

PROBLEMÁTICA DE LA ENSEÑANZA EN LOS NUEVOS LIBROS DE HISTORIA DE MÉXICO PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA.

David Domínguez

Área de Investigación Educativa, Escuela de Ciencias de la Educación, Universidad La Salle

Han transcurrido ya algunos meses desde que los nuevos libros de Historia de México, para los niños de educación primaria, salieron a la luz y fueron el detonador de expresiones de una fracción de la opinión pública del país, a saber intelectuales con diversas ocupaciones y posiciones ideológicas y políticas, con un acceso más o menos seguro a ciertos medios masivos de comunicación de importancia relevante.

La revisión más casual y quizá la menos minuciosa de los diarios de circulación nacional, contribuiría a la formación de una idea acerca de la magnitud del impacto de opinión que producen los nuevos textos, sobre todo en relación con los argumentos con que se manifiestan los pronunciamientos en favor o en contra de ellos, por los personajes, formas de expresión y reacciones suscitadas entre ellos, así como por el momento de coyuntura política en que el debate circula en el contexto nacional. Debido a ésto, el ciudadano común puede inferir que hay más de un contenido de fondo. Uno de ellos, de importancia para nosotros, es la ignorancia del profesor, de los alumnos y de los sujetos y contextos con los que éstos sostienen interacciones cotidianas muy interesantes, en el centro de los intereses y motivos de las discusiones libradas en los periódicos. No se hable ya de la escasa posibilidad de participación de la población en estos asuntos con sus puntos de vista, debido entre muchas cosas a la estructura organizativa de los medios de expresión.

Es indudable que el pensamiento y la diversidad de ideas que son producto de los intelectuales, son una muestra de la vitalidad de la cultura de un país (1), aunque ciertamente lo que es también el que no siempre sus inquietudes, intereses y opiniones coinciden o representan a los de una población que mayoritariamente permanece en el anonimato o en la marginalidad, en los momentos en que es importante o crucial preguntarle, o al menos suponer con algún grado de certeza, si vale la pena discutir sobre un problema, y, sobre todo, acerca de un aspecto específico y no de otros, quizá de mayor importancia relacionado con el mismo asunto, según los principales protagonistas. En el caso de los libros de texto, nos referimos a los maestros, a los padres de familia y a los alumnos.

En esta exposición consideramos la necesidad de reflexionar acerca de la problemática de la enseñanza de la historia en la educación primaria como un asunto no contemplado en el debate producido por los intelectuales del país recientemente, en relación con los libros de texto gratuito. Además de ser un tema de inquietud actual que, al menos en el caso mexicano, tiene numerosas posibilidades de abordaje.

Primeramente centraremos nuestra exposición en algunas líneas generales sobre la Guía para el Maestro de los textos de historia de México correspondientes a la educación primaria, en las que se describirán, a grandes rasgos, los aspectos que pueden ser los centrales como apoyo a la propuesta de actividades para desarrollar el trabajo de los profesores; en relación con la enseñanza de los contenidos de la historia para este nivel; así como algunas de las ventajas y limitaciones que se encuentran en los supuestos que acompañan a su orientación. Esto es, la concepción de la enseñanza de la historia, las actividades propuestas y sobre todo una reflexión acerca de las posibles falsas creencias de lo que se puede conseguir con ellas.

Posteriormente problematizaremos en términos de la investigación y de la experiencia más reciente algunas cuestiones en torno al estado actual de la educación primaria y la viabilidad de la preocupación sobre el rescate de la enseñanza de la historia, en relación con supuestos que parecen dejar de lado la situación real del magisterio nacional y las condiciones materiales que afectan su desempeño en el contexto escolar.



Por último, argumentaremos en favor de una línea de reflexión e investigación abierta que considere con mayor preocupación el peso de los acontecimientos cotidianos de la vida ordinaria en la formación del sujeto, a fin de no centrar lo más importante de este proceso, sobre todo en el terreno de lo social, solo o primordialmente en los asuntos de contenido contemplados en un programa escolar.

CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LA GUÍA PARA EL MAESTRO

El documento cuenta, como casi todos aquellos que circulan en un ambiente académico, con una introducción en donde se resaltan al menos tres líneas que operan como la justificación de su edición:

a) Una parte expresa su intención de contribuir a la diversificación de las actividades de la enseñanza de la historia. A este nivel se ofrece como propuesta "... de actividades que permitan a los alumnos...obtener un conocimiento inicial y ordenado de la historia de nuestro país" (2).

b) Otra parte destaca la importancia de un problema que a partir de años recientes ha sido frecuente en la preocupación de algunos psicólogos e historiadores interesados en la enseñanza de conceptos sociales esto es, concretamente, en la noción de "tiempo histórico" que en relación con el aprendizaje de los niños, según el libro guía, posee "una complicación muy especial" (3).

c) Por último la introducción alude a una idea que goza de tradicional reconocimiento, no sólo por historiadores y académicos en general, sino por muchos de los que han tenido la oportunidad de acceder a la escolaridad y que de alguna forma han "aprendido" historia. Nos referimos al hecho que el libro guía resalta, referido a que el conocimiento histórico de México es "...fundamental para fortalecer la identidad nacional, para comprender los procesos actuales que vive nuestro país y para participar en las decisiones y en la vida social" (4).

Posteriormente la guía para el maestro consta de cuatro partes, en las que se distribuyen ideas generales sobre las nuevas problemáticas relacionadas directamente con la enseñanza de la historia, como por ejemplo el concepto de tiempo y otras nociones relativas a la psicología del aprendizaje de las ciencias sociales en los niños; una descripción general de las ideas y conceptos "con que fueron elaborados" (5) los libros de texto y algunas "sugerencias para leer y analizar el texto" (6), a fin de que el profesor se familiarice con él, así como las ideas que pretenden apoyar "...el trabajo escolar cotidiano" (7) y "contribuir a que las clases de historia sean más interesantes y apoyen mejor a los alumnos en la comprensión de conceptos históricos" (8).

En principio hemos resaltado los aspectos descritos en los incisos anteriores, por considerar, no al margen de un error arbitrario de apreciación, que aluden a por lo menos tres de las expresiones más claras de las orientaciones generales del texto completo, mismas que deben ser sometidas a una reflexión mínima, en tanto parecen ser poco relevantes a una lectura rápida, no así para una más o menos detenida, que parece hacer notar la necesidad de algunas aclaraciones sobre posibles contradicciones en los motivos de la elaboración del texto.

EL CONOCIMIENTO HISTÓRICO COMO ALGO HECHO

En el primer inciso, por ejemplo, llama la atención en más de un sentido, la ubicación de la posibilidad de un conocimiento inicial y ordenado de la historia, en los tres últimos grados de la educación primaria, y por otra parte la de que este proceso es por "obtención".

Es evidente que tal idea requiere de una explicación mayor, en tanto que, obvio es decirlo, en un sentido general, nadie sin la mediación de un punto de referencia moral o político se encuentra autorizado para considerar a partir de qué o en qué momento es ubicable lo inicial de una etapa de cierto conocimiento.

Puesto que la historia, en una concepción de apertura más amplia, puede entenderse como "una construcción colectiva en la que participamos cotidianamente" (9), por lo cual el inicio no se encuentra marcado por la escolaridad y mucho menos a partir del cuarto grado de educación primaria. Lo mismo vale para lo que se considera conocimiento ordenado, en tanto la vida cotidiana en la que participamos activamente, querámoslo o no, se nos presenta como una sucesión casual de hechos, que la reflexión (re)ordena en numerosas ocasiones al margen de la lógica del acontecimiento en lo real de un proceso (10). Hay aquí, no obstante, un asunto rescatable para su discusión por su importancia, y es eso que obliga a pensar en qué es lo que se considera conocimiento (11) y más precisamente conocimiento histórico. Desde hace mucho tiempo la sociología del conocimiento y en forma relativamente reciente, la sociología del currículo establecieron interesantes conclusiones sobre los sentidos que posee la producción, distribución y evaluación del conocimiento en sociedades capitalistas (12).

