecléctico y todo revuelto. Como Dios te da a entender, revisando los libros [...] Sugerencias [entre docentes] así, es algo que no se da mucho en el maestro. El preguntar: oyes cómo le hago, es algo que no practicamos los maestros, muy pocas veces (hacemos esto) solamente cuando de plano se nos atora la carreta y ¿ahora chin, qué hago? Es cuando te atreves a preguntar a otro compañero. Pero generalmente, pues creo que es así, y así lo hago y revisas los textos. [Por otra parte] has visto [a] lo[s] demás [cómo trabajan]».

El acercamiento de un docente a otro está orientado por el reconocimiento de que determinado profesor tiene mayor experiencia de trabajo en el grado y se busca saber de qué manera este último ha enseñado ciertos contenidos, cómo ha hecho para que los alumnos adquieran “su idea” sobre el resumen, los cuestionarios, etc. Las sugerencias recibidas se consolidan como forma de trabajo si demuestran que son atractivas para los niños y dan resultado.

En la vivencia de los maestros, hay una condición importante a considerar para iniciar este contacto: una percepción de confianza, que se traduce en que ese otro está en la disponibilidad de ayudar, de orientar sobre cómo hacer las cosas. A la profesora Magda,

algunos docentes le recomendaron que siguiera las actividades que marca el libro de texto, pues así le sería más fácil. Otros, le confesaron que seguían utilizando los cuestionarios y que ponían a subrayar a los alumnos, para después elaborar una síntesis.

Revisemos ahora el punto de vista de quien es consultado. Daniel había permanecido aproximadamente veinte años de servicio entre los grados de quinto y sexto. Después de expresar: «deja ver que me pudieron haber preguntado», vuelve a subrayar que los docentes preguntan cosas mínimas sobre historia. Pero se habían acercado a él para saber: a) «cómo haces tus resúmenes»; b) «cómo haces tus cuestionarios; c) «qué es lo que les preguntas en el examen».

Ya Dan Lortie (1975:77) había hecho notar que los profesores aprendían de otros profesores. Señalaba además los siguientes aspectos:

- Los maestros insisten que adoptan las ideas de pares sobre la base de una alta selectividad, por tanto, claramente están poco dispuestos a presentarse a sí mismos como imitadores de sus colegas;
- Los maestros, subrayan que adaptan otras prácticas a su estilo personal y situaciones.
- Los docentes, en estos intercambios, no aprenden principios generales de instrucción, sino actividades específicas del salón de clases y los “trucos de la ocupación”.

Ante este último señalamiento de Dan Lortie, planteo más bien, que los maestros después de recibir la sugerencia la llevan al ámbito del salón de clases y es ahí donde ésta es puesta a prueba bajo, al menos, dos principios de enseñanza: que despierte el interés en los alumnos y que propicie que éstos entiendan el tema. Intuyo que las sugerencias dadas son dadas porque funcionan y lo demostraron así en el salón de clases; sin embargo, es necesario retornar a él, para que quien las recibe las ponga a prueba.

## **Lo aprendido con los niños en el salón de clases**

El trabajar con un grupo escolar –cuyo número de alumnos oscila por lo regular entre los treinta y entre quienes el gusto por la historia es reducido o está, también por lo regular, ausente– exige del profesor desde echar mano a una serie de recuerdos de cuando fue

estudiante y aprendió historia con gusto hasta «tirarse al suelo con los niños al notar que éstos se estaban durmiendo en clase». A la par de estas situaciones, la labor en el aula permite al docente ensayar, poner en acción aquellas ideas que ha leído, escuchado o indagado por otros medios con relación a cómo hacer las cosas y así, mediante la práctica, descubre qué temas le interesan a los alumnos y cuáles no, el tipo de pregunta que se plantean, cómo se poseionan de un personaje, etc.

En esta dinámica, la idea de que el niño aprende, capta y se graba bien lo que a él le interesa, así como las ideas afines –trabajar cronología en vez de fechas, contar “chistes”, recurrir a la dramatización, incentivar la imaginación, el papel de la historia en la sociedad actual, etc. –, tienen la posibilidad de un nuevo desarrollo si lo dicho en el plan y programa de historia o *Libro para el Maestro* de esta asignatura está en sintonía. De ser así, reafirman su estatus “de que así son las cosas”; es decir, son formas de enseñanza con resultados.