Por lo reducido del espacio y por ser una especie de instructivo, el libro guía para el maestro, quizá no consideró necesario –o no se tuvo la oportunidad por parte de los involucrados en la redacción del texto – fundamentar la idea de conocimiento que supuestamente sostiene, frente a la que también supuestamente se opone, porque una cosa es entender que "La historia estudia el pasado..." (13) y otra cosa es concebirla como "...lo que les sucede a los seres humanos y a la naturaleza a lo largo del tiempo" (14), ambas cosas enunciadas en el texto referido. Lo primero implica datos y acumulación de éstos para su significación y necesariamente, aunque la palabra espante, memorización, como uno de los aspectos principales para el aprendizaje, entre otros esfuerzos intelectuales como la imaginación que es el cordón, hasta hoy no superado, que nos une para bien o para mal con el pasado (15). Lo segundo implica necesariamente a lo anterior, sobre todo en que sugiere una concepción longitudinal y acumulativa del tiempo como factor importante de la explicación de los hechos del pasado, pero además tiene que ver con el presente, puesto que en éste también hay historia, tanto porque no hay una marca "natural" que indique a partir de dónde un evento colocado antes de un presente es historia, cuanto que los sucesos tienen lugar constantemente y en ellos el hombre participa y es un agente activo de la transformación social (16). Como se sabe, a esto también se le denomina historia.

Por otra parte, lo mismo puede destacarse en el contraste que se produce en el significado de la palabra "obtención" (ob-tenere), en relación con el término "conocimiento". Efectivamente, obtener conocimiento es distinto a pensar que éste se construye por actores sociales que en el presente dan cuenta de las transformaciones que se producen en y son producidas por él en la sociedad, cuando dirigen su mirada hacia el pasado inmediato o remoto, desde donde se infiere e interpreta, se establecen relaciones y también se imagina. Puesto que la obtención de conocimientos tiene, entre otras connotaciones, la de asumir que éste ya existe, solamente es necesario dejar que fluya como una sustancia, o bien hacerse merecedor de su recepción a partir de una fuente que lo contiene como algo dado.

En lo anterior subyacen dos posiciones pedagógicas aparentemente distintas, aunque más bien son dos caras miméticas de la misma cuestión; es decir, nos referimos a las formas de trivialización de un problema complejo atrapado entre ellas mismas, como lo es el de pensar en la mejor forma de enseñar algo que se denomina conocimiento, sin pensar en la posibilidad de poner en duda si lo aprendido corresponde a la intención del contenido de la transmisión. Los criticados conocimientos de la didáctica tradicional resolverían el asunto mediante la fórmula "alguien enseña a alguien que aprende" (17); las didácticas de cuño "moderno", con seguridad lo plantearían de otra forma, proponiendo la ejecución de actividades debidamente planeadas y organizadas por el profesor, a fin de que el alumno vea provenir el conocimiento de la actividad que realiza. Obsérvese cómo la pedagogización –trátase de una u otra posición, aparentemente opuestas entre sí–, esconde la coincidencia y un problema fundamental: hay una fuente emisora del conocimiento estructurado, es el maestro el que lo tiene ya hecho para su distribución, o bien es la actividad que procura en el alumno una experiencia orientada en un sentido prefigurado de antemano, es decir, hacia un conocimiento y no a otro.



LAS IDEAS INNOVADORAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

En el segundo inciso que mencionamos aparece un elemento que llama la atención, debido a que en él puede localizarse un punto debilmente delineado, relacionado con el desarrollo de nuevas aportaciones en el campo de la investigación psicológica en educación, cercanamente preocupada por los problemas relativos a la enseñanza de la historia. Nos referimos a la noción de "tiempo histórico", acerca de la cual una diversidad de teóricos europeos, soviéticos y norteamericanos, coinciden en destacar de distintos modos, a raíz de sus investigaciones (18). El libro guía enuncia en forma por demás breve esta cuestión, y hace llegar al maestro una explicación muy general que quizá alcance sólo a advertir la complejidad que se tiene al afrontar el asunto de la enseñanza de conceptos históricos. Tales problemas que actualiza el libro guía, tienen que ver con las características del desarrollo a distintos niveles en los niños, sobre todo los de tipo cognitivo. Sin embargo, pese a inducir a una concepción innovadora de la enseñanza de la historia, siembra la duda acerca de cuál es esa nueva orientación y cómo resolver problemas reales, como el de asegurar la apropiación de un saber en un sentido, durante el proceso de enseñanza aprendizaje de contenidos históricos.

En el planteamiento central de la breve explicación señalada en el libro guía, se parte de una aclaración que advierte contra la confusión originada por las evidencias más comunes que indican superficialmente si un estudiante ha aprendido o no un(os) contenido(s) considerado(s) de importancia para su formación. Esto es, por ejemplo, que los estudiantes retengan algunos datos como fechas, lugares, nombres. Efectivamente el texto destaca posibilidades de que tales aprendizajes sean objeto de almacenamiento, como si se tratara de elementos aislados entre sí y carentes de una significación mayor que revista un impacto importante en el proceso de formación de un sujeto en relación con operaciones mentales más complejas y relevantes a nivel social. Pero si bien se está de acuerdo en que es necesario superar la memorización, y en cambio propiciar la comprensión de la historia, que permita al sujeto establecer relaciones más complejas con el conjunto de acontecimientos y transformaciones del pasado y todo lo que se estime conveniente para el caso, la noción de "tiempo histórico" debe extender sus alcances conceptuales y definirse con mayor claridad en términos de posición teórica; pues al parecer, introducida como elemento que acompaña a los libros de texto, da señales de una orientación relativamente distinta, más reciente y quizá más difícil de lo que aparenta en el libro guía.

Un primer problema a destacar respecto a lo anterior es la escueta diferencia montada en unas cuantas líneas entre la idea de "tiempo histórico" y lo que podría denominarse "tiempo personal" (19). Ambos ciertamente reportan tendencias de orientación, en cuanto a lo social, en cierta forma comunes y distintas a la vez. Una descripción sencilla diría que comparten en lo general la necesidad de un "movimiento representacional de momentos distintos que suponen cambios de líneas o sucesiones de tiempo necesariamente convencionales" (20). Sin embargo, al menos en relación con el tiempo histórico, los lapsos entre las fechas y épocas y las transformaciones implicadas en la actividad humana del pasado así como la ineludible imposibilidad de manipular acontecimientos por parte de los individuos que participan en el aprendizaje escolar, de la historia -a diferencia del tiempo personal-, presentan una red de múltiples factores mucho más difíciles de lo que parecen, en cuanto a la posibilidad de hacer operable una concepción confiable de enseñanza realmente innovadora y eficaz. Por ejemplo si la historia más remota se le presenta a un sujeto como una serie de situaciones en las que ella no participó, no se ve como renunciar la posibilidad de "actualizarla" a través de signos de representación, es decir en conjuntos de palabras, enunciados y párrafos que constituyen una narración estructurada, donde efectivamente los puntos que amarran al contenido son precisamente datos, mismos que son centrales para el establecimiento de analogías entre situaciones diversas o procesos de dimensiones variadas. Ciertamente el texto reconoce que, a diferencia de otros contenidos que implican la posibilidad de "cierta relación con el tema de estudio... en la enseñanza de la historia el diseño de estas actividades es más complicado". Volveremos más adelante sobre este asunto de las actividades.