Solamente un ingenuo llegaría a pensar que lo aprendido por el maestro en el salón de clases y lo exigido en la práctica en relación a lo propuesto en los materiales curriculares se complementan de manera recurrente bajo este esquema. El distanciamiento existe entre las prácticas comunes que usan los maestros, sus sentidos y sus significados y las formas de enseñanza planteadas en el plan y programa de estudio para historia; el factor tiempo real de trabajo es un elemento que hace brotar este distanciamiento. Los profesores valoran que «muchas cosas» del programa son imposibles de realizar, pues ellos se dedican también a enseñar, además de historia, las otras cinco materias y tienen ante sí la evaluación bimestral de todas.

Por otra parte, no he concluido de manera inexorable que el «trabajo en el aula sea el espacio donde los maestros aprendan a ser maestros»; pero, de lo que no me queda la menor duda es que en este ámbito, ellos se apropian de múltiples elementos que les permiten ir construyendo formas para enseñar historia. La maestra Magda expresa lo siguiente: « [...] yo siento y se lo voy a decir con toda la sinceridad [énfasis al decir con toda la sinceridad] que ha sido mi experiencia, que de una manera empírica he ido trabajando estas cosas. Realmente en la Normal, pues sí le daban a usted lo que era la didáctica, pero nunca, que yo recuerde nunca me dijeron: bueno, una clase de historia la vas a dar así y vas a tomar en cuenta esto y esto. Sí me lo daban, por ejemplo, en cuanto a español y matemáticas. Primero tenía que haber una lectura o sea una serie de pasos, pero ya en cuanto a historia, geografía u otra serie (de asignaturas) no; siento que es la experiencia y

el pensar: bueno, ¿de qué manera lo puedo hacer! El remontarme quizá cuando yo estudié y de qué manera mis maestros me daban mis clases y de qué manera a mí gustaba».

Después de revisar estas tres facetas, bosquejo un modelo inicial y tentativo del proceso de apropiación de formas para enseñar historia que vivieron los maestros.

En primer lugar, cuando los profesores se cambian de grado escolar y esto les signifique abandonar tanto maneras de trabajo ya consolidadas, como enfrentarse a contenidos y alumnos diferentes, comienzan a indagar por diversas vías qué hacer para enseñar. Ellos recurren sobre todo a la lectura del *Libro de Texto Gratuito de Historia*, pues les permite conocer, y esta es la razón de la búsqueda, qué temas van a enseñar. Estas indagaciones, seguramente son a un ritmo acelerado, pues los profesores tienen que «avanzar» con el grupo. Si bien en este período la búsqueda se centra en qué se va a enseñar y las formas para ello, los docentes también van descubriendo que hay otras cosas que deben hacer de manera diferente si no quieren «tener problemas»: elaboración o compra de exámenes bimestrales; determinar qué es importante a enseñar; preparación de alumnos, tanto para la olimpiada del conocimiento como, en el caso de 6º grado, el examen de admisión para la educación secundaria; concurso de escolta, etcétera.

Segundo. El producto de las indagaciones –ideas, sugerencias y formas de trabajo– y aquellos elementos derivados de los «recuerdos», «ocurrencias», «certezas», etc., son puestos a prueba en el espacio del aula para ver si sirven; es decir, advertir si funcionan o no. Cabe aclarar que algunas sugerencias son hechas a un lado porque las valoran inviables por las condiciones de trabajo que requieren, además de las características de los niños.

Tercero. Aquello que resulta funcional se queda o es tomado como «manera de enseñar», ya que cumple al menos con dos principios: a) logra despertar el interés de los alumnos y b) éstos entienden el tema. Existen sólidos indicios de que los profesores después de varios ciclos escolares, ya valoran que la enseñanza de la historia se les hace «más fácil» y, por tanto, las improvisaciones (Mercado: 2002) tienen una mayor frecuencia de uso en el desarrollo de la clase.

Cuarto. La posibilidad de cambio de esta manera de enseñar se comienza a gestar en el trabajo cotidiano con el grupo escolar; por lo regular, los profesores mantiene alguna reserva sobre la funcionalidad de su manera de hacer las cosas, ya que casi nunca logran

que la totalidad del grupo entienda lo visto en clase –aunque se esfuercen por esto– o existen temas en los cuales es sumamente difícil aplicar sus formas de enseñanza. En otras palabras, los maestros manifiestan entender el tema pero no saber cómo explicarlo al grupo.