Otro problema reside en la base teórica en la que se apoya la propuesta de trabajo, al tomar como punto de referencia la noción "de tiempo histórico". En ellas se quiera o no, se sostiene una idea de hombre y sociedad y las formas de relación entre los mismos. En este sentido algunos planteamientos del libro guía, resultan interesantes porque apuntan hacia la preocupación no sólo de la enseñanza de la historia, sino también a la de procurar el desarrollo de funciones psicológicas superiores, es decir, una construcción individual de nociones. El libro guía resalta lo siguiente:

"Para que los niños logren la comprensión de los procesos históricos, además de transmitirles la información, se requiere contribuir al desarrollo de las nociones básicas de la historia; la influencia del pasado en el presente, en el cambio, las causas, la sucesión de acontecimientos y duraciones diferentes" (21).

Esto constituye una mención que posiblemente le permita al lector del libro guía para el maestro, identificar las fuentes teóricas a las que debe filiación la propuesta contenida en el texto. Pero en ella, no se ve cómo resolver el problema de la caracterización de lo social subyacente tanto en los libros de texto, como en la guía que es objeto de los comentarios que estamos haciendo. En este sentido, cabe hacer algunas breves anotaciones sobre este punto.

Existen varias formas de referir lo social y formularlo en los contenidos de los textos y las actividades que podrían apoyarlos. Una de ellas, puede ser aquella que sostiene que frente a los individuos existe una fuerza colectiva externa constituida por otros, que se interioriza paulatinamente y los transforma en seres sociales. De este modo la concepción de sociedad se ve influida en la orientación que sobre su contenido, se acuña en relación con la importancia que tiene para ésta resaltar ciertos objetos o significados en determinadas situaciones.

Otra forma sería implicar el entendimiento de la sociedad como un sistema de relaciones multifactoriales de la que el individuo inevitablemente forma parte como ser social, es decir, como sujeto a una comunidad amplia que determina las acciones dentro de ella, en donde, efectivamente, se registran cambios, pero como rutas causales, prefiguradas por una tendencia dinámica ordenada.

Una visualización detenida intencionalmente al encontrar límites a estas dos formas de orientación de la enseñanza, implícita en cierto modo de asunción de la noción de "tiempo histórico" y, en consecuencia, posiblemente también, en los contenidos de los libros de texto, sin duda destacaría el fatalismo subyacente en éstos, es decir, la idea de que los hombres son simplemente sujetos encadenados a los movimientos y ritmos de la sociedad de la que tal vez no se llegue a saber qué o quién la determina.

Sería interesante reconocer con mayor consistencia en el libro guía para el maestro el enfoque de la importancia de las interacciones sociales, desde la cual los estudiantes incorporan elementos de comprensión no sólo de procesos históricos, sino también de cómo los seres sociales construyen realidades en función de intereses, ideales, negociaciones, luchas, etc. determinadas por posiciones e ideas sobre el destino social; factores que definen en un sentido o en otro el significado del presente, así como probablemente represente una notable influencia en la formación de una noción de "tiempo histórico", en el sentido de significar el concepto de transformación, como proceso global y permanente del mundo en el que el sujeto se incluye.

LA HISTORIA Y LA IDENTIDAD NACIONAL

Los planteamientos anteriores creemos son muy importantes, no sólo por el interés de destacar algunos problemas que se ofrecen actualmente en su redacción, sino también por que deja márgenes de acción investigativa y de perfección sobre las intenciones de una enseñanza de contenidos históricos, bajo una nueva perspectiva en el país, o al menos no muy difundida. También lo es por que la orientación innovadora destacada en el libro guía para el maestro, se liga con una concepción, o mejor con una expectativa fundamentada en la idea de que la historia contribuye a la formación o al fortalecimiento de la identidad nacional.



Efectivamente lo anterior constituye un planteamiento ético en lo general y, a este nivel, sin duda representa una valoración de consenso. Sin embargo, es necesario relativizar el sentido empático de tal afirmación debido a la diversidad de aspectos relevantes que implica. Hoy, por ejemplo, podríamos preguntar si acaso los que han tenido acceso a la escolaridad, o siquiera al aprendizaje de la historia, tienen "más" identidad nacional, frente a los que no han podido hacerlo, o bien, dejar planteada la necesidad de comparar cantidad o calidad de identidad nacional entre quienes han aprendido historia tradicional y los que lo harán con las nuevas orientaciones. Es claro que posiblemente nunca tengamos evidencias que permitan destacar con detalle estas importantes consideraciones.

A su vez, hoy sabemos que la identidad es un proceso que se construye socialmente en el sujeto a través de múltiples factores de interacción sostenidas por él mientras vive, y que también las relaciones con el mundo se dan por mediaciones de contexto, así como también que establecemos lazos simbólicos con lo más amplio y lejano de nuestra sociedad, desde los significados sociales orientados por lo próximo (22). No obstante, podemos sumarnos a la creencia de la importancia que representa aprender historia, según la nueva orientación, sin embargo, al respecto presentaremos una última cuestión referida al problema de los fines y los medios como asunto pedagógico no resuelto hasta ahora por ninguna tendencia de enseñanza nueva.

Si suponemos que aprender historia es bueno o deseable, en el sentido de lo planteado por los autores, tanto de los libros de texto como de la guía para el maestro, debido a que, entre otras cosas, forma o fortalece la identidad nacional, contribuye a la comprensión de procesos actuales, fomenta la participación social e induce al desarrollo de nociones más complejas (23), nada asegura que unas actividades diseñadas, seleccionadas, planeadas y ejecutadas para tal fin sean las adecuadas.

En este sentido, el libro guía ofrece una serie de actividades "opcionales" que tocaría al maestro escoger, adaptar, tomar como punto de referencia para diseñar otras, etc. El planteamiento importante del libro guía en este punto es que ofrece al maestro una serie de actividades a fin de "diversificar" las opciones que contribuyan al logro de los propósitos e intenciones educativas que inspiran a los libros de texto. Quizá no exista investigación que apoye la idea de que con algunas de tales actividades resulte lo deseable, pero lo cierto es que probablemente muchos profesores las realicen, tal y cual aparecen en el libro guía. Es elemental suponer el poder de imposición que tiene un documento que proviene de una instancia de autoridad (SEP), pese a que no se trate de una prescripción. Es probable que los autores de las actividades propuestas, se hayan sostenido en trabajos que han probado en otros países la viabilidad de ciertas actividades didácticas que favorecen el desarrollo de la noción de tiempo histórico (24), sin embargo, sería interesante pensar en dos cuestiones: si alguna vez se han experimentado situaciones que muestren la viabilidad de algunas de estas propuestas para el caso de la heterogénea composición socioeconómica y cultural de los niños mexicanos, y si, por otra parte, podemos hablar de validez ecológica (25) en caso de existir pruebas positivas de su efectividad.

Suponemos que el privilegio de acceder a importantes teorizaciones sobre los problemas relacionados con la enseñanza de la historia (que más de un ciento de maestros no tiene), no imposibilita la apertura hacia esta sencilla pero significativa observación, lo que nos lleva a pensar en la importancia de poner a prueba algunas de las actividades hipotéticamente más cercanas a la formulación de "tiempo histórico" desde la investigación especializada, para mostrar las bondades, limitaciones y posibilidades de logro en términos de resultados concretos, que permitan a su vez hablar con mayor certidumbre sobre el aspecto.

LA ESCUELA PRIMARIA, LOS MAESTROS Y EL CONTENIDO ESCOLAR

Es importante destacar que en casi todos los casos, las propuestas pedagógicas preconizan maravillas educativas si se siguen ciertas prescripciones en relación con las acciones que teóricamente son las necesarias, pero irrealizables en la mayor parte de las ocasiones. Ésta es una dura prueba para los diseñadores del proceso práctico de la educación, que no tienen acercamiento sistemático a los terrenos de la realidad. Es por ello que puede marcarse como necesidad la incorporación de algunas aportaciones