Este modelo que propongo sobre el proceso de apropiación de formas para enseñar historia en los grados superiores de la escuela primaria tiene dos puntos neurálgicos en su dinámica.

Uno. Determinar si una forma de trabajo es funcional o es ineficaz. Pero que algo funcione está lejos de ser sinónimo de que todos los escolares entiendan el tema y estén en posibilidades reales de adquirir conocimiento, a pesar de que los maestros se preocupen y esfuercen porque esto suceda, y he aquí otra parte medular de la cultura de los maestros: los profesores llegan a aceptar que un número determinado de alumnos es suficiente para asumir que su forma de hacer las cosas funciona ¡Y caramba! Algo puede funcionar, si se le dedica un esfuerzo constante, después de un ciclo escolar. Llegamos así a otro punto por resolver y que dejo pendiente: lo inmediato en la apropiación y lo continuo, pero a largo plazo.

La experiencia laboral del maestro Daniel en torno al «resumen» como práctica común en la enseñanza de la historia, permite ilustrar, en algo, esta dinámica que estoy comentando. « [...] Sí te digo, con las ideas principales, ya unos cuantos las captan y las pueden hacer solo[s], pero son treinta y un [alumnos] que tengo. Quince, dieciocho ya pueden elaborar su resumen, aprendieron la técnica para hacer su resumen. Entonces todavía estamos en ese proceso [de enseñar cómo hacer el resumen a los que no pueden], bueno al menos yo les enseñé y estamos trabajando [con todo el grupo]. [...] Cuando llego a sexto año ya para mí es descansar, cuando tengo quinto y llego a sexto año ellos me elaboran el resumen porque ya saben, pero ahorita todo quinto año es ese proceso de estar aprendiendo, de estar con la guía siempre [de] uno».

El segundo punto vital en este modelo de apropiación es la posibilidad del cambio. Los maestros, al pasar de los primeros grados a los superiores, reconocen que se «habían empolvado»; ahora encontramos de nuevo que esta metáfora está en la vida laboral de los profesores. Ellos reconocen que comienzan a caminar en círculo haciendo cosas similares año tras año, a pesar de que los grupos son heterogéneos o, tal vez, debido a esta heterogeneidad. Algunas cosas funcionan y otras no, pero ahí están como parte de las

formas de trabajo. Además, su “tiempo libre” es sumamente limitado para estudiar y practicar nuevos métodos que pudieran socavar estas maneras de hacer las cosas.

No obstante esta situación, el motor del cambio está de manera recurrente en las incertidumbres que los maestros albergan en torno a sus maneras de enseñar y esto es inherente a ellas; por la funcionalidad de las cosas. La práctica de enseñanza que parece más socavada y, por tanto, de menor prestigio, es el cuestionario. Pero hay que aclarar que su uso no desaparece, sino es de muy poca frecuencia.

Con base en la exposición de estos resultados y otras lecturas que he hecho (Rockwell: 1996, Mercado: 2002, Espinosa: 2007) planteo que el proceso de formación de maestros en servicio más que una empresa de etapas o fases de autoformación con carácter idiosincrásico (Lortie, 1975 & Boullough, 2000), es una empresa con carácter social, cultural e histórico. De esto ámbitos he bosquejado el segundo y advierto que nuevos desarrollos empíricos y teóricos se podrían hacer investigando las prácticas, sentidos y significados de los que se apropian los maestros de grupo cuando pasan a ser directores de escuela. O bien, indagar cómo se están apropiando los profesores de educación primaria del Programa Integral de Formación Cívica y Ética. (SEP, 2008)

## 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.
- Espinosa, E. (2007). *Los maestros y la apropiación de nuevas propuestas pedagógicas. Estudio etnográfico de la incorporación de una reforma para la alfabetización inicial en la primaria*. Tesis Doctoral. DIE-CINVESTAV.
- Lortie, D. (1975). «The limits of socialization». In: Lortie *Schoolteacher A Sociological Study*. Chicago: The University of Chicago. pp. 55-81.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: fce.
- Rockwell, E. (1996). *Hacer escuela. Transformaciones de la cultura escolar, Tlaxcala 1910-1940*. Tesis Doctoral. DIE-CINVESTAV.