de la investigación socioeducativa realizada en México en los últimos diez años, en relación con profesores, alumnos y escuelas de educación primaria. Nos referimos a un conjunto de conclusiones e interferencias que nos hablan de las condiciones materiales y legales que determinan el comportamiento de los maestros, a las prácticas que éstos van conformando, y a la forma, cantidad y calidad de actividades que realizan (25). Sobre esto último, resulta relevante recordar lo que una de estas investigaciones muestra, en el sentido de registrar que el maestro no sólo realiza actividades relacionadas con el contenido de los libros de texto, también tiene que ver con un agotador esfuerzo hipotéticamente vinculado a la formación del niño, esto es la organización y administración eventual de la cooperativa escolar, la preparación y conducción del juramento a la bandera, las celebraciones de desfiles en los días nacionales, (25), etc. Lo que permite suponer que la suma de tiempos consumidos para la atención de estos asuntos, por parte del profesor, representa una cantidad importante, en relación con los tiempos de entrada y salida fijados oficialmente por las autoridades educativas para la escuela primaria. A lo anterior se añade que lo deseable, que exige una buena enseñanza de la historia, también lo exige la geografía, la lengua nacional, las matemáticas, etc.

Finalmente queremos destacar que sin la intensificación de la investigación educativa en condiciones reales, es decir tal y como se vive cotidianamente en las escuelas por todos los involucrados en contextos específicos, sin la recuperación de la experiencia alcanzada por la actividad investigativa realizada en los últimos años, sin saber cómo enseña realmente el maestro y cómo aprenden realmente los alumnos, pese a la existencia del maestro, de los libros de texto, etc. perderemos de vista que estamos a un paso de cometer y promover los mismos errores que supuestamente queremos superar.

Hemos querido dejar abierta la posibilidad de encontrar numerosas vetas de investigación para los próximos años.

Nos parece que entre otras, ésa es una de las virtudes de los libros de texto.

REFERENCIAS

1. Entrevista a Fernando Benitez. Proceso 1992 p. 16-22.
2. Historia de México. Libro Guía para el maestro. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito. SEP 1992 p.5
3. Ibid p. 5
4. Ibid p. 5
5. Ibid p. 6
6. Ibid p. 6
7. Ibid p. 6
8. Ibid p. 6
9. Cole, M. "La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente. En infancia y aprendizaje Doc. s/r.
10. Véase de Certeau, M. La escritura de la Historia. México, Ed. VIA 1986.
11. Young, Michel. Una aproximación al estudio del currículo como conocimiento socialmente organizado. En Landesmann Monique (comp. y trad.) Sociología y currículo. ENEP ARAGON- UNAM.



12. Ibid. p. 72.
13. Historia de... Op. cit. p.7
14. Ibid p. 8
15. Véase Castoriades, Cornelius. La institución imaginaria de la sociedad. Marxismo y sociología. Vol. II Ed. Tusquets.
16. Capr, E. H. ¿Qué es la historia? Barcelona, Seix Barral 1980.
17. Nérci, Imideo G. Hacia una didáctica general dinámica. B. Aires, Kapeluz.1980.
18. Una lista importante de autores españoles como Carretero, Delval y Bustamante, sobre todo el primero, han realizado un buena compilación de diversos enfoques sobre el tema. Véase Carretero, J. pozo y J. Ascenci, M. "Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia". En *Infancia y Aprendizaje.* Doc. s/r.
19. Delval, J. Deano, A (comp.) Lógica y Psicología. Madrid, Alianza, 1987.
20. Ibid p. 27.
21. Mi libro... Op. cit. p. 14.
22. Vygotsky, L. Citado por Carretero, en Principales contribuciones de la psicología social. En: Maechesí, A. Psicología evolutiva. Madrid, Alianza Universidad.
24. Carretero... Op. cit.
25. Aronson, Eliot. Introducción a los problemas de la psicología social. Madrid, Alianza 1989.
26. Aguilar Citalí. La escuela, lugar de trabajo docente, en Rockwell, ELSIE (COMP. Y TRAD.) Ser maestro. Estudios sobre identidad de los docentes. México, SEP- caballito. 1989